جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

مجلة جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

علميّة • دوريّة • محكّمة

١٤٤٥هـ-٢٠٢٤م

المجلد: الحادي عشر

العدد: الأول

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal of Educational Sciences

مجلة علمية • دورية • محكمة

تُعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية

تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد (١١) العدد (١)

رمضان ١٤٤٥هـ - مارس ٢٠٢٤م

جامعة الملك خالد -المملكة العربية السعودية - أبها

https://journals.kku.edu.sa/jes/ar

jes@kku.edu.sa

المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. محمد سحيم أبو حسان

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654–1658

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

أستاذ الإدارة التربوية– المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية– المملكة العربية السعودية

أ.د. سعيد سعد هادي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية– المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي– المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم– عمان

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمدي

أستاذ أصول التربية– المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية– المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي– البحرين

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري

أستاذ التربية الخاصة– الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم– المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان
جامعة الملك خالد

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني
جامعة الكويت

أ.د. عمر علوان عقيل
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

أ.د. عبدالله علي التمام
الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. محمد صايل الزيود
الجامعة الأردنية

أ.د. محمد عطية خميس
جامعة عين شمس

أ.د. محمد مرعي جبران
جامعة الملك خالد

أ.د. مسفر بن سعود السلولي
جامعة الملك سعود

أ.د. هنادي حسين القحطاني
جامعة تبوك

أ.د. يوسف محمد سوالمه
جامعة اليرموك

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم: "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

وتشمل المجلة عدة أبواب منها: البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عمومًا وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته، وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكَّمة في العلوم التربوية والسعي للتصنيف ضمن قواعد النشر العالمية.

رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية المحكَّمة في العلوم التربوية وفق معايير مهنية عالمية.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محلًيا وإقليمًيا وعالميًا.
٢. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلبي حاجة الباحثين محلًيا وإقليمًيا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
٤. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولًا: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

١. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٢. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٥. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.
٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. **البحوث التطبيقية:**

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ويلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. **البحوث النظرية:**

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوِّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

١. **في كلا النوعين من البحوث:**

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية **(APA)** الإصدار الأخير.

٢. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة[١] (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية*، ٣ (١)، ١٤٣ – ١٧٠.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic) *Journal of King Saud University-Education sciences*, *3*(1), 143-170.

---

[١] **(يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).**

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

١. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.

٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، وأن يكتب كلٌ منهما في صفحة مستقلة، متبوعًا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.

٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد".

٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman)بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (1, 2, 3, …) في جميع ثنايا البحث.

٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.

٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.

٢. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذٍ آخر ورقيًا أم إلكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

٣. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.

٤. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.

٥. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.

٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.

٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستلة البحث.

رابعًا: إجراءات النشر في المجلة:

١. إرسال البحث إلكترونيًا بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.

٢. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني https://journals.kku.edu.sa/jes/ar، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.

٣. أن يوقع الباحث/الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيًا كان نوعها.
٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
٦. إرسال البحث المقدم للنشر- في حال اجتيازه للفحص الأولي- إلى محكمِيّن من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
٨. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونيًا على موقع المجلة.

مقدمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

فإن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبرًا علميًا جادًا، يهتم بنشر البحوث الأصيلة، ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلاقح الأفكار وتبادل المعلومات لخدمة العلم والمعرفة، لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، كي يستفيد منها متخذو القرار والباحثون دعما للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الأول من المجلد (١١)؛ (٢٠٢٤)، والذي تضمن بين دفتيه (١٢) بحاً متنوعاً وثرياً؛ حيث اهتم البحث الأول منها؛ بضغوطُ العملِ لدى مُشرفاتِ العلوم بمنطقةِ عسير واستراتيجياتُ إدارتِها (دراسة ميدانية) ، وركز البحث الثاني؛ على التَّحدياتُ المعاصرةُ لقيمِ المواطنة وسُبُلِ مواجهتِها في ضوء التَّربيةِ الإسلامية (دراسة تحليلية) ، وبحث البحث الثالث؛ Towards Sustainable University Management: A proposed model to Improve the Quality of Job Performance Evaluation During the Privatization of Universities in the Kingdom of Saudi Arabi ، كما اهتم البحث الرابع؛ The Impact of Psychological Empowerment on the Possession of Entrepreneurial Characteristics among Academic Leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University، وتناول البحث الخامس، دورُ معلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب والمعوّقاتُ التي تواجِهُهُم من وجهةِ نظرهم بمحافظةِ القنفذة، وتناول البحث السادس؛ درجةُ تضمينِ معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهاراتِ الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في المملكةِ العربيَّةِ السُّعودية ، وبحث البحث السابع؛ Technology Use in Gifted and Talent Education in Saudi Arabia: Students' View of its Use and its Impact on their Learning Potential ، وركز البحث الثامن؛ على فاعليةُ استخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تدريسِ اللغةِ العربية على تحسينِ مهاراتِ فهمِ المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض ، واهتم البحث التاسع؛ The Effect of Applying Hologram Technology via Mobile Phone on Developing Skills of Producing Stereoscopic Images and Visual Imagination Skills among Postgraduate students ، وتناول البحث العاشر؛ تأثيرُ الكفاءةِ الأكاديميةِ الرِّياضية في العلاقةِ بين قلقِ الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كُليَّةِ الهندسة.، وناقش البحث الحادي عشر؛ تقييمُ مستوى مشاركةِ الطُّلاب الجامعيين في بيئةِ تعلُّم إلكترونية تزامُنية من وجهةِ نظرهم، وأخيراً اهتم البحث الثاني عشر؛ درجةُ توافرِ الممارساتِ التَّدريسية المتوافقةِ مع أبعادِ التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير ،وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلا المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا، وتحقيق مبتغانا، على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل...

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

aalqahtni@kku.edu.sa

قائمة المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
مقدمة العدد	ع
١. **ضغوطُ العملِ لدى مُشرفاتِ العلوم بمنطقةِ عسير واستراتيجياتُ إدارتِها. (دراسةٌ ميدانية)** ثابت سعيد آل كحلان القحطاني، منيرة مشبب محمد قحطاني	١-٢٥
٢. **التَّحدياتُ المعاصرةُ لقيمِ المواطنة وسُبُلِ مواجهتِها في ضوء التَّربيةِ الإسلامية. (دراسةٌ تحليلية)** نوره ناصر الدوسري	٢٦-٥٢
٣. **Towards Sustainable University Management: A proposed model to Improve the Quality of Job Performance Evaluation During the Privatization of Universities in the Kingdom of Saudi Arabi** Reem Bint Thabet Muhammad AL- Qahtani	٥٣-٦٩
٤. **The Impact of Psychological Empowerment on the Possession Entrepreneurial Characteristics among Academic Leaders of at Princess Nourah Bint Abdulrahman University** Azala Mohammad Alghamdi, Ph.D.	٧٠-٩٥
٥. **دورُ معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب والمعوِّقاتُ التي تواجِهُهُم من وجهةِ نظرهم بمحافظةِ القنفذة.** مطر بن أحمد العيسي	٩٦-١١٥
٦. **درجةُ تضمينِ معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهاراتِ الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في المملكةِ العربيَّةِ السُّعودية.** فيصل بن فهد بن محمد الشمري	١١٦-١٣٦
7. **Technology Use in Gifted and Talent Education in Saudi Arabia: Students' View of its Use and its Impact on their Learning Potential** Abdullah Hamoud Abdullah Alshehri	١٣٧-١٥٤

عنوان البحث	الصفحة
٨. **فاعليةُ استخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تدريسِ اللغةِ العربية على تحسينِ مهاراتِ فهمِ المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض.** هند بنت عبد الله بن محمد آل ثنيان.....	١٥٦-١٨١
٩. **The Effect of Applying Hologram Technology via Mobile Phone on Developing Skills of Producing Stereoscopic Images and Visual Imagination Skills among Postgraduate students** Dr. Abdullah Kholifh Alodail.....	١٨٢-٢٠٣
١٠. **تأثيرُ الكفاءةِ الأكاديميةِ الرّياضية في العلاقةِ بين قلقِ الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كُليَّةِ الهندسة.** متعب بن زعزوع العنزي.....	٢٠٤-٢١٩
١١. **تقييمُ مستوى مشاركةِ الطُّلاب الجامعيين في بيئةِ تعلُّم إلكترونية تزامُنية من وجهةِ نظرهم.** علي جبران الحراملة.....	٢٢٠-٢٣٨
١٢. **درجةُ توافرِ الممارساتِ التَّدريسية المتوافقةِ مع أبعادِ التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير.** إبراهيم أحمد إبراهيم آل فرحان	٢٣٩-٢٦٧

أبحاث العدد

ضغوطُ العملِ لدى مُشرفاتِ العلوم بمنطقةِ عسير واستراتيجياتُ إدارتِها (دراسةٌ ميدانية)

ثابت سعيد آل كحلان القحطاني
أستاذ المناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية
عميد كلية التربية–جامعة الملك خالد

منيرة مشبب محمد قحطاني
باحثة دكتوراه في الإدارة والإشراف التربوي
جامعة الملك خالد–قسم الإدارة والإشراف التربوي

المسْتَخْلَص: هدفَ البحثُ الحالي التعرُّفَ إلى ضغوطِ العمل لدى مُشرفاتِ العلوم، مع تحديدِ الاستراتيجيات التي تستخدمُها هؤلاء المشرفاتِ لمواجهةِ هذه الضُغوط في منطقةِ عسير التَّعليمية، ومعرفةَ الفروق ذات الدلالةِ الإحصائية في متوسِّط درجة ضُغوط العمل، وكذلك متوسِّط درجة الاستراتيجياتِ التي تستخدمها هؤلاء المشرفات لمواجهةِ هذه الضغوط تبعًا لمؤهَّلِهنَّ التَّعليمي. واستخدم البحثُ المنهجَ الوصفي لتحقيق هذه الأهداف، حيث تمَّ تطبيقُ استبانة على عيِّنة من (٢٢) مُشرفةً للعلوم بمنطقةِ عسير، وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ أعلى مصادر ضُغوط العمل لدى مُشرفاتِ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية من وجهةِ نظرهنَّ هي: كثرةُ الأعمالِ الإدارية، وعدمُ كفاية الصَّلاحيات الممنوحة، وزيادة الأعباء المالية حيث جاءت جميعُها بدرجة موافقة (متوسِّطة) وبمتوسِّط (٢,٨٢)، أمَّا أقلُّ مصادر ضُغوط العمل في درجةِ الموافقة فكانت: قلةُ مُراعاةِ الإدارة للمشكلات، وقلةُ توظيف التكنولوجيا، وضعف العلاقات بالعمل. وقد تمَّ استخدامُ استراتيجيات مُعيَّنة لمواجهة هذه الضغوط من قبل مُشرفاتِ العلوم؛ حيث جاءت درجةُ استخدامهنَّ للاستراتيجية التَّنظيمية بدرجة موافقة (كبيرة) وبمتوسِّط (٣,٧٩)، وجاءت درجةُ استخدامهنَّ للاستراتيجيةِ التَّفاعلية بدرجة موافقة (متوسِّطة) وبمتوسِّط (٣,٣٩)، مع عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطاتِ استجاباتِهنَّ حول ضُغوطِ العمل واستراتيجيات إدارتِهنَّ لها تُعزَى لمتغيِّر "المؤهَّل التَّعليمي".

الكلمات المفتاحية: ضغوط العمل– استراتيجيات إدارة الضغوط– مشرفة تربوية.

Work pressures of female science supervisors in Asir region and strategies for managing them (a field study)

Thabet Saeed Al-Kahlan Al-Qahtani
Professor Doctor of Curricula and Methods of Teaching Sharia Sciences Dean of the College of Education King Khalid University

Munerah Mushabab Muhammad Qahtani
PhD researcher in Educational Administration and Supervision
King Khalid University

Doi

Abstract: The aim of the research is to identify the work pressures of the science supervisor and the strategies she uses to cope with these pressures in the Asir educational region, and to find out the statistically significant differences in the average degree of work pressures and the degree of strategies she uses to cope with work pressures according to the educational qualification. The research used the descriptive approach to achieve the objectives, and a questionnaire was applied to a sample of (22) science supervisors in the Asir region, and the results showed that the highest sources of work stress for the science supervisor in the Asir educational region are the large number of administrative work, the insufficiency of the powers granted, and the increase in financial burdens. It came with a (moderate) approval rating, with an average of (2.82), While the least sources of work stress in the degree of approval came from the management's lack of consideration for problems, the lack of technology hiring, and the weak work relations. Strategies were used to confront these pressures by the Science Supervisor, where the approval of using the organizational strategy came with a (significant) approval degree with an average of (3.79), and the interactive strategy with a (medium) approval degree with an average of (3.39), with no statistically significant differences between the averages of individual responses The sample about work pressures and management strategies for female science supervisors, which is attributed to the educational qualification variable.

Key words: Work pressures-stress management strategies-educational supervisor

المقدّمة:

يشهدُ العصرُ الحالي كثيرًا من التَّطوراتِ المتسارعة التي تؤدي التكنولوجيا دورًا كبيرًا فيها، ونتيجةً للتطور المعرفي الهائل في العلوم المختلفة فقد أصبح التعليمُ الثروةَ الحقيقية لجميع الدول، إذ من خلاله يتمُّ تحقيق ميزة تنافسية عالية. وقد اهتمت المملكةُ العربية السُّعودية بالتَّعليم وأولته اهتمامًا كبيرًا، إذ قامت بتوفيرِ جميع المتطلَّبات اللازمة لتحقيقِ مخرجاتٍ تعليمية تواكبُ هذا التطور وتحقِّقُ رؤيتَها؛ ولكي تحقِّق أهدافها فلابد من تضافر الجهود، والتَّركيز على الاهتمام بتطوير الإشراف التربوي كونه الجهة التَّنفيذية والرِّقابية التي من خلالها يتمُّ تحقيق الخطط الاستراتيجية التي تسعى لها وزارةُ التعليم.

ويعدُّ الإشرافُ التربوي أحدَ مجالات التربية التي تتطوَّر نظرياتُها وتطبيقاتُها ومهاراتُها بصورةٍ متسارعة، فقد أوصت دراسةُ آل شعثان (٢٠١٩) بضرورةِ الاهتمامِ بتحسين واقع الإشراف التربوي، بما يتناسبُ مع المفاهيم الحديثة للعمليةِ الإشرافية، وبما يعكسُ الفلسفةَ العامة للنظام التِّربوي العام، وذلك في ضوء الاتِّجاهاتِ الحديثةِ والمعاصرة.

ولإنجاحِ عملِ الإشراف التربوي فلابدَّ من تطبيقِ الأساليب الإشرافية من قِبَلِ المشرف التَّربوي بكفاءةٍ عالية لكونه خبيرًا فنيًا، يساعدُ المعلِّمين، ويذلِّلُ العقبات التي تواجههم، حيث ينعكس الأثرُ الإيجابي لذلك في رفع مستوى التَّحصيل العلمي للطلاب، وإحداث تغييراتٍ مُخطَّطٍ لها ليكون المشرفُ التَّربوي أداةَ بناء وعنصر عطاء وقادرًا على الرقي بنفسه ومجتمعه، ومدافعًا عن عقيدته ووطنه (المشعل،٢٠١٩).

ويواجه المشرفُ التَّربوي صعوباتٍ جمَّة تؤدي إلى زيادةِ ضُغوط العمل، وتصلُ به إلى مرحلةِ الإجهاد، وضغوط العمل تعني " عملية التَّفاعل والتَّأثير المتبادل بين مُسبِّباتِ الضغط سواء أكانت عوامل تنظيمية، أم بيئية، أم علاقات شخصية، أم مشاعر إنسانية، وبين ما يصدر من استجاباتٍ لها "(القبلان،٢٠٠٤، ص٧٧). فهي تعدُّ سمةً من سماتِ العصر الحديث، حيث أصبحت ضُغوطُ العمل اليوم من مظاهرِ الحياةِ العملية التي لا يمكنُ تفاديها نهائيًا، ونظرًا لخطورتها تمَّ الاهتمامُ بدراستِها؛ نظرًا لما تتركه من أثارٍ سلبية على نفسية الأفراد وسلوكياتِهم ومواقفهم تجاه وظائفهم (نبيلة،١٤٤١).

ومن الصُّعوباتِ والمشكلاتِ التي تحدُّ من فاعليةِ الإشراف التَّربوي في المؤسَّسات التعليمية، وتُشكِّل في الوقت ذاته عبئًا ومصدرًا لكثيرٍ من الضُّغوط التي يتعرَّض لها المشرفون التَّربويون التي ذكرها المغيدي (٢٠١٣): زيادةُ أعداد المعلِّمين بما يفوقُ النصابَ المقرَّر لهم، وكثرةُ الأعمال الموكَلة للمشرف وتراكُمها، إضافة لندرةِ قيام مديري المدارس بممارسةِ الإشراف التَّربوي، وقلةُ الحوافز المادية للمشرفين، وقلةُ رغبة المعلِّمين في تنفيذ التَّوجيهات، علاوة على أنَّ أغلبَ المشرفين التَربويين ليس لديهم استيعابٌ وفهمٌ كامل لدورهم الإشرافي وذلك لعدم وضوح الرؤية، كما أشارت الشامان (٢٠١٥) بالإضافة لذلك: كميةَ العمل الكبيرة، وصعوبات الاتصال وصراع الأدوار وما يتركه ذلك كله من آثارٍ سلبية على رغبات المشرفين ودافعيتهم للعمل، وعلى شخصيتهم، وسلوكهم، وإنتاجيتهم بوجهٍ عام. ولذلك أوصت دراسةُ آل أحمد (٢٠٢٢) بضرورةِ تذليلِ العقبات التي تواجهُ المشرفين التَّربويين ووضع حلولٍ إجرائية للحد من مشكلاتِ الإشراف التَّربوي وعقباته.

ولإدارةِ هذه الضُّغوط من قبل المشرف التَّربوي فلابد من أن يكتسبَ مهاراتٍ تطبيقية لمواجهتها، فالأفرادُ يتفاوتون في تعاملهم، وفي طرق مواجهتهم لهذه الضُّغوط من خلال الأساليب التي يتبعونها، والاستراتيجيات التي يستخدمونها وكيفية إدراكهم لهذه الضغوط، وكيفية تعاملهم معها (الضريبي،٢٠٠٩). وقد ذكر يماني (٢٠١٤) بعضًا من هذه الاستراتيجيات لتشمل: استراتيجيةَ التوجيه الذاتي، واستراتيجيةَ الاسترخاء والترفيه، وغيرها من الاستراتيجيات التي تفيدُ في مواجهةِ ضُغوط العمل. ونظرًا لندرة الدِّراسات والبحوث السَّابقة في مجال ضغوط العمل واستراتيجيات إدارتها لدى مُشرفاتِ العلوم بصفةٍ عامة. كان لابد من معرفة: ضغوط العمل الموجودة لديهنَّ، والاستراتيجيات التي يستخدمنها لإدارة هذه الضُّغوط.

مشكلةُ البحث:

تعدُّ ضغوطُ العمل من العناصر الأساسية في أي تنظيم، فمُنظَّماتُ العمل- التي يعملُ بها الأفراد- لها دورٌ أساسي في زيادةِ أو نقصِ ضُغوط العمل التي تصيبُ الأفرادَ داخل هذه المنظَّمات (الأقصري،٢٠١٣).

ويتعرضُ المشرفُ التَّربوي لعديدٍ من الصُّعوبات التي قد تُعيق أداءَه لمهام عمله، وتؤدي إلى زيادة في ضُغوط العمل لديه كما أوضحتها دراسةُ كلٍ من المشعل (٢٠١٩)، والعثمان (٢٠١٧) ومن هذه الصُّعوبات: زيادةُ أعدادِ المعلِّمين الذين يشرفُ عليهم المشرفُ التَّربوي بما يفوقُ النِّصابَ المقرَّر له، وتكليفه بمهامٍ إداريةٍ كثيرة، وضعف الحافز المادي، بالإضافة إلى وجود معوِّقات تنظيمية أخرى أوضحتها دراسةُ شبينا Shabeena ورومانا Rumana (٢٠١٩) التي استنتجت أن الضُّغوطَ والمشكلاتِ المرتبطةِ بالعمل هي ظاهرةٌ عالمية لا تؤثِّر على الموظَّفين فحسب، بل تؤثِّر أيضًا على المنظَّمة؛ ولذلك فإنَّ إدارتَها ضرورية لحل التوتُّر وزيادةِ الكفاءةِ التَّنظيمية داخل المنظَّمة، كما تضيف دراسةُ الحسين (٢٠٢٢) صعوباتٍ أخرى تتعلق بقلةِ المشاركة في اتِّخاذ القرارات، وغياب روح الفريق، ونقص الدعم المادي والمعنوي؛ وهو ما يؤثِّرُ بشكلٍ مباشر في طبيعة العمل، وبيئة العمل، والتَّواصُل الفعال. وقد أثبتت دراسةُ نندريا Nindria وسيدا Sayyida وسانجو Sanju (٢٠٢٠) أنَّ هذه الضغوط تؤدِّي إلى عدم الرضا الوظيفي، وقله الصحة العامة، وضعف الدَّافعية في العمل، وضعف الأداء وقلة العطاء.

ومن خلال المعايشةِ في بيئةِ العمل لوحظ أنَّ هناك كثيرًا من المتغيِّراتِ التي تؤثِّرُ على إنتاجيةِ مشرفات العلوم وأدائهنَّ مثل: الإجهادِ في العمل الناتج عن كميته وطبيعته وما يتطلَّبه من متابعةٍ فنيةٍ وإدارية، وكثرةِ عدد المواد التي تندرجُ تحت مُسمَّى مواد العلوم (أحياء، وكيمياء، وفيزياء)، والتي تحتاج زيادةً في عدد المعلِّمات، وتنوعًا في أدوات التَّقويم في المراحل الثلاثة (الابتدائية، والمتوسِّطة، والثَّانوية)، إضافة للتَّطور المتسارع في مناهجِ العلوم بمختلفِ أنواعها وما تحتاجه من متابعةٍ مستمرة، وتنميةٍ مهنيةٍ للمعلِّمات في مختلف المجالات والاستراتيجيات و بأساليبَ متنوعة، بالإضافة الى أنَّ وثيقةَ التَّشكيلاتِ الجديدة للإشراف التربوي -كما أوضحها أبو رياح (٢٠١١)- خصَّصت لكل مشرف متابعة (٧٠) مدرسةً بدلًا من (٦٠).

أسئلةُ البحث:

سعى البحثُ للإجابةِ عن الأسئلةِ التالية:

١. ما ضغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية من وجهة نظر أفراد عيِّنة البحث؟
٢. ما الاستراتيجياتُ التي تستخدمها مشرفةُ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية لمواجهةِ ضُغوط العمل، من وجهةِ نظر أفراد عيِّنة البحث؟
٣. ما الفروقُ ذات الدلالةِ الإحصائية في متوسِّط درجة ضُغوط العمل ومتوسِّط درجة الاستراتيجيات التي تستخدمها مشرفة العلوم لمواجهة ضغوط العمل تبعًا للمؤهَّل التَّعليمي؟

أهدافُ البحث:

هدفُ البحث إلى:

1. تعرُّف ضغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية.
2. تحديد الاستراتيجيات التي تستخدمها مشرفةُ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية لمواجهةِ ضُغوط العمل.
3. معرفة الفروق ذات الدلالةِ الإحصائية في متوسِّط درجة ضُغوط العمل ومتوسِط درجة الاستراتيجيات التي تستخدمها مشرفة العلوم لمواجهة ضُغوط العمل تبعًا للمؤهل التَّعليمي.

أهميةُ البحث:

يستمدُّ هذا البحثُ أهميته في الآتي:

الأهميةُ النَّظرية:

1. إثراء مجال الإشراف التربوي ببحث من هذا النوع؛ لجذبِ الانتباه حول أهميةِ إدارةِ ضُغوط العمل عند مشرفة العلوم بوصفها مهارةً إدارية ذات ضرورة ملحة.
2. ندرة البحوث والدِّراسات في مجال إدارة ضغوط العمل لدى مشرفاتِ العلوم تحديدًا.

الأهميةُ التَّطبيقية:

1. تعريفُ القائمين على الإشراف التَّربوي في قسم العلوم ومتخذي القرار بمصادر ضُغوط العمل التي تعاني منها مشرفةُ العلوم؛ لمساعدتِها على حسنِ إدارتها والتَّعامل معها.
2. تدعيمُ جهود وزارةِ التَّعليم في المملكة العربية السُّعودية نحو: استغلالِ الموارد البشرية وتطويرها، والنُّهوض بالعمل الإشرافي الفني بصفةٍ عامة وبمشرفاتِ العلوم بصفةٍ خاصة، بتوفير بيئة العمل المناسبة، وجعلها أكثر إيجابية وفاعلية وتحقيقًا لأهدافِها المنشودة.
3. توضيحُ ضرورة الاهتمام بالتخصُّص الدقيق للمشرفة لمتابعةِ المعلِّمة ذات التخصُّص لإكسابها المهارات والأساليب الحديثة التي تعودُ على النَّاتج التعليمي بالإبداع والابتكار والاستكشاف وخصوصًا في مجال العلوم.

مصطلحاتُ البحث:

تضمَّنت مصطلحاتُ البحث التَّعريفاتِ التَّالية:

ضُغوطُ العمل (Job Stress):

عرّفت زرعة (٢٠١٢) ضُغوطَ العمل أنَّها: حالة من قلة التَّوازن يصلُ إليها الفردُ نتيجةَ ضعف قدرته على الاستجابة لمتطلَّبات المواقف المختلفة التي يمرُّ بها، والناشئة عن عوامل داخلية أو خارجية.

وتُعرفُ ضُغوطُ العمل إجرائيًا أنَّها: استجابةٌ ذاتية لمشرفةِ العلوم، تنتجُ عن ضعفِ قدرتها على تحمُّل أعباء العمل ومتطلَّباته، وتصدرُ عن مُتغيّراتٍ داخلية أو خارجية، وتؤدي إلى توتُّر نفسي واضطراب جسمي ومعرفي، يؤثّرُ على أدائها لعملها.

إدارةُ ضُغوطِ العمل (Stress management):

عرَّفها Seaward (٢٠١٢) أنَّ إدارةَ الضُّغوط هي: مُحصِّلة من تراكم الخبرة، والمعرفة، والشَّخصية للفرد بمرور الوقت.

وتُعرَّف إدارةُ ضُغوط العمل إجرائيًا أنَّها: الإجراءاتُ الفردية أو التَّنظيمية التي تعملُ على التَّخفيف من حدة الاستجابة السَّلبية النَّاتجة عن ضُغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم.

الاستراتيجيات (strategies):

عرّف القحطاني (٢٠١٢) الاستراتيجيات أنَّها: "علم وفن يتعلقان بالخطط والوسائل والتوجيهات التي تعالجُ الوضعَ الكلي بشكلٍ عام"(ص٢٠).

وتُعرَّف الاستراتيجيةُ التَّنظيمية إجرائيًا أنَّها: مجموعة من الطرق والممارسات التي تقومُ بها المنظَّمة لتخفيف ضُغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم.

وتعرَّف الاستراتيجيةُ التَّفاعلية إجرائيًا أنَّها: مجموعة من الممارسات التي تستخدمها مشرفةُ العلوم داخل التَّنظيم وفقًا لإمكانياتها الشَّخصية وخبراتها للتفاعل مع ضُغوطِ العمل والتَّقليل من حدتها.

حدودُ البحث:

اقتصر البحثُ على الحدود التالية:

١- مشرفات العلوم في منطقة عسير التَّعليمية.

٢- مصادر ضُغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم، واستراتيجيات إدارتها من وجهة نظر المشرفات أنفسهنَّ.

٣- تمَّ تطبيقُ البحث خلال الفصل الدراسي الثَّالث من العام الدراسي (١٤٤٣هـ- ٢٠٢٢م).

أدبياتُ البحث

- **المحورُ الأول: ضُغوط العمل:**

مفهوم ضُغوط العمل:

تناول عديدٌ الباحثين والكُتَّاب مفهومَ ضُغوط العمل فقد عرَّفها كوك وهنسكر Cook & Hunsaker (٢٠٠١) أنَّها: مجموعة من المتغيِّرات الجسمية والنَّفسية التي تظهرُ باعتبارها ردودَ أفعال من الفرد عند مواجهته لأي مطلب يشكِّل تهديدًا له.

ويرى عليمات (٢٠١١) أنَّ ضغطَ العمل "يعكس مدى قدرة الفرد على التَّأقلم أو التكيُّف مع المواقف الناتجة عن العوامل التَّنظيمية والبيئية والشَّخصية، التي تؤدي إلى رد فعل وقلة اتزان؛ مما يؤثِّر على حالته الصحية والجسدية والنَّفسية والسُّلوكية، ويؤدي به إلى الانحراف عن مسار الأداء الطبيعي لإنجاز مهامه"(ص٥٠).

كما عرَّفتها نبيلة (١٤٤١، ص٢٢) أنَّها "مجملُ الحالات التي تصيبُ الفرد نتيجةَ تعرُّضه لمجموعة من المنبِّهات والمثيرات في بيئة عمله وينجم عنها أثارٌ نفسية وفسيولوجية وسلوكية".

عناصر ضُغوط العمل:

تشير عناصر ضُغوط العمل إلى مجموعةِ العوامل التي تتفاعلُ مع بعضها البعض وينتج عنها ضغطُ العمل، فلكل فعل رد فعل، ولكل مثير استجابة؛ لذا فإنَّه يمكن تحديدُ ثلاثةِ عناصر رئيسية للضغوط في البيئة التي يعمل فيها المشرفُ التَّربوي كما ذكرتها بخبخ ورقايق (٢٠١٨، ص.٧٠) وهي:

1- عنصر المثير: يحتوي هذا العنصر على المؤثِّرات التي تنتجُ عن المشرف نفسه أو المؤسَّسة أو البيئة، وينتجُ عنها شعورُ المشرف بالضغط.

2- عنصر الاستجابة: وهي ردة الفعل التي تنتجُ عن المشرفِ التَّربوي نتيجة تعرُّضِهِ للمثيرات الضاغطة وتتمثَّل في ردود الأفعال النَّفسية أو الجسمية أو السُّلوكية تجاه الضغط، وقد تكون على شكل إحباط ينتج عن وجود عائق بين السُّلوك والهدف الموجَّه له، وقد تكون في شكل قلق وقلة استعداد للاستجابة بصورة مناسبة للموقف.

3- عنصر التَّفاعل: وهو التَّفاعل بين العوامل المثيرة والعوامل المستجيبة، ويحدث بين مُثيرات الضغوط سواءً أكانت عوامل تنظيمية، أم بيئية، أم علاقات شخصية ومشاعر إنسانية، وبين ما يحدث من استجابات.

ويرى أبو رحمة (٢٠١٢) أنَّ هذه العوامل لابد وأن تكون مجتمعةً حتى تحدث ضغوطُ العمل؛ لأنَّ عدمَ وجود مثير لن يولد ردَّ فعل، كما أنَّ عدم وجود تفاعلٍ ما بين المثير والاستجابة يُبقي كلًا منهم على حاله.

مصادر ضُغوط العمل:

ذكرت الشامان (٢٠١٥) أنَّ مصادرَ ضُغوط العمل عند المشرفةِ التَّربوية تنتجُ عن:

1. قلة توافق شخصية المشرف التَّربوي مع متطلَّباتِ التَّنظيم الرئيسي: حيث تميل المنظَّماتُ كبيرة الحجم إلى الأخذ بالشَّكل البيروقراطي المتقيِّد باللوائح والإجراءات الرسمية، فيتعارض ذلك عادةً مع رغبة المشرفين العاملين في الاستقلالية والتصرُّف بحرية، وذلك بإجبارهم على الالتزام بالأنظمة والإجراءات والقواعد الرسمية التي تحدُّ من المبادرة أو الابتكار أو الإبداع، ويولِّد ذلك التَّعارض ضغوطًا نفسية على المشرفين.
2. اختلال بيئة العمل المادية: حيث يرى العميان (2004) أنَّ اختلال ظروف العمل المادية من: تهوية، ورطوبة وإضاءة، ودرجة حرارة عالية، وضوضاء، يمكن أن تولد شعورًا بعدم مناسبة العمل وظروفه، ونظرًا للارتباط الوثيق بين هذه الأمور، وصحة المشرف وسلامته البدنية فإنَّها يمكن أن تكون مصدرًا أساسيًا من مصادر ضُغوط العمل.
3. صراعُ الأدوار: من أهم المصادر الشَّائعة للضغوط هو "صراع أدوار المشرفين في بيئة العمل بالمنظَّمة" وهو تعارض الواجبات والمسؤوليات التي تصدر من الرئيس المباشر (أحمد، هنطش،٢٠١٩)، ويحدث هذا الصِّراعُ حينما تقوم المشرفةُ بأداء مهامٍ كثيرة تتطلَّب سرعة كبيرةً لإنجازها، وقد تتداخل هذه المهام مع مهامٍ وأدوارٍ أخرى تؤديها مثل واجباتِها العائلية أو الشَّخصية، كما يحدث عندما تقع المشرفةُ تحت أكثر من قيادة (عبد الباقي،2003).
4. غموض الدور: ذكر عليمات (2011) أنَّ غموضَ الدور يعني "نقص المعلومات التي يحتاجها الفرد لأداء عمله وقلة وضوح سلطته وصلاحياته" فيصبح الفرد في حالة من ضعف التأكُّد والتوتُّر؛ فقد لا يكون على دراية بأهداف العمل وإجراءاته، أو المسؤوليات المتعلقة بعمله.
5. نمط الشَّخصية: أشار العميان (2010)؛ وعليمات (2011) أنَّ الأبحاث العلمية وجدت أنَ هناك شخصيات حيوية، وحادة في طباعها، وتتميز بالرغبة في العمل الدؤوب، والإقدام والطموح والاستعجال والانفعال، وهو نمط الشخصية (A)، وهم عادةً أكثر تعرضًا لضغوط العمل أكثر من نمط الشَّخصية (B) الذين ليس لديهم هذه الأنماط السلوكية.
6. العلاقات الإنسانية: تتطلَّب طبيعةُ عمل المشرف التَّربوي قدرةً على التَّعامل مع شريحةٍ واسعةٍ من المجتمع منهم المعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، ومؤسَّسات المجتمع المحلي العامة والخاصة؛ لتنسيق جهودهم من أجل بلوغ الأهداف، إضافة لتعامله مع الإداراتِ العليا ومراكز صنع القرار، التي تتطلَّبُ امتلاكَ المشرف مهاراتٍ إنسانية تزيدُ من فاعليته في تنفيذِ العملياتِ وإدارتِها (عايش2007).
7. الاتصال والتَّواصل المهني: يعدُّ شكلُ الاتصال وآلياته داخل المؤسَّسات أحدَ أسباب ضُغوط العمل، حيث إنَّ الاتَّصالَ الواضح المبني على الثِّقة المتبادلة بين الطرفين يُشكِّل عاملًا مهمًا في تخفيف الضُّغوط في بيئات العمل كما أنَّ قلة الثِّقة المتبادلة بين المدير ومرؤوسيه تؤثِّر سلبًا على كفاءة الاتصال بينهما؛ مما يخلق جوًا من التوتُّر بين الطرفين (شبير، 2009).
8. العبء الوظيفي: ذكر أحمد وهنطش (٢٠١٩) أنَّ عبء العمل يعني زيادةً أو انخفاضًا في الدور الذي يُكلَّفُ به الفرد، فقد يكون زيادةً في المهام التي لا يستطيع الفرد إنجازَها في وقتٍ مُحدَّد، أو المهام التي تتطلَّب قدراتٍ علمية وجسمية أعلى مما يمتلكه الفرد، وقد يكون انخفاضًا في أعباء الدور؛ ممَّا يسبب انخفاضًا بالأداء بالرَّغم من امتلاك الفرد لاهتماماتٍ أكبر، وكلتا الحالتين تُسبِّبان ضغوطًا بالعمل.
9. الضغوط المرتبطة بالقرارات الوظيفية: حيث يشعر الأفرادُ بالضغوط عند مشاركتِهم في اتِّخاذ القرارات المتعلِّقة بعملهم، مع تجاهل متطلَّباتهم وقدراتِهم وحاجتِهم إلى التَّقدير والاحترام؛ وهو ما يفقدهم الانتماءَ للمنظَّمة (أحمد وهنطش،٢٠١٩).

10. طبيعة الإشراف: يؤدي الأسلوبُ الإشرافي الذي يتَّبعه التربويون دورًا مهمًا في الصورة التي يؤدون بها عملهم فإذا كانت نظرةُ المشرفين إيجابيةً نحو موظفيهم فإن ذلك يؤدِّي إلى ارتفاع الروح المعنوية لديهم ورضاهم عن العمل، أما إذا كانت سلبيةً فإنها تؤدِّي إلى ضغوطٍ في العمل (حسين وحسين، 2006).

مراحل ضُغوط العمل:

لضُغوط العمل أربعُ مراحل بيَّنها الهلالي (٢٠٠٩) على النحو التالي:

1. مرحلة التعرُّض للضُّغوط: وهي مرحلةُ الإحساس بوجود الخطر وذلك عند تعرُّض المشرفة لمثيرٍ داخلي أو خارجي.
2. مرحلة ردة الفعل (التَّعامل مع الضغوط): وتبدأ هذه المرحلة بعد حدوث التغيُّرات السَّابقة.
3. مرحلة المقاومة ومحاولة التَّكيُّف: في هذه المرحلة تحاول المشرفةُ علاجَ الآثار التي حدثت.
4. مرحلة التعب والإنهاك: تصل المشرفةُ لهذه المرحلة بعد تعرضها للضغوط لمدةٍ طويلة حيث تصابُ بالإجهاد بسبب محاولاتها المتكررة للمقاومة والتكيُّف، ويمكن أن نستدل على هذه المرحلة من خلال بعض الآثار أهمها: الاستياء من جو العمل، وانخفاض معدَّلات الإنجاز، والتَّفكير في ترك الوظيفة، والإصابة بالأمراض النفسية.

آثارُ ضغوط العمل:

1- الآثار الإيجابية: من الآثار الإيجابية ما يوردها العميان (2005) التَّحفيز على العمل، وزيادة تركيز الفرد على العمل، ونظرة الفرد لعمله بتميُّز، والتركيز على نتائج العمل، والمقدرة على التَّعبير عن الانفعالات والمشاعر.

2- الآثارُ السَّلبية: هناك آثارٌ سلبية تعود على المنظَّمة، وهناك آثار سلبية تعود على سلوك الفرد وعلى نفسيته وعلى علاقاته الاجتماعية.

- **المحور الثَّاني: المشرف التربوي:**

تقع على عاتق المشرف/ة التربوي/ة كثيرٌ من المهام والمسؤوليات أوضحها الدليلُ الإرشادي للمشرف التَّربوي (وزارة التعليم،١٤٤٢)، ومن أهم هذه المهام:

١. متابعة إعداد المعلِّمين وتنفيذهم لخُطط علاج الفاقد التَّعليمي لدى الطلاب للعام الدِّراسي السَّابق في بداية العام الدِّراسي الحالي .

٢. متابعة المعلِّمين في تدريس المقرر وإعدادهم للتخطيط واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتنفيذ الأنشطة واستخدام أساليب التَّقويم وأدواته، وبناء الاختبار، وفق الضوابط، والشروط .

٣. متابعة المعلِّمين في توظيف كتاب الطالب وكتاب النشاط ودليل المعلم وتفعيل المنصَّات التَّعليمية المعتمدة واستثمار البث التلفازي والرقمي في تعليم الطالب وتعلُّمه.

٤. دعم قادة المدارس والمعلمين فنيا لتحسين مستوى عملية تعلم الطالب ورفعها.

٥. بناء مجتمعات التعلُّم المهني بين قادة المدارس ومعلِّمي المواد الدراسية في المدرسة وتقديم الدعم الفني لها.

٦. تقديم الدعم لقادة المدارس في بناء خُطط العمل وتنفيذ المهام الموكلة لهم، ومواجهة التحديات. ومتابعة تنفيذ المدارس لخطط التعليم الإلكتروني وتقييمها.

مؤشِّرات ضغوط العمل لدى المشرف التَّربوي:

إنَّ تعرُّض المشرف التربوي لضغوط العمل باختلاف مُسبِّباتها وأنواعها ومراحلها لابد وأن تظهر على سلوكه؛ حيث يُستدل بمجموعةٍ من المؤشِّرات على وجود الضُّغوط لدى المشرف التَّربوي.

ويذكر مخلوفي (٢٠٢٢) مجموعةً من المؤشِّرات التي يمكنُ من خلالها اكتشافُ وجود ضغوط العمل عند الأفراد مثل فقدان النوم، والتوتُّر الحاد، والاحتراق الداخلي؛ مما يؤدي إلى ارتفاع مُعدَّل الغياب، وقله أداء الأعمال، وفقدان الدافعية خصوصًا مع وجود تحديات حديثة؛ مما يدفعُ بالمسؤولين إلى اللجوء لتوظيفِ بعض الاستراتيجيات والأساليب التي تتكيَّف مع ضغوط العمل.

أسباب ضغوط العمل ومصادرها لدى المشرف التَّربوي:

هناك عدة أسباب تؤدي لضغوط العمل وتمثل مصدرًا لها:

١- أنظمة المنشآت وأساليب الإدارة.

٢- أسلوب الإشراف الإداري والعلاقات مع الرؤساء.

٣- ظروف بيئة العمل.

٤- العلاقة مع زملاء العمل والمسؤولين.

٥- الأمن الوظيفي.

٦- كثرة الأعباء الإدارية والإشرافية.

يتفق الباحثان مع تصنيف مصادر ضُغوط العمل في دراسة عماشة (٢٠١٣) حيث صُنِّفت في مجموعتين. إحداهما تتعلق ببيئة العمل وتُسمَّى المصادر التَّنظيمية للضغوط، والأخرى تتعلق بالفرد وتُسمَّى المصادر الفردية للضغوط.

استراتيجيات إدارة ضغوط العمل للمشرف التَّربوي:

اعتمد الباحثون والكتَّاب تصنيفاتٍ مختلفة لاستراتيجيات الأفراد للتكيُّف مع ضغوط العمل ذكرها ريان (٢٠٠١) ومنها:

1. استراتيجيات مباشرة واستراتيجيات غير مباشرة: تشملُ الاستراتيجيات المباشرة السُّلوكَ الصريح للمشرف عند تعامله مع ضغوط العمل، في حين تشملُ الاستراتيجيات غير المباشرة: السُّلوك الضمني لمواجهة الضغط.
2. الاستراتيجيات التَّفاعلية والاستراتيجيات الوقائية: وتعني التَّفاعلية التَّفاعل مع ضغوط العمل بردود أفعال مباشرة مثل مناقشة الزملاء في المشاكل، أمَّا الوقائية فتتمثَّل في وضع أولويات للعمل، والاستعداد النفسي لمواجهة الضُّغوط وتوقُّعها واستيعابها.
3. استراتيجيات المواجهة واستراتيجيات التحاشي: تتضمَّن استراتيجيةُ التَّحاشي القيامَ بالأفعال التي لا تُوجَّهُ مباشرةً إلى مصدر الضغط، وإنما لتحاشيه، فالفرد يلقي باللوم على الآخرين. أو يحتفظ بها لنفسه، أو يعمد لتجاهل مواقف الضغط، وتتضمَّنُ استراتيجيةُ المواجهة الجهودَ التي يبذلها الفردُ لزيادةِ درجة الاستعداد الذهني والبدني للتكيُّف مع الضغوط.

كما يتفق الباحثان مع تصنيف عليمات (٢٠١١) الذي صنَّفها إلى:

1- الاستراتيجياتِ التَّفاعلية: ويُقصَدُ بها تلك الطرق والأساليب التي يستطيع المشرف القيام بها بنفسه للتخفيف من حدة ضغوط العمل التي يتعرض لها.

2- الاستراتيجياتِ التَّنظيمية: ويُقصَدُ بالاستراتيجيات التَّنظيمية: مجموعة من الطرق والأساليب التي تستطيعُ المنظَّماتُ القيامَ بها لضبطِ ضغوط العمل التي يشعر بها المشرف وجماعات التنظيم وتخفيفها (عليمات 2011).

البحوثُ والدِّراساتُ السَّابقة:

- قام عماشة (٢٠١٣) بدراسة هدفت لتقنين مقياس التَّسامح لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف والكشف عن أكثر استراتيجيات مواجهة ضُغوط العمل انتشارًا لدى عضوات هيئة التَّدريس في الجامعة، إضافة للكشف عن العلاقة

الارتباطية بين متغيّرات الدراسة الثلاث (التَّسامح، والغضب، واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل بأبعادها السبع) لدى عيّنة الدِّراسة. وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المقارن باستخدام مقياس التَّسامح، ومقياس أساليب مواجهة الحياة. وقد اشتملت عيّنةُ الدِّراسة (١٠٠) من عضوات هيئة التَّدريس بكليات جامعة الطائف. وكان من نتائجها أنَّ كثرةَ الضُّغوط النَّفسية وسيادة الغضب لدى أفراد العيّنة قد ارتبطت باستخدامهنَّ للاستراتيجيات السَّالبة لمواجهة ضُغوط العمل، وأنَّ أكثرَ الاستراتيجيات الإيجابية لمواجهة ضغوط العمل هي: اللجوء إلى الله، والتَّنفيس الانفعالي، والدعم الاجتماعي.

- أمَّا دراسةُ يماني (٢٠١٤) فقد هدفت تَّعرُّف استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها المرشدون الطلابيون في المدارس الثَّانوية في مدينة الرياض للحد من ضغوط العمل. وتكونت عيّنةُ الدِّراسة من (١٠٠) مرشدٍ طلابي من العاملين بمدارس الرياض، واستخدم الباحث مقياسين من إعداده لقياس: ضغوط العمل، واستراتيجيات المواجهة، بالإضافة إلى استبانة البيانات الأولية. وخلصت الدِّراسةُ إلى تحديد ضغوط العمل بُناءً على: طبيعة العمل، وعلاقات العمل، وبيئة العمل. ومن الاستراتيجيات الفاعلة استراتيجية التقبُّل، والثِّقة، وحل المشكلات، وتنظيم الوقت، والتَّعامل الذَّاتي، والاسترخاء.
- وفي دراسةٍ أخرى قامت بها الشامان (٢٠١٥) هدفت التعرُّف إلى أهم مصادر ضغوط العمل التَّنظيمية لدى المشرفاتِ الإداريات في مدينة الرياض، وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي، كما قامت بتطبيق استبانة على جميع المشرفاتِ الإداريات في مدينة الرياض البالغ عددهنَّ (١٠٤). وقد أسفرت نتائجُ الدِّراسة عن أنَّ كميةَ العمل والاتصال تأتي في مقدمة مصادر ضغوط العمل التَّنظيمية، في حين جاء صراعُ الدور في المرتبةِ الأخيرة بوصفه مصدرًا من مصادر ضغوط العمل.
- أمَّا دراسةُ العثمان (٢٠١٧) فقد هدفت التعرُّف إلى الصُّعوبات التي يواجهها المشرفُ التَّربوي في تأديةِ عمله الإشرافي في منطقةِ الرياض، وتقديم مُقترحات للتغلُّب عليها، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي، كما استخدم الاستبانة أداةً لجمع البيانات من مجتمع الدِّراسة الذي تكوَّن من كل المشرفين التَّربويين في منطقةِ الرياض البالغ عددهم (٣٦٥) مشرفًا تربويًا. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى عددٍ من النَّتائج أهمها تحديد بعض الصُّعوبات التي تواجهُ المشرفَ التَّربوي في أداء عمله ومنها تكليف المشرف بأعمال ومهام إدارية في غير مجال عمله الفني، وعدم تخصيص بدل تنقُّل وتشعُّب الجهات المسؤولة عن أعماله، وعدم توفر حوافز مالية، وارتفاع نصاب المشرفين من المعلِّمين في التَّشكيلات الإشرافية.
- أمَّا دراسةُ المشعل (٢٠١٩) فقد هدفت التعرُّف إلى المشكلاتِ والصُّعوباتِ التي تواجهُ تطبيق الأساليب الإشرافية بكفاءة، واستعراض الحلول المقترحة لأهم المشكلات والصُّعوبات التي تواجهُ تطبيقَ الأساليب الإشرافية واستخدم البحثُ المنهجَ الوصفي، واعتمد الاستبانة أداةً لجمع البيانات. وطبَّقها على عيّنة قوامها (١٠٠) مشرفةٍ تربوية من مناطق مختلفة من المملكة العربية السُّعودية. وخلصت نتائجُ البحث إلى أنَّ أكثر المشكلات التي تعيق تطبيق أساليب الإشراف التربوي في ميدان التَّعليم هي مشكلةُ "زيادة نصاب المشرف التربوي، وكثرة الأعباء الكتابية والإدارية"
- كما قامت شبينا Shabeena ورومانا Rumana (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تحديد مستويات ضغوط العمل بين موظَّفي قطاع تكنولوجيا المعلومات في مدينة تشيناي، وقياس مستوى الأداء الوظيفي، وتحديد تأثير عوامل ضغوط العمل (عبء العمل، وتضارب الدور، وغموض الدور) والعثور على استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الموظَّفون للتعامل مع الإجهاد، واعتمدت الدراسةُ المنهجَ التَّحليلي واستخدمت الاستبانةُ أداة لها، حيث جمعت (١٣٠) استبانةً بشكلٍ

منظَّم من الموظَّفين العاملين في قطاع تكنولوجيا المعلومات. وتوصَّلت الدراسةُ الى أن الإجهادَ في مكان العمل هو الطاعون الأسود في القرن الحالي، كما أنَّ كثيرًا من الضغط في العمل يحدث بسبب نقص المكافآت والثناء، وعدم تمتُّع الأفراد بالاستقلالية للقيام بعملهم، وأوصت الدراسةُ بضرورة أن تقوم المنظَّمة بتحسين بيئة العمل المادية، ومعاملة موظَّفيها باحترام، وتقدير إسهامهم في المنظمة، وتعزيز العمل الصحي، وتقليل جوانب العمل الضارة. ومساعدة الموظَّفين في إدارة الإجهاد والتَّعامل معه بشكلٍ فعال.

- أمَّا دراسةُ نندريا Nindria وسيدا Sayyida وسانجو Sanju (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى دراسةِ مصادر الإجهاد الوظيفي وآثاره في المستويات الإدارية في بلدين مختلفين هما: البلدان النامية، والبلدان المتقدمة في النمو. وتمَّ أيضا وصفُ كيفيةَ التَّعامل مع الإجهاد الوظيفي للمديرين. كما تمَّ استعراضُ مستويات ضغوط العمل ومصادرها التي بُحِثت في: المجلات الأكاديمية، والكتب، والإجراءات، والتقارير، والمواقع الإلكترونية. واستنتجت الدِّراسةُ أنَّ المديرين في كلٍ من المجموعتين من البلدان يعانون من الإجهاد في مكان العمل من مصادر إجهاد مختلفة. وفي الوقت نفسه، فإنَّ تأثيرَ الإجهاد الوظيفي على المستوى الإداري في المجموعتين من البلدان يكاد يكون متماثلًا. ويؤثِّرُ الإجهادُ الوظيفي على الرضا الوظيفي، والصحة العقلية والبدنية، والنوايا العالية لترك العمل، وارتفاع مُعدَّلات التغيُّب عن العمل. وتتمثَّل الاستراتيجيةُ الرَّامية إلى ضمانِ صحة الموظَّفين ورفاهيتهم في "توفير بيئة عمل خالية من الإجهاد" وذلك من خلال: إنشاء نُظُم تنظيمية داعمة، ومراجعة الاجهاد، وتقديم المشورة، والتَّعليم والتَّدريب، والمبادرات التي تهدف إلى تحقيق التَّوازن في العمل.
- أمَّا دراسةُ الحسين (٢٠٢٢) فقد هدفت التعرُّف إلي واقعِ أداءِ المشرفين التَّربويين بمنطقةِ عسير في ظل جائحة كورونا من وجهةِ نظر مُعلِّميهم، والكشف عن أكثر المعوِّقات التي واجهتهم، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٣٥٠) معلمًا من كل مدارس البنين بمنطقة عسير التَّعليمية، وتمَّ استخدامُ المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وأوضحت النَّتائجُ أنَّ زيادةَ الأعباء الإشرافية للمشرفات بمنطقه عسير جاءت بدرجة (محايد)، بالإضافة الى وجود معوِّقات تنظيمية منها: زيادة الأعباء الإشرافية، وانخفاض الدافعية بالعمل، وغياب روح الفريق، وقلة المشاركة في اتِّخاذِ القرارات.

أوجه الاتِّفاق بين البحثِ الحالي والدِّراسات السَّابقة:

١- تناول موضوع ضُغوط العمل في الإشراف التربوي كما في دراسة الشامان (2015).

٢- استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة عماشة (٢٠١٣)، يماني (٢٠١٤)، الشامان (٢٠١٥)، العثمان (٢٠١٧)، والمشعل (٢٠١٩) والحسين (٢٠٢٢).

٣- تتنوُّع مصادر ضُغوط العمل كما في دراسة الشامان (٢٠١٥)، وشبينا ورومانا (٢٠١٩).

٤- استخدام سبل واستراتيجيات تفاعلية وتنظيمية لمواجهه ضغوط العمل كما في عماشة (٢٠١٣)، ويماني (٢٠١٤)، وشبينا ورومانا (٢٠١٩).

أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدِّراسات السَّابقة:

١- اتِّساعُ مجال الدراسة؛ حيث يسعى هذا البحثُ إلى تناول موضوع ضغوط العمل لدى المشرفاتِ التَّربويات، من حيث: مصادر ضغوط العمل واستراتيجياتها، في حين اقتصرت دراسةُ الشامان (2015) على آثارها السَّلبية فقط، ودراسة يماني (2014) على استراتيجيات مواجهةِ ضغوط العمل، ودراسة شبينا ورومانا (2019) على تحديد مستويات تأثيرها.

٢- الحدودُ البشرية والجغرافية: حيث طبِّق هذا البحثُ على مشرفاتِ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية.

٣- عيّنةُ البحث: المشرفاتُ الفنيات لمادة العلوم، في حين تمثَّلت العيّنةُ في الدِّراسات السَّابقة في المشرفين/ والمشرفات الإداريات كما في دراسة الشامان (٢٠١٥)، والمشرف التربوي بشكلٍ عام كما في دراسة العثمان (٢٠١٧) والمشعل (٢٠١٩).

نقاطُ التَّفرد في البحث الحالي:

١- خصوصيةُ العيّنة (مشرفات العلوم في منطقة عسير التَّعليمية).

٢- مجالُ البحث شامل حيث يشمل: مصادر ضُغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم، واستراتيجيات إدارتها، من وجهة نظر المشرفات أنفسهنَّ.

الطَّريقةُ والإجراءات

أولًا: منهجُ البحث:

يتبنَّى البحثُ الحالي المنهجَ الوصفي الذي يعتمدُ على تجميع الحقائق والمعلومات، وتحليلها، وتفسيرها، ويُعرَّف أنَّه: "المنهج الذي يعتمدُ على "فهمِ الحاضر من أجل توجيه المستقبل" وذلك من خلال "دراسة الواقع والتعرُّف إلى جوانب القوة والضعف فيه" سعيًا لمعرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة إلى إحداث تغييراتٍ جزئيّة أو أساسية فيه. ولا يقتصرُ المنهجُ الوصفي التحليلي على جمع البيانات وتبويبها فقط، ولكنَّه يتضمَّن قدرًا يسيرًا من التَّفسير لهذه النَّتائج لاستخلاص تعميماتٍ ذات مغزى تؤدِّي إلى تقدُّم المعرفة" (العساف، ٢٠٠٣، ص.١٩١).

حيث يهدفُ البحثُ الحالي إلى رصد واقع ضُغوط العمل لدى مُشرفةِ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية، بالإضافة إلى التعرُّف إلى استراتيجياتِ إدارة ضُغوط العمل التي تستخدمها مشرفةُ العلوم، ويتمُّ ذلك من خلال تجميع البيانات باستخدام الأدوات المقنَّنة، ثمَّ تحليلُ تلك البيانات وتفسيرُها.

ثانيًا: مجتمعُ البحث:

يتكوَّن مجتمعُ البحث من مُشرفات العلوم بمنطقةِ عسير التَّعليمية للفصلِ الدِّراسي الثَّالث للعام (١٤٤٣هـ/ ٢٠٢٢م) والبالغ عددُهنَّ (٢٢) مشرفةً تربويةً وذلك وفق الجدول التَّالي:

جدول١

مجتمعُ البحث

م	اسم المكتب	عدد مشرفات العلوم
.1	مكتب التعليم بأبها	٨
.2	مكتب التعليم بخميس مشيط	٩
.3	مكتب التعليم بأحد رفيدة	٢
.4	مكتب التعليم بالشعف	١
.5	مكتب التعليم بالحمر	١
.6	مكتب التعليم بالسمر	١
.7	مكتب التعليم بطريب	صفر
	المجموع الكلي	٢٢

ثالثًا: عيّنةُ البحث:

بلغت العيّنةُ الفعلية للبحث التي حصل عليها الباحثان (٢٠) مشرفةً بنسبة (٩٠,١ %) من مجتمع البحث وبذلك يكون البحثُ قد تمَّ بنظام الحصر الشَّامل لغالبيةِ عناصر المجتمع. وفيما يلي وصف لخصائص عيّنةِ البحث تبعًا للمؤهَّل الدِّراسي

جدول ٢

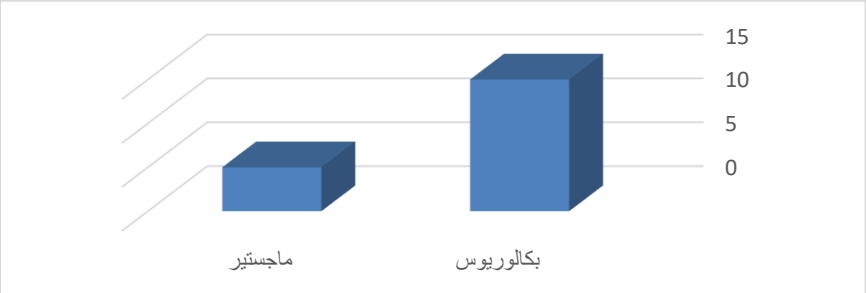
وصف عيّنة البحث حسب المؤهَّل الدِّراسي

م	النوع	عدد العيّنة	النسبة المئوية %
١	بكالوريوس	١٥	٧٥٪
٢	ماجستير	٥	٢٥٪
٣	الإجمالي	٢٠	١٠٠٪

ويوضحُ الرسمُ البياني التَّالي توزيعَ عيّنة البحث حسب المؤهَّل الدِّراسي

شكل ١

رسم بياني لعيّنة البحث وتوزيعها حسب المؤهَّل الدراسي



رابعًا: أداةُ البحث: " استراتيجيات إدارة ضغوط العمل لدى مُشرفاتِ العلوم بمنطقةِ عسير:

تكوَّنت الأداةُ الحالية للبحثِ من قسمين:

القسمُ الأول: يشملُ البياناتِ الأولية وتتضمَّن: (المؤهَّل الدِّراسي، وسنوات الخبرة)

القسمُ الثَّاني: يتكون من محورين بإجمالي (٣١ عبارة)

المحورُ الأول: ضُغوط العمل التي تعاني منها مشرفةُ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية (١٤عبارة)

المحورُ الثَّاني: استراتيجيات إدارة ضُغوط العمل التي تستخدمُها مشرفاتُ العلوم في منطقةِ عسير التَّعليمية، وهي آليات للتَّعامل مع ضُغوط العمل التي تتعرض لها المشرفات بهدف معالجتِها أو التَّخفيف منها (١٧عبارة).

وتتكون هذه الاستراتيجياتُ من:

الاستراتيجياتُ التَّنظيمية: وهي الإجراءاتُ الرسمية وغير الرسمية التي تقومُ بها المنظَّمة لإدارةِ الضغطِ وعلاجه (١٣عبارة)

الاستراتيجياتُ التَّفاعلية: وهي الاستراتيجياتُ التي تعينُ المشرفاتِ على تحمُّل الضُّغوطات وضبط استجاباتهنَّ نحوها وتعمل على تحسينِ سلوكهنَّ وصحتهنَّ النَّفسية والجسدية (٤عبارات).

صدقُ الاستبانة وثباتُها (الخصائص السَّيكومترية للاستبانة)

تمَّ حسابُ الخصائص السَّيكومترية للأداة، وفيما يلي عرض لنتائج صدق الاستبانة وثباتها كما يلي:

أ: ثباتُ الاستبانة:

يُقصد بثبات الأداة أنَّ النَّتائجَ التي يتمُّ الحصولُ عليها من الأداة لا تتغير تغيُّرًا جوهريًا عند إعادة استخدام الأداة مرة أخرى على العينةِ نفسها في الظروفِ نفسها. وقد قام الباحثان بالتأكُّد من ثبات الاستبانة باستخدام طريقتي ألفا –كرونباخ والتَّجزئة النِّصفية كما يلي:

١- تمَّ حسابُ ثبات الاستبانة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا–كرونباخ للاستبانة كلها حيث بلغت قيمتُه (٠,٩١) وهو يشيرُ إلى مُعامل ثبات مرتفع.

– كما تمَّ حسابُ معاملات ثبات –ألفا–كرونباخ لكل محورٍ من محاورِ الاستبانة كما هو مُوضَّح بجدول (٢).

جدول٣

معاملات ثبات –الفا–كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات الفا–كرونباخ
الأول	١٤	٠,٨٦
الثاني	١٧	٠,٨٩
الكلي	٣١	٠,٩١

يتضح من جدول (٣) ارتفاعُ قيم معاملات ثبات ألفا –كرونباخ لكل محورٍ من محاور الاستبانة حيث تراوحت قيمُ معاملات ثبات محاور الاستبانة ما بين (٠,٨٦ الى ٠,٩١).

٢- تمَّ حسابُ ثبات الاستبانة أيضًا باستخدام طريقة التَّجزئة النصفية، حيث تمَّ حسابُ معامل الثَّبات الكلي بطريقة التَّجزئة النِّصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون حيث بلغت قيمته (٠,٨٢) وهو يشيرُ إلى ارتفاع معامل ثبات الاستبانة، كما تمَّ حسابُ معامل الثَّبات بطريقة التَّجزئة النصفية لكل محورٍ من محاور الاستبانة كما يوضِّحُها الجدول التالي

جدول ٤

معاملات الثَّبات بطريقة التَّجزئة النصفية لكل محورٍ من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل ثبات الفا–كرونباخ
الأول	١٤	٠,٨١
الثاني	١٧	٠,٨٣
الكلي	٣١	٠,٨٢

يتَّضح من جدول (٤) ارتفاعُ قيم معاملات الثَّبات بطريقة التَّجزئة النصفية لكل محورٍ من محاور الاستبانة، حيث تراوحت قيمُ معاملات ثبات محاور الاستبانة بطريقة التَّجزئة النِّصفية ما بين (٠,٨١ الى ٠,٨٣). وتشيرُ تلك النَّتائج إلى أنَّ قيمَ الثَّبات لكل محاور الاستبانة مرتفعةٌ؛ مما يعطي مؤشِّرًا لمناسبتِها لتحقيق أهداف البحث الحالي، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حالةِ إعادةِ تطبيق البحث.

ب: صدقُ الاستبانة:

١-صدق المحكَّمين: بعد إعداد الأداة تمَّ عرضُها على مجموعةٍ من المحكَّمين في التَّخصُّص من ذوي الخبرة الذين بلغ عددهم (١٠) محكَّمين، حيث تمَّ أخذُ آرائهم لتحديد مدى ملاءمةِ الأبعاد لقياس الظَّاهرة محل البحث، ومدى ملائمة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، وسلامة الصياغة للعبارات، وإضافة ما يرونه مناسبًا أو حذفه، وتمَّ الأخذُ بنسبة اتفاق (٨٠٪)

فأعلى، وقد تمَّ الأخذُ بآراء المحكَّمين حيث لم يتم استبعادُ أي منها بعد من الاستبانة، فيما عدا إعادة الصياغة وبذلك أصبح العددُ النهائي لعباراتِ الاستبانة (٣١) عبارةً موزَّعةً على محورين.

٢- صدقُ الاتِّساق الدَّاخلي: تمَّ حسابُ صدق الاتِّساق الدَّاخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو مُوضَّح في جدول (٥).

جدول ٥

نتائج قيم (معاملات الارتباط) الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالمحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	المحور الأول		١٦	**٠,٨٧	**٠,٨٤
١	**٠,٩٧	**٠,٦٥	١٧	**٠,٨٨	**٠,٨٦
٢	**٠,٨٠	**٠,٧٤	١٨	**٠,٩٠	**٠,٧٨
٣	**٠,٧٥	**٠,٦٧	١٩	**٠,٩٣	**٠,٨٩
٤	**٠,٨١	**٠,٧٢	٢٠	**٠,٩١	**٠,٨٢
٥	**٠,٨٦	**٠,٧٦	٢١	**٠,٨٣	**٠,٧٦
٦	**٠,٧٧	**٠,٦٩	٢٢	**٠,٨٨	**٠,٨٥
٧	**٠,٨٤	**٠,٨٣	٢٣	**٠,٨٢	**٠,٧٨
٨	**٠,٨٨	**٠,٨٣	٢٤	**٠,٨٦	**٠,٨٤
٩	**٠,٨٩	**٠,٨٥	٢٥	**٠,٩٢	**٠,٨٣
١٠	**٠,٩٠	**٠,٨٧	٢٦	**٠,٩١	**٠,٨٢
١١	**٠,٨٦	**٠,٧٩	٢٧	**٠,٧٨	**٠,٧٥
١٢	**٠,٩١	**٠,٨٨	٢٨	**٠,٨٨	**٠,٧٦
١٣	**٠,٨٩	**٠,٨٧	٢٩	**٠,٨٩	**٠,٨٣
١٤	**٠,٨٧	**٠,٨١	٣٠	**٠,٩٠	**٠,٨٢
	المحور الثاني		٣١	**٠,٨٥	**٠,٨٢
١٥	**٠,٩١	**٠,٨٧			

(**) = معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضحُ من الجدولِ السَّابق ارتباطُ جميع العبارات بدرجةِ المحور الذي تنتمي إليه، وبالدرجةِ الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيمُ معاملات الارتباط بين (٠,٦٥ الى٠,٩٣) مما يعنى أنَّ جميعَ العبارات تتمتَّع بدرجة صدق اتِّساق داخلي مرتفعة.

كما تمَّ حسابُ معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية على الاستبانة كما هو موضَّح بجدول (٥)

جدول ٦

نتائج قيم الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الأول	٠,٩١
الثاني	٠,٨٩

(**) = معاملات الارتباط دالةٌ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضح من الجدول السَّابق ارتباطُ جميع المحاور بالدرجة الكلية على الاستبانة بمعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وقد تراوحت قيمُ معاملات الارتباط بين (٠,٨٩ الى٠,٩١) مما يعنى أنَّ جميعَ المحاور تتمتَّع بدرجةِ صدق اتِّساق داخلي مرتفعة.

سادسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

تمَّ تحليلُ البيانات ومعالجتِها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار (٢٥) حيثُ استُخدِمت الأساليبُ الاحصائية التالية لحساب صدق الاستبانة وثباتها:

1- معامل ارتباط بيرسون Person correlation

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ

3- معامل الثَّبات بطريقة التَّجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون

كما استُخدِمت الأساليبُ الإحصائية التالية لتحليل بيانات الاستبانة

1- المتوسِّطات الوزنية والانحرافات المعيارية والأوزان النِّسبية

2- اختبار–ت للعينات المستقلة.

تحديد درجة الموافقة والأوزان النسبية:

تمَّ تحديدُ درجة الموافقة بناءً على قيمة المتوسِّط الحسابي وفى ضوء درجات قطع مقياس أداة البحث، وذلك باعتماد المعيار التالي لتقدير درجة الممارسة، حيث تمَّ تحديدُ طول فترة مقياس ليكرت الخماسي المستخدمة في هذه الأداة (من ١: ٥)، وتمَّ حسابُ المدى (٥- ١ =٤) الذي تمَّ تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة؛ للحصول على طول الفترة أي (٤/٥ = ٠,٨)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)، وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى وهكذا بالنسبة لباقي الفترات، كما هو مُبيَّن بالجدول التَّالي:

جدول ٧

درجة الموافقة ودرجة الاستخدام بناء على المتوسطات الاوزان النسبية

م	الوزن النسبي	الفترة	المتوسط الوزني	درجة الموافقة	درجة الاستخدام
١	٢٠ – ٣٥,٩ %	(١) إلى –أقل من (١,٨)	١- ١,٧٩	منخفضة جداً	قليلة جداً
٢	٣٦ – ٥١,٩٪	(١,٨) إلى –أقل من (٢,٦)	١,٨ – ٢,٥٩	منخفضة	قليلة
٣	٥٢ – ٦٧,٩ %	(٢,٦) إلى –أقل من (٣,٤)	٢,٦ – ٣,٣٩	متوسطة	متوسطة
٤	٦٨ – ٨٣,٩ %	(٣,٤) إلى –أقل من (٤,٢)	٣,٤ – ٤,١٩	عالية	كبيرة
٥	٨٤ – ١٠٠ %	(٤,٢) إلى-(٥)	٤,٢ – ٥	عالية جداً	كبيرة جداً

نقطة القطع: تمَّ تحديدُ نقطة القطع بحســـاب قيمة المئين (٦٠) فأعلى لمدى الدرجات من (١-٥) وبذلك تكون قيمة درجة القطع هي الدرجة (٣).

نتائجُ البحث ومناقشتُها

نتائجُ السُّؤال الأول:

ينصُّ السُّؤالُ الأول على: ما ضُغوط العمل لدى مشرفة العلوم في منطقة عسير التَّعليمية من وجهة نظر الأفراد عينةِ البحث؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حسابُ المتوسّطات والانحرافات المعيارية- والأوزان النسبية لاستجابات العينة على المحور الأول للاستبانة لتحديد درجة الموافقة ويوضِّح جدولُ (٨) نتائج ذلك:

جدول ٨

المتوسطات الوزنية والأوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة بضغوط العمل لدى مشرفة العلوم من وجهة نظر أفراد عينة البحث

العبارة	العبارات	مصادر ضُغوط العمل لدى مشرفة العلوم في منطقة عسير التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث				
		المتوسّط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الموافقة
٥	كثرةُ الأعمال الادارية الملقاة على عاتقي.	٤	١,٢٦	٨٠	١	عالية
١٤	عدم كفاية الصَّلاحيات الممنوحة لتنفيذ المسؤوليات المطلوبة	٣,٦	٠,٧٦	٧٢	٢	عالية
٢	وجود أعباء والتزامات مالية كبيرة	٣,٥٥	١,٤	٧١	٣	عالية
١	راتبي الشهري لا يتناسب مع جهدي المبذول في العمل.	٣,٤	١,٠٣	٦٨	٤	متوسطة
٩	أعاني من ضعف دافعية المعلّمات نحو التَّعليم والتعلُّم	٣,٣٥	٠,٧٥	٦٧	٥	متوسطة
٦	قصور في تقدير الجهد الذي أقوم به من قبل الإدارة	٣,١	١,١٧	٦٢	٦	متوسطة
١١	عدم وضوح مُتطلبَّات مهمة مشرفة العلوم	٣	٠,٧٣	٦٠	٧	متوسطة
١٣	تضارب مُتطلَّبات العمل مع المتطلَّبات الأسرية.	٢,٨	٠,٧	٥٦	٨	متوسطة
٨	أعاني من وجود مشاكل أسرية. تؤثر على عملي	٢,٧	٠,٨٧	٥٤	٩	متوسطة
٧	لا تراعي الإدارة المشكلات الاجتماعية التي أعاني منها	٢,٥	١	٥٠	١٠	منخفضة
١٠	قلة توظيف التكنولوجيا في عملية الإشراف	٢,٢٥	٠,٧٩	٤٥	١١	منخفضة
١٢	أعاني مشكلات صحية تمنع أداء العمل على أكمل وجه.	٢,١٥	١,٠٤	٤٣	١٢	منخفضة
٣	تتسم علاقاتي الإنسانية في بيئة العمل بالضعف	١,٨٥	٠,٧٥	٣٧	١٣	منخفضة
٤	ضعف العلاقة مع المعلِّمات	١,٦٥	٠,٤٩	٣٣	١٤	منخفضة جداً
	إجمالي المحور الأول	٢,٨٢	٠,٤	٥٦,٣٦	---	متوسطة

يتَّضح من النَّتائج الموضَّحة بجدول (٨) ما يلي:

-أعطى أفرادُ عيّنة البحث (مصادر ضُغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث) درجة موافقة (متوسّطة) بمتوسّط وزني (٢,٨٢) ووزن نسبي (٥٦,٣٦) بانحراف معياري (٠,٤٠) ولم تتصل درجة الموافقة درجة القطع؛ مما يشير إلى أنَّ مشرفات العلوم لا يعانين من ضغوط ذات تأثيرٍ فعَّال.

1- جاءت أعلى مصادر ضُغوط العمل في درجة الموافقة التي تعدَّت درجةَ القطع المصادرُ أرقام (٥، ١٤، ٢، ١، 9، 6، 11) وجاء مصدرُ الضُّغوط رقم (5) أعلى هذه المصادر.

2- في حين لم تتجاوز درجة E الموافقة لباقي المصادر نقطةَ القطع (3) وهي المصادرُ أرقام (13، 8، 7، 10، 12، 4، 3)؛ لذا يمكن اعتبارها مصادر غير مؤثرة.

3- جاءت أقل مصادر ضُغوط العمل في درجة الموافقة المصدر رقم (4) ونصُّه (ضعف العلاقة مع المعلمات) حيث حصل على أقل متوسِّط وزني (1.65) بدرجة موافقة (منخفضة جدًا).

ويتَّضح من تلك النَّتائج وجود سبعة مصادر لا تعبر عن ضغوط، وأنَّ مشرفةَ العلوم تعاني من (٧) مصادر للضغوط لأنها حصلت على درجة أقل من (٣). وقد اتَّفقت نتائجُ هذه الدِّراسة مع دراسة المشعل (٢٠١٩) والحسين (٢٠٢٢) وننديريا وسيدا وسانجو (٢٠٢٠) حيث تمثَّلت أعلى مصادر ضُغوط العمل في: كثرة الأعمال الإدارية (عبء العمل)، كما اتَّفقت هذه النَّتائجُ مع دراسة العثمان (٢٠١٧) في أنَّ أعلى مصادر ضُغوط العمل هي (قلة الحوافز المادية)؛ ولذلك يرى الباحثان أنَّ البناء التَّنظيمي الكامل للعمل سواءً على المستوى التَّشريعي كوضع الأدلة التَّنظيمية والإجرائية ومعايير العمل المحدَّدة، أو على المستوى الإداري التنفيذي كالتخطيط الجيد، والمشاركة الفاعلة من جانب المشرفة التَّربوية في العمليات الإدارية التي تلامسُ مهامَ عملها واتِّخاذ القرارات فيما يتناسبُ مع قدراتها، وتحديد الأولويات، وتوحيد مصادر التوجيه والقضاء على تداخل الأدوار، والتَّحفيز المادي والمعنوي، حيث يؤدي كلُّ ذلك للتقليل من ضغوطِ العمل داخل المنظَّمة.

نتائجُ السُّؤال الثَّاني: ما الاستراتيجياتُ التي تستخدمُها مشرفةُ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية لمواجهةِ ضُغوط العمل، من وجهةِ نظر أفراد عيِّنة البحث؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حسابُ المتوسِّطات والانحرافات المعيارية والأوزان النِّسبية لاستجابات العيِّنة على المحور الثَّاني للاستبانة لتحديد درجة الموافقة ويوضِّح جدولُ (٩) نتائجَ ذلك:

جدول ٩

المتوسطات الوزنية والاوزان النسبية لاستجابات عينة البحث الخاصة استراتيجيات إدارة ضغوط العمل التي تستخدمها مشرفة العلوم في منطقة عسير التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

العبارة	العبارات	استراتيجيات إدارة ضغوط العمل التي تستخدمها مشرفةُ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية من وجهةِ نظر أفراد عينة البحث.				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الاستخدام
	الاستراتيجيات التَّنظيمية					
١٠	الاتِّصال الفعَّال بين المشرفات والمعلِّمات.	٤,٢٥	٠,٤٤	٨٥	١	كبيرة جدًا
٨	التدريب المهني المستمر للمشرفات.	٤,١٥	٠,٥٩	٨٣	٢	كبيرة
١١	عقد ورش العمل التَّربوية لزيادة الخبرة المهنية للمشرفات.	٤	٠,٧٣	٨٠	٣	كبيرة
٢	تحديد أهداف الإشراف بدقة وصياغتها بوضوح	٣,٩٥	٠,٧٩	٧٩	٤	كبيرة
٤	تحسين العلاقات الاجتماعية للمشرفات داخل وخارج المدرسة).	٣,٩٣	٠,٧٦	٧٨,٦	٥	كبيرة
٣	تخفيف الصراعات المربكة لسير العمل.	٣,٩٢	٠,٨٣	٧٨,٤	٦	كبيرة
١٢	العمل على إيجاد علاقات إنسانية إيجابية بين المشرفات والمعلِّمات.	٣,٩١	٠,٦١	٧٨,٢	٧	كبيرة
١	توضيح مهام المشرفة ومسؤولياتها وواجباتها	٣,٨٥	٠,٨١	٧٧	٨	كبيرة

العبارة	العبارات	استراتيجيات إدارة ضغوط العمل التي تستخدمها مشرفةُ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية من وجهةِ نظر أفراد عينة البحث.				
		المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	ترتيب العبارات	درجة الاستخدام
٩	إشراك المشرفات في صنع القرار.	٣,٨	١,٠٦	٧٦	٩	كبيرة
٧	تحديد الصَّلاحيات بما يتلاءم من المسؤوليات الملقاة على المشرفات	٣,٦٥	١,١٤	٧٣	١٠	كبيرة
٦	تحسين المسارات الوظيفية للمشرفات.	٣,٤٥	١,٤٧	٦٩	١١	كبيرة
٥	صياغة معايير واضحة ومرنة للترقية الوظيفية للمشرفات).	٣,٣٥	١,٣٩	٦٧	١٢	متوسطة
١٣	توفير التقنية الحديثة في بيئة العمل لتسهيل عمل المشرفة.	٣,١	١,٥٢	٦٢	١٣	متوسطة
	إجمالي الاستراتيجية التَّنظيمية	٣,٧٩	٠,٨٣	٧٥,٨	----	كبيرة
	الاستراتيجيات التَّفاعلية					
١٥	إيجاد بيئة عمل ودية بين منسوبات المدرسة.	٣,٨	٠,٨٣	٧٦	١	كبيرة
١٦	عمل رحلات ونشاطات استجمام.	٣,٥	١,٤٢	٧٠	٢	كبيرة
١٧	تقديم الدعم المعنوي والنفسي للمشرفات.	٣,٣	١,٤٢	٦٦	٣	متوسطة
١٤	ممارسة النَّشاطات الجسدية والألعاب الترفيهية.	٣,١٥	١,٣٩	٦٣	٤	متوسطة
	إجمالي الاستراتيجية التَّفاعلية	٣,٣٩	١,٢٣	٦٧,٨	----	متوسطة
	إجمالي المحور الثاني	٣,٧	٠,٨٤	٧٤	---	كبيرة

يتَّضح من النَّتائج المعروضة في جدول (٩) ما يلي:

أعطى أفرادُ عينةِ البحث (استراتيجيات إدارة ضغوط العمل التي تستخدمُها مشرفةُ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية من وجهةِ نظر أفراد عينة البحث) درجة استخدام (كبيرة) بمتوسِّطٍ وزني (٣,٧) ووزن نسبي (٧٤) بانحراف معياري (٠,٨٤)؛ مما يدلُّ على استخدامِ المشرفاتِ لهذه الاستراتيجيات بدرجةٍ كبيرة.

بالنسبة للاستراتيجية التَّنظيمية

1- أعطى أفراد عينةِ البحث بالنسبة للاستراتيجية التَّنظيمية درجة استخدام (كبيرة) بمتوسِّط وزني (3.79) ووزن نسبي (75.8) بانحراف معياري (0.83) مما يدلُّ على استخدامِ المشرفات لهذه الاستراتيجية بدرجةٍ كبيرة.

2- جاءت أعلى العبارات بالنسبة لهذه الاستراتيجية في درجة الاستخدام (كبيرة جدًا) العبارة (10) ونصها (الاتِّصال الفعال بين المشرفات والمعلِّمات.). حيث حصلت على أعلى متوسِّط وزني (4.25)

3- جاءت أقل العبارات في درجة الاستخدام (متوسِّطة) في درجة الموافقة العبارة (13) ونصها (توفير التِّقنية الحديثة في بيئة العمل لتسهيل عمل المشرفة) حيث حصلت على أقل متوسِّط وزني (3.1).

بالنسبة للاستراتيجية التَّفاعلية

1- أعطى أفرادُ عينة البحث بالنسبة للاستراتيجية التَّفاعلية درجةَ استخدام (متوسطة) بمتوسِّط وزنى (3.39) ووزن نسبى (67.8) بانحراف معياري (1.23)؛ مما يعنى استخدام المشرفات لهذه الاستراتيجية بدرجة متوسِّطة.

2- جاءت أعلى العبارات في درجة الاستخدام (كبيرة) العبارة (15) ونصها (إيجاد بيئة عمل ودية بين منسوبات المدرسة.) حيث حصلت على أعلى متوسِّط وزني (3.8).

3- جاءت أقل العبارات في درجة الاستخدام (متوسِّطة) في درجة الموافقة العبارة (14) ونصها (ممارسة النَّشاطات الجسدية والألعاب الترفيهية.) حيث حصلت على أقل متوسِّط وزنى (3.15).

وتشيرُ تلك النَّتائج أنَّ المشرفات يستخدمن كلا الاستراتيجيتين، حيث حصلت جميعُ الفقرات في الاستراتيجيتين على متوسِّطٍ وزني أكبر من نقطة القطع (٣)، كما تشيرُ هذه النَّتائج الى أنَّ المشرفات أكثر استخدامًا للاستراتيجية التَّنظيمية (بدرجةٍ كبيرة) مقارنةً باستخدامهم للاستراتيجية التَّفاعلية (بدرجة متوسِّطة).

واتَّفقت نتائجُ هذه الدِّراسة في درجةِ استخدامِ الاستراتيجيات التَّنظيمية مع دراسة يماني (٢٠١٤) وشبينا ورومانا (٢٠١٩) حيث يرى الباحثان أنَّه سبب الارتفاع في درجةِ الموافقة للاستراتيجياتِ المتَّبعة لإدارة ضُغوط العمل إلى التَّعاون البنَّاء والعلاقات الجيدة في بيئةٍ تنظيمية تنشر ثقافةَ تقدير العمل وصناعةَ بيئة عمل فاعلة. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عماشة (٢٠١٣) ودراسة يماني (٢٠١٤) وشبينا ورومانا (٢٠١٩) في أنَّ أقل العبارات في درجة الموافقة بالاستراتيجيات التَّفاعلية هي (ممارسة النشاطات الجسدية (الترفيه)، ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة الثقافة المجتمعية والتَّنظيمية بأهمية النشاط الرياضي وانعكاساته على النَّشاط الذِّهني والعقلي، وهذا ما تسعى إليه رؤية (٢٠٣٠) من تعزيز الجوانب الرياضية والأنشطة البدنية ونشر ثقافة أهمية الصحة العامة؛ لما لها من أثار على الصحة الجسدية والاسترخاء العقلي والانفعالي وهو ما ينعكس على الأداء الفعلي للأفراد ويعمل على زيادة دافعيتهم للعطاء. كما أثبتت دراسةُ وننديريا وسيدا وسانجو (٢٠٢٠) أن عديدًا المنظَّمات تمتلك برامج مُصمَّمة للعاملين بالمنظَّمات في مجال الصحة البدنية والعقلية بوصفها استراتيجية تقلل من الضُّغوط المرتبطة بالعمل وتحسن من التَّعامل معها.

نتائجُ السُّؤال الثَّالث: ما الفروق ذات الدلالةِ الإحصائية في متوسِّط درجة ضُغوط العمل ومتوسِّط درجة الاستراتيجيات التي تستخدمها مشرفةُ العلوم لمواجهةِ ضُغوط العمل تبعًا للمؤهَّل التَّعليمي؟

للتحقُّق من صحة هذا الفرض تمَّ استخدامُ اختبار "ت" للعيِّنات المستقلة لدلالةِ الفروقِ بين متوسِّطاتِ استجابات العيِّنة وفقًا لمتغيِّر المؤهَّل الدِّراسي

جدول ١٠

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات العينة وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي

المحور	المؤهل	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى دلالة ت
الأول	بكالوريوس	١٥	٤٠,٨	٥,٠٤٥	٢	١٨	غير دال
	ماجستير	٥	٣٥,٤	٥,٨١			
الثاني	بكالوريوس	١٥	٦٥,٨	١٥,٥٦	١,٦٣	١٨	غير دال
	ماجستير	٥	٥٤,٢	١,٧٨			

يتَّضح من النَّتائج المعروضة في جدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسِّطات درجات استجابات عينة البحث الخاصة حول درجة ضغوط العمل، ومتوسِّط الاستراتيجيات التي تستخدمها مشرفةُ العلوم لمواجهةِ ضُغوط العمل تبعًا للمؤهَّل التَّعليمي وذلك بالنسبة للمحورين؛ ممَّا يعني أنَّ استجاباتِ عينة البحث حول مصادر ضُغوط العمل واستراتيجيات إدارة ضغوط العمل لدى مشرفةِ العلوم في منطقة عسير التَّعليمية لم تختلف باختلاف المؤهل التَّعليمي، وقد

اتَّفقت نتائجُ هذه الدِّراسة مع دراسة يماني (٢٠١٤) بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للمؤهَّل التَّعليمي، ويفسِّر الباحثان نتائجَ ذلك لتكليف المشرفات التَّربويات بالمهام نفسها بغض النَّظر عن المؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يمكن وضعُ التوصياتِ التَّالية:

١- إيجاد بيئة عمل جاذبة لتحويل ضُغوط العمل إلى مُحفِّزات.

٢- اهتمام الإدارات العليا بتدريب المشرفات على استخدام الأساليب والاستراتيجيات الحديثة لإدارة ضغوط العمل.

٣- إيجاد حوافز مادية للأعمال الإدارية الإضافية التي تتكلف بها المشرفةُ التربويةُ والمضافة لمهام عملها.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أبو رحمة، محمد حسن. (٢٠١٢). *ضغوط العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المشرفين التربويين بمحافظة غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة.

أبو رياح، عبد الرحمن. (٢٠١١، فبراير٢). التربية مشرف واحد لكل ٧٠ مدرسة واخر لكل ١٢٠٠ معلم. *صحيفة المدينة*. https://cutt.us/LXXlx

أحمد، إبراهيم جابر وهنطش، عصام محمود. (٢٠١٩). *إدارة الضغوط ومعادلة التوترات*. دار الجديد للنشر والتوزيع.

آل أحمد، علي. (٢٠٢٢). تطوير أداء المشرفين التربويين بمحافظة خميس مشيط في ضوء منظومة الأداء الإشرافي. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٩)،٥٨٩-٦١٤. https://cutt.us/gOSxd

الأقصري، يوسف أبو الحاج. (٢٠١٣، أغسطس١٩). *أساليب إدارة ضغوط العمل الشخصية*. موقع البلاغ. https://cutt.us/h7rxy

استراتيجية. (٢٠٢١، أكتوبر١٩). في *ويكيبيديا*. https://cutt.us/Lfv7r

بخبخ، شفيقة ورقايق، يزيدة. (٢٠١٨). *علاقة ضغوط العمل بالأداء الوظيفي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الإنسانية. جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل بالجزائر.

بطاح، أحمد. (٢٠٠٦). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

الحريري، رافده. (٢٠٠٦). *الإشراف التربوي واقعه وآفاقه التربوية المستقبلية في مملكتي البحرين والعربية السعودية*. دار المناهج.

الحسين، إبراهيم محمد. (٢٠٢٢). واقع أداء المشرفين التربويين بمنطقة عسير أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (٢٥)، ٣٦٤-٤٠٥. https://cutt.us/EZMdf

حسين، طه وحسين، سلامة. (٢٠٠٦). *استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخضر، عثمان. (٢٠٠٥). *علم النفس التنظيمي*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ريان، عادل ريان. (٢٠٠١). *استراتيجيات* الأفراد في التكيف مع ضغوط العمل. *مجلة البحوث التجارية*،١٥ (٢)،٢٦٣-٣٠٤. http://search.mandumah.com/Record/72166

زرعة، سوسن محمد. (٢٠١٢). ضغوط العمل لدى رئيسات الأقسام التعليمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة مستقبل التربية العربية*، *٧٧* (١٩)، ٩-٨٠. http://search.mandumah.com/Record/466063

شبير، محمد. (٢٠٠٩). *ضغوط العمل لدى المدارس الحكومية بمحافظة غزة وسبل التغلب عليها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة.

آل شعثان، ليلى محمد.(٢٠١٨-٢٠١٩،ديسمبر٢٩-يناير٢). *واقع الإشراف التربوي في ضوء مدخل التميز* [عرض ورقة علمية]. المؤتمر الحادي عشر لتطوير التعليم العربي، واقع الممارسات التربوية المعاصرة وسبل تطويرها في ضوء مدخل إدارة التميز، مكتبة مصر العامة، القاهرة.

الشامان، أمل سلامة. (٢٠١٥). *مصادر ضغوط العمل التنظيمية لدى المشرفات الإداريات في مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات*.*المجلةالسعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٦). http://search.mandumah.com/Record/111014

عبد الباقي، صلاح. (٢٠٠٣). *السلوك التنظيمي مدخل تطبيقي معاصر*. دار الجامعة الجديدة.

عبد الفتاح، محمود أحمد. (٢٠١٣). *الأساليب الحديثة في التعامل مع ضغوط العمل*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العبدلي، خالد. (٢٠١٢). *الصلابة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

العثمان، خالد عبد العزيز.(٢٠١٧).الصعوبات التي يواجهها المشرفون التربويون في منطقة الرياض من وجهة نظرهم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٩٢)، ٤٩٩-٥١٤.
http://search.mandumah.com/Record/871348

العساف، صالح حمد. (٢٠٠٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

عليمات، خالد عيادة. (٢٠١١). *ضغوط العمل وأثرها على الأداء الوظيفي*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

عماشة، سناء حسن. (٢٠١٣). التسامح والغضب في علاقتهما باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى عضوات هيئة التدريس السعوديات وغير السعوديات بجامعة الطائف. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤٢ (١)، ١٧٧-٢٣٥. DOI: 10.21608/SAEP.2013.50157

العميان، محمود. (٢٠٠٥). *السلوك لتنظيمي في منظمات الأعمال*. دار وائل للنشر.

عايش، أحمد جميل. (٢٠٠٧). *تطبيقات الإشراف التربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

فتحي، محمد. (٢٠٠٨). *إدارة ضغوط العمل من سلسلة أبجديات التفوق الإداري*. دار الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع.

القبلان، نجاح. (٢٠٠٤). *مصادر الضغوط المهنية في المكتبات الأكاديمية في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

القحطاني، سالم. (٢٠٠٨). *القيادة الإدارية التحول نحو النموذج القيادي العالمي* (ط٢). مكتبة الملك فهد الوطنية.

القحطاني، فيصل معيض. (٢٠١٢). إستراتيجية إدارة الأزمات في القرن الحادي والعشرين: دراسة وصفية تحليلية لاستخدامات الشبكات الاجتماعية الحديثة. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، ٥٥(٢٨)، ٣١٣-٣٤٩.
http://search.mandumah.com/Record/497603

مخلوفي، اسعيد. (٢٠٢٢). استراتيجيات التكيف مع ضغوط العمل لدى عينة من مديري التعليم المتوسط بمدينة باتنة .*مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، ١١ (٢)، ٦٦٣-٦٨٥.https://cutt.us/otoAY

المشعل، مريم محمد. (٢٠١٩). الإشراف التربوي بين معوقات الواقع وحلول للمأمول. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٦)،٤٥٧-٤٧٨. DOI: 10.21608/saep.2019.67691

المغيدي، الحسن محمد. (٢٠١٣). *الإشراف التربوي الفعال* (ط٣). دار الخالدية للنشر والتوزيع.

نبيلة، عدان. (١٤٤١). *ضغوط العمل والأداء الوظيفي*. مركز الكتاب الأكاديمي.

الهلالي، عادل. (٢٠٠٩). *بعض أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب مرحلتي المتوسط والثانوي بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية في جامعة أم القرى.

وزارة التعليم. (١٤٤٢). *الدليل الارشادي للمشرف التربوي*. استرجع في فبراير٢٩ ،٢٠٢٢، من https://cutt.us/es1tS

يماني، إبراهيم عبدالجليل.(٢٠١٤). *استراتيجيات المواجهة المستخدمة في الحد من ضغوط العمل لدى المرشدين الطلابيين بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير منشورة، جامعه الامام محمد بن سعود الإسلامية]. قاعدة بيانات دارة المنظومة. الرسائل الجامعية.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abdali, Khalid.(2012).*Psychological rigidity and its relationship to coping with psychological pressures in a sample of academically excellent and ordinary secondary school students in Makkah* [unpublished master's thesis] .Faculty of education at Umm Al-Qura University.

Abdel Fattah, Mahmoud Ahmed . (2013). *Modern methods of dealing with work stress*. The Arab Group for training and publishing.

Abdelbaki, Salah. (2003). *Organizational behavior is a contemporary applied approach*. The new university House.

Abo Rahma, Mohammed Hassan. (2012). Work pressures and their relationship to job satisfaction among educational supervisors in Gaza governorate [unpublished master's thesis].Faculty of education at the Islamic University in Gaza.

Abu Rayah, Abdul Rahman. (2011, 2 February) education one supervisor for each 70 school and another for each 1200 teacher. *City newspaper*. https://cutt.us/LXXlx

Ahmed, Ibrahim Jaber, and Hantash Essam Mahmoud. (2019). *Manage stresses and equalize tensions*. New house for publishing and distribution.

Al Ahmed, Ali.(2022). developing the performance of educational supervisors in Khamis Mushait governorate in the light of the supervisory performance system. *Journal of Educational Sciences and humanitarian studies*, (29),589-614. https://cutt.us/gOSxd

Alamyan , Mahmoud. (2005). *Organizational behavior in business organizations*. Wael publishing house .

Alhelaly , Adel. (2009). *Some methods of coping with pressures among middle and high school students in Makkah*[unpublished master's thesis] . Faculty of education at Umm Al-Qura University.

Alimat, Khalid. (2011). *Work stress and its impact on job performance*. Gulf publishing and distribution house.

Al-Khader, Osman.(2005).*Organizational psychology*. Al-Falah library for publishing and distribution.

Al-maghidi, Hassan Mohammed. (2013). *Effective educational supervision (p3)*. Khalidiya publishing and distribution house.

Al-Mashal, Maryam Muhammad. (2019). Educational supervision between the obstacles of reality and solutions for the hoped. *for Arab Studies in education and psychology*, (116),457-478. DOI: 10.21608/saep.2019.67691

Al-Othman, Khalid Abdul Aziz. (2017). The difficulties faced by educational supervisors in the Riyadh region from their point of view. *Arabic Studies In Education Psychology*, (92),499-514. http://search.mandumah.com/Record/871348

Al-Qahtani, Faisal MUidh. (2012). Crisis management strategy in the XXI century: a descriptive-analytical study of the uses of modern social networks. *Arab Journal of security studies and training, 55*(28),313-349. http://search.mandumah.com/Record/497603

Al-Qahtani, Salim . (2008). *Managerial leadership shift towards the global leadership* (p2). King Fahd National Library.

Alqeblan , Najah. (2004). *Sources of professional pressures in academic libraries in Saudi Arabia*. King Fahd Library

Al-shaathan, Lily Mohammed . (2018 – 2019, 29December-2January). *The reality of educational supervision in the light of the entrance to excellence* [presentation of a scientific paper] . The eleventh conference for the development of Arab education the reality of contemporary educational practices and ways to develop them in the light of the entrance to the Department of excellence, A library General Egypt, Cairo.

ALuxory, Yusuf Abu al-Haj. (2013,19August). *Personal work stress management methods*. The location of the communication. Retrieved Dated 18 January,2022, from https://cutt.us/h7rxy

Amasha, Sana Hassan. (2013). Tolerance and anger in their relationship to the strategies of coping with work pressures among Saudi and non-Saudi female faculty members at Taif University. *Journal of Arab Studies in education and psychology*, *42*(1),177-235. DOI: 10.21608/SAEP.2013.50157

Assaf, Saleh Hamad.(2003). *Introduction to research in the behavioral sciences*. Obeikan library.

Ayesh, Ahmed Jamil. (2007). *Educational supervision applications*. Dar Al Masirah publishing and distribution.

Bakhbkh ,shafiqa ,and raqayq yazida, (2018). *The relationship of work stress to job performance* [unpublished master's thesis].Faculty of Humanities. Mohamed Siddiq Ben Yahia Jijel University. Algeria .

Butah, Ahmed.(2006).*Contemporary issues in educational administration*. Dar Al-Shorouk publishing and distribution.

Fathi, Mohammed. (2008). *Managing work stress from the ABCs of managerial excellence series*. New Andalusia publishing and distribution house.

Hariri,Rafdah.(2006). *Educational supervision is a reality and future educational prospects in the kingdom of Bahrain and Saudi Arabia*. Dar Curriculum.

Hussein, Ibrahim Mohammed. (2022).the reality of the performance of educational supervisors in the Asir region during the corona pandemic from the point of view of their teachers. *Journal of Educational Sciences and humanitarian studies, (*25),364 – 405. https://cutt.us/EZMdf

Hussein, Taha and Hussein, Salama. (2006).*Strategies for managing educational and psychological stresses* . Dar Al-Fikr publishing and distribution.

Makhloufi, Asaid. (2022). Strategies of coping with work pressures in a sample of middle school managers in Batna. *Journal of human and Social Sciences,11*(2),663-685. https://cutt.us/otoAY

Ministry of Education. (1442) .The educational supervisor's guide. Retrieved in 29February,2022, From https://cutt.us/es1tS

Nabila, Adan. (1441). *Work stress and job performance*. Academic writers Center.

Ryan, Adel Ryan. (2001).Strategies of individuals in adapting to work stress. *Journal of Business Research,15*(2),263–304. http://search.mandumah.com/Record/72166

Shabir, Mohammed. (2009). *Work pressures at public schools in Gaza governorate and ways to overcome them* [unpublished master's thesis] . Faculty of education at the Islamic University of Gaza.

Shaman, Amal salama.(2015). Sources of organizational work pressures among administrative supervisors in the city of Riyadh in the light of Some Variants of the Saudi.*magazine for science Educational And psychological*, (26). http://search.mandumah.com/Record/111014

Strategy. (2021,19 October). In Wikipedia. https://cutt.us/Lfv7r

Yamani, Ibrahim Abdul Jalil. (2014). Coping strategies used to reduce work pressures among student mentors at secondary schools in Riyadh [master's thesis published, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University] .dar al-mandumah.

Zarah, Sawsan Mohammed. (2012). The pressure of working for the heads of educational departments at Princess Nora bint abdulrah University. *the future of Arabic education magazine, 77*(19),9-80. http://search.mandumah.com/Record/466063

Cook, C. W., & Hunsaker, P. L. (2001). *Management and organizational behavior* (3th ed). Irwin, McGraw-Hill.

Shabeena,W & Rumana,A.(2019). Work stress and coping strategies among the employees of it industry in Chennai city – analytical study. *The international journal of analytical and experimental modal analysis,11(8)*.1817-1833. https://cutt.us/9pw7g

Seaward,S.(2012). *Managing Stress: Principles and Strategies for Health and Well-Being*. Jones & Bartlett Publishers.

Untarini, N., Sayyida, S., & Singh, S. K. (2020). Occupational stress management in managerial employees: an analysis of level and source of work stress. *Bisma (Bisnis Dan Management), 13*(1), 47–68. DOI:https://doi.org/10.26740/bisma.v13n1.p47-68

التَّحدياتُ المعاصرةُ لقيمِ المواطنة وسُبُلِ مواجهتِها في ضوء التَّربيةِ الإسلامية (دراسةٌ تحليلية)

نوره ناصر الدوسري
أستاذ مساعد، تخصُّص أصول التَّربية (التَّربية الإسلامية)
قسم العلوم التَّربوية، كلية التَّربية بالمزاحمية – جامعةُ شقراء، المملكة العربية السُّعودية
noura.aldossari@su.edu.sa

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسة الحالية إلى تناولِ مفهومِ المواطنة في الإسلام من خلال: القرآن الكريم، والسُّنَّة النبوية المطهَّرة، والفكر التَّربوي الإسلامي، مع إبرازِ بعضِ التَّحديات التي تواجهُ المواطنةَ في العصر الحالي، وتقديمِ بعض المقترحاتِ التي يمكنُ من خلالها تعزيزُ المواطنة ومواجهةُ تحدياتِها في ضوء التَّربيةِ الإسلامية؛ ولتحقيقِ هدف الدِّراسة تمَّ استخدامُ المنهجين الأصولي والوصفي، وجاءت الدِّراسة مشتملةً على إطارٍ عام من: مُقدِّمة، ومشكلة للدراسة، وأسئلة، وأهداف، وأهمية، ومنهج، وحدود، ودراساتٍ سابقة، ثم ثلاثةُ محاور، تكوَّن المحورُ الأول من الإطار المفهومي للمواطنةِ في الإسلام، وعرض المحورُ الثَّاني أبرزَ تحديات المواطنة، وجاء المحورُ الثَّالث عن: كيفية التغلُّب على تحدياتِ المواطنة في ضوء التَّربيةِ الإسلامية، وأكَّدت نتائجُ الدِّراسة أنَّ المواطنةَ في الإسلام تسعى بأسُسِها ومرتكزاتِها الشُّمولية من أجلِ تنشئةِ المواطن على القيم والمبادئ والمثُل الإسلامية؛ لإيجاد مواطن متسلِّح بالإيمان، وقادر على الدفاع عن وطنه ومجتمعه، ومشارك في تنميته، وقادر على التَّكيُّف والتَّفاعل الإيجابي مع المتغيِّراتِ الدَّاخلية والخارجية المختلفة بطريقةٍ إيجابيةٍ فاعلة تخدمُ مجتمعه ووطنه. إنَّ تحدِّياتِ المواطنة تتعدَّد في العصر الحاضر ومن أبرزها: تحدي العولمة الثَّقافية، وتحدي التَّغريب، وتحدي الانحراف الفكري. ويمكنُ التَّغلُّبُ على تحدياتِ المواطنة من خلال عدة نقاط كشفت عنها الدِّراسة وتمثَّلت في: الاهتمامِ بالثَّقافة العربيةِ الإسلامية، ونشرِ ثقافةِ الحوار مع الآخر لمواجهةِ تحدياتِ المواطنة، وتفعيلِ قيمةِ التَّعايش والسَّلام المجتمعي لمواجهةِ تحدياتِ المواطنة.

الكلمات المفتاحية: المواطنة، الانتماء، الولاء، التحديات.

The Contemporary Challenges of Citizenship and Methods of Overcoming Them in Light of Islamic Education: An Analytical Study

Nora Nasser Al-Dossary
Fundamentals of Education (Islamic Education)
Department of Educational Sciences - College of Education Muzahimiyah
Shaqra University, Saudi Arabia

Abstract: The study aimed to address the concept of citizenship in Islam through the Holy Quran, the purified Sunnah of the Prophet and Islamic educational thought, and to highlight some of the challenges facing citizenship, and to present some proposals through which citizenship can be strengthened and its challenges faced in the light of Islamic education. For achieving such an aim, fundamentalist and descriptive approaches were used. The study included a general framework consisting of an introduction, a problem, questions, objectives, significance, methodology, delimitations, and previous studies, then three dimensions. The first dimension tackled the conceptual framework of citizenship in Islam. The second dimension presented the most prominent challenges of citizenship. The third dimension addressed methods of overcoming the challenges of citizenship from the perspective of Islamic education. The results of the study revealed that citizenship in Islam with its foundations and basics seeks to raise the citizen on Islamic values, principles and ideals supported with faith and is able to defend his country and society and contribute to its development as well as being able to adapt and interact positively with the various internal and external variables in a positive and effective way that serves his society and his country. The challenges of citizenship can be overcome through paying attention to the Arab-Islamic culture, spreading the culture of dialogue with the others to meet the challenges of citizenship, and activating the value of coexistence and community peace to meet the challenges of citizenship.

Keywords: Citizenship, Belonging, Loyalty, Challenges

المُقدِّمة:

تعيشُ معظمُ مجتمعاتِ العالم اليوم في بيئةٍ تتسم بالانفتاح والتَّنافس العلمي والتُّكنولوجي المتسارع، الأمرُ الذي أدَّى إلى ظهورِ عديدٍ من الأنماط السُّلوكية المختلفة التي أثَّرت سلبًا على ممارساتِ الأفراد. فالتَّغيُّراتُ الاجتماعية والاقتصادية والخلقية في المجتمعات جعلت الأفرادَ يعيشون في ظل أزماتٍ خلقت فرصًا غير عادلةٍ وغير متكافئةٍ أمامهم وهذا ينافي فكرَ الاستقرار والتَّنمية، كما أنَّ العلاقةَ بين "استقرارِ المجتمع وتقدُّمه" ترتبطُ ب "أنماطِ المواطنة وسُبُل تعزيزها" حيث تشكِّلُ هذه الأنماطُ جانبًا أساسيًا من المهامِ الرئيسيّةِ في تنميةِ المجتمع. فإدراكُ المواطنِ لدورهِ في استقرارِ مجتمعه وتقدُّمه لا يمكن أن يتحقَّق إلا من خلال تعزيزِ المواطنةِ المسئولة (الجسار، ٢٠٢٠).

ولقد ربطتْ التَّربيةُ الإسلامية معنى الوطنية بالأرض والوطن، وحب الوطن شعورٌ فطري لم ينكره الإسلام، بل نظر إليه على أنَّه ميلٌ فطريٌ راسخٌ في النَّفس، فنمَّاهُ ولم يقيدهُ بأي نزعةٍ من النَّزعاتِ ذات الاتِّجاه العنصري، بل ربطَ بينه وبين الدين، فمد بذلك مفهومَ الوطن على امتدادِ العقيدة، ووسَّع مفهومَ الوطنية لتكون انتماءً فطريًا إلى الأرض، وموالاةً دينيةً لعقيدةِ الإسلام وقيمهِ ومبادئه، فانسجامُ الدينِ والوطنيةِ وامتزاجُهما معًا، بحيث تكون الوطنيةُ متشربةً للإسلام، هو الذي جعل للوطنيةِ هذا المعنى الواسع الذي يتجاوزُ الحدودَ الإقليمية، والمعنى المحصور في الأرض؛ ليرقى به من الأرض إلى القيمةِ والمكانةِ والحُرمة، ويُقرِنُه بالمبادئ والقيم التي يؤمنُ بها مَن يقيمُ على هذه الأرض (الحليبي، ٢٠١٠، ص. ٥).

وتضمُّ التَّربيةُ الإسلامية للمواطنة أبعادًا كبيرةً جدًا حين تُحدِّد علاقةَ غير المسلمين في المجتمع المسلم، وتُنظِّم علاقتَهم بالوطنِ وأهله دون النَّظر إلى الهويَّة الدينية، ولنا في رسولِ الله صلى الله عليه وسلم القدوةَ الحسنة حين نستلهمُ مشاركته في مناسباتِ غير المسلمين من أفراحٍ وأحزان، بل تجاوز الأمرُ ذلك إلى حد المعاملاتِ التجارية من بيعٍ وشراءٍ وإجارة، وقد مات صلى اللهُ عليه وسلم ودرعُه مرهونةً عند يهودي، وبالتَّالي فإنَّ مثلَ هذه الإجراءات تعدُّ جزءًا من المواطنة حين يتمُّ تحديد الحقوق والواجبات لأفراد المجتمع سواءً أكانوا مسلمين أم غير ذلك.

وتنطلقُ المواطنةُ في التَّربيةِ الإسلامية من احترام المبادئ الإسلامية والقيم الخلقية، وحرية التَّعبير عن الرأي، إلى جانب تمكين المواطنين من فهمِ أنفسهم وبلادهم، وفهمِ ثقافاتِ الآخرين في المجتمعِ الذي يعيشون فيه (الحامد، ٢٠٠٥، ص.٢٢)؛ كما تهدفُ المواطنةُ إلى تحقيقِ انتماء المواطن وولائهِ لموطنه، وتفاعله إيجابيًا مع مواطنيه، والقدرة على المشاركة الفاعلة، والشُّعور بالعدل والإنصاف، وارتفاع الروح الوطنية لديه (قرواني، ٢٠١٠، ص. ١).

ويؤدي التَّعليمُ دورًا مهمًا في تطويرِ المجتمع وتنميته، وغرس مبادئ الانتماء والولاء للوطن؛ وذلك من خلال إسهاماتِ المؤسَّساتِ التَّربوية في: تربيةِ الأفراد وتنشئتهم على العقيدةِ الإسلامية، وتنميةِ عاداتِ المجتمع وتقاليده لديهم والمشاركةِ في تحمُّل المسئوليةِ الاجتماعية، التي هي إحدى المقوِّماتِ الأساسية في تشكيلِ شخصيةِ الفرد وتمكينهِ من التَّفاعل مع المستجدَّات المحلية والعالمية بطريقةٍ فعَّالة، وإحدى مظاهر النمو الاجتماعي. (العبيد، ٢٠١٦، ص. ٤٨٨).

وتعدُّ قيمُ المواطنة والانتماء من أهم القيم التي أكَّدت عليها التَّربيةُ الإسلامية، والتي ينبغي أن نوليها الاهتمام؛ لأنَّ الوطن يحتلُّ جزءًا كبيرًا من القيم في حياة الفرد، وإعلاءُ قيمتهِ وشأنهِ مما شرَّعه الإسلام، حيث قرن القرآنُ الكريم بين خروجِ الروح بالقتل وبين الخروجِ من الوطن؛ لأنَّ الخروجَ من الوطن يعدل خروجَ الروح؛ قال تعالى: "وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ اقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُوا مِنْ دِيَارِكُمْ مَا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِنْهُمْ وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيتًا" (سورة النساء: ٦٦)؛ كما

اقترن حبُّ الوطن في القرآن الكريم بحب الدين؛ قال تعالى: "لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ" (سورة الممتحنة: ٨).

مشكلةُ الدِّراسة:

أدَّت التغيُّراتُ والمستجدَّاتُ المعاصرة في مختلفِ المجالات إلى تسليطِ الضوء بصورةٍ أكبر عن ذي قبل على تربية المواطنة؛ باعتبارها صمامَ الأمان لتماسك النسيج الاجتماعي للمجتمع، وكان لابدَّ من إعادةِ النَّظر في المناهج والبرامج التَّربوية التي تُقدَّم للطلاب في جميعِ المراحل الدِّراسية؛ فالنِّظامُ التَّربوي هو المسئول بالدرجةِ الأولى عن إعدادِ المواطن الصَّالح الذي يعرفُ حقوقه، ويؤدي واجباته، ويشاركُ في الحياة السياسية والاجتماعية، ويعبِّرُ عن رأيه بحرية دون تعدٍ على حرية الآخرين، ويسهمُ في التَّنميةِ الشَّاملة لمجتمعه بشكلٍ إيجابي (معتوق، جدو، ٢٠١٦، ص. ١٦٥)؛ ولذا فإنَّ تنميةَ قيم المواطنة لدى النَّاشئة باتت تمثِّلُ مطلبًا أوصى به عددٌ من المفكرين والباحثين. فقد أوصى (العيد، ١٤٢٥هـ، ص. ٣٥) بضرورةِ الاهتمام بالتَّربيةِ الخلقية الوطنية وتدريسها صيانةً للأمة وحضارتِها.

وخلصت دراسةُ تونجا Tonga (2020) إلى أنَّ دراسةَ الدين تُعدُّ أحد المصادر الأساسية التي تحثُّ على رعايةِ المواطنةِ الفعَّالة، حيث تمَّ تحليلُ بعض الآيات القرآنية وأحاديث النبي محمد ﷺ، فيما يتعلَّق باحترام الحقوق والحريات والإحسان، والعدالة، والصدق، واحترام الاختلافات، وأظهرت نتائجُ التَّحليل أنَّ دينَ الإسلام يعتنقُ كلَّ هذه القيم ويوجِّهُ جميعَ المسلمين للعيش وفقًا لهذه القيم، وتأتى تنميةُ سلوكياتِ المواطنة والسُّلوكياتِ القائمةِ على التَّربية الوطنية بصورةٍ مُثلى في السِّياقاتِ الاجتماعية وفى تفاعل الفردِ مع المحيطين به (عسكر، ٢٠٢١، ص. ٩١٠).

كان من أهمِّ توصيات مؤتمر الهويَّة الوطنية في ضوء رؤيةِ المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠) تنمية قيم الهويَّة الوطنية، وغرس قيم الولاء والانتماء الوطني، وقيم الوسطية والتَّسامح بين أفراد المجتمع. (المؤتمر الدولي للهويَّة الوطنية –جامعة شقراء). وأشار الشهراني (٢٠١٧، ص. ٤٥١) إلى أنَّ ظاهرةَ ضعف الانتماء للوطن تشغلُ العالمَ بأسره في وقتنا الحاضر، كما أوصت اللجنةُ الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثَّقافة Unesco (٢٠١١، ص. ٦٥) أن تكون قيمُ الانتماء والهوية من القضايا البحثية التي يجبُ أن تتضمَّنها الأجندةُ البحثية في المستقبل، وما نادى به مركزُ تطوير المناهج والمواد التعليمية من ضرورةِ تطويرِ المناهج التَّعليمية لتنمِّي وعيَ الطلاب بقيمِ الانتماء والمواطنة، ومساعدتِهم في بناء حضارة متمايزة، تمكِّنهم من التواصُل مع الحضاراتِ الأخرى (٢٠١٢، ص. ١٢).

وفي ضوءِ اهتمامِ التَّربيةِ الإسلامية بحقوق المواطنة أشار موسى (١٤٢٦هـ، ص. ٣) إلى "أنَّ المواطنةَ التي دعت العقيدةُ الإسلاميةُ إليها وحفظت حقوقَها، وأقامت دعائمَها، ووطَّدت أركانَها وأسسَها، هي التي تهدفُ إلى ائتلاف القلوب والمشاعر، وتقوية الروابط بين مواطني البلد الواحد، وهي التي تُحدَّد فيها أهدافُ المواطنين وغاياتِهم حتى يصبحوا كالجسد الواحد"، وزاد (الزنيدي، ١٤٢٦ه، ص. ٢٧) أنَّ المواطنةَ في التَّربيةِ الإسلامية مرتكزُها الأساسي هو "الواجبات" بخلاف المواطنة في الفكر الغربي والتي ترتكز على "الحقوق والواجبات معًا" وأنَّ ذلك مردُّه أنَّ المواطنةَ في الفكر الغربي ينظِّمُها أطرافُ المواطنةِ أنفسهم عن طريق تنازعِ المصالحِ فيما بينهم بحسبانها حقوقًا لهم، إمَّا بأصلِ وجودهم أو بالعقدِ الرابط بينهم، وأمَّا المواطنةُ في الإسلام فالذي ينظِّمُها هو الله عز وجل، فهو الذي أوجد أطرافَ المواطنة، وهو أعلمُ بمصالحها، حيث أوجب اللهُ على كل طرفٍ من أطرافِ المواطنة

مجموعةً من الواجباتِ الشَّرعية هي بالنسبة للطرف الآخر حقًا؛ ولذلك يسعى كلُّ طرفٍ من أطرافِ المواطنة للقيام بهذه الواجباتِ رغبةً في الأجرِ من الله؛ ولذلك كان لفظُ "واجبات" أصدق وأقوى من لفظ "حقوق".

وتسعى المواطنةُ في التَّربيةِ الإسلامية بأسسِها ومرتكزاتِها الشُّمولية من أجلِ تنشئة المواطن على القيمِ والمبادئ والمثل الإسلامية؛ لإيجادِ مواطن مُتسلِّح بالإيمان، وقادر على الدفاع عن وطنه ومجتمعه، ومشارك في تنميته، وقادر على التكيُّف والتَّفاعل الإيجابي مع المتغيِّرات الدَّاخلية والخارجية المختلفة بطريقةٍ إيجابيةٍ فاعلة تخدمُ مجتمعه ووطنه (أبو شريعة، ٢٠١٤).

وفي ضوء ما سبق تتحدَّد مشكلةُ الدِّراسة في "تعدُّد تحدياتِ العولمة والتَّأثيراتِ السَّلبية المرتبطة بها؛ مما يتطلَّب العمل على بيان هذه التَّحديات، وتحديد كيفية التغلُّب عليها في ضوء التَّربية الإسلامية".

أسئلةُ الدِّراسة:

١- ما ملامحُ المواطنة في الإسلام من خلال القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبوية المطهَّرة والفكر التَّربوي الإسلامي؟
٢- ما أبرز تحديات المواطنة في العصر الحالي؟
٣- ما أبرز الآليات المقترَحة للتغلُّب على تحديات المواطنة في العصر الحالي في ضوء التَّربية الإسلامية؟

أهدافُ الدِّراسة:

١- تناول مفهوم المواطنةِ في الإسلام من خلال القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبوية المطهَّرة والفكر التَّربوي الإسلامي مع بيان أبرز مكوناتها.
٢- عرضُ بعض التَّحديات التي تواجه المواطنة في العصرِ الحالي.
٣- تقديمُ بعض المقترَحات التي يمكنُ من خلالها تعزيزُ الموطنة ومواجهةُ تحدياتِها في ضوء التَّربيةِ الإسلامية.

أهميةُ الدِّراسة:

الأهميةُ النَّظرية:

١- أهمية المواطنة من منظور التَّربيةِ الإسلامية وضرورة العمل على تعزيزها لدى أبناء المجتمع بشكلٍ مستمر.
٢- تعدُّد التَّحديات التي تواجهُ المواطنة وتؤثِّرُ سلبًا عليها، مما يتطلَّب تكاتف جميع الجهود للتغلُّب عليها وإبراز دور التَّربية الإسلامية في ذلك.
٣- تعدُّ الدِّراسةُ إسهامًا من الإسهاماتِ التي يمكن أن تقدِّمها التَّربيةُ الإسلامية في مواجهةِ قضايا الواقع المعاصر والتَّعامل معها.
٤- نتائج الدِّراساتِ الميدانية السَّابقة التي أكَّدت ضعفَ مستوى المواطنة لدى بعض المتعلِّمين.
٥- ضعف دور بعض المؤسَّساتِ في تعزيزِ المواطنةِ لدى المتعلِّمين وهو ما أكَّدته عديدٌ من الدِّراساتِ السَّابقة.
٦- توصية عديدٍ من الدِّراسات والمؤتمرات بضرورةِ العمل على تعزيزِ المواطنةِ لدى جميع فئات المجتمع.

الأهميةُ التَّطبيقية:

١. إفادةُ جميعِ أفراد المجتمع بالتعرُّف إلى أبرز تحدياتِ المواطنة وفق الرؤية التَّربوية الإسلامية، وبيان السُّبل التي يمكنُ أن تسهمَ في التغلُّب عليها.
٢. تفيدُ الدِّراسةُ العاملين في المؤسَّساتِ التَّربوية لتعرُّف التَّحديات التي تواجه المواطنة، وكذلك الآليات التي يمكنُ في ضوئها مواجهةُ هذه التَّحديات في ضوء التَّربيةِ الإسلامية.

حدودُ الدِّراسة: اقتصرت الدِّراسةُ على تناول مفهوم المواطنة في ضوء التَّربيةِ الإسلامية مع بيانِ أبرز تحدياتِها في العصر الحاضر وسُبُلِ التغلُّب عليها.

منهجُ الدِّراسة: استخدمت الدِّراسة المنهجَ الأصولي في تناول مفهوم المواطنة في الإسلام، كما استخدمت المنهجَ الوصفي في عرض أبرز تحدياتِ المواطنة في العصر الحاضر، وبيان كيفية التغلُّب عليها.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

مفهومُ المواطنة:

المواطنةُ هي جملة من القيم المعيارية التي تمثِّل حقَّ الإنسان في الحياةِ الآمنةِ الكريمة، وفي العدالة والمساواة في الحقوق الاجتماعية بصرف النَّظر عن جنسه أو دينه أو مذهبه، وكذا حقه في التَّعبير عن رأيه، وانتخاب من يمثِّله على قمة السُّلطة السِّياسية في وطنه". (عيوري، ٢٠٠٥، ص. ١).

وإجرائيًا هي: انتماءُ الفرد إلى الأرض التي يعيشُ ويستقرُ عليها، متمتِّعا مع غيره من المواطنين بكل الحقوق وملتزمًا بأداء واجباته تجاه هذا الوطن، وخاضعا لقوانينه لتحقيق المصالح المشتركة، ولا تُكتَسبُ المواطنة إلا بالعمل الصَّالح للدولة التي يعيشُ عليها الفرد، وتحقيق المصلحة العامة على المصلحة الفردية.

تحدياتُ المواطنة:

عرَّفها (ثابت، ١٤٠٧هـ، ص. ٣٣٥) أنَّها: "مجموعة من الضُّغوط الظاهرة والباطنة من جانب أمة أو مجتمع متطوِّر ضد أمة أو مجتمع أقل تطوُّرًا بهدف إخضاعه أو الهيمنة الفكرية عليه؛ بقصد استلاب هويته الفكرية أو الحضارية والوصول به إلى حالة يجد نفسه فيها مُنقادًا وتابعًا لحضارةِ أو ثقافةِ الأمة الأقوى، وإن اختلف في العقيدة والتَّاريخ والسُّلوك".

وتعرَّف إجرائيًا أنَّها: مجموعة من الآثار السَّلبية المترتِّبة على المتغيِّرات والمستجدَّات المعاصرة التي تؤثِّر سلبًا على مستوى المواطنة لدى أبناء المجتمع وتستهدف عقولهم في محاولةٍ للتأثير السَّلبي على نمطِ تفكيرهم ومعتقداتِهم الفكرية متمثِّلةً في: التَّطرُّف الفكري، والتَّعصُّب، والغزو الفكري، وسيادة النزعة الاستهلاكية، واختلال القيم المجتمعية، وتهديد الخصوصية الثَّقافية عبر شبكةِ الإنترنت.

التَّربيةُ الإسلامية:

يُعرِّفُ (الخطيب وآخرون، ١٤٢٥هـ، ص.٢٤) التَّربيةَ الإسلامية أنَّها: "العمليةُ التي ترتبطُ عناصرُها في إطارٍ فكريٍ واحد يستندُ إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسمُ عددًا من الإجراءات والطَّرائق العلمية ويؤدي تنفيذُها إلى أن يسلكَ الفردُ سلوكًا يتفقُ مع عقيدة الإسلام".

وتُعرَّفُ التَّربيةُ الإسلامية إجرائيًا أنَّها: بناءُ الفرد بناءًا متكاملًا وفق المنهج الذي رسمه القرآنُ الكريم والسُّنَّة النَّبوية للحفاظ على الأفراد من المتغيِّرات والتَّحديات في العصر الحديث.

أدبياتُ الدِّراسة

الدِّراساتُ السَّابقة وعلاقتُها بالدِّراسةِ الحالية:

تعرض الدِّراسةُ فيما يلي بعض الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة بموضوعها مع مراعاة عرضها مرتَّبة زمنيًا من الأقدم للأحدث، مع التَّركيز على عرض أهداف كل دراسة، ومنهجها، وأبرز نتائجها على النحو التالي:

- جاءت دراسةُ الحسين وحمزة (٢٠٢٢) بهدف إكساب المراهقين مفاهيمَ التَّربية الوطنية وقيمها، ومهاراتها باستخدام أنشطتهم التَّعبيرية المتمثِّلة في: الحوار والمناقشة، والأغاني والأناشيد، ولعب الأدوار، والقصة، والتَّعبير الفني، واستخدمت الدِّراسةُ المنهجَ التَّجريبي، وأعدَّت برنامجًا تدريبيًا، من خلال مجموعة من الجلسات التَّدريبية التي يتمُّ تدريبُ المراهقين عليها، بالإضافة إلى تعرُّف إلى فعالية البرنامج التَّدريبي المقترح لتنمية مفاهيم التَّربية الوطنية وسلوكياتِها لدى فئة المراهقين، حيث تكوَّن البرنامجُ التَّدريبي من ثلاثة أجزاء حسب الصف المدرسي بدءًا من الصف الأول الثَّانوي، ثم الثَّاني الثَّانوي، ثم الثَّالث الثَّانوي، ويضمُّ كلُّ جزء المواضيعَ المناسبة لهذه الفئة العمرية بالتَّحديد، مع التَّركيز على ترابط المواضيع من جزءٍ لآخر، حيث شمل الجزءُ الأول: المفاهيم المرتبطة بالتَّربية الوطنية، وأهميتها، وأهدافها، ومكوناتها، والأسس التي تقوم عليها، وأبعادها. وشملَ الجزءُ الثَّالث المهارات المرتبطة بالتَّربية الوطنية والمتمثِّلة في: المشاركة في صنع القرار، والعمل التَّطوعي، والدور الاجتماعي ومفهوم الفكر الضال، والفكر الضال والفكر المعتدل، ومفهوم الاتِّصال، والقدرة على حل المشكلات، ثمَّ ينتهي الدليل بإنهاء الجلسات وإجراء القياس البعدي، وأشارت النَّتائجُ إلى فعاليةِ البرنامج التَّدريبي في تنميةِ مفاهيم التَّربية الوطنية وسلوكياتِها لدى فئةِ المرهقين.
- كما استهدفت دراسةُ علي (٢٠٢١). تعرُّف مكوِّنات المواطنة المتضمَّنة في كتب التربية الوطنية المقرَّرة على طلاب المرحلة الثَّانوية العامة بمصر من خلال تحليل محتواها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ ولتحقيقِ أهداف الدِّراسة تمَّ إعدادُ قائمة بمكوِّنات المواطنة، وُزِّعت على أربع مجالات هي: مُكوَّن الهوية والانتماء للوطن (١٠) عبارات، وحقوق المواطنة (١٢) عبارة، وواجبات المواطنة (١٣) عبارة، والمشاركة المجتمعية والسياسية (١٠) عبارات. وقد قام الباحثُ بتضمينِ القائمة التي تمَّ الخلوصُ إليها في صورتِها النهائية في استمارة؛ وذلك لغرض تحليل محتوى كتب التربية الوطنية للصف الأول والثَّاني والثَّالث الثَّانوي؛ حيث أُعتبرت هذه القيمُ فئاتِ التحليل، وتمَّ التأكُّدُ من صدقِها وثباتِها. وأظهرت نتائجُ تحليل المحتوى توافرَ مكوِّنات المواطنة في كتب التربية الوطنية بالمرحلة الثَّانوية بنسبٍ متقاربة، وجاء ترتيبُها على التَّوالي: المشاركة المجتمعية والسياسية بنسبة (٢٨,٧٠٪)، ثم واجبات المواطنة بنسبة (٢٥,٥٢٪)، ثم الهويَّة والانتماء للوطن بنسبة (٢٣,٣١٪) وأخيرًا حقوق المواطنة بنسبة (٢٢,٦٦٪). كما تمثَّلت أكثر مكوِّنات المواطنة في كتب التَّربية الوطنية بالمرحلةِ الثَّانوية إجمالًا – من حيث فئات المضمون الفرعية – في "تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين دون تمييز بينهم"، و"المعرفة العامة بدستور مصر والنِّظام السِّياسي بها"، و"ممارسة العمل التَّطوعي"، ثم "الانتماء للوطن". كما كشفت النَّتائجُ عن وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين نتائج تحليل كتب التَّربية الوطنية لمكوِّنات المواطنة، وأنَّها في اتجاه كتاب التَّربية الوطنية للصف الأول الثَّانوي. وقدَّمت الدِّراسةُ مجموعةً من التَّوصياتِ والبحوثِ المقترحة.
- كما أجرى الجسار والمعمري دراسة (٢٠٢١) هدفت التعرُّف إلى تصوُّرات طالبات مقرَّر "تربية المواطنة" في كلية التَّربية بجامعة الكويت، حول "أهم أنماط المواطنة التي تقود إلى استقرار المجتمع وتقدُّمه" علاوة على التعرُّف إلى مبرراتهم لاختيار

تلك الأنماط. وظَّفت الدِّراسةُ المنهجَ النوعي، حيث تم جمعُ البيانات من خلال استبانة مفتوحة للحصول على عُمق في استجابات أفراد العينة، تمَّ توزيعُها على عينة من طالبات مقرَّر تربية المواطنة خلال الفصل الدِّراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١)، وأظهرت النَّتائجُ أن طالباتِ مقرَّر تربية المواطنة بجامعة الكويت يرون أن المواطنةَ الخلقية هي الأكثر تأثيرًا من وجهةِ نظرهم في استقرار المجتمع وتقدُّمه، وأنَّ المواطنةَ الاقتصادية هي الأقل تأثيرًا، مقتربين في ذلك من التصوُّر الجمهوري للمواطنة، الذي يرى فيها أنها "فضيلة قبل أن تكون حقًّا" ولقد قدَّم أفرادُ العينة مجموعةً من المبررات توضح أسبابَ اختيارهم لأنماط المواطنة، وفي ضوء نتائج الدِّراسة تمَّ تقديمُ بعض التَّوصيات والمقترحات.

- كما هدفت دراسةُ إبراهيم ومطر (٢٠٢٠) وضعَ تصوُّر مقترَح لتفعيل دور المواطنة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابِ الجامعاتِ المصرية؛ ولتحقيق هذا الهدف أعدَّ الباحثان استبانة تمَّ تطبيقُها على عينةٍ من طلاب جامعة المنصورة بلغت (٢٠٢١) طالبًا، وأشارت النَّتائجُ إلى أنَّ المواطنةَ الرقمية تتحقَّق لدى طلاب الجامعة بدرجة متوسِّطة، وجاء البعدُ القيمي والخلقي في المرتبةِ الأولى، في حين تذيَّل البعدُ التكنولوجي المرتبةَ الأخيرة، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ في البُعد التكنولوجي لصالح الكليات العملية، في حين تفوقت الكلياتُ النَّظرية على العملية في بُعد الانتماء الوطني، وفي ضوء تلك النَّتائج تمَّ وضعُ التَّصور المقترَح، وفي ضوء ذلك قام الباحثان بوضع تصوُّر نظري مُقترَح لهذا الدور يشمل: مُبرِّرات التَّصور، وفلسفته، ومنطلقاته، وأهدافه الاستراتيجية، ومتطلَّباته، وآليات تنفيذه دون الاهتمام بالمحتوى، واستراتيجيات التَّدريس، وأساليب التَّقويم.
- أمَّا دراسةُ مقدادي (١٤٣٩ه) فقد هدفت بناء تصوُّر سليم لموقف الشَّريعة الإسلامية من مسألة الانتماء والمواطنة، وذلك من خلال التَّأصيل الشَّرعي لمعنى المواطنة من خلال الأدلة الصحيحة الضمنية والصَّريحة في القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبوية ومن خلال مقاصد الشَّريعة الإسلامية ونصوص الفقهاء، وخلصت الدِّراسةُ إلى عددٍ من النَّتائج منها: إن التَّأصيل لمعنى المواطنة ليس دعوةً إلى عصبيةٍ أو جاهلية، وإنما تبصيرٌ للإنسان أنَّ عليه واجبًا لوطنه الذي عاش فيه، وقضى عمره فوق ترابه؛ تمامًا كما أنَّ عليه حقوقًا ينبري دومًا للمطالبةِ بها، وهذه من قواعد العدالة، ومنطق التَّعامل مع الأشياء، وأنَّ مفهوم الوطن، ووجوب الانتماء إليه، مفهومٌ أصيلٌ في مصادر التَّشريع المتَّفق عليها كتابًا وسُنَّة، وأنَّ انتماء الإنسان لوطنه من صلب دينه الذي يعتنقه ويعتقده.
- كما استهدفت دراسةُ الحضيف (٢٠١٨) معرفةَ مدى قيام طلاب ثالث ثانوي في مدينة الرياض بواجبات المواطنة تجاه أنفسهم، وتجاه المواطنين والمقيمين المسلمين، وتجاه المقيمين غير المسلمين، وتجاه الوطن؛ واستُخْدِم المنهجُ الوصفي المسحي؛ وتكوَّن مجتمعُ البحث من جميع الطلاب السُّعوديين في الصف الثَّالث الثَّانوي في المدارس الثَّانوية العامة النَّهارية الحكومية في مدينة الرياض التَّابعة لوزارةِ التَّربية والتَّعليم وعددهم (٨٣٨١) طالبًا، واختيرت العينةُ بالطَّريقة الطبقية العشوائية بنسبة (١٠٪) من المجتمع الأصلي أي ما مجموعه (٨٦٤) طالبًا؛ واستخدم مقياس المواقف أداةً للبحث، والذي تمَّ بناؤه لهذا الغرض؛ وكانت أبرزُ النَّتائج هي: طلاب ثالث ثانوي في مدينة الرياض يقومون بواجبات المواطنة بصورةٍ عامة، وطلاب ثالث ثانوي في مدينة الرياض يقومون بواجبات المواطنة التَّفصيلية تجاه أنفسهم، وتجاه المقيمين غير المسلمين، وتجاه المواطنين والمقيمين المسلمين، وتجاه الوطن، وجاء ترتيبُ محاور الواجبات حسب قيام طلاب ثالث ثانوي بها كالتالي: الأول: واجبات المواطنة

تجاه النَّفس؛ والثاني: واجبات المواطنة تجاه المقيمين غير المسلمين؛ والثالث: واجبات المواطنة تجاه المواطنين والمقيمين المسلمين؛ والرابع: واجبات المواطنة تجاه الوطن.

- وكذلك سعت دراسةُ الرشيدي وآخران (٢٠١٧) إلى الكشف عن درجة توظيف أعضاء هيئة التَّدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشرِ قيمِ المواطنة لدي طلبةِ جامعة حائل ومعوِّقات توظيفها؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي من خلال إعداد استبانتين: الأولي للكشف عن توظيفِ مواقع التَّواصل الاجتماعي في نشرِ قيم المواطنة من وجهةِ نظر الطلبة، والأخرى مقابلة للكشف عن معوِّقات توظيف مواقع التَّواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من: (٣٨٧) طالبًا، و(١٩٧) عضو هيئة تدريس في جامعة حائل، كما اختير (١١٣) طالبًا، و(٧٢) عضو هيئة تدريس بطريقةٍ عشوائية لأغراضِ المقابلة، وخلصت الدِّراسةُ لنتائجَ كان من أهمها: أنَّ توظيفَ أعضاء هيئة التَّدريس لمواقع التَّواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس كان بدرجةٍ متوسِّطة، كما أشارت إلي وجود اختلاف يُعزَى لمتغيِّر التَّخصُّص، ووجود اختلاف في درجة توظيف أعضاء هيئة التَّدريس في نشر قيم المواطنة من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس يُعزَى لمتغيِّر الرتبة العلمية بين (أستاذ، أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) لصالح أستاذ.
- أمَّا دراسةُ أفقيه (٢٠١٦) فقد هدفت بيانَ العلاقةِ بين مواطنةِ الإسلام والمواطنةِ المعاصرة، والكشف عن التَّصوُّر الإسلامي للمواطنة، واعتمدت الدِّراسةُ المنهجَ الاستقرائي والمنهجَ التَّحليلي لتحقيقِ أهدافها، وخلصت الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ من النَّتائج منها: تقوم المواطنةُ في بلاد الإسلام على أساس العقيدة والسُّكنَى في الأرض الإسلامية، كما تتميَّز بكونها تنتمي إلى الإسلام ما يعني أنَّها: ربَّانية المصدر، وهذا يمنحها الديمومة والاستقرار فلا تتلاعبُ بها الأهواء؛ أهواء الأفراد أو الدول، ولا تتبدَّل مضامينُها الكبرى بتبدُّل الأحوال أو الأزمان أو الأقطار.

التَّعليق على الدِّراساتِ السَّابقة:

عرضت الباحثةُ فيما سبق بعضَ الدِّراساتِ السَّابقة ذات الصلة بموضوعها، ويُلاحظ من العرض السَّابق تعدُّد الدِّراسات التي اهتمَّت بموضوع المواطنة، كما يُلاحَظ تباين توجُّه هذه الدِّراسات ما بين دراسات ركَّزت على تناول واقع المواطنة، ودراسات أخرى تناولت علاقتَها ببعضِ المتغيِّرات، كما يتبيَّن أنَّ أغلبَ الدِّراساتِ السَّابقة دراساتٌ وصفية استخدمت المنهجَ الوصفي، واعتمدت على الاستبانةِ في جمع البيانات، إضافة لتنوع البيئات والمراحل التعليمية التي تناولتها الدِّراساتُ السَّابقة، واتَّفقت هذه الدِّراساتُ على أهميةِ المواطنة، وتعدُّد العوامل المؤثِّرة عليها، والتَّحديات التي تواجهها؛ ولذا تأتي الدِّراسةُ الحالية متفقةً مع الدِّراساتِ السَّابقة في موضوعها الرئيس وهو المواطنة، غير أنها تختلفُ عن الدِّراساتِ السَّابقة في أنَّها دراسة تركز على الجانب التَّأصيلي الإسلامي للمواطنة من جهة، وتتناولُ أبرزَ تحدياتها المعاصرة من جهةٍ أخرى، بالإضافة لبيان سُبُل التغلُّب على هذه التَّحديات وفق الرؤيةِ التَّربويةِ الإسلامية، واستفادت الدِّراسةُ الحالية من الدِّراساتِ السَّابقة في تأكيد مشكلتها، وفي تناول بعض المفاهيم النَّظرية، بجانب الاستفادةِ منها في تحديد بعض السُّبُل التي يمكنُ من خلالها التغلُّب على تحدياتِ المواطنة.

المحورُ الأول: المواطنةُ في الإسلام

مفهومُ المواطنة:

يُعرِّف أبو المجد (٢٠١٠، ص. ١٣) المواطنةَ أنَّها: علاقة بين الفرد والدولة يحدِّدُها الدستور والقوانين المنبثقة عنه، وتتضمَّن بالضرورة المساواة في الواجبات والحقوق بين المواطنين، وتتطلَّب المواطنةُ باعتبارها مفهومًا قانونيًا شرطين أساسيين هما: الدولةُ الوطنية، وما يستتبعُ ذلك من إقامةِ مجتمعٍ عصري، يقومُ على إرادةِ العيش المشترك بين مواطنيه والشَّرط الثَّاني توفَّر نظامٌ ديمقراطي ركائزه الأساسية تُحقِّق التَّوازن بين الحقوق والواجبات العامة.

كما أنَّ المواطنةَ تعبيرٌ عاطفي سلوكي للأفراد، يعكس حبهم وولائهم لوطنهم وأمتهم، ويقوم على أساس إدراكهم أنهم جزءٌ من هذا الوطن لهم حقوق وعليهم واجبات (العوامرة والزيون، ٢٠١٤).

والمواطنةُ هي الصفةُ التي تحدِّد حقوقَ المواطن وواجباتِه تجاه وطنه وفقًا لميزان العدالةِ الاجتماعية والمساواة أمام القانون، كما تقومُ على قاعدة الولاء والانتماء للوطن، والعمل على خدمته في أوقات السِّلم والحرب (آل عبود، ٢٠١١).

مفهومُ المواطنة في الفكر التَّربوي الإسلامي:

يرى كلٌ من (العوامرة والزبون، ٢٠١٤ م) أنَّ المواطنةَ في الإسلام تعني تعبيرًا عاطفيًا سلوكيًا للأفراد يعكس حبهم وولائهم لوطنهم وأمتهم، ويقوم على أساس إدراكهم أنهم جزءٌ من هذا الوطن لهم حقوق وعليهم واجبات. أمَّا شحاتة (٢٠٢٠) فيرى أنَّ المواطنةَ "انتماءٌ وموالاةٌ لعقيدة، وقيمٌ ومبادئ، فهي انتماءٌ تغمره أحاسيسُ العزة، ويكلِّلهُ الفخر، وهي موالاةٌ تعكسها سماتُ التَّضحية وتترجمها معاني الإيثار. وهي التزامٌ خلقي تفرضهُ العقيدةُ ويتعايش معه الفرد، وتعيش له الجماعة، وهي في حياة الفرد ضميرهُ الذي يُشكِّل شخصيتَه وتكوينَه".

وهي تعبيرٌ عن الصِّلة التي تربطُ بين المسلم باعتباره فردًا وعناصر الأمة، وهم: الأفراد المسلمون، والحاكم، والإمام وتُتوِّج هذه الصِّلاتُ جميعًا الصِّلةُ التي تجمعُ بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهةٍ أخرى. وبمعنى آخر فإنَّ المواطنةَ هي تعبيرٌ عن طبيعة الصِّلات القائمة بين دار الإسلام وجوهرها وهي (وطنُ الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم (هويدي، ١٩٩٥، ص. ١٣).

ويؤكِّدُ ذلك القحطاني بقوله إنَّ مفهومَ المواطنة من المنظورِ الإسلامي هي: مجموعةُ العلاقات والروابط والصِّلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطنُ هذه الدار سواءً أكانوا مسلمين، أم ذميين، أم مستأمنين (القحطاني، ٢٠١٠).

والمواطنةُ هي صفةُ المواطن التي تُحدِّد حقوقَه وواجباتِه تجاه وطنه، وإسهامَه الفعَّال في بناء الوطن، أمَّا المواطنُ الصَّالح فهو ذلك الإنسان الصَّالح الذي يعي المسئوليةَ الملقاةَ على عاتقه نحو أمته الإسلامية والعربية، ثمَّ مجتمعه المحلى الذي يعيشُ فيه، وهو أيضًا ذلك الإنسان الذي يعتزُّ بكرامته، ويعي حقوقَه وواجباتِه، مستمدًا كلَّ ذلك من عقيدته الإسلامية، وإيمانه القوى بالله، وهناك سماتٌ عامة للمواطنِ الصَّالح يجبُ على التَّربيةِ الوطنية إكسابَها له حتى يتَّصف بها (الشبيني، ٢٠٠٠، ص. ٦١):

١- الوعي وحسن الإدراك بما له من حقوق وما عليه من واجبات تجاه نفسه وأمته.

٢- التَّمسُّك بالعقيدة والقيم والمثل العليا الخلقية، واحترام التَّقاليد، والعادات، والتُّراث الذي ورثته أمته في تاريخها الطويل والمحافظة على هوية مجتمعه وذاتيته.

٣- الحرص على التَّعليم المستمر مدى الحياة حتى يواصلَ تجديد معارفه، وتحديث أفكاره ومعلوماته، والوقوف على كل جديد في حياته المعاصرة.

أهدافُ تربيةِ المواطنة في الإسلام:

تتحدَّد أهدافُ تربيةِ المواطنة في ضوء التَّصوُّر الإسلامي فيما يلي (علي، ٢٠١١، ص. ٢٥):

١. الالتزام بقيم الديمقراطية وقواعد ممارسة السُّلوك الديمقراطي المنطلق من التَّصور الإسلامي، بعيدًا عن المفاهيم والأفكار القائمة على المعصية.
٢. تأصيل القيم الإيمانية للفرد، على أساس المناقشة والشَّرح، لبيان المغزى الإيماني للسُّلوك الإنساني في المواقف المختلفة وفي إطار بنية العقيدة الإسلامية.

كما تهدف تربيةُ المواطنة إلى إعدادِ الطلاب وتأهيلِهم للقيامِ بأدوارهم في المجتمع وما يشمله ذلك من: احترام القانون، والأنظمة، واحترام حقوق الآخرين وآرائهم، بالإضافة إلى تعميق الفهم والاحترام للعمل المؤسسي، والتَّسامح وقبول النَّقد، كما تُعمِّق لديهم المشاركة في الحياة السِّياسية في إطار القانون والقواعد العامة (مفلح، ٢٠٢١، ص. ١٤٦).

كما تعمل تربيةُ المواطنة على ترسيخ مجموعةٍ من القيم في نفوس الطلاب تتمثَّل في: حب الوطن، والمساواة والعدل، والنِّظام، والالتزام، والولاء، والمسؤولية، وتلك القيم هي المكوِّن الأساسي للهويَّة المميزة لأفراد المجتمع؛ ولذلك فإنَّ غيابَ قيم المواطنة يترتَّب عليه فقدانُ الهويَّة، ومن ثم حدوث انفلات قيمي وخلقي يؤدي إلى هدر الموارد والإمكانيات وانعدام الدافع نحو البناء والتطوير، كما يترتَّب عليه غيابُ العدالةِ الاجتماعية، وانتشار الوساطة والمحسوبية، والفساد وانعدام تكافؤ الفرص، وانتشار العنف والشُّعور بالغربة داخل المجتمع وغيرها من الأمراض الاجتماعية (أبو فراج، ٢٠١٩، ص. ١٢).

بالإضافة إلى دورِ التَّربية الوطنية في عرض الأحداث والوقائع التَّاريخية، وإبراز دور الشَّخصيات الوطنية والقومية في صنع التاريخ والحضارة.

أبعاد المواطنة في الإسلام:

يحدِّد السيد وإسماعيل (٢٠١٠، ص. ٣٠) عدَّة أبعاد للمواطنة هي: البُعد السِّياسي الذي يتجلَّى في إحساس الفرد بالانتماء إلى الوطن، والبُعد الثَّقافي ويتجلى في ما يوفره الوطن من حقوق تحافظ على الهويَّة الوطنية وتدعمُها، والبُعد الاقتصادي الذي يستهدفُ إشباع الحاجات المادية الأساسية للأفراد، والبُعد المعرفي الحضاري وما يشمله من احترام لخصوصية الهويَّة الثَّقافية والحضارية، والبُعد المهاري ويُقصد به المهاراتُ الفكرية مثل: القدرة على التَّفكير النَّاقد والتَّحليل وحل المشكلات، والبُعد الاجتماعي ويُقصد به: الكفاءة الاجتماعية في التَّعايش مع الآخرين والعمل معهم، والبُعد الخلقي أو القيمى ويعنى إشاعة قيم العدالة والمساواة والتَّسامح والحرية والشُّورى.

وتنطوي الأبعادُ السَّابقة للمواطنة على مجموعة من الخصائص أو الصِّفات التي يتعين أن يتَّصف بها سلوكُ المواطن، يحدِّدها لاشين والجمال (٢٠١٠، ص. ١٨٥) في: وعي المواطن بثوابت الثَّقافة السِّياسية ومتغيراتِها، والاهتمام بمجريات الأحداث والتَّداعيات المرتبطة بها، وأن يكون ذا حسٍ نقدي مدركًا للمشكلات التي تواجهها بلاده، وأن يُظهر تفهمه للآخرين، ويبدى احترامًا للسلطة بما يعنى الثِّقة بالذَّات، والقدرة على ضبط النفس، وتفعيل الحقوق والواجبات في سلوكه، والاهتمام بقضايا خدمة المجتمع والبيئة، والاهتمام بأخلاقيات حقوق الإنسان، وإدراك معنى التَّسامح بين الأفراد ومعنى السلام في التَّفاهم الدولي.

مكوِّناتُ المواطنة في الإسلام:

للمواطنة مكوِّناتٌ أساسية لا تتحقَّق إلا من خلالها، وهي:

١- الحقوق:

تعني حقوقُ المواطنة: تلك الامتيازات التي تقدِّمُها وتوفرها الدولة لمواطنيها بحيث يتمتَّعون بها ويمارسونها، وهي الحريات الشَّخصية، وتشمل حرية الاعتقاد، والفكر، والرأي، والتملُّك، والرعاية الصحية، والتَّعليمية، وتوفير الحياة الكريمة والمساواة، والعدل.

وأول حقوق المواطنة هو "الحق في الحياة" فالحياة من المنظور الإسلامي هبةٌ من الله للإنسان فهي حقٌ له "وَهُوَ الَّذِي أَحيَاكُم ثُمَّ يُمِيتُكُم" (الحج: ٦٦)، وقد كرَّمه اللهُ بأن نفخ فيه من روحه، وجعل له السَّمعَ والبصرَ والفؤاد: "الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُۖ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ (٧) ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِّن مَّاءٍ مَّهِينٍ (8) ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُّوحِهِۖ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَۚ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ(9) (السجدة: ٧-٩).

ومن حقوق المواطنة المساواة والمعاملة المتماثلة وفق تعاليم الإسلام، ولقد جاءت المساواةُ في الإسلام بصورةٍ مطلقة بغض النَّظر عن اللون أو الجنس أو اللغة، ويظهرُ ذلك في قول الله تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ"(الحجرات: ١٣).

والمساواة حقٌ من الحقوق التي نادي بها الإنسان منذ القدم، ودعت إليها جميعُ الشَّرائع السَّماوية والفلسفات واستخدمتها الدساتيرُ الحديثة للتَّعبير عن معنى يوضح أنَّ الأفراد أمام القانون سواء، دون تمييزٍ بينهم (عبد المنعم، ٢٠٠٢، ص. ١٧).

ومن حقوق المواطنة الحق في الاعتقاد؛ لذلك فلا يمكن جبرُ الإنسان على عقيدةٍ معينة، فالإسلام لا يُلزم الإنسانَ الدُّخولَ فيه، ويؤكِّد ذلك قولهُ تعالى: "وَلَوْ شَاء رَبُّكَ لآمَنَ مَن فِي الأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُواْ مُؤْمِنِينَ" (يونس: ٩٩)، وفي الآية استفهامٌ استنكاري، أي إنه لا يجوز إكراهُ النَّاس حتى يدخلوا في الإسلام، ولعل هذا يعطي للتربية دورًا مهمًا في بناء أجيال متمسكة بالوحدة الوطنية في ضوء حرية العقائد التي سمح بها الإسلام؛ ممَّا يتيحُ للجميع التَّعايش مع الآخر في سلامٍ دون إكراه على اعتناق دين أو مذهب لا يريد اعتناقه (الريسوني، ٢٠٠٣، ص.١٨).

والعملُ على توفير فرص العمل للمواطن، هو من أهم الحقوق الأساسية له، إذ يرتبط حق الإنسان في معيشة كريمة بحقه في العمل ارتباطًا أساسيًا ملازمًا له على سبيل الدوام والاستمرار؛ ولذلك فقد رفع الإسلامُ من شان العمل وأقر أهميته، وحثَّ الناس عليه ورفع شأنه إلى مصاف العبادات، وأوجب على الدولةِ الإسلامية تأمينه وضمانه للأفراد القادرين عليه، أي أنَّه أوجب على الدولة أن تضمنَ هي بنفسها العملَ للفرد استدلالًا من أحكامه (عفيفي، د.ت، ص. ٥٣)، فقد قال ﷺ عن عبد الله بن عمر، أنه سمع النبي ﷺ يقول: "كلكم راعٍ ومسئولٌ عن رعيته، الإمام راعٍ وهو مسئولٌ عن رعيته، والرجل في أهله راعٍ، وهو مسئولٌ عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية، وهي مسئولةٌ عن رعيتها، والخادم في مال سيده راعٍ، وهو مسئولٌ عن رعيته "قال: سمعت هؤلاء من النبي ﷺ وأحسب النبي ﷺ قال: "والرجل في مال أبيه راعٍ، وهو مسئولٌ عن رعيته، فكلكم راعٍ وكلكم مسئولٌ عن رعيته" (ابن حنبل، ٢٠٠١م، رقم٦٠٢٦، ص. ٢٢٠).

٢- الواجبات:

تمثِّلُ الواجباتُ أحد مكوِّنات المواطنةِ الأساسية وتعدُّ ركنًا أساسيًا في بناء شخصية الإنسان. فمن وجهة نظر الشَّريعة الإسلامية تفرض المواطنةُ على الإنسان جملةً من الواجباتِ الشَّرعيّة التي يجبُ القيامُ بها، رعايةً لحق الوطن وسلامته، ومن أهمها (أبو شاويش، ٢٠١٦):

١- طاعة ولي الأمر، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُوْلِي الأَمْرِ مِنكُمْ...") (النساء، ٥٩).

٢- الالتزام بأنظمةِ الدولة وقوانينها، ففي ذلك رعايةٌ للمصلحةِ العامة والخاصة.

٣- الدفاع عن الوطن وحمايته من المخاطر.

هناك واجبات على المواطن للدولة، وتتمثَّل هذه الواجباتُ في انتمائه وولائه لوطنه، والدفاع عن وطنه، واحترام الأنظمة التي تسنُّها دولته، والمحافظة على مرافق الدولة العامة التي تسهمُ في خدمة المواطن وتشجع على زيادةِ الإنتاج وتسهمُ في تنميةِ موارد الاقتصاد بما يحقِّق مصلحةَ الفرد والجماعة، وتماسك الوحدة الوطنية (الصاعدي، ٢٠١١، ص. ٤٦).

وتتمثَّل واجباتُ المواطن تجاه مجتمعه في الواجباتِ التي لا بدَّ أن يقوم بها المواطنُ في المجتمع الذي يعيش فيه كعلاقته بأسرته وأصدقائه وزملائه وجيرانه، كما تتمثَّل في العلاقاتِ الاجتماعيةِ المتشابكة من زيارات والمشاركة في المناسباتِ المختلفة (الكواري، ٢٠٠١، ص. ٧٣).

ومن واجباتِ المواطنة الالتزامُ بالقوانين؛ لأنَّ ذلك يؤدي إلى انتشار الأمن والطمأنينة في المجتمع، ويقضي على الفساد وظواهر التَّخريب، وعلى المواطن الالتزام بطاعةِ الله سبحانه وتعالى التي تدفعه إلى طاعةِ الحاكم وولي الأمر، والتزام القوانين، والالتزام بأحكامها، وتحقيق التَّكافل الاجتماعي، ومحاربة كل ما فيه ضرر على المجتمع (شحاتة، ٢٠٢٠).

ومن الواجبات المنوطة بالمواطنة: الالتزامُ بأوقات العمل الرسمية، فالإسلام دين عقيدة وعبادة وعمل، وينبغي تطبيقُ هذه المعاني السَّامية وتحويلها إلى سلوكٍ عمليٍ تطبيقي في الحياة، فالعمل في الإسلام يحقق قيمًا اجتماعية وخلقية في المجتمع الذي يعيشُ فيه الإنسان قال تعالى: (وَآيَةٌ لَهُمُ الْأَرْضُ الْمَيْتَةُ أَحْيَيْنَاهَا وَأَخْرَجْنَا مِنْهَا حَبًّا فَمِنْهُ يَأْكُلُونَ (*) وَجَعَلْنَا فِيهَا جَنَّاتٍ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ وَفَجَّرْنَا فِيهَا مِنَ الْعُيُونِ (*) لِيَأْكُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ وَمَا عَمِلَتْهُ أَيْدِيهِمْ أَفَلَا يَشْكُرُونَ) يس ٣٣ – ٣٥)، كما يدعوا الإسلامُ إلى الالتزامِ بأوقات العمل الرسمية لما في ذلك من خيرٍ للفرد وللوطن، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا الْإِنسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحاً فَمُلَاقِيهِ) (الانشقاق: ٦).

٣- الانتماء:

يمثِّل الانتماءُ أحدَ مكوِّنات المواطنة الأساسية، ويعني انتسابَ الفرد لكيانٍ ما يكون مندمجًا فيه باعتباره عضوًا مقبولًا، وله شرفُ الانتساب إليه ويشعر فيه بالأمان، ويُعدُّ الانتماء قيمةً يكتسبُها الفرد خلال مراحل نموه نتيجة تفاعله مع المجتمع، حيث يتعلَّم الفردُ منذ الصغر الانتماءَ للأسرة، والقرية، أو المدينة، والانتماءُ أساسُ الولاء، وتقوم التَّربيةُ الوطنية بالتَّركيز على مفهوم الولاء والانتماء للدولة، بما يغرسه من قيمٍ واتِّجاهات للعمل الجماعي، وبما يتطلَّبه من التَّخلي عن الذَّاتية والأنانية (المالكي، ١٤٢٧هـ).

ويُعدُّ الانتماءُ مكوَّنًا من مكونات المواطنة، إذ إنه لا ينفصل عنها، ويتضمَّن الانتماءُ عددًا من الأبعاد، منها (العامر، ٢٠٠٥):

١- الهُويَّة: وهي تمثِّل مجموعة القيم المترابطة التي تنظِّم سلوك الفرد وتصرُّفاته.

٢- الديمقراطية: وتعنى مشاركةَ الفرد بمسئولية في جماعته وفق ما تسمح به قدراته وإمكانياته.

٣- الولاء: ويعدُّ الولاء جوهر الالتزام والاعتزاز بالوطن أرضًا وشعبًا ونظامًا.

٤- الالتزام: أي التَّمسُّك بالنُّظم والمعايير الاجتماعية، كونها الضامن لمنع الاستغلال والاحتكار.

٤- المشاركةُ المجتمعية:

تمثِّل المشاركةُ المجتمعية أحد مكوِّنات المواطنة الأساسية، وتتطلَّب ممارستُها مهاراتٍ خاصة سواء أكانت مهاراتٍ شخصية أم اجتماعية أم قيادية. وترجع أهميةُ المشاركة إلى أنَّها تهدفُ إلى زيادةِ خبرات الأفراد والإسهام في نضجهم، وهي مشاركة في كل ما يتصل بالحياة اليومية بصفةٍ عامة والاجتماعية بصفةٍ خاصة، ومن أبرز أدواتها: الأعمال التَّطوعية والمشاركة الفاعلة في كل ما يحقِّق مصلحة الوطن، والحفاظ عليه، والمشاركة في مجابهة التَّحديات التي تواجهه (معافا، ٢٠١٧).

المحورُ الثَّاني: أبرزُ تحدياتِ المواطنة

أولًا: تحدي العولمة الثَّقافية

تتعاظم تأثيراتُ العولمة على المواطنةِ وأبعادِها وقيمِها في ظل ثورة المعلومات، حيث أدَّى التقدُّمُ السَّريع والمتلاحق لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى نشأة نزاعاتٍ داخلية، وحدوث تفكُّك مجتمعي وقيمي داخل المجتمعات العربية والإسلامية التي باتت تواجه كثيرًا من موجاتِ هذا الاختراق الاجتماعي والحضاري الثقافي الذي يهدفُ إلى مسخ الهويَّة الخاصة والمميزة للمجتمعات ودفعها جميعًا إلى اكتساب هويَّة عالمية موحَّدة، كما نشأت داخل هذه المجتمعات صراعاتٌ جديدة في كل المجالات تجاوزت الحدود لتصل إلى المستويات الإقليمية والعالمية، وبالتالي لم تعد الدولة المصدرَ الخاص للشرعية داخل مجتمعاتِها (نصار، والمحسن، ٢٠١٣ م).

ومن أبرزِ تحدياتِ العولمةِ الثَّقافية الانبعاثُ الجديد لمفهوم المواطنة الذي سُمِّي بـ "المواطنة عديدة الأبعاد" وهو ما بات يشكِّلُ تحديًا واضحًا لمبدأ المواطنة ومفاهيمها في العالمين العربي والإسلامي على وجه الخصوص، فقد أدَّت المواطنةُ عديدةُ الأبعاد إلى غياب مضامين المواطنة المحلية لصالح ولاءاتٍ خاصة نتج عنها هشاشةُ الاستقرارِ الاجتماعي في بعض الدول (ملكاوي ونجادات، ٢٠٠٧م).

كما أنَّ من أهم الآثار السَّلبية التي صاحبت عولمةَ المواطنة ظهورُ أزمة تماسك الدولة الوطنية واختراق قيمها ومبادئها، وفقدان قيمةِ سيادتها الوطنية، وسهولة استثارة النزعة الأقلية وصناعة الهويَّات الانفصالية عبر التوظيف المتخفي للإصلاحات الديمقراطية، وحماية حقوق الإنسان، ومحاربة التَّطرف والإرهاب، وترهُّل الرابطةِ الوطنية وامتهان رموزها وممارسة التَّضليل السِّياسي على الممارساتِ اللاوطنية واللاديمقراطية، وتغليب المصلحة الفردية على المصلحةِ الوطنية (صقر، ٢٠٠٩م).

ومن بعض الآثارِ السَّلبيةِ للعولمةِ الثَّقافية على مفهوم المواطنة وقيمها أنَّها أدَّت كذلك إلى انحسار قيمة حب الوطن لدى فئة الشباب خاصةً، وإحلال الرُّموز العالمية محل الرُّموز الوطنية في عقول الشَّباب ووجدانهم؛ إضافة إلى تزايد الشُّعور بالمواطنةِ العالمية، مع تراجعٍ واضح للشُّعور بالمواطنةِ المحلية. فنتج عن ذلك ضعفُ الانتماء الوطني، وتفكيك عناصر هويَّته ومكوِّناته لدى كثيرٍ من أفرادِ الشُّعوب والمجتمعات (الزيود، ٢٠١١م).

كما أنَّ من أثار العولمة الثَّقافية على المواطنةِ المحلية للمجتمعات هو جعلُ هذه المجتمعات بلا هويَّة تميزها عن غيرها من المجتمعات؛ باعتبار أن العولمة نظامٌ يعمل على إفراغ الهويَّة الجماعية من كل محتوى، ويدفع إلى التَّفتيت والتَّشتيت من خلال ربط الأفراد بعالم اللا وطن واللا أمة واللا دولة (جرار، ٢٠١١م).

الأمرُ الذى يجعلُ العمل على مواجهةِ تلك التَّحديات من خلال عدة وسائل منها: العملُ على التَّأصيل التَّربوي لمفهوم المواطنة وفق التَّصور الإسلامي وتفعيله لدى الأفراد؛ للحفاظِ على هويتهم الثَّقافية والحضارية، والتَّمسُّك بمبادئ المواطنة وقيمها في ظل هذه المتغيّرات المعاصرة،كما يدعو هذا إلى ضرورةِ تربيةِ الأفراد على المفاهيم الإسلامية النَّابعة من التَّصور الإسلامي التي تحميهم من المفاهيم والقيم والأفكار النَّفسية والفكرية للقوة المسيطرة.

ثانيًا: تحدي التغريب:

التَّغريب هو عملية محو للثقافة، بمعنى أنَّها تدمير للمجالات الاقتصادية والاجتماعية والعقلية، وينتجُ عن تلك العملية ضياعُ الهويَّة الثَّقافية (عبد الوهاب، ١٤١١هـ، ص. ١٤) كما أنَّه اتجاه مُوجَّه إلى فكر الأمة الإسلامية وعقيدتها يرتكزُ على تشويه مبادئ الإسلام في نفوس أبنائه، ونشر كثيرٍ من المبادئ الهدامة، وتغيير قيم الأمة ومُثُلها، أي تغيير عقيدتها وثقافتها وأخلاقها (القرني، ١٤٣١هـ، ص. ٣٢).

من خلال ما سبق يمكن تعريفُ التَّغريب أنَّه دعوة إلى الانغماس في تيار القبول المطلق للحضارةِ الغربية، ومحاكاة القوى الغربية، التي سيطرت على العالم سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا لأكثر من قرن، فهو محاولة لفرض النَّموذج الغربي باعتباره الأفضل من وجهة نظر مؤيدي هذا التيار، كما أنَّه دعوةٌ لانفصال الإنسان عن مجتمعه وثقافته وقيمه ومعاييره، في صورة تعبر عن مظاهر: العزلة، والعجز، والإخفاق في التَّكيُّف، وعدم الشُّعور بالانتماء.

ثالثًا: تحدي الانحراف الفكري:

يعدُّ مصطلحُ "الانحرافُ الفكري" من المصطلحات الحديثة، وهو "مفهومٌ نسبي متغير، فما يُعدُّ انحرافًا فكريًا في مجتمعٍ ما لا يُعدُّ كذلك في مجتمعٍ آخر؛ وذلك لاختلاف القيم والمعايير الدينية والاجتماعية السَّائدة" (المالكي، ١٤٢٧هـ، ٧٠). ويُعرَّف الانحرافُ الفكري أنَّه "الفكرُ الذي يُخالفُ القيمَ الروحية والخلقية والحضارية للمجتمع، ويُخالفُ الضَّميرَ المجتمعي، وأهم من ذلك كله هو ذلك النوع من الفكر الذي يُخالفُ المنطقَ والتَّفكير السَّليم" (طالب، ١٤٢٦هـ، ص. ١١٦).

ويعدُّ الانحرافُ الفكري من مُهدِّداتِ المواطنة؛ فإذا انحرف الفكرُ، وخالف عقيدةَ المجتمع، فقد وقع البلاء فالفكر المنحرف يستهدفُ قيم المجتمع وأخلاقه في الصَّميم (طالب، ١٤٢٦هـ). كما يُعدُّ الانحرافُ الفكري من أهم مُهدِّدات الأمن والنِّظام العام، كما يعدُّ من أبرز وسائل تقويض الأمن الوطني، حيث يهدفُ إلى زعزعةِ القناعات الفكرية والمقوّمات الخلقية والاجتماعية" (الحارثي، ١٤٢٩هـ، ٥٣). ومن أبرز مخاطر الانحراف الفكري على المواطنة ما يلي (عسيري، ١٤٢٦هـ):

١- أنه يُضرُّ بعقيدةِ الأمة، ودين المجتمع بما يحمله من أفكارٍ مُخالفة.

٢- فيه تشويه لصورةِ الإسلام وقيمه النبيلة، المتمثِّلة في الرحمة والعدل والتَّسامح...

٣- يُسهمُ في التَّشكيك في ثوابت الأمة ويهزُّ قناعاتِ أفرادها في عقيدتهم.

وترى الباحثةُ أنَّ الانحرافَ الفكري من أبرز مُهدِّداتِ المواطنة؛ لأنه يستهدفُ قيمَ المجتمع وأخلاقه وروحه، وتشويه الصُّورة السَّمحة للإسلام، وإثارة الشُّكوك والشُّبهات، وفقدان الأمن والاستقرار، والإخلال بأمنِ الأفراد والجماعات وإحداث الفتن وانتشارها، وظهور الفرق والمنظَّمات الإرهابية، والوقوف ضد نجاح الدعوة الإسلامية.

المحورُ الثَّالث: كيفية التغلُّب على تحدياتِ المواطنةِ من منظورِ التَّربيةِ الإسلامية

أولًا: الاهتمامُ بالثَّقافةِ العربية الإسلامية:

تعدُّ الثَّقافةُ الطَّابع الذي يميزُ أي أمةٍ عن غيرها من الأمم، وهي الروحُ التي تضمنُ للمجتمع تقدُّمَهُ، وتدعمُ كفاحه من أجلِ تأمينِ هويته، والحفاظِ عليها من الضياع، كما أنَّ لكل شعبٍ ثقافته التي تعكسُ تاريخه وحياته الماضية وتجسِّدُ حياته الحاضرة والآتية.

وتمثِّل الثَّقافةُ العربية الإسلامية جوهرَ الهويَّة الحضارية للأمةِ العربية الإسلامية، وتعدُّ الوعاء الذي تستمدُّ منه نظرتَها للكون والحياة وللذَّات وللآخر، وتصوُّرها لوجود الإنسان في الكون والغاية المثلى له، والحكمة من هذا الوجود وتحتوي أيضًا على معايير الحلال والحرام، وعاداتِها وتقاليدها وأعرافها وفنونها، وسائر علومها الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والتَّجريبية، وهذه جميعُها عناصر للهوية العربية الإسلامية (أبو جبة، ٢٠١٨، ص. ١٨).

وللتَّأكيد على الارتقاء بالثَّقافةِ العربية الإسلامية داخل المجتمع لتعزيز المواطنة ينبغي توفيرُ الأساليب التي تدعمُ ذلك، ومن أهم هذه الأساليب ما يلي:

١- **الاهتمامُ باللغةِ العربية في المجتمع:** تعدُّ أية لغة في العالم وسيلةَ تواصل بين أفراد المجتمع، من خلالها يتواصلون من أجلِ حلِ مشكلاتِهم وتنميةِ مجتمعهم، وإذا كان الأمرُ كذلك فإنَّ اللغةَ العربية مُقوِّم أساسيٌ من مقوِّماتِ الثَّقافة العربية الإسلامية، فهي ليست لغةً فقط، وإنما أداةٌ للتفكير، فكلُّ اللغات أدواتٌ لنقلِ الأفكار، كما تتميَّز اللغةُ العربية–بالإضافة لكونها أداةً للتفكير– أنَّها لغةُ القرآن الكريم، الذي قدَّمَ إلى اللغةِ العربية وإلى الفكرِ الإنساني عديدًا من القيم والمبادئ؛ وبفضل القرآن الكريم بلغت العربيةُ من الاتِّساع مدى لا تكاد تعرفه أيَّةُ لغة من لغاتِ الدنيا، وبفضل القرآن الكريم عاشت اللغةُ العربية قرونًا طويلة حتى اليوم الحاضر، حيث لم تعرف أيَّةُ لغة في العالم مثل هذا العمر المديد (شحاتة، ٢٠٢٠).

ومن هنا يجبُ الاهتمامُ باللغةِ العربية بوصفها عاملًا أساسيًا لدعمِ المواطنة؛ فالمواطنُ عندما يشعرُ بقيمةِ لغته وممارستِها بشكلٍ كبيرٍ داخل مجتمعه، ويرى الاعتزازَ بها في وسائل الإعلام المختلفة، وتقديرها والاحتفال بها في اليوم العالمي لها، وجعلها اللغةَ الأولى في المدارس والجامعات المختلفة، كل ذلك من شأنه تدعيم المواطنة وتعزيزها.

٢- **الاهتمامُ بالقيمِ الإسلامية:** لأهمية القيم فقد اعتنت بها الدِّياناتُ والفلسفاتُ والتَّنظيماتُ الاجتماعية، وكذلك الدِّراساتُ الأكاديمية والتَّربوية، وتنوَّعت وجهاتُ النَّظر في إدراكِ طبيعة القيم وغائيتها حول عددٍ من الثنائيات، كل ثنائية منها تأخذ بطرفين متناقضين (الصاوي، ٢٠٠٥، ص. ١٥٩).

وترى الباحثةُ ضرورةَ تحصينِ الأجيال الجديدة، وزيادةَ وعيهم بأهمية القيم، وتأثيرها على حياتهم الفردية والاجتماعية والسِّياسية، باعتبارها عاملًا أساسيًا في حفظ الوطن وبناء مجتمعٍ مترابطٍ يتخطَّى كلَّ الأزماتِ والتَّحديات.

ثانيًا: نشر ثقافة الحوار مع الآخر لمواجهةِ تحدياتِ المواطنة:

يقوم الحوارُ في الإسلام على الاحترامِ المتبادل بين الأطراف المتحاورة، فالاحترامُ المتبادل هو المنطلقُ الأول الذي يجبُ أن يرتكزَ عليه الحوار، قال تعالى "وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ فَيَسُبُّواْ اللّهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ" (الأنعام: ١٠٨)، وهذا يفترضُ وجودَ قواسم مشتركة تكون إطارًا عامًا وأرضيةً صلبةً للحوار. (الصاوي، ٢٠٠٥، ١٥٣، ص. ١٥٤).

وتنبعُ الحاجةُ إلى وجودِ حوارٍ هادفٍ بين الأفراد في المجتمع من طبيعةِ هذا العصر الذي اشتدَّ فيه الخلافُ بين كثيرٍ من البشر، وانتشر فيه النِّزاعُ حول المصالح والمواقف، وظهرت فيه مظاهرُ العنف وصُورِه المختلفة، وتراجعت فيه القيمُ الإنسانية السامية، التي تحضُّ على الود والمحبة والتَّسامح، والبُعد عن العنف؛ لذلك فإنَّ الحوارَ بين أفراد المجتمع الواحد كفيلٌ بترسيخِ قيم الصَّداقة والتَّعاون، وكل هذه عوامل أساسية لتحقيقِ المواطنة.

ثالثًا: تفعيلُ قيمةِ التَّعايش والسَّلام المجتمعي لمواجهةِ تحديات المواطنة:

يسعى الإسلامُ إلى تحقيقِ الأمن ونشرِ السَّلام بين أفرادِ المجتمع، كما تسعى التَّربيةُ الإسلامية نحو تربيةِ الأفراد على نشر السَّلم القائم على المساواةِ والعدل في كل بقاع الأرض، كما تحرصُ على تعزيز التَّعاون والتَّآخي بين الناس جميعًا، دون تحيُّز إلى جنس، أو لون، أو عرق، قال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) [الحجرات: ١٣].

ويعدُّ التَّعايشُ والسَّلامُ المجتمعي أحد الفضائل الخلقية في الإسلام التي ترتقي بالنَّفس البشرية إلى مرتبةٍ سامية تتحلَّى بالأخلاق والمعاملة الطيبة واحترام ثقافة الأخر، كما أنَّ للتعايش دورًا في غايةِ الأهمية في حمايةِ المجتمع والنَّسيج الاجتماعي، بالإضافة إلى اعتباره أحد الطُّرق الأساسية لتحقيقِ الأمن الاجتماعي والسَّلام الشَّامل، بالإضافة إلى القضاءِ على المشكلاتِ والصِّراعات التي تنشأ بين الحين والآخر بين الأفرادِ والجماعات.

كما يعدُّ التَّعايشُ والسَّلامُ المجتمعي جزءًا لا يتجزأ من ثقافتنا الإسلامية، وقيمةً أساسيةً من قيمِ ديننا الحنيف حيث حثَّ ديننُا الحنيف على حسن معاملةِ الآخر واحترامه وتقديره، بل ودعوته باللين وإظهار المحبة والرُّقي الخلقي في المعاملة.

وهناك مجموعةٌ من الدَّوافع التي تدفعُ الإنسانَ للتَّسامح والتَّعايش مع الآخر، منها: احترامُ الآخر والاعترافُ به والتَّعامل معه، وثباتُ المجتمعِ واستقراره، وترسيخُ قيمِ التَّعايش والحوار العقلاني، والتَّوازن بين الحقوق والواجبات بدون تمييز وتعزيز وسائل التَّعاون والتَّكافل السِّياسي بين أبناء الوطن الواحد، والإرادة الحرة المشتركة بحيث تكون الرَّغبةُ في التَّعايش نابعةً من الذات، والتَّعاون في الأعمال المشتركة من أجل تحقيق الأهداف، والتَّفاهم بين المواطنين حول الأهداف والغايات، وتكوين علاقات مع أصدقاء من مجتمعه ومن المجتمعات الأخرى فيما يحبه من مجالاتٍ علمية، والاندماج مع الآخرين والاستماع إليهم والتَّعلُّم منهم ومعهم (أحمد، ٢٠٢٠، ص. ٦٩١).

رابعًا: تفعيل بعض مقوِّمات التَّماسك الاجتماعي لمواجهة تحدياتِ المواطنة:

تعدُّ العقيدةُ الإسلامية من أبرزِ مقوِّماتِ التَّماسك الاجتماعي، فهي تسهمُ في تربيةِ الناس على التَّماسك والتَّحذير من وقوعِ الخلافاتِ بينهم، حيث إنَّ الخلافاتِ العقائدية تسببُ اختلافًا بين أبناءِ المجتمع الواحد، فيتعادون ويتباغضون، لكنَّ العقيدةَ المستقيمة تجلبُ المحبةَ بين البشر، فاللهُ تعالى أمر عباده في دينه الحنيف بما يعينُهم على التَّقوى والاعتصامِ بدينهم إذ إنَّ اعتصامَهم

بدينهم يؤلِّفُ بين قلوبِهم، ويصلحُ دينَهم ودنياهم، وبالافتراقَ والتَّعادي يختلُّ نظامُهم، وتنقطعُ روابطُهم ويعملُ كلٌ منهم في شهوةِ نفسه.

وتمثِّل العبادةُ المظهرَ العملي للعقيدة، والمقوِّم الثَّاني من المقوِّمات الدينية للتربية على التَّماسك، والعبادة فرضها اللهُ على المسلمين، وكلفهم بها ليعبروا بها عن حقيقةِ إيمانهم، فالعبادةُ هي المترجمُ الأصيل للعقيدةِ الإسلامية، حيث تنقلُها من الفكرِ إلى العملِ بالجوارح، ومن ثمَّ فإنَّ للعباداتِ أهميةٌ عظيمةٌ في تحقيق التَّماسك الاجتماعي، فهي (النحلاوي، ٢٠١٠، ص. ١١٢):

١- تُحقِّقُ التَّعارفَ والتَّرابطَ بين المسلمين، ويظهرُ ذلك بوضوح في صلاةِ الجماعة، والجمعة، والعيدين، والحج، وغيرها؛ مما يغرسُ التَّماسكَ والمحبةَ بين الأفراد، ثمَّ تأتي الزكاةُ والصَّدقاتُ المختلفة لتحقيقِ التَّكافل الاجتماعي، والقضاء على الفقر، وإزالةِ الحقد من النَّفوس، وإيجاد التَّعاون الوثيق بين المسلمين، قال (ﷺ): لَيْسَ الْمُؤْمِنُ الَّذِي يَشْبَعُ وَجَارُهُ جَائِعٌ" (البخاري، ١٤٢٢هـ، رقم ١١٢، ص.٥٢).

٢- تسعى إلى إزالةِ كل ما يؤدي إلى التَّنافر والبغضاء والشَّحناء من الانحرافات الخلقية كالغيبة، والنَّميمة، وتربي في النَّفس البشرية الفضائلَ الخُلقية، كالإيثار والتَّعاون، وبذلك تتحقَّق الألفةُ والمحبةُ بين أفرادِ المجتمعِ الإسلامي.

٣- تحقِّق معنى التَّعاون الاجتماعي في المجتمعِ الإسلامي؛ حيث إنَّها تسعى في قضاءِ حوائجِ النَّاس، والتَّفريج عنهم، وستر عيوبهم، قال ﷺ: "مَنْ سَتَرَ أَخَاهُ فِي الدُّنْيَا سَتَرَهُ اللهُ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ." (النيسابوري، ١٩٩٠، رقم ٨١٥٩، ص٤٢٥) , وبذلك يكونُ المجتمع كيانًا واحدًا كما وصفه ﷺ بقوله: «مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ، وَتَرَاحُمِهِمْ، وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى» (مسلم، ٢٠٠٦، رقم ٢٥٨٦، ص.١٩٩٩).

وتعدُّ الأخلاقُ الحسنة من أهم المقوِّمات التي اعتمد عليها الأنبياءُ في تربيةِ أبناء مجتمعاتِهم وتحقيقِ صلاحهم، فما من نبي ولا رسولٍ إلا وشارك في تأسيسِ القاعدةِ الخلقية التي تتكوَّن بها المجتمعاتُ الإنسانيةُ النبيلة، وعلى رأسهم سيدنا محمد ﷺحيث يقول: "إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ" (القضاعي، ١٩٨٦، رقم١١٦٥، ص.١٩٢)، فليس هنالك قيامٌ لمجتمع، ولا ائتلافٌ بين أفراده إلا من خلال الالتزامِ بالفضائل الخلقية.

خاتمة:

وتشمل:

أبرز نتائج الدِّراسة:

١- تسعى المواطنةُ في الإسلام بأسسِها ومرتكزاتِها الشُّمولية من أجل تنشئةِ المواطن على القيمِ والمبادئ والمثل الإسلامية؛ لإيجاد مواطن متسلِّح بالإيمان، قادرٍ على الدفاع عن وطنه ومجتمعه، ومشاركٍ في تنميته، وقادرٍ كذلك على التكيُّف والتَّفاعل الإيجابي مع المتغيِّراتِ الدَّاخلية والخارجية المختلفة بطريقةٍ إيجابيةٍ فاعلةٍ تخدمُ مجتمعه ووطنه.

٢- تتعدَّد تحدياتُ المواطنة في العصرِ الحاضر ومن أبرزها: تحدي العولمة، وتحدي التَّغريب، وتحدي الانحراف الفكري وتحدي الإعلام الجديد.

٣- يمكن التغلُّب على تحدياتِ المواطنة من خلال عدة نقاط أشارت إليها الدِّراسةُ وتتمثَّلُ فيما يلي:

أولًا: دور التربية في مواجهة تحديات العولمة، ثانيًا: الأدوار المتطلَّبة من المعلم لتعزيز المواطنة والقيم المجتمعية في عصر الانفتاح التكنولوجي، ثالثًا: دور المحتوى التَّعليمي في تعزيز المواطنة ومواجهة تحدياتها، رابعًا: دور الإعلام الإسلامي في تعزيز المواطنة

ومواجهة تحدياتها، خامسًا: الاهتمامُ بالثَّقافة العربية الإسلامية، سادسًا: البعدُ عن مظاهر الاغتراب عن الثَّقافة الإسلامية لمواجهةِ تحديات المواطنة، سابعًا: نشر ثقافة الحوار مع الآخر لمواجهة تحديات المواطنة، ثامنًا: تفعيل قيمة التعايش والسَّلام المجتمعي لمواجهةِ تحديات المواطنة، تاسعًا: تفعيل بعض مقوِّمات التَّماسك الاجتماعي لمواجهةِ تحديات المواطنة.

توصياتُ الدِّراسة:

١- تخصيصُ إدارةٍ خاصة بالمؤسَّساتِ التَّعليمية لتولي العمل على تعزيزِ المواطنة لدى المتعلِّمين ومواجهةِ تحدياتها.

٢- تطويرُ المناهج الدِّراسية بتضمينها موضوعاتٍ تعزِّزُ المواطنةَ والانتماءَ لدى الطلاب بمراحل التَّعليم المختلفة.

٣- الاستفادةُ من الآليات التي اقترحتها الدِّراسةُ للتغلُّب على تحديات المواطنة وفق الرؤية التَّربوية الإسلامية.

٤- تفعيلُ دور الأنشطة الطلابية في المراحل التَّعليمية المختلفة في تعزيز المواطنة لدى الطلاب.

٥- توظيفُ المستحدثاتِ التكنولوجية في تعزيز المواطنة والانتماء لدى أبناء المجتمع بوجهٍ عام.

مقترحاتُ الدِّراسة:

١- مستوى المواطنة لدى طلاب الجامعاتِ السُّعودية وعلاقته بتحمُّلهم المسئوليةَ الاجتماعية.

٢- دور تعزيز المواطنة وفق الرؤية التَّربوية الإسلامية في تحقيقِ رؤيةِ المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠) من وجهةِ نظر أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات السُّعودية.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

إبراهيم، أسماء الهادي؛ مطر، محمد محمد. (٢٠٢٠). المواطنة الرقمية ودورها في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب الجامعات المصرية، دراسة ميدانية لجامعة المنصورة، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر، ١٤(٦)، ٢١٩ – ٣٣٨.

ابن حنبل، أحمد بن حنبل. (٢٠٠١). *مسند الإمام أحمد*. دار الريان للتراث.

أبو المجد، عبد الجليل. (٢٠١٠). *مفهوم المواطنة في الفكر العربي الإسلامي*. أفريقيا الشرق للنشر.

أبو جبة، مريم عمران عبد. (٢٠١٨). *أزمة الهوية وعلاقتها بالحضور النفسي للأب في المجتمع الفلسطيني* [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو شاويش، ماهر. (٢٠١٦). المواطنة من منظور الشريعة الإسلامية: المفهوم – الحقوق – الواجبات. *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة*، ٥(٩)، ٤٤٥ – ٤٨٧.

أبو شريعة، حمزة إسماعيل. (٢٠١٤). المواطنة ودورها في بناء ثقافة الديمقراطية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (١)، ٥٤٦-٥٦١.

أبو فراج، أشرف عبد الوهاب. (٢٠١٩). تعزيز قيم المواطنة في ضوء التحديات والمتغيرات العالمية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، ١(١٤)، ٥-٩٠.

أحمد، محمد محمد سليم. (٢٠٢٠). دور جماعات النشاط في تنمية قيم التسامح لدى أعضائها. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، مصر، ٣ (٥٠)، ٦٨١-٧١٦.

أفقيه، محمد. (٢٠١٦). *الوطن والمواطنة في الكتاب والسنة دراسة تأصيلية تحليلية* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الجزائر.

آل عبود، عبد الله. (٢٠١١). *قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي* [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة نايف للعلوم الأمنية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). *صحيح البخاري*، (تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر)، دار طوق النجاة.

التويجري، عبد العزيز بن عثمان. (١٩٩٦). *الحوار والتفاعل من منظور إسلامي، "الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري"*. القاهرة، وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، المؤتمر الثامن في الفترة من ٢٤-٢٧ يوليه.

ثابت، ناصر. (١٤٠٧هـ). *التحدي الاجتماعي، ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

جرار، أماني غازي. (٢٠١١). *المواطنة العالمية*. دار وائل للنشر والتوزيع.

الجسار، سلوى عبد الله؛ والمعمري، سيف بن ناصر. (٢٠٢١). أنماط المواطنة الأكثر تأثيراً في استقرار المجتمع وتقدمه من وجهة نظر طالبات مقرر تربية المواطنة في كلية التربية بجامعة الكويت، *مجلة التربية*، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، المجلد ٤٠ (٢)، العدد ١٩١، يوليو ٢٠٢١، ١٥١-١٧٥.

الجسار، سلوى. (٢٠٢٠). واقع دور الكليات الإنسانية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في جامعة الكويت. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم. المجلد (١٤) العدد (٢)، ١٠٦٦- ١٠٨٩.

الحارثي، زيد. (١٤٢٩هـ). *إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.

الحامد، محمد. (٢٠٠٥). *الشراكة والتنسيق في تربية المواطنة، مؤتمر التربية والمواطنة، الباحة، المملكة العربية السعودية*، ٧-١٠ مارس.

الحسين، أسماء عبد العزيز؛ وحمزة، أحمد محمد. (٢٠٢٢). برنامج عملي في التربية الوطنية لفئة المراهقين- نموذج في التدريب. *مجلة التربية*، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، ١٩٥(١). ٨٥-١٧٩.

الحضيف، فهد بن صالح. (٢٠١٨). واقع واجبات المواطنة لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات، جامعة عين شمس، المجلد ١٩، (١)، يناير، ٢٩٣-٣٢٢.

الحليبي، أحمد عبد العزيز. (٢٠١٠). *الوطنية وتعدد الثقافات في الفكر الإسلامي*. جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات.

الخطيب، محمد شحات. ومتولي، مصطفى محمد. وعبد الجواد، نور الدين. والغبان، محروس. والفزاني، فتحية. (٢٠٠٤). *أصول التربية الإسلامية*. دار الخريجي، جدة.

الريسوني، أحمد. (٢٠٠٣). *حقوق الإنسان محور مقاصد الشريعة: كتاب الأمة*، (٨٧). وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

الزنيدي، عبد الرحمن زيد. (١٤٢٦هـ). *مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي: اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي في الباحة (التربية والمواطنة)*. المطابع الأهلية للأوفست.

الزيود، ماجد. (٢٠١١). *الشباب والقيم في عالم متغير*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعايدة، إياد جميل؛ والفيومي، خليل عبد الرحمن محمد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية قيم المواطنة خلال تدريس مادة التربية الوطنية من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحوها، *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة عمان العربية، ٧(١)، ٢٤٨-٢٧١.

سكران، محمد محمد. (٢٠١٠). التربية وتنمية ثقافة المواطنة. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، مصر، مج ٣، ع ٨. الصفحات: ١٥٧ – ١٧٥.

السيد، عبد الفتاح جودة؛ وإسماعيل، طلعت حسيني. (٢٠١٠). دور الجامعة في توعية الطلاب بمبادئ المواطنة كمدخل تحتمه التحديات العالمية المعاصرة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، كلية التربية جامعة الزقازيق، ٦٦(٢).

الشبيني، محمد. (٢٠٠٠). *أصول التربية الاجتماعية والثقافية والفلسفية – رؤية حديثة للتوفيق بين الأصالة والمعاصرة*. دار الفكر العربي.

شحاتة، عبد الفتاح أحمد. (٢٠١٩). تصور مقترح للارتقاء بمبادئ التربية من أجل المواطنة في العصر الحديث دراسة تحليلية من منظور التربية الإسلامية، *مجلة التربية*، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، المجلد ٣٨، ١٨٤ج٣، 813 – ٨٨٠.

الشمري، هادي. (٢٠١٤). *المسئولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقتها بالوعي الوقائي الاجتماعي* [رسالة دكتوراه غير منشورة] جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشهراني، مسعود محمد تومان. (٢٠١٧). مفاهيم الانتماء الوطني في كتب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية "دراسة تحليلية". *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات، جامعة عين شمس، المجلد ١٨، الجزء الثاني عشر، ديسمبر ٢٠١٧، 359-388.

الصاعدي، فيصل بن سعيد بن محمد. (٢٠١١). *المواطنة بين الثقافة الإسلامية والثقافة الغربية دراسة مقارنة* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة طيبة.

الصاوي، محمد وجيه. (٢٠٠٥). *الطفولة ورعايتها، قراءات بمنظور إسلامي*، المطبعة الحديثة.

صقر، وسام. (٢٠٠٩). *الثقافة السياسية وانعكاساتها على مفهوم المواطنة* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الأزهر.

طالب، أحسن. (١٤٢٦هـ). *الأسرة ودورها في وقاية أبنائها من الانحراف الفكري*. مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العامر، عثمان. (٢٠٠٥). *أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي" دراسة استكشافية"* ، وزارة التعليم السعودية.

عايد، الحموز وآخران. (٢٠١٩). دور جامعة الخليل في تنمية قيم الانتماء الوطني لدى طلبة كلية التربية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، الجزائر، ٥(٣)، ١٨٧- ٢٠٥.

عبد المنعم، فؤاد. (٢٠٠٢). *مبدأ المساواة في الإسلام*. مطبعة مكتبة العربي الحديث.

عبد الوهاب، أحمد. (١٤١١هـ). *التغريب طوفان من الغرب*. مكتبة التراث الإسلامي.

العبيد، إبراهيم بن عبد الله. (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. *المجلة العلمية لكلية التربية بأسيوط*، ٣٢. ٤، أكتوبر، 551-486.

عبيد، منصور الرفاعي. (٢٠٠٤). *الحوار، آدابه، وأهدافه*. مركز الكتاب للنشر.

عسكر، رندة فاروق السيد. (٢٠٢١). الأنشطة التعبيرية الحركية ودورها في خفض السلوك التنمري عند أطفال الروضة. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، كلية التربية الرياضية، جامعة أسيوط، ٤(٥٨)، ٩٠٩-٩٣٥.

عسيري، مصطفى. (١٤٢٦هـ). *سياسة الإسلام في التعامل مع الفتن المعاصرة* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عفيفي، محمد الصادق عفيفي. (د.ت). *المجتمع الإسلامي وحقوق الإنسان*. مكة المكرمة، رابطة العالم الإسلامي.

علي، إيهاب السيد أحمد محمد. (٢٠٢١). مكونات المواطنة في كتب التربية الوطنية بالمرحلة الثانوية العامة بمصر: دراسة تحليلية، *مجلة التربية*، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، المجلد ٤٠، العدد ١٩١، يوليو، ١٩٩ — ٢٤٠.

علي، سعيد إسماعيل. (٢٠١١). *المواطنة في الإسلام*. دار السلام للنشر، القاهرة.

عمارة، محمد. (٢٠١٠). *الانتماء الثقافي*. نهضة مصر.

العوامرة، عبد السلام؛ والزيون، محمد. (٢٠١٤). دور الجامعات الأردنية الرسمية في تعزيز تربية المواطنة وعلاقتها لتنمية الاستقلالية الذاتية لدى طلبة كليات العلوم التربوية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، ٢٨ (١)، ١٨٧- ٢١٨.

العيد، سليمان بن قاسم. (١٤٢٥هـ). *التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة، دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية المنعقدة بجامعة الملك سعود*، خلال الفترة ١-٢ /٣.

عيوري، فرج عمر. (٢٠٠٥). *دور المدرسة الأساسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ*، دراسة مقدمة لندوة السياسة التعليمية نحو التحول الديموقراطي والمواطنة المتساوية، عدن.

فهد، نمر عبيد الرشيدي. (٢٠١٧). درجة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر قيم المواطنة لدي طلبة جامعة حائل ومعوقات توظيفه. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٥(١٧)، ١٣- ٣٢.

القرني، عايشة محمد سعد. (١٤٣١هـ). *التغريب وأثره في الحركة النسوية المعاصرة عرض ونقد* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة أم القرى.

قرواني، خالد نظمي. (٢٠١٠). *الاتجاهات المعاصرة للتربية على المواطنة*، جامعة القدس المفتوحة.

القضاعي، محمد بن سلامة. (١٩٨٦). *مسند الشهاب*، (تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي) (ط٢). مؤسسة الرسالة.

الكواري، علي خليفة. (٢٠٠١). *المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية*. مركز دراسات الوحدة العربية.

لاشين، محمد عبد الحميد؛ والجمال، رانيا عبد المعز. (٢٠١٠). رؤية عالمية لمعايير المواطنة في التعليم، النموذج الأوربي، *المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة (تطوير التعليم في الوطن العربي)*، كلية التربية جامعة بني سويف.

اللجنة الوطنية المصرية للتربية والعلوم والثقافة. (Unesco, 2011). *ندوة المعايير الأكاديمية للبحوث في العلوم الاجتماعية*، القاهرة.

اللقاء الرابع لرؤساء أقسام التوعية الإسلامية في إدارات التربية والتعليم إدارة محافظة الخرج والمنعقد في (١/٣/١٤٢٥هـ).

المالكي، عبد الحفيظ عبد الله. (١٤٢٧هـ). *نحو بناء إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

مؤتمر الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ . (٢٠٢٠). جامعة شقراء.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (٢٠١٢). *الإطار العام لمناهج التعليم قبل الجامعي*. وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية.

مسلم، الإمام مسلم بن الحجاج النيسابوري. (٢٠٠٦). *صحيح مسلم*. مطبعة الرسالة، بيروت.

المطيري، خالد بن مبرك. (٢٠٢٠). دور الإعلام التربوي في تحقيق المواطنة الصالحة في مدارس تعليم حائل بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة حائل، ٥، ٥٠ – ٦٦.

معافا، جابر. (٢٠١٧). *دور جامعة جازان في تنمية المواطنة لدى طلابها في ضوء مدخل الإدارة بالقيم* [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة جازان.

معتوق، جمال وجدو؛ بن عبد الرحمان. (٢٠١٦). مناهج التربية المدنية في التكوين على المواطنة. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، ٥(٢)، ٤٠١-٤٢٣.

المعمري، سيف؛ الجسار، سلوى؛ البرعمي، سمية. (2020). اتجاهات الطلبة الجامعيون في سلطنة عمان ودولة الكويت نحو المواطنة العالمية في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مجلد ٤٣، عدد ٤٣، أبريل، ١٧ – ٥٠.

مقدادي، منصور محمود. (١٤٣٩هـ). التأصيل الشرعي لمفهوم المواطنة وأثرها في استنباط الأحكام. *مجلة العلوم الشرعية*. *٤٧*، ٣٠٠-٣٩٠.

ملكاوي، نازم؛ ونجادات، عبد السلام. (٢٠٠٧). تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل. *مجلة جامعة الشارقة*، الإمارات، ٤(٢)، ١٥٦-١٤٣.

النحلاوي، عبد الرحمن. (٢٠١٠). *أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع*. دار الفكر.

نصار، علي؛ والمحسن، محسن. (٢٠١٣). تصور مقترح لتفعيل قيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية في جامعة القصيم على ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، *٧*(١)، ٦٧-٢٠٧.

هويدي، فهمي. (١٩٩٥). *المواطنة في الإسلام*. مقال منشور بجريدة الشرق الأوسط، ٥٩٠٢، الأربعاء ١٩٩٥/١/٢٥.

هيكل، أحمد. (١٩٩٦). *الحوار والتطرف: الإسلام ومستقبل الحوار الحضاري*. وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، المؤتمر الثامن، في الفترة من ٢٤حتى ٢٧ يوليه، ١٩٩٦.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

Abdel Moneim, F. (2002). *The principle of equality in Islam.* (in Arabic) Modern Arab Library Press.

Abdul Wahhab, A. (1411 AH). *Westernization is a flood from the West.* (in Arabic) Islamic Heritage Library.

Abu Farrag, A. A. (2019). Promoting citizenship values in light of global challenges and changes. (in Arabic) *Arab Journal of Educational and Social Studies, King Salman Institute for Studies and Consulting Services, 1*(14), 5-90.

Abu Jubbah, M. O. A. (2018). *Identity crisis and its relationship to the psychological presence of the father in Palestinian society*, (in Arabic) an unpublished master's thesis., The Islamic University of Gaza.

Abu Sharia, H. I. (2014). Citizenship and its role in building a culture of democracy. (in Arabic) *Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 1*(1), 546-561.

Abu Shawish, M. (2016). Citizenship from the perspective of Islamic law: Concept - rights - duties. (in Arabic) *Taibah University Journal of Arts and Humanities, 5*(9), 445-487.

Abul Magd, A. (2010). *The concept of citizenship in Arab Islamic thought.* (in Arabic) East Africa Publishing.

Afifi, M. A. A. (N. D.). *Islamic society and human rights.* (in Arabic) Makkah Al-Mukarramah Muslim World League.

Afqih, M. (2016). *The homeland and citizenship in the Book and the Sunnah: A fundamental and analytical study*, (in Arabic) an unpublished master's thesis. University of Algiers.

Ahmad, M. M. S. (2020). The role of activity groups in developing the values of tolerance among its members. (in Arabic) *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, 3*(50), 681-716.

Al Kuwari, A. K. (2001). *Citizenship and democracy in the Arab countries.* (in Arabic) Center for Arab Unity Studies.

Al Maamari, S., Al-Jassar, S., Al-Barami, S. (2020). Attitudes of university students in the Sultanate of Oman and the State of Kuwait towards global citizenship in the light of some variables. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena, South Valley University*. 43 (43), April, 17-50.

Al-Aboud, A. (2011). *Citizenship values among young people and their contribution to enhancing preventive security*, (in Arabic) an unpublished doctoral dissertation. Naif University for Security Sciences.

Al-Amer, O. (2005). *The impact of cultural openness on the concept of citizenship among Saudi youth: An exploratory study.* (in Arabic) Saudi Ministry of Education.

Al-Awamra, A. & Walzeon, M. (2014). The role of Jordanian public universities in promoting citizenship education and its relationship to the development of self-independence among students of faculties of educational sciences from their point of view. (in Arabic) *An-Najah University Research Journal, 28*(1), 187-218.

Al-Bukhari, M. I. (1422 AH). *Sahih Al-Bukhari,* (Investigation: Muhammad Zuhair bin Nasser Al-Nasser). (in Arabic) Dar Tawq Najah.

Al-Hadhif, F. S. (2018). The status-quo of the duties of citizenship among students of the third year of secondary school in government public schools in the city of Riyadh. (in Arabic) *Journal of Scientific Research, College of Girls, Ain Shams University, (19).* Part 1, January, 293-322.

Al-Halibi, A. A. (2010). *Nationalism and multiculturalism in Islamic thought.* (in Arabic) Association for Arabic Translation and Intercultural Dialogue.

Al-Hamid, M. (2005). *Partnership and coordination in citizenship education*, (in Arabic) Education and Citizenship Conference, Al-Baha, Kingdom of Saudi Arabia, March 7-10.

Al-Harithi, Z. (1429 AH). *The contribution of educational media to achieving intellectual security among secondary school students in Makkah Al-Mukarramah*, (in Arabic) Master's thesis, Umm Al-Qura University.

Al-Hussein, A. A. & Hamza, A. M. (2022). A practical program in national education for adolescents - a training model. (in Arabic) *Education Journal, Faculty of Education for Boys, Al-Azhar University, Cairo, 195*(1), 85 - ١٧٩.

Ali, E. E. A. M. (2021). Components of citizenship in national education books at the general secondary stage in Egypt: An analytical study. (in Arabic) *Journal of Education, College of Education for Boys, Al-Azhar University in Cairo,* 40, 191 (2), July 199-240.

Ali, S. I. (2011). *Citizenship in Islam.* (in Arabic) Dar Al-Salam Publishing.

Al-Jassar, S. (2020). The status-quo of the role of the humanities colleges in developing the values of citizenship among students at Kuwait University. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University. (14) (2), 1066-1089.

Al-Jassar, S. A. & Al-Maamari, S. N. (2021). Patterns of citizenship most influential in the stability and progress of society from the point of view of students of the citizenship education course in the College of Education at Kuwait University. (in Arabic) *Education Journal, College of Education for Boys, Al-Azhar University in Cairo, 191(2).* July 2021, 151-175.

Al-Khatib, M. S. et al., (2004). *Fundamentals of Islamic education.* (in Arabic) Dar Al-Khereejeen.

Al-Maliki, A. A. (1427 AH). *Towards building a national strategy to achieve intellectual security in the face of terrorism, an unpublished doctoral dissertation.*, (in Arabic) Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Mutairi, K. M. (2020). The role of educational media in achieving good citizenship in Hail education schools in the Kingdom of Saudi Arabia: A field study. (in Arabic) *Journal of Human Sciences, University of Hail, 5*, 50-66.

Al-Nahlawi, A. (2010). *The origins and methods of Islamic education at home, school and society.* (in Arabic) Dar Al-Fikr.

Al-Obaid, I. A. (2016). A suggested proposal for activating the role of Saudi universities. (in Arabic) *Scientific Journal of the Faculty of Education in Assiut, 32.* 4, October, 486-551.

Al-Qarni, A. M. S. (1431 AH). *Westernization and its impact on the contemporary feminist movement, presentation and criticism*, unpublished master's thesis. (in Arabic) Umm Al-Qura University.

Al-Qudai, M. S. (1986). *Musnad Al-Shihab,* (Investigation: Hamdi bin Abd al-Majid al-Salafi) (2nd ed). (in Arabic) Resala Institution.

Al-Saaida, I. J. & Al-Fayoumi, K. A. M. (2022). The effectiveness of using the numbered heads strategy in developing the values of citizenship during the teaching of national education from the teachers' point of view and their attitudes towards it. (in Arabic) *Amman Arab University Journal for Research, Educational and Psychological Research Series, Deanship of Scientific Research and Graduate Studies, Amman Arab University, 7*(1), 248-271.

Al-Saedi, F. S. M. (2011). *Citizenship between Islamic culture and Western culture: A comparative study*, (in Arabic) unpublished master's thesis, Taibah University.

Al-*sayed* A. G. & Ismail, T. H. (2010). The role of the university in educating students about the principles of citizenship as an introduction to contemporary global challenges. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Studies, Faculty of Education, Zagazig University, 66*(2).

Al-Shahrani, M. M. T. (2017). Concepts of national belonging in social studies textbooks at the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study. (in Arabic) *Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Girls, Ain Shams University,*18, Part Twelve, December, 359-388.

Al-Shammari, H. (2014). *Social responsibility among Saudi university students and its relationship to social preventive awareness,* an unpublished doctoral dissertation. (in Arabic) Naif Arab University for Security Sciences.

Al-Shibini, M. (2000). *The origins of social, cultural and philosophical education - a modern vision to reconcile tradition with contemporary.* (in Arabic) Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Tuwaijri, A. O. (1996). *Dialogue and interaction from an Islamic perspective: Islam and the Future of Civilizational Dialogue.* (in Arabic) Cairo, Ministry of Endowments, Supreme Council for Islamic Affairs, the eighth conference in the period from 24-27 July.

Al-Zunaidi, A. Z. (1426 AH). *The principle of citizenship in Saudi society: The thirteenth meeting of leaders of educational work in Al-Baha (Education and Citizenship).* (in Arabic) Private Offset Presses.

Al-Zyoud, M. (2011). *Youth and values in a changing world.* (in Arabic) Dar Al-Shorouk for Publication and Distribution.

Asiri, M. (1426 AH). *The politics of Islam in dealing with contemporary strife,* an unpublished master's thesis. (in Arabic) Naif Arab University for Security Sciences.

Askar, R. F. A. (2021). Motor expressive activities and their role in reducing bullying behavior among kindergarten children. (in Arabic) *Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts, Faculty of Physical Education, Assiut University*, *4*(58), 909-935.

Ayed, A. et al. (2019). The role of Hebron University in developing the values of national belonging among the students of the Faculty of Education. (in Arabic) *Journal of Psychological and Educational Sciences, 5*(3), 187-205.

Ayouri, F. O. (2005). *The role of the basic school in developing the values of citizenship among students*, (in Arabic) a study presented to the educational policy seminar towards democratic transformation and equal citizenship, (in Arabic) Aden.

Curriculum and Educational Materials Development Center. (2012). *The general framework for pre-university education curricula.* (in Arabic) Ministry of Education of the Arab Republic of Egypt.

Eid, S. Q. (1425 AH). *Moral education between Islam and globalization*, (in Arabic) A study submitted to the symposium on globalization and education priorities held at King Saud University, during the period 1-2/3.

El-Sawy, M. W. (2005). *Childhood and its care, readings from an Islamic perspective.* (in Arabic) Modern Printing Press.

Emara, M. (2010). *Cultural affiliation.* (in Arabic) Egypt Renaissance.

Fahd, N. O. A. (2017). The degree of faculty members employing social networking sites in spreading the values of citizenship among Hail University students and the obstacles to their employment. (in Arabic) *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research and Studies, 5*(17), 13-32.

Heikal, A. (1996). *Dialogue and extremism: Islam and the Future of Civilizational Dialogue.* (in Arabic) Ministry of Awqaf, Supreme Council for Islamic Affairs, Eighth Conference, from 24 to 27 July 1996.

Huwaidi, F. (1995). *Citizenship in Islam.* (in Arabic) Article published in Asharq Al-Awsat Newspaper, 5902, Wednesday 1/25/1995.

Ibn Hanbal, A. H. (2001). *Musnad Imam Ahmad.* (in Arabic) Dar-Alrian Lltrath.

Ibrahim, A, A., Matar, M. M. (2020). Digital citizenship and its role in enhancing intellectual security among Egyptian university students: A field study of Mansoura University. (in Arabic) *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 14*(6), 219-338.

Jarrar, A. G. (2011). *Global citizenship.* (in Arabic) Dar Wael for Publication and Distribution.

Lashin, M. A., & Al-Gamal, R. A. (2010). *A global vision of citizenship standards in education: the European model*, the eighteenth scientific conference of the Egyptian Society for Comparative Education (the development of education in the Arab world), (in Arabic) Faculty of Education, Beni Suef University.

Ma'afa, J. (2017). *The role of Jazan University in developing citizenship among its students in light of the management approach by values*, unpublished master's thesis. (in Arabic) Gazan University.

Maatouk, G., & Gedo, A. (2016). Civic education curricula in training on citizenship. (in Arabic) *Horizons Journal of Sociology, 5*(2), 401-423.

Malkawi, N. & Najadat, A. (2007). The challenges of Arab education in the twenty-first century and their impact on determining the role of the future teacher. (in Arabic) *University of Sharjah Journal, 4*(2), 156-143.

Miqdadi, M. M. (1439 AH). The legal rooting of the concept of citizenship and its impact on the elicitation of rulings. (in Arabic) *Journal of Forensic Sciences. 47*, 300-390.

Muslim, I. M. A. A. (2006). *Sahih Muslim.* (in Arabic) Resala Press.

Nassar, A. & Mohsen, M. (2013). A proposed vision to activate the values of citizenship among student teachers in the faculties of education at Qassim University in the light of contemporary challenges. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 7*(1), 67-207.

National Identity Conference in light of the Kingdom's Vision 2030 (2020). (in Arabic) Shaqra University.

Obaid, M. A. (2004). *Dialogue, etiquette, and objectives.* (in Arabic) Book Center for Publishing.

Qarwani, K. N. (2010). *Contemporary trends in citizenship education.* (in Arabic) Al-Quds Open University.

Raissouni, A. (2003). *Human rights are central to the purposes of Sharia: The book of the nation*, (87). (in Arabic) The Ministry of Awqaf and Islamic Affairs.

Ruenphongphun, P., Sukkamart, A., & Pimdee, P. (2021). Thai undergraduate digital citizenship skills education: A second-order confirmatory factor analysis. *World Journal on Educational Technology: Current Issues, 13(3), 370-385.*

Sakran, M. (2010). Education and the development of the culture of citizenship. (in Arabic) *Journal of the Association of Modern Education*, 3, p. 8, 157-175.

Saqr, W. (2009). *Political culture and its implications for the concept of citizenship.* (in Arabic) Unpublished master thesis, Al-Azhar University.

Shehata, A. A. (2020). *A suggested proposal for developing the principles of education for citizenship in the modern era: An analytical study from the perspective of Islamic education.* (in Arabic) Faculty of Education for boys in Cairo, Al-Azhar University. 38, 184c3, October 2019, 813-880.

Talib, A. (1426 AH). *The family and its role in protecting its children from intellectual deviation.* (in Arabic) Studies and Research Center, Naif Arab University for Security Sciences.

Thabet, N. (1407 AH). *The social challenge, a symposium on civilizational challenges and the cultural invasion of the Arab Gulf states.* (in Arabic) Arab Bureau of Education for the Gulf States.

The Egyptian National Committee for Education, Science and Culture. (Unesco, 2011). (in Arabic) *Symposium on academic standards for research in the social sciences,* Cairo, on 10/24.

The Fourth Meeting of the Heads of the Departments of Islamic Awareness in the Education Departments of Al-Kharj Governorate, held on (1/3/1425 AH).

Tonga, D. (2020). Comparative Analysis of Values in Islamic Texts and Social Studies Education in Turkey. *IE: Inquiry in Education, 12(1), 6.*

Yildiz, E. P., Çengel, M., & Alkan, A. (2020). Determination of Digital Citizenship Levels of University Students at Sakarya University Turkey. *International Journal of Higher Education, 9(3), 300-308.*

Towards Sustainable University Management: A proposed model to Improve the Quality of Job Performance Evaluation During the Privatization of Universities in the Kingdom of Saudi Arabi

Reem Bint Thabet Muhammad AL- Qahtani
Associate Professor of Educational Administration and Planning
Department Of Educational Administration
College Of Educational -Umm Al-Qura
rtqahtani@uqu.edu.sa

Abstract: Privatization enables the universities to better choose the modern educational systems, deepen the interconnection of educational institutions with the sectors of production and services, develop cooperation and research exchange. This study aimed to contribute to the privatization of Saudi universities and sustainable management therein through developing a framework to improve the quality of job performance during the privatization of universities in the Kingdom with reference to Umm Al-Qura University in Mecca. This in turn contributes to the competitiveness of universities and accelerates their dependence after privatization. The study used the descriptive approach for its suitability to the nature of its subject, objectives, and the analysis of the dimensions of the problem and the reality study. The study utilized two methods: field research based on a questionnaire to investigate the opinions of the study sample – the faculty members at Umm Al-Qura University, to explore the reality of the job performance evaluation system, as well as identify the requirements to develop job performance and improve the current evaluation system within the requirements of privatizing Saudi universities. The proposed model identifies emerging trends in the field of employee performance appraisal during privatization by taking into account the strategic integration of human resource management, the influence of organizational context factors on the employee performance appraisal system, and performance criteria and standards that are customized for the organizational context.

Keywords: Sustainable University Management, Quality, Job Performance Evaluation, Privatization, Saudi Arabia.

Introduction

Since the twentieth century, the world has undergone multiple and accelerating changes in all spheres of life, particularly in science and knowledge, where knowledge has become the main catalyst for global economic growth and competitiveness, and real capital under new global realities dominated by various variables such as globalization (Tong and Baslom, 2019). Transition to a knowledge society is not possible without reaching a knowledge-based economy, and this has led to a change in some countries' policies, structural reforms, and a qualitative shift in the level of competitiveness (Nurunnabi, 2017). These transformations have imposed great challenges on higher education, as the impact of higher education in building knowledge economies has increased, and it has become a pivotal role in creating the intellectual capacity on which it depends in the production and employment of knowledge (Ashour, 2020).

The Kingdom of Saudi Arabia is one of the fastest-growing economies that realize that the transition to a knowledge society has become a necessity dictated by international conditions and developments, in which the concept of global competition has changed, so that knowledge becomes the basis of competitive advantages between countries. This transformation requires focusing on developing human capacities and directing them to be creative and more productive, especially with the increasing intensity of competition globally and its dependence on knowledge (Quamar, 2016).

Accordingly, the Kingdom's transformation towards a knowledge society has become imperative to build a more diversified economy capable of global competition. This culminated in the launch of the Saudi Vision 2030, which focused on the importance of investing in human resources through higher education institutions in preparing individuals scientifically and professionally. However, preparing individuals at a high scientific and skill level requires the existence of efficient and quality institutions. Therefore, one of the most important goals of the Kingdom's Vision 2030 is to have at least five Saudi universities among the top 200 universities in international rankings (Saudi Vision 2030, 2021).

Universities are the mainstay for social development in all fields, and they are society's means towards achieving progress and prosperity. Therefore, many countries of the world have tended to establish high-level universities to enhance their global competitiveness. Building a competitive university requires working according to a clear strategy and a future vision to play a leading role in the process of building a broad base of scientifically and professionally prepared cadres in a way that contributes effectively to improving its competitiveness (Iesrah and Al-Kasbe, 2018).

This puts Saudi universities before the challenge of competing with various regional and global universities to achieve a high rating in light of international indicators. Universities obtaining advanced international rankings require achieving the highest rates of quality and job performance so that universities competition is associated with adherence to comprehensive quality standards, including effective job performance evaluation frameworks. The degree to which these standards are achieved depends on the extent to which universities are given independence and academic freedom so that this independence includes the university's ability to allocate its resources in a way that organizes its returns in various fields (Al-Abbad, 2017).

The independence of universities is achieved through privatization where the universities set their plans towards the gradual qualitative improvement of their programs for modern and future sciences. Besides, privatization enables the universities to better choose the modern educational systems, deepen the interconnection of educational

institutions with the sectors of production and services, develop cooperation and research exchange. Additionally, private universities have more opportunities to achieve excellence through developing strong performance evaluation programs that are driven by information and communication technology to raise the efficiency of the university's service to the community and continue paying attention to educational functions according to the data of the knowledge society (Nadarajah et al., 2012).

About a year ago, the Saudi Ministry of Education announced a royal order about the privatization of three Saudi universities: King Saud University, King Abdulaziz University, and Imam Abdul Rahman bin Faisal University according to the new university system. It aims to achieve the disciplined independence of the universities with the organizational hierarchy of having a board of trustees in each university, which contributes to achieving governance, activating resources, establishing endowments and companies, approving specializations, and programs, and selecting leaders based on competence and excellence.

Few previous studies have shown a weakness in the management of some Saudi universities, as they face challenges related to university management as well as job performance and performance evaluation (Adeinat and Abdulfatah, 2019), (Shafique, 2015). This, in turn, affects the ability of universities to proceed with privatization and provide the necessary interventions to improve the job performance of their administrative and academic cadres, and this affects the sustainability of university management and reduces the impact of the development activities that it implements.

Following the previous introduction, the current study aims to contribute to the privatization of Saudi universities and sustainable management therein through developing a framework to improve the quality of job performance during the privatization of universities in the Kingdom with reference to Umm Al-Qura University in Mecca. This in turn contributes to the competitiveness of universities and accelerate their dependence after privatization.

Study Aim and Objectives

This study aims to develop a framework to improve the job performance evaluation in Saudi universities according to the requirements of privatizing higher education. Besides, the study aims to achieve the following objectives:

1. Explore the requirements for the privatization of universities in the Kingdom of Saudi Arabia.
2. Identifying the reality of job performance in Saudi universities preparing for privatization from the point of view of faculty members.
3. Identifying the most important requirements that should be met to improve job performance from the point of view of faculty members.

Research Questions

The study seeks to answer the following questions:

1. What are the requirements for the privatization of universities in the Kingdom of Saudi Arabia?
2. What is the reality of job performance in Saudi universities preparing for privatization from the point of view of faculty members?
3. What are the most important requirements that should be met to improve job performance from the point of view of faculty members?

Literature Review

Privatization is defined as the transfer of some government institutions from public ownership in the state to private ownership, and privatization refers to the transfer of firm shares from public circulation to private ownership as well. government in addition to increasing the levels of efficiency enjoyed by the various institutions in the country (Bortolotti, Fantini and Siniscalco, 2004).

The Kingdom of Saudi Arabia has tended to privatize education in the past few years, and this means active and effective participation of the private sector in educational activities and responsibilities that were the prerogative of the state without other parties, and it is worth noting that privatizing education does not necessarily mean the transfer of ownership of the services of the sector the entire private sector, as is the case in many enterprises that are being privatized (Akoum, 2009).

There are many types of privatizations of education, and the following are some of them (Verger, Fontdevila and Zancajo, 2016):

1. The full privatization of education: This form of privatization means the transfer of all educational responsibilities and institutions to the full ownership of the private sector.
2. Partial privatization of education: Partial privatization of education means that many responsibilities of education are transferred to the private sector and shared with the government sector of the state.
3. Conditional privatization of education: This type of privatization expresses the transfer of some education responsibilities to the private sector according to the conditions agreed upon with the government sector.

Many countries of the world are working to privatize the education sector to achieve the following goals (Verger, Fontdevila and Zancajo, 2016):

1. Improving the efficiency of educational outputs by stimulating the elements of competition between the various educational institutions of the private sector instead of the government sector taking overall education responsibilities.
2. Reducing the expenses covered by the state's general budget and investing money in establishing many projects that would develop public services.
3. Attracting foreign capital to invest in the education sector, which leads to an increase in the state's input and higher revenues, in addition to lowering its expenditures, as mentioned above.

There are several benefits to privatizing education, including the following (Verger, Fontdevila and Zancajo, 2016):

1. Competition: The privatization of education leads to high levels of competition between the private sector, which leads to the innovation of many modern educational mechanisms, in addition to significantly increasing the efficiency of the educational process.
2. Providing job opportunities: The privatization of the education sector leads to more job opportunities for teachers and more qualified employees, and it also contributes to providing many job opportunities for the residents of the educational institution's area.

3. Reducing taxes: privatizing education leads to a decrease in state expenditures, which leads to a decrease in the value of taxes imposed by the state on citizens to cover the budget.

Back to literature, few studies have tackled the issue of universities' privatization and very limited studies tackled the issue of performance during privatization. Adamson and Galloway (2019) analyzed the different forms and mechanisms for privatizing schools in the United States, especially independent schools, where the study focused on identifying the data that contribute to the development of performance in schools after privatization. The researchers used the comparative analytical method, and the study tool included documents collected from six American states where they were analyzed for comparison. The study sample consisted of several schools in some states. The results showed that the privatization of education led to a preoccupation with privatization distracts from the general goal of education, which is the achievement of high-quality learning, to matters of less importance, and that the multiplicity of tracks in one country led to a disparity in education and a difference in the level of success. The study also showed that the difficulty of developing programs for improving the teachers' performance affects the quality of education during privatization.

Elzoughbi (2017) sought to evaluate the feasibility of privatizing pre-university education in Egypt, ascertain the benefits and drawbacks of privatization, and propose a road map to assist the Ministry of Education in improving Egypt's education system. The researcher took a qualitative approach, and in order to acquire data for the study's aims, the researcher employed an interview and secondary data. There were 18 people in the sample. The findings indicated that privatization is an effective strategy for improving educational quality, expanding educational services, and reducing the government's financial burden, that public education schools face significant challenges in terms of educational service quality, and that privatization fosters non-profit competition among competitors and results in non-discrimination. Among government students, an educational voucher system is in place for low-income pupils.

In the same context, the study of Termes et al. (2018) analyzed privatization trends in educational institutions in the Philippines and to identify the implications of this on the administrative process and job performance. The researcher used the qualitative descriptive approach, where the study tool was the interview to collect data. The sample consisted of 11 schools, including 87 school principals, teachers and parents. The results indicated the need to work on achieving a balance between private and public schools, achieving competitiveness to attract students, by demonstrating competitive quality and achieving efficiency in the educational process.

The study of Hearn (2018) focused on teacher management and performance in privatized schools, where the researchers used the descriptive approach. The study tools included a questionnaire, interview, documents, reports, and statistics collection and analysis. The study sample consisted of officials in the Ministry of Education and school principals, and teachers. The results showed that the job performance of teachers is directly reflected in the quality of the educational process after privatization, like the schools that were privatized noticed superior performance of teachers as a result of the support provided by the schools and the pursuit of continuous development of their capabilities.

Research Method

The study used the descriptive approach for its suitability to the nature of its subject, objectives, and the analysis of the dimensions of the problem and the reality study. The study utilized two methods: field research based on a questionnaire to investigate the opinions of the study sample – the faculty members at Umm Al-Qura University, to explore the reality of the job performance evaluation system, as well as identify the requirements to develop job performance and improve the current evaluation system within the requirements of privatizing Saudi universities.

The questionnaire included the following dimensions:

1. The reality of the job performance evaluation system.
2. The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system within the requirements of privatizing Saudi universities.

The study also included a literary review of previous relevant studies to achieve the study's objectives in identifying the requirements for privatizing higher education in the Kingdom of Saudi Arabia.

The Delphi method was also used to further evaluate the developed framework through the opinions of academic leaders in Saudi universities towards improving job performance in universities that are moving towards privatization.

The study sample will include Umm Al-Qura University, where the questionnaire will be distributed to its employees. Concerning the Delphi method, a sample of the academic leaders in the three Saudi universities that have been subject to privatization will be selected (King Saud University, King Abdulaziz University, and Imam Abdul Rahman bin Faisal University) so that the framework will be evaluated from their point of view.

Sampling Process

The study sample consisted of the faculty members at Umm Al-Qura University, the number of individuals who collaborated with the study, and filled the survey form ٧٨ people. and table (1) shows the participants distribution according to personal data.

Table 1

The participants are distributed according to personal data.

		Frequency	Percent
Gender	Male	47	60.3
	Female	31	39.7
Age	23- 35	3	3.8
	36-45	12	15.4
	46- 55	34	43.6
	56- 65	29	37.2
Education	Secondary certificate	1	1.3
	Bachelor degree	5	6.4
	Master degree	10	12.8
	PhD.	62	79.5
Has your university developed a clear plan for privatization?	Yes	11	14.1
	No	67	85.9
Total		78	100.0

It is clear from the previous table that 60.3% of the participants are males, and 39.7% are females, their ages ranged from 23-65 years, and their distribution by age groups was: 43.6% aged from 46-55 years, 37.2% aged from 56-65 years, 15.4 % are aged 36-45 years, and 3.8% are between 23-35 years old.

As for their distribution by educational level, 79.5% have a doctorate, 12.8% a master's degree, 6.4% a bachelor's degree, and 1.3% a secondary education. and we can note that 85.9% of the respondents stated that the university did not develop a clear plan for privatization.

Reliability and Validity

To confirm the questionnaire's validity and applicability for the research objectives, it was examined by a panel of experts, academics, and specialists, who were requested to comment on each paragraph and suggest additions, deletions, or reformulations. The researcher adhered to the guidelines and updated the questionnaire.

Consistent internally Consistency of each paragraph of the questionnaire with the axis to which it belongs, so correlation coefficients between the degree of each paragraph and the total score of the axis to which it belongs were calculated in order to verify the questionnaire's validity. The results indicate the questionnaire's validity consistency with the internal data in the study, where values of correlate.

Table2

Internal consistency for questionnaire items.

The first Domain			The second Domain		
No.	**R**	**P-value**	**No.**	**r**	**P-value**
1	.778**	.000	1	.664**	.000
2	.811**	.000	2	.595**	.000
3	.822**	.000	3	.646**	.000
4	.871**	.000	4	.603**	.000
5	.808**	.000	5	.711**	.000
6	.703**	.000	6	.685**	.000
7	.668**	.000	7	.585**	.000
8	.687**	.000	8	.665**	.000
9	.751**	.000	9	.580**	.000
10	.694**	.000			
11	.653**	.000			
12	.718**	.000			

Hint: r= Pearson Correlation Coefficient, **Significant at the 0.01 level.

Reliability

There are numerous approaches for determining the extent of the Reliability to measure what it was meant for. Cronbach's Alpha was employed in this study to determine the reliability of data acquired via the study tool (questionnaire), and the results are displayed in Table 4 below:

Table 3

The value of Cronbach's Alpha for every domain

Domains	No. of Questions	Cronbach's Alpha
The reality of the job performance evaluation system.	12	0.929
The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system.	9	0.817
All domains	21	0.909

Table (3) shows that the reliability variables ranged from 0.929 to the first domain, and 0.817 to the second, these results indicate the presence of high reliability in the data of study domains, in addition the total reliability coefficient reached to 0.909, which considered very high value of the Cronbach's Alpha.

Through the above tests of the validity and reliability of data in the study, results indicated high presence of validity and reliability of data in the study and, accordingly,

the data collected from the study sample is good and suitable for analysis. The results of the analysis are dependable to be disseminated in the study population.

The Delphi method

The proposed framework was presented to experts from academic leaders in Saudi universities, to assess its suitability and the extent to which it achieves its purposes and objectives, and to get their suggestions and views to develop and improve the proposed framework.

This was done through the following steps:

1. Contacting the experts and providing a briefing on the study, its objectives and results; (11) experts were contacted. After that, the Delphi tool was sent to the experts to take their opinions on the main themes of the framework and to get their opinions and suggestions.
2. Determining the unanimously accepted percentage of experts' answers, which was 80% in the Delphi tool (first round), 85% in the Delphi tool (the second round), and 90% in the Delphi tool (the third round). Whereas, the Delphi tool (the framework) was modified, based on the opinions and suggestions of experts in the first round, by keeping the statements that were agreed upon by the experts at 80%, and the Delphi tool was modified according to the experts' observations (addition, deletion and modification). After that, the tool was sent to the same experts in the first round where the experts' observations were taken into account in the second round, keeping the statements that got agreement among the experts by 85%. Aimillarly, the Delphi tool was modified according to the experts' observations from (addition, deletion and modification). After that, the tool was sent to the same experts in the second round where the comments of the experts were taken into account in the third round, keeping the statements that got 90% agreement among the experts. The framework was adopted in this round, as there were no observations in this round that would require the presentation of a fourth round. It should be noted that the experts who lasted until the end of the third round were 6 experts.
3. Writing the proposed framework for the current study based on what was agreed upon – with a high percentage of experts from academic leaders in Saudi universities participating in the answer to the Delphi tool.

Results of Study

The reality of the job performance evaluation system

Table 4 shows the descriptive measurements of items of "The reality of the job performance evaluation system" whereas the table has (12) items, the item which comes first based on a level of approval is "The current evaluation system is efficient" with (M = 3.87 out of 5, RII = 74.2%, SD = 0.65), This result indicates a high degree of approval, the item which comes last based on approval level is "The current evaluation system is based on comparing results between employees as well as over certain periods" with (M = 3.65 out of 5, RII = 73%, SD = 0.68) This result indicates a high degree of approval.

The total degree of "The reality of the job performance evaluation system." was with (M = 3.75 out of 5, RII = 75%, SD = 0.54) This result indicates a high degree of approval.

Table 4

Descriptive measurements of items of "The reality of the job performance evaluation system".

Items		**M**	**SD**	**RII**	**L A**	**R**
1	The performance appraisal system is one of the main components of the university.	3.78	0.80	75.6%	High	3
2	The current performance evaluation system is effective and gives accurate results.	3.76	0.81	75.2%	High	7
3	The current evaluation system focuses on the results of achievement.	3.78	0.75	75.6%	High	3
4	The current assessment focuses on behavior at work.	3.72	0.79	74.4%	High	8
5	The current evaluation system focuses on the results achieved as well as the expectations of performance in a specific period.	3.69	0.78	73.8%	High	11
6	The current evaluation system is based on comparing results between employees as well as over certain periods.	3.65	0.68	73.0%	High	12
7	The university pays attention to the employee evaluation system.	3.71	0.63	74.2%	High	9
8	Employees are involved in defining the objectives of the current evaluation system.	3.81	0.68	76.2%	High	2
9	Performance appraisal mainly aims to calculate evaluation and rewards.	3.77	0.72	75.4%	High	5
10	Performance evaluation mainly aims to improve the performance level of employees.	3.77	0.66	75.4%	High	5
11	The current evaluation system contributes to identifying training and development needs.	3.71	0.65	74.2%	High	9
12	The current evaluation system is efficient.	3.87	0.69	77.4%	High	1
The reality of the job performance evaluation system		**3.75**	**0.54**	**75.0%**	**High**	

Hint: M=Mean of answers, RII=Relative Importance Index ((Mean/5) *100%), SD=Standard Deviation, LA= Level of agreement, R=Rank.

The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system"

Table 5 shows the descriptive measurements of items of "The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system" whereas the table has (9) items, the item which comes first based on a level of approval is "The evaluation system must contain a description card for each job" with (M = 4.24 out of 5, RII = 84.8%, SD = 0.61), This result indicates a v. high degree of approval, the item which comes last based on approval level is "There must be specific rates or levels of performance in the evaluation process" with (M = 4.12 out of 5, RII = 82.4%, SD = 0.64) This result indicates

a high degree of approval. The total degree of "The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system" was with (M = 4.18 out of 5, RII = 83.6%, SD = 0.41) This result indicates a high degree of approval.

Table 5

Descriptive measurements of items of "The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system".

Items		M	SD	RII	L A	R
1	The current assessment system needs comprehensive development.	4.14	0.62	82.8%	High	7
2	The current assessment system needs partial development.	4.19	0.60	83.8%	High	4
3	I think that the transition to privatization requires the development of the evaluation criteria used.	4.22	0.62	84.4%	V. High	2
4	Privatization directly affects the objective of developing the appraisal system.	4.21	0.61	84.2%	V. High	3
5	Privatization affects the job performance of employees.	4.19	0.67	83.8%	High	4
6	The criteria to be applied to develop and evaluate job performance differ when moving to privatization.	4.12	0.68	82.4%	High	8
7	The evaluation system must contain a description card for each job.	4.24	0.61	84.8%	V. High	1
8	There must be specific rates or levels of performance in the evaluation process.	4.12	0.64	82.4%	High	9
9	A minimum permissible level must be determined. If the worker's performance does not reach that level, the evaluator must state the justifications and reasons that led to the failure to reach that required level.	4.15	0.69	83.0%	High	6
The requirements to develop job performance and improve the current evaluation system		**4.18**	**0.41**	**83.6%**	**High**	

Hint: M=Mean of answers, RII=Relative Importance Index (Mean/5) *100%), SD=Standard Deviation, LA= Level of agreement, R=Rank.

The data indicates that faculty members expressed satisfaction with the characteristics included in the current performance evaluation system. With a limited standard deviation, the mean result addressing the statement concerning the suitability of the current performance evaluation system was weak. This demonstrates a lack of considerable variation in respondents' perspectives. This is further supported by the confidence intervals for the population sample's overall mean, which indicate that the overall mean for this statement is between 3.65 and 3.87. Given that performance evaluation system is assumed to be objective, effective, and capable of achieving the objectives for which they are designed, the results indicate that participants believe the system is suitable for purpose.

It is worth noting that, while the specified qualities of the PAS are determined to be satisfactory to a degree, the data in the preceding two chapters suggest a lack of contentment among faculty members. The contradictory findings in this section may be explained by the critical character of the questions used to evaluate the hypothesis. According to the researcher, respondents were hesitant to make candid responses, citing discontent with either university management or performance evaluation systems. In other words, dishonest responses may be to blame for unanticipated outcomes. The majority of respondents were non-Saudis, and because they were employed on annual contracts, their fear of not being renewed may have influenced their responses.

Additionally, it is worth noting that the majority of responders are assistant professors who rely on positive relationships with management to advance. They may have been apprehensive that by criticizing the system, they would enrage their line supervisors and thereby jeopardize their future careers.

This issue is not unique to the respondents' desired features, but also exists in practice. To illustrate this, Alqahtani (2010) evaluated executive managers' perceptions toward the performance evaluation method used by governmental agencies in the Kingdom of Saudi Arabia. The study demonstrates the value of experience in evaluating worker performance by examining the extent to which the existing performance evaluation system accomplishes the objectives for which it was developed and the extent to which the present evaluation system's items are acceptable. Although the performance evaluation elements are highly adequate, the study discovered that managers pay little attention to factors that reflect employees' actual performance, which has the detrimental effect of lowering performance levels.

In Saudi colleges, the performance evaluation procedure is recognized as one of the most challenging policies for administrators. It is self-evident that the academic job requires output that is difficult to quantify. It is natural for academic employees to exert a great degree of autonomy in their job and for their performance to be intellectually dependent. As a result, the rating process becomes subjective and vulnerable to the judgment of line managers. It is well known that authorities struggle to develop statistically and qualitatively appropriate criteria for evaluating academic members.

In articulating potential solutions, respondents believe the system falls short of establishing standards or criteria that may be used to assess faculty members' real performance. Thus, Khoury (2017) proposes a solution, arguing that workers should be involved in developing their job descriptions and objectives. By including employees in creating their own goals, these goals become more acceptable. Additionally, Tziner and Rabenu (2018) believe that management can engage people in a process he refers to as "system refining." The term "system refining" refers to the process of developing job descriptions, goal settings, and performance criteria or assessments in which employees can participate actively. As a result, Saudi university faculty members should take an active role in developing their own standards and objectives. Naeem, Jamal and Riaz (2017) believes that academic freedom allows faculty to determine which concerns are worth exploring and which disciplines should be taught.

This study corroborates the findings of Idowu (2017), who discovered similar results, with faculty members sharing similar concerns and working in a similar academic environment. The survey was done at Palestinian public sector universities in the West Bank. Faculty members' perceptions of the effectiveness of managing their PA process, according to the survey, lean toward dissatisfaction. This is due to a number of factors, the most significant of which are a lack of awareness of performance standards and supervisory expectations. According to the study, it is critical to involve faculty members in creating the ground norms and standards in order to improve their performance and happiness. This includes developing and communicating performance criteria to faculty members, as well as soliciting input on the standards.

Framework Development

Following the results of study, the study framework has been developed based on the following three principles:

1. **Competitiveness:** The framework presents a vision of the emerging Saudi universities possessing competitive advantages and capabilities that qualify them to compete and achieve excellence at the local and global level.
2. **Participation:** The proposed framework focused on the principle of partnership to support relations of cooperation and partnerships between employees at Saudi universities with each other on the one hand, and between emerging Saudi universities and international universities on the other to further improve their performance.
3. **Normative:** The application of the proposed framework is based on the foundations and programs of the Kingdom's Vision 2030, and the strategic plans for the development of higher education.

Key Elements of Framework

The process of performance appraisal is a means of exchanging information, and the quality of the relationship between the rater and the assessed employee is critical to the procedure's efficacy. Additionally, the performance appraisal systems enable businesses to design a variety of activities that promote employee competency development in the pursuit of performance improvement (Pichler, 2012).

The suggested conceptual framework for performance appraisal is informed by current developments in the specialized literature, emphasizing the critical role of organizational environment in shaping performance appraisal systems and processes. Additionally, the emphasis on strategic human resource management provides a new perspective (Rusu, Vasiliki and Hutu, 2016), with an emphasis on performance management and improvement of employees. Thus, in accordance with Murphy and DeNisi (2008), the researcher incorporated the university strategy and the goal of the employee performance review process into the model. Additionally, the researcher considered the business's kind and strategic objectives, two contextual elements that have a significant impact on the adoption of tailored performance criteria and standards, as well as the appraisal instruments and procedures used.

Additionally, the current research framework incorporates key components of the CIPD's (2011) performance appraisal process, including feedback, positive reinforcement, the exchange of perspectives on performance, and agreement on ways to enhance and foster employee performance, as described earlier in the paper. Additionally, the researcher stressed the importance of measuring progress toward agreed-upon objectives through the use of specific appraisal instruments and procedures, as outlined in the conceptual framework shown below.

Other significant new elements include performance feedback (Tracey, 2014) and learning, which, according to Armstrong's (2009) model, constitute critical features of the employee performance appraisal process. Regarding feedback, it should be incorporated into a performance appraisal model since managers may provide feedback formally, as part of the performance appraisal process (Devi, Nagesh and Shirisha, 2018).

The researcher believes that it is critical to design an employee performance appraisal model that takes into account tailored performance criteria and standards based on strategic objectives. Additionally, the model represents the idea that performance criteria stressing quality are particularly critical in educational firms for individual performance appraisal relevance during the privatization process.

Conceptual Framework

DeNisi and Smith (2014) stress that while theoretical studies of performance assessment systems initially concentrated on accuracy, the current trend in performance management research is to focus on increasing employee performance and inspiring employees to improve performance.

Additionally, performance appraisal systems aimed at enhancing performance emphasize the necessity of focusing research on employee performance rather than on performance accuracy.

The focus on performance management and strategic human resource management adds a new dimension to this field, with researchers emphasizing the importance of context in employee performance appraisal and trying to identify contextual factors have a significant impact on the performance appraisal process.

Thus, the proposed model emphasizes emerging trends in the field by incorporating strategic human resource management, the impact of contextual factors on the performance appraisal process, and the use of customized performance standards and criteria tailored to the institutional strategy in which performance appraisal is implemented.

Components of Conceptual Framework

The proposed framework for evaluating employee performance emphasizes the critical role of the organizational environment in defining the strategic integration of human resource management, namely the university's strategy and kind of business. Human resource management strategic integration requires performance management and appraisal systems that comply to core performance criteria and standards (Haines and St-Onge, 2012).

Additionally, in light of the university's strategic objectives, we assessed the importance of contextual factors in developing customized performance criteria and standards, which are influenced by job/position characteristics.

Another contextual component incorporated into the proposed framework is the purpose of employee performance appraisal, which has been demonstrated to be significant in recent research on the influence of organizational setting variables on performance appraisal procedures (Tziner and Rabenu, 2018). As a result, our conceptual framework reveals that the purpose of employee performance appraisal has a significant impact on the instrument and technique selection.

Additionally, positive reinforcement of positive activities and results should follow post-performance appraisal comments. This subject involves a discussion between management and employees about employee performance, followed by an agreement to improve employee performance. Additionally, these contribute to long-term learning by emphasizing the behaviors that should be reinforced in order to achieve higher levels of work performance.

Conclusion

To summarize, the suggested framework identifies emerging trends in the field of employee performance appraisal during privatization by considering human resource management's strategic integration, the impact of organizational setting aspects on the performance appraisal system, and performance standards that are customized for the organizational context.

As a result, the proposed conceptual framework emphasizes the crucial need of an performance appraisal process that is customized to the organization's environment and the individual's job characteristics. Rabenu and Tziner (2018) argue that performance appraisal should be tailored for each employee to account for both their specialized activities and their distinctive characteristics and be "adaptable to the organization's constant structural changes.

References

Adamson, F., & Galloway, M. (2019). Education Privatization in the United States: Increasing Saturation and Segregation. *education policy analysis archives*, *27*- 129.

Adeinat, I. M., & Abdulfatah, F. H. (2019). Organizational culture and knowledge management processes: case study in a public university. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*.

Akoum, I. (2009). Privatization in Saudi Arabia: is slow beautiful? *Thunderbird International Business Review*, *51*(5), 427-440.

Al-Abbad, A. (2017). A proposed model to raise the competitiveness of King Saud University in the light of international classification standards. *Specialized Educational Journal*, *6*(3) 306 - 327.

Alqahtani, F. (2010). *Evaluating the Performance Appraisal System in Public Universities in Saudi Arabia and its Impact on Human Resource Decisions* (Doctoral dissertation, Durham University).

Armstrong, M. (2009). *Armstrong's handbook of performance management: An evidence-based guide to delivering high performance*. Kogan Page Publishers.

Ashour, S. (2020). Quality higher education is the foundation of a knowledge society: where does the UAE stand?. *Quality in Higher Education*, *26*(2), 209-223.

Bortolotti, B., Fantini, M., & Siniscalco, D. (2004). Privatisation around the world: evidence from panel data. *Journal of public economics*, *88*(1-2), 305-332.

CIPD, "Performance appraisal", London, (2014), retrieved from http://www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/performance-appraisal.aspx

DeNisi, A., & Smith, C. E. (2014). Performance appraisal, performance management, and firm-level performance: A review, a proposed model, and new directions for future research. *Academy of Management Annals*, *8*(1), 127-179.

Devi, D., Nagesh, P., & Shirisha, M. (2018). Impact of performance appraisal on employee's motivation. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, *118*(15), 127-131.

Elzoughbi, K. (2018). Can reforming the pre-university public educational sector in Egypt through privatization influence its quality? AUC Knowledge Fountain.

Haines III, V. Y., & St-Onge, S. (2012). Performance management effectiveness: practices or context? *The International Journal of Human Resource Management*, *23*(6), 1158-1175.

Hearn, J. C., Warshaw, J. B., & Ciarimboli, E. B. (2016). Privatization and accountability trends and policies in US public higher education. *Egitim ve Bilim*, *41*(184).

Idowu, A. (2017). Effectiveness of performance appraisal system and its effect on employee motivation. *Nile Journal of Business and Economics*, *3*(5), 15-39.

Iesrah, M., & Al Kasbe, J. (2018). Strategic planning in private universities to achieve competitive advantage and its relationship to community development. *Jerash for Research and Studies Journal*, *19*(1), 3.

Khoury, G. (2017). The Effectiveness of Performance Appraisal for Birzeit University Faculty Members. In *The Changing Patterns of Human Resource Management* (pp. 121-136). Routledge.

Murphy, K. R., & Denisi, A. (2008). A model of the appraisal process. In *Performance Management Systems* (pp. 81-94). Routledge.

Nadarajah, S., Kadiresan, V., Kumar, R., Kamil, N. N. A., & Yusoff, Y. M. (2012). The relationship of HR practices and job performance of academicians towards career

development in Malaysian private higher institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *57*, 102-118.

Naeem, M., Jamal, W., & Riaz, M. K. (2017). The relationship of employees' performance appraisal satisfaction with employees' outcomes: Evidence from higher educational institutes. *FWU Journal of Social Sciences*, *11*(2), 71-81.

Nurunnabi, M. (2017). Transformation from an oil-based economy to a knowledge-based economy in Saudi Arabia: the direction of Saudi vision 2030. *Journal of the Knowledge Economy*, *8*(2), 536-564.

Pichler, S. (2012). The social context of performance appraisal and appraisal reactions: A meta-analysis. *Human Resource Management*, *51*(5), 709-732.

Quamar, M. M. (2016). Saudi Arabia's Quest for Knowledge and Efforts for Educational Reforms: Achievements and Fault Lines. *Journal of South Asian and Middle Eastern Studies*, *39*(2), 7-28.

Rusu, G., Avasilcai, S., & Hutu, C. A. (2016). Employee performance appraisal: A conceptual framework. *Fascicle Manag Technol Engineer [Internet]*, *2*(1), 53-7.

Saudi Viison 2030 (2021). Available at: https://www.vision2030.gov.sa/

Shafique, F. (2015). Knowledge management in higher education: Applicability of LKMC model in Saudi Universities. *Computer Science & Information Technology (CS & IT)*, 175-181.

Termes, A., Edwards Jr, D. B., & Verger, A. (2020). The development and dynamics of public–private partnerships in the Philippines' education: a counterintuitive case of school choice, competition, and privatization. *Educational Policy*, *34*(1), 91-117.

Tong, S., & Baslom, M. M. M. (2019). Knowledge management (KM) practices in education and learning: Establishing a knowledge economy in Saudi Arabia. *Humanities and Social Sciences Letters*, *7*(1), 1-9.

Tracey, J. B. (2014). A review of human resources management research: The past 10 years and implications for moving forward. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.

Tziner, A., & Rabenu, E. (2018). Ways to improve the performance appraisal system 2: Alternative strategies for assessing and evaluating performance. In *Improving Performance Appraisal at Work*. Edward Elgar Publishing.

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.

The Impact of Psychological Empowerment on the Possession of Entrepreneurial Characteristics among Academic Leaders at Princess Nourah Bint Abdulrahman University

Azala Mohammad Alghamdi, Ph.D

Associate Professor of Educational Leadership in

Higher Education College of Education - Al-Baha University, KSA

amotlaq@bu.edu.sa

Abstract: The current study aimed to reveal the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at Princess Nourah Bint AbdulRahman University. The study utilized a descriptive correlational approach. A questionnaire was distributed to a sample of 121 academic leaders at PNU, following a random sampling technique. The findings indicated that psychological empowerment has a statistically significant positive impact on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU, explaining 71.50% of the total variation. The study also revealed that psychological empowerment (including the four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) impacted all four of the entrepreneurial characteristics (i.e. the need for achievement, initiative, innovation, risk-taking), explaining 65.5%, 60.6%, 43.5%, and 42.6% of the variation in these dimensions, respectively. It also concluded that self-determination was the most significant variable, influencing the four entrepreneurial characteristics. The study also found that the psychological empowerment and entrepreneurial characteristics of PNU academic leaders reached moderate levels: 3.63 and 3.57.

***Keywords*:** psychological empowerment, entrepreneurial characteristics, academic leaders.

Introduction

Higher education institutions have become increasingly motivated and challenged in recent years to use creative and innovative methods to improve their performance and rankings. Entrepreneurship has emerged as one avenue by which significant improvements in education can be made. To maintain their distinction and high rankings, higher education institutions can consistently focus on transforming into entrepreneurial institutions and providing excellence in services and programs (Al Ghamdi, 2020; Bux & Honglin, 2015; Fayolle, 2018; Kuratko, 2016; Salamzadeh et al., 2022; Sancho et al., 2022). Entrepreneurship in higher education has also received considerable attention from economists and educators. Since entrepreneurship has emerged as a path to extraordinary success in higher education (Greene et al., 2015), academic institutions are among the organizations that have embraced creativity and innovation to develop new products and establish effective knowledge-sharing initiatives (Farahani & Falahati, 2007).

Moreover, academic leaders have taken responsibility for increasing the entrepreneurial level of their universities; if they were psychologically empowered, they would respond to complicated problems, institutional needs, and various changes even faster (Zare et al., 2007). Psychologically empowered leaders not only have higher morale and satisfaction but take responsibility for their own performance. They also have the ability to deal with and adapt to turbulent circumstances and strengthen competition to ensure that their organizations remain sustainable. Psychologically empowered leaders derive meaning from their work, possess the required competence to achieve it, have a high level of self-determination, and have a noticeable impact on the environment (Bux & Honglin, 2015; Henao-Zapata & Peiró, 2018). According to Spreitzer (1995), psychological empowerment comprises the feelings an individual has about his/her work and can be outlined in terms of four dimensions; meaning, competency, self–determination, and impact. Thus, academic leaders in higher education institutions must be psychologically empowered and should have entrepreneurial mindsets that enable them to take responsibility for their performance.

Entrepreneurial leaders are needed in all kinds of institutions, as they would allow universities to achieve higher rankings and leadership positions. A leader with entrepreneurial traits has a renewed sense of accomplishment, creates value, and takes calculated risks to seize opportunities. Entrepreneurship has always been associated with proactive, innovative, and risk-taking leaders (Kraus et al., 2012), and numerous studies have confirmed the critical need for leaders with entrepreneurial characteristics (Bagheri & Akbari, 2018; Bilal et al., 2022; Cai et al., 2019). For instance, entrepreneurial leaders have long-term visions, do not fear risks (Al Ghamdi, 2020; Hu et al., 2018), take advantage of the opportunities available (Fontana & Musa, 2017; Koryak et al., 2015), and enhance their subordinates' confidence in their leadership. More specifically, entrepreneurial leaders are highly capable of innovating and adding value to the organizations at which they work (Decker et al., 2014; Fernald et al., 2005; Fontana & Musa, 2017; Isenberg, 2011). They also inspire their employees to innovate, explore further opportunities, and proactively provide phenomenal initiatives (Bagheri, 2017; Bagheri & Akbari, 2018; Bilal et al., 2022). For this reason, entrepreneurial leaders differ from traditional leaders (He et al., 2017).

Researchers and practitioners have indicated a relationship between psychological empowerment and entrepreneurial characteristics (Haji et al., 2020; Safari et al., 2010; Soltani & Khanamani, 2019). Similarly, Bux and Honglin (2015) discovered a significant correlation between psychological empowerment and entrepreneurial intentions.

Entrepreneurship is a catalyst for new products and services and an incubator for revolutionary technological progress (Farrukh et al., 2017). Soltani and Khanamani (2019) identified a significant positive relationship between psychological empowerment and organizational entrepreneurship, which was mediated by knowledge sharing. The development of entrepreneurship activities is associated with technological progress and innovation, and innovative products are competitive and increase long-term university survival (Lumpkin & Dess, 1996; Mohar et al., 2007). Entrepreneurial leaders possess exceptional characteristics such as creativity, resilience, flexibility, and determination (Okyireh et al., 2021). However, it is the aspect of psychological empowerment that propels entrepreneurs to achieve higher levels of trust, self-determination, and competence.

Academic leaders in higher education have embraced innovation and creativity as strategies to improve institutional performance, and most are involved in the incubation of entrepreneurial skills. As universities embrace technology and expand their revenue streams, their role as knowledge-creating entities becomes significant (Xiong, 2022). For instance, some of the leading innovations in technology and healthcare started within universities. This shows that empowering academic leaders and students can go a long way in fostering entrepreneurial spirit and creativity. Therefore, the current study examined the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU.

Research Problem

Entrepreneurship and the necessity of leaders who possess entrepreneurial characteristics have gained significant attention from academics and researchers in higher education institutions because of their role in developing performance, increasing productivity, and becoming globally competitive (Al Ghamdi, 2020; Salamzadeh et al., 2022; Sancho et al., 2022; Okyireh et al., 2021). Accordingly, Saudi Vision 2030 focuses on increasing the spirit of entrepreneurship. One of the most critical goals of Saudi Vision 2030 is to make the nation a leading country in all aspects, including political, educational, and economic. As for higher education, it seeks to ensure that at least five Saudi universities are included among the leading 200 universities in the world by 2030 (Vision 2030, 2016).

PNU is a remarkable example of women's empowerment as it is the largest women's university in the world. Its establishment aimed to empower women for a better future as leaders in various fields. PNU has numerous programs, activities, and centers to support and empower women, which have proven successful. For instance, the university established the "Women's Leadership Center," a unique center to empower local and regional women by training them and providing them with advisory and professional support. PNU also established the "Leading Executive Leadership Program" to empower executive leaders throughout the Kingdom of Saudi Arabia. The university's efforts to empower women leaders are evident at the university level, locally, and regionally (Princess Nourah bint Abdulrahman University, 2023). However, psychological empowerment differs from administrative empowerment in that it originates within the individual and is mainly controlled by the individual him/herself based on what is provided by the external environment (Spreitzer, 1995; Thomas and Velthouse, 1990). Numerous previous studies have discussed the empowerment of academic leaders at Saudi universities (AlAtwai & Merhi, 2018; Aldighrir, 2018; Al Jalawi, 2020; Al-Rasheed, 2020).

However, despite the significance of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics for academic leaders, only a few studies in Saudi Arabia have addressed these variables individually or in conjunction with others. For instance, Al-Enezi (2021) conducted a study on psychological empowerment and its correlation to academic life quality with a sample of students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. Al-Faraj (2022) also examined psychological empowerment and its relationship to female students' attitudes toward professional life in the Al Qassim region. A study by Al-Qarni (2021) discussed psychological empowerment as a mediating variable in the relationship between empowering leadership and some individual work performance variables. The treatment was applied to all educational supervisors in the education departments in Jeddah. Al-Dhdan (2020) conducted a study on psychological empowerment and its relationship to creative behavior among a sample of faculty members at Saudi universities. Al Ghamdi (2016) examined the psychological empowerment of female academic leaders at Saudi universities and its relationship to their administrative creativity.

Regarding entrepreneurial characteristics, previous studies have addressed this topic in various environments with different populations. For example, Ghawanmeh's (2022) study discussed the ability of preparatory year students at Hail University to create entrepreneurial projects and encounter challenges. Likewise, Al Zahrani's (2021) study examined the entrepreneurial characteristics of Umm Al-Qura University students and the mechanisms by which they can be achieved. Al-Ramathi's (2019) study investigated the entrepreneurial characteristics of school leaders in Bisha Governorate and their relationship to strengthening teachers' commitment to the organization. However, previous research has not directly investigated the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at Saudi universities. Thus, the present study aimed to identify this among academic leaders at PNU to narrow this research gap.

Research Questions

Considering the significance of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics for academic leaders at higher education institutions, this study aims to investigate the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU. The research questions can be summarized as follows:

The main question is:

What is the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU?

The sub-questions:

RQ1: What is the level of psychological empowerment among academic leaders at PNU?

RQ2: What is the level of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU?

RQ3: Does psychological empowerment have a statistically significant impact on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU?

Research Hypotheses

The main hypothesis *(H0):* Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on the possession of entrepreneurial characteristics (i.e., need for achievement, initiative, innovation, risk-taking) among academic leaders at PNU.

The sub-hypotheses:

The first sub-hypothesis *(H0a):* Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on need for achievement (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU.

The second sub-hypothesis *(H0b):* Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on initiative (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU.

The third sub-hypothesis *(H0c):* Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on innovation (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU.

The fourth sub-hypothesis *(H0d):* Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on risk-taking (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU.

Purpose of the Study

The current study aims to identify the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU.

Significance of the Study

Regarding the theoretical significance of the study, psychological empowerment and entrepreneurial characteristics considerably impact the dynamism of contemporary organizations. Thus, the significance of the current study lies in the academic enrichment it will provide by outlining the theoretical literature and previous studies of the variables (psychological empowerment and entrepreneurial characteristics) in a way that constitutes an integrated conceptual framework of their relationship. The lack of previous studies conducted at Saudi universities confirms the importance of the current study: it will pave the way for similar studies to be conducted at other Saudi universities. Its topic is also in line with the direction of Vision 2030 and its focus on entrepreneurship in various sectors, including higher education.

As for the implications, it is anticipated that the results of this study will help leaders at Saudi universities, in general, and at PNU, in particular, understand the current levels of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics among academic leaders. Additionally, this study is expected to provide new knowledge related to the reality of the psychological empowerment of leaders and its impact on the possession of entrepreneurial characteristics, which may benefit officials when they are planning their universities' future.

Study Delimitations

The study was delimited to reveal the impact of psychological empowerment (including four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) on four entrepreneurial characteristics (the need for achievement, initiative, innovation, and risk-taking). The study focused on academic leaders at PNU, including the dean, vice dean, chair, and vice chair. The study data were collected during the academic year 2021/ 2022.

Study Terminology

Psychological Empowerment

Psychological empowerment represents internal motivation and can be divided into four cognitive dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact (Spreitzer, 1995). psychological empowerment can be defined as intrinsic job motivation that generates a sense of an individual's self-control of work and effective participation in the work function (Seibert et al., 2011). According to the current study, psychological empowerment for academic leaders is the ability to comprehend the meaning of work while possessing the necessary competence with more autonomy and self-determination, and influence in the workplace.

Entrepreneurial Characteristics

Gibb (2008) stated that an entrepreneur is a person who searches for opportunities and innovatively creates products by exploiting opportunities and gaps in the market. Obschonka and Stuetzer (2017) highlight a leader's four essential entrepreneurial characteristics: the need for achievement, initiative, innovation, and risk-taking. In the current study, entrepreneurial characteristics encourage academic leaders to take calculated risks, constantly seek accomplishments, and introduce new and innovative initiatives into the workplace.

Literature Review

Psychological Empowerment (PE)

The concept of empowerment has attracted tremendous scientific interest in the past few decades in many sub-fields, including management, psychology, and leadership. The main focus has been psychological empowerment, which is connected to individual, group, and institutional attitudes and actions (Khan et al., 2020). Given this growing interest in empowerment as a topic in the field of leadership, conceptions of the idea have multiplied. However, most focus on giving greater freedom to individuals in participation and decision-making. One essential definition of empowerment was provided by Conger and Kanungo (1988): it focuses on increasing self-efficacy among an organization's members by eliminating conditions that promote powerlessness.

The concept of psychological empowerment is a contemporary one that has been given considerable research and attention, primarily in the workplace. Conger and Kanungo (1988) connected psychological empowerment with situational attributes and incumbent job cognitions, while Thomas and Velthouse (1990) defined psychological empowerment as the increased intrinsic motivation of an individual to complete a task, which produces motivation and satisfaction. The specific dimensions of empowerment highlighted by researchers differ due to their diverse aspects. Conger and Kanungo (1988) identified four dimensions of empowerment as a motivational concept. Thomas and Velthouse (1990) utilized the same dimensions but added a cognitive aspect, considering the research of

Conger and Kanungo (1988) and Thomas and Velthouse (1990). Spreitzer (1995) defined four dimensions of psychological empowerment (meaning, competence, self-determination, and impact), which were employed in this study. The following sections provide explanations of these terms one by one:

Meaning is the first dimension of psychological empowerment. It describes how an individual's beliefs, values, and standards correspond to their work (Rani et al., 2021). Individuals find meaning in their work if they can align their values and beliefs with their work and the organization for which they work (Gong et al., 2020). An empowered employee is more confident, more likely to share work-related knowledge with colleagues, and more motivated to achieve shared goals and show initiative because they believe their work is meaningful and positively impacts society (Gong et al., 2020; Khan et al., 2020).

Competence is the second dimension of psychological empowerment, defined as an individual's belief and confidence in their ability to carry out their tasks at work skillfully (Seibert et al., 2011). A psychologically empowered person also tends to be more competent. Competence is acquired through experience, training, and knowledge of one's responsibilities (Rani et al., 20121). Rani et al. (2021) confirm that employee competence relates to capabilities and motivation, both of which significantly influence performance. Similarly, Lan and Chong (2015) state that employees who demonstrate competence are more motivated to complete tasks and are more satisfied with their jobs. Competent employees show self-confidence and believe they can perform their jobs skillfully and successfully (Malik et al., 2021). As such, employee confidence, knowledge levels, and motivation can predict the quality of job performance (Rani et al., 2021).

Self-determination is the third dimension of psychological empowerment, which refers to a sense of independence. Autonomy is a critical aspect of how an individual perceives their role in an organization. Hence, employees who believe they have control over their work are more motivated, which increases their sense of self-determination (Deci et al., 2017). According to Javed et al. (2016), self-determination increases task-related motivation. As a result, employees with high self-determination engage in work-related behavior due to intrinsic motivators such as curiosity, taking on new challenges, and meeting and/or exceeding goals (Deci et al., 2017; Javed et al., 2016).

Lastly, ***impact*** is the fourth dimension of psychological empowerment, defined as employees' perception of the influence they have over what happens in their organizations and departments (Kong et al., 2015). Specifically, Ölçer and Florescu (2015) define impact- as a part of the psychological empowerment paradigm- as "the degree to which a person can influence strategic, administrative, or operational outcomes at work" (pp. 117–118). Employees who are confident they can have an impact on their work also believe they can influence operational processes and outcomes (Kong et al., 2015).

Meaning, competence, self-determination, and impact are the four dimensions of psychological empowerment that motivate university leaders to perform well and achieve shared university goals. Therefore, employee empowerment is critical and considered one of the most effective strategies for organizational success.

Entrepreneurial Characteristics (ECs)

The term entrepreneurship has become widely known, particularly through public debates. It is utilized by policymakers to forecast future prosperity and encourage international comparisons (Saygin, 2022). Entrepreneurship is an economic growth

engine, positively correlated with job creation, institutional survival, and technological change (Etzkowitz, 2003). Greene et al. (2015) and Wach (2014) emphasize that entrepreneurship education is a powerful tool for engaging individuals in entrepreneurial activities and facilitating economic movement, describing it as a required step in societal growth and development. Wilson (2008) states that the earlier individuals acquire their entrepreneurial training, the more straightforward it will be for them to participate in such activities in the future. For this reason, entrepreneurship in education and the entrepreneurial qualities of leaders are essential. Numerous researchers have suggested a set of characteristics that an entrepreneurial leader must have. The Trait Theory of Entrepreneurship defines four essential characteristics: need for achievement, initiative, innovation, and risk-taking (Al Ghamdi, 2020; Obschonka & Stuetzer, 2017). Research into these characteristics has revealed that they have a significant relationship with entrepreneurial success. The four entrepreneurial characteristics can be summarized as follows:

The ***need for achievement*** is considered to be an entrepreneurial characteristic (Gupta & Fernandez, 2009; Gupta et al., 2004), which can be defined as the extent to which an individual aspires to achieve goals and works hard to be satisfied with their outcomes (Gerba, 2012). Salamzadeh et al. (2014) state that numerous empirical studies indicated a relationship between the need for achievement (n-Ach) and entrepreneurship. A high level of n-Ach is a critical entrepreneurial characteristic leadership characteristic. A study conducted at the university level discovered that colleges focusing on practical approaches to entrepreneurship had a more significant positive impact on intention (initiative, need for achievement) than those with a more theoretical approach (Moraes et al., 2018).

Initiative is one of the distinguishing characteristics of entrepreneurial leaders (Al Ghamdi, 2020). There is always room to seize unanticipated opportunities and utilize new methods to achieve excellence; thus, being proactive and enterprising is one of the most significant characteristics of an entrepreneurial leader. According to Osaze (2003), initiative determines one’s future goals and whether they are achieved. Crant (2000) describes proactivity as taking the initiative to enhance the present situation; it entails challenging the status quo rather than quietly adapting to current conditions. Li (2020) mentions that proactive individuals act in advance by thinking, planning, and performing based on future results, thus selecting, modifying, and even creating the desired results. In other words, a proactive person decides to change the environment on purpose. Osaze (2003) argues that a proactive leader is equally passionate about the past, present, and future, aiming to comprehend the present and build a proactive future. More specifically, being proactive is essential for university leaders; in a rapidly changing environment, opportunities must be seized before they are wasted.

Innovation is a point of difference between entrepreneurs and non-entrepreneurs (Chye Koh, 1996). Lumpkin and Dess (2001) define innovation as generating new ideas, conducting experiments, and creating novel products or services. It also includes technological improvement procedures that allow an organization to enter a new market. Innovation is considered one of the fundamental characteristics of an entrepreneurial leader. Universities face intense competition; thus, they must integrate innovation into their activities to be entrepreneurial. Aas et al. (2020) found that diversity, new perspectives, and training increased academic leaders' innovation and openness to strategies that enhanced university innovation. Supapawawisit et al. (2018) also mention that innovation reaches high rates when universities encourage employees to take risks.

Empowering employees and giving them the confidence to take calculated risks makes them more innovative, which improves the university's progress and rankings.

Risk-taking is another vital characteristic of an entrepreneurial leader, defined by Teece et al. (2016) as utilizing the resources available to perform in uncertain conditions. Knight (2012) distinguished between risk-taking and uncertainty, stating that uncertainty is uncontrollable, whereas risk-taking is calculable. According to Kuratko (2007), numerous risks are worth taking, and can eventually lead to outstanding success. Accordingly, taking risks in ambiguous situations has positive and negative sides. However, the difference is that entrepreneurial leaders take calculated risks based on the information available, aiming to reduce losses. Hanaysha and Al-Shaikh (2022) argue that entrepreneurship is associated with considerable risk-taking, which suggests that leaders must detect, alleviate, and manage risk factors.

These four characteristics can serve as a framework for encouraging teamwork, as entrepreneurs rarely work alone. According to Lazar et al. (2020), forming an entrepreneurial team is often perceived as a critical first step to successfully balancing the traits. A team lacking initiative, for example, may be too passive to face competitors, whereas one comprised primarily of risk-takers may be too aggressive to survive long enough to cement success (Lazar et al., 2020). Ultimately, teams that possess the four characteristics of entrepreneurship are more successful than others. Nevertheless, the most effective teams have high levels of need for achievement, which tends to make them more focused on their objectives and goals (Jin et al., 2017).

Psychological Empowerment (PE) and Entrepreneurial Characteristics (ECs)

Research has sought to establish the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders. Previous studies have demonstrated that the psychological empowerment of leaders can positively impact work outcomes. Employee empowerment is critical and one of the most effective strategies for organizational success. There are many methods to empower leaders. According to Xiong (2022), psychological empowerment can help employees remain productive and involved. An employee needs to be psychologically empowered to be ready to face challenges in the workplace. The idea of work engagement as a business strategy has been widely researched. It is based on the belief that empowering employees improves their productivity, supplementing their entrepreneurial characteristics (Xiong, 2022).

Despite several studies highlighting the significance of psychological empowerment in work environments, studies on its impact on the possession of entrepreneurial characteristics among leaders in the university context are still lacking compared to other studies in the field of leadership. However, in the past years, some studies have appeared. For instance, Safari et al. (2010) investigated the relationship between psychological empowerment (including four dimensions: meaningfulness, competence, influence, self-determination, and trust) and entrepreneurship in higher education. The results revealed that psychological empowerment can predict entrepreneurship. In another study, Nguyen et al. (2021) examined its impact on innovative work behavior, as well as the mediating role of psychological empowerment. The finding indicated that psychological empowerment fully mediated the relationship between entrepreneurial culture and innovative work behavior. Moreover, Mahmoud et al. (2021) examined the relationship between psychological empowerment and individual performance mediated by

entrepreneurial behavior. According to the outcomes, psychological empowerment is directly correlated with entrepreneurial behavior and individual performance.

In the context of Saudi universities, no study has investigated the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders. Current research examines this relationship, as previous studies have confirmed that higher education has a critical need for leaders who are psychologically empowered.

Previous Studies

This section reviews some previous studies related to psychological empowerment and entrepreneurial characteristics. It also identifies some similarities and differences between these studies and the current study.

Previous Studies Related to Psychological Empowerment

Al-Faraj (2022) performed a study to determine the association between psychological empowerment and attitudes toward professional life. The psychological empowerment scale (Spreitzer, 1995) was applied to a group of female consultants in KSA. The study revealed an association between psychological empowerment and positive attitudes regarding work life. Another finding was that student counselors had a high level of psychological empowerment. Haji et al. (2022) explored the effect of psychological capital on entrepreneurial spirit, as well as the significance of psychological empowerment as a moderator. According to the study's findings, psychological empowerment had a considerable positive impact on entrepreneurial spirit.

Similarly, Okyireh et al. (2021) evaluated the effect of three business directions on entrepreneurial behavior, one of which was psychological empowerment. The study discovered that psychological empowerment was positively associated with entrepreneurial action. Rani et al. (2021) researched the association between four characteristics of psychological empowerment and employee performance in Malaysia. According to the study's findings, meaning, competence, self-determination, and impact are all significantly associated and predict employee performance.

Al-Qarni (2021) conducted another study that considered the impact of psychological empowerment as a moderating variable. The findings revealed that psychological empowerment has a direct impact on contextual performance. The study also discovered that psychological empowerment completely moderated the effect of empowering leadership on task and contextual performance. Additionally, Al-Dhdan (2020) explored the extent of psychological empowerment and its connections to creative activity among Saudi university faculty members. One of the key findings was a significant positive relationship between psychological empowerment and creative behavior. Moreover, Meng and Sun's (2019) study aimed to evaluate the connection between psychological empowerment and work engagement among Chinese university faculty members. The findings revealed that psychological empowerment influenced work engagement, with total psychological empowerment and work engagement scores being somewhat high. According to the study results, psychological empowerment mainly influenced work engagement through two dimensions: meaning and competence.

Previous Studies Related to Entrepreneurial Characteristics

Saygin (2022) conducted a study to determine the entrepreneurial traits of the Young Entrepreneurs. According to the findings, participants emphasized courage and self-

confidence as essential aspects of entrepreneurship. Participants also agreed that the most fundamental entrepreneurial attributes are courage, innovation, and self-confidence. Likewise, Al Zahrani's (2021) research amid to determine the entrepreneurial qualities existing among Umm Al-Qura University students. According to the findings, students at Umm Al-Qura University showed significant levels of entrepreneurial qualities.

Wahab and Tyasari's (2020) study examined the function of entrepreneurial leadership as a moderator in the link between management competency and job performance. The study found that entrepreneurial leadership mediated both associations between managerial competency and job performance and the connection between learning orientation and job performance among university leaders.

The main objective of Al-Ramathi's (2019) research was to determine the level of entrepreneurial qualities among school leaders and their relationship to increasing organizational engagement among teachers. The study findings revealed that school leaders had high levels of entrepreneurial qualities. As a result, the study recommended that school leaders should improve their entrepreneurial skills through workshops and seminars. Another suggestion was encouraging a sense of adventure and calculated risk-taking by empowering school leaders to make decisions. Similarly, Salamzadeh et al. (2014) investigated the association between entrepreneurial traits and the students' fields of study. The findings show a substantial link between entrepreneurial traits and the fields of study of the participants.

Gupta and Fernandez (2009) conducted an international study examining entrepreneurial traits in three nations and observed parallels and variations. Students from India, Turkey, and the United States rated the importance of several attributes of an entrepreneur. The study found that while entrepreneurs from different cultures had similar features, there were considerable variances. The study advocated identifying country-specific entrepreneurship ideas to aid scholars and practitioners interested in studying and educating entrepreneurs worldwide.

Overall, the review of the previous literature clearly shows similarities and differences between the current study and prior studies. One of the parallels is that the current study focuses on psychological empowerment and entrepreneurial characteristics. The present study also conforms with previous studies in terms of research methodology, as it uses a quantitative research design (Al-Faraj, 2022; Al-Qarni, 2021; Al-Ramathi, 2019; Al Zahrani, 2021; Meng & Sun, 2019; Rani et al., 2021; Salamzadeh et al., 2014; Wahab & Tyasari, 2020). However, it also differs from previous studies in aspects such as the study environment. For instance, most previous studies were in the public education context (Al-Faraj's, 2022; Al-Qarni, 2021; Al-Ramathi, 2019), while Okyireh et al.'s (2021) study was conducted in various municipalities in Ghana.

The current study is comparable to previous research in the university context (Al-Dhdan, 2020; Al Zahrani, 2021; Gupta & Fernandez, 2009; Meng & Sun, 2019; Salamzadeh et al., 2014; Wahab & Tyasari, 2020). Another difference concerns the current study's sample: academic leaders at PNU. In contrast, Al-Dhdan's (2020) sample was faculty members at various Saudi universities, while Al Zahrani (2021), Gupta and Fernandez (2009), and Salamzadeh et al. (2014) all sampled students. This study differs from earlier research because it is one of the first to examine the impact of psychological empowerment on the entrepreneurial characteristics of academic leaders at Saudi universities. The current study also benefitted from the previous studies, which provided

a broader theoretical background related to the research topic and indicated the appropriate study method.

Methodology

The study utilized the descriptive correlational approach based on a situation statement to test hypotheses and clarify the study's results. The current study adopted a survey designed by Spreitzer (1995) to measure psychological empowerment. The questionnaire had 12 items with four dimensions: Meaning (3 items), Competence (3 items), Self-Determination (3 items), and Impact (3 items). Additionally, a questionnaire was adopted by Al Ghamdi (2020) to measure entrepreneurial characteristics. The questionnaire had 12 items with four dimensions: the need for achievement (3 items), initiative (3 items), innovation (3 items), and risk-taking (3 items). A six-point Likert scale (1 = strongly disagree to 6 = strongly agree, with no neutral point) was utilized to measure study variables. A pilot study containing 30 respondents was conducted to measure the survey's validity and reliability. An online survey was also sent to participants at PNU.

Study Population and Sample

The study population consisted of all of academic leaders at PNU such as, dean, vice dean, chair, and vice chair. Respondents were determined through a stratified random sampling approach. The appropriate sample size for the target population was 121 individuals, based on Krejcie and Morgan's (1970) table for determining sample size. Demographic variables were leadership position, experience as an academic leader, disciplines, and number of leadership courses.

Study Instrument

The questionnaire was used to collect study data to achieve the study objectives based on its methodology. The present study contained two questionnaires. The first questionnaire was Spreitzer's (1995) psychological empowerment survey, and the second was Al Ghamdi's (2020) entrepreneurial characteristics items. The study instrument consists of two sections: demographic variables such as leadership position, experience as an academic leader, disciplines, and leadership courses. The second section consists of psychological empowerment with 12 items of four dimensions: Meaning (3 items), Competence (3 items), Self- Determination (3 items), and Impact (3 items), and entrepreneurial characteristics with 12 items of four dimensions: the need for achievement (3 items), initiative (3 items), innovation (3 items), risk-taking (3 items)

The participants were recruited randomly from PNU and invited to complete an online questionnaire. The purpose of the questionnaire was mentioned, and the participants were confirmed that their responses would remain confidential.

A six-point Likert scale (1 = strongly disagree to 6 = strongly agree, with no neutral point) was utilized to measure study variables, and it was divided into three levels by the statistical method as 1.00 – < 2.68 low level, 2.68– <4.36 Moderate level, and 4.36 – 6.00 High level.

Validity and Reliability

After being translated into Arabic with its original in English, the instrument was presented to a group of experts in educational leadership, management, and entrepreneurship among faculty members at Saudi universities who work as (full professor, associate professor, and assistant professor) to ensure face validity, and their observations were taken. Regarding internal consistency and reliability, a pilot study of

(30) respondents was conducted to examine the instruments utilized in this study to measure the level of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics of academic leaders at PNU. The collected data within the pilot study were excluded from the sample.

To measure the items' validities, the Pearson Correlation Coefficient was determined for each item in the pilot study within its dimension and the total questionnaire scores within each dimension. As shown in Table 2, the psychological empowerment items correlation scores ranged from .570* to .870**, and most correlations were significant at $p \leq 0.01$. The correlation coefficients for the total score in each dimension ranged from .679** to .854**, and most were significant at $p \leq 0.01$.

Table 2

Pearson Correlation Coefficients for each Items of psychological empowerment with the total Score of its Dimension

Dimension 1		Dimension 2		Dimension 3		Dimension 4	
N	R	N	R	N	R	N	R
1	.608**	4	.870**	6	.743**	10	.830**
2	.747**	5	.695**	8	.692**	11	.732**
3	.856**	6	.753**	9	.570*	12	.684**

Pearson Correlation Coefficients for each Dimension of psychological empowerment with the total score of the questionnaire

Dimension 1		Dimension 2		Dimension 3		Dimension 4	
R	.854**	R	.764**	R	.679**	R	.837**

** *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

* *Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

Similarly, Table 3 illustrated the entrepreneurial characteristics items correlation scores ranged from .540* to .837**, and most correlations were significant at $p \leq 0.01$. The correlation coefficients for the total scores in each dimension ranged from .632** to .893**, and most were significant at $p \leq 0.01$.

Table 3

Pearson Correlation Coefficients for each Items of entrepreneurial characteristics with the total Score of its Dimension

Dimension 1		Dimension 2		Dimension 3		Dimension 4	
N	R	N	R	N	R	N	R
1	.673**	7	.782**	13	.540*	19	.653**
2	.615**	8	.687**	14	.837**	20	.835**
3	.767**	9	.704**	15	.651**	21	.771**

Pearson Correlation Coefficients for each Dimension of entrepreneurial characteristics with the total score of the questionnaire

Dimension 1		Dimension 2		Dimension 3		Dimension 4	
R	.632**	R	.893**	R	.679**	R	.726**

** *Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).*

* *Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).*

The instrument for psychological empowerment had a large Cronbach's alpha of 0.862, and the four main dimensions had acceptable reliabilities of 0.857, 0.836, 0.731, and 0.769, respectively. Likewise, the instrument for the entrepreneurial characteristics had a large Cronbach's alpha of 0.812, and the four main dimensions had acceptable reliability of 0.922, 0.757, 0.892, and 0.741, respectively. This indicates that the study instrument has a high degree of reliability and can be relied upon to achieve the purpose of the study.

Results

The current study focused on examining the impact of psychological empowerment on the possession of the entrepreneurial characteristics for academic leaders at PNU by measuring the level of psychological empowerment with its four dimensions (meaning, competence, self-determination, and impact) and the level of entrepreneurial characteristics with its four dimensions (the need for achievement, initiative, innovation, risk-taking). The study received responses from 121 participants. The respondents held leadership positions at PNU, including dean (4.1%), vice dean (35.5%), departmental chair (37.2%), and vice-departmental chair (23.1%). Only a tiny proportion (4.1%) had less than five years of experience in these positions, with the rest (95.9%) having worked for at least five years. Most respondents worked in human science (62.8%) and natural science (27.3%). Therefore, the sample was sufficiently representative to make inferences about the larger population.

Results Related to the Level of Psychological Empowerment (PE) and Entrepreneurial Characteristics (ECs):

To answer the *RQ1* "What is the level of psychological empowerment among academic leaders at PNU"? and *RQ2* "What is the level of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU"? Means (M) and Standard Deviations (SD) were calculated for the PE and ECs and their dimensions, as shown in Table 4.

Table 4

Means (M) and standard deviations (SD) for PE & ECs (N=121)

Variables/ Dimensions	*M*	*SD*
Psychological Empowerment (PE)	**3.63**	**0.77**
D1: Meaning	3.70	0.79
D2: Competence	3.61	0.80
D3: Self-Determination	3.93	0.76
D4: Impact	3.28	1.14
Entrepreneurial Characteristics (ECs)	**3.57**	**0.73**
D1: The need for achievement	3.17	1.07
D2: Initiative	3.65	0.86
D3: Innovation	3.68	0.68
D4: Risk-Taking	3.77	0.75

Table 4 demonstrates the Means and Standard Deviations of PE with its dimensions and ECs with its dimensions. Accordingly, the level of PE and ECs reached a moderate level (3.63 and 3.57), respectively. For the PE dimensions the self-determination dimension was the highest with (M= 3.93, and SD= 0.76), while the impact dimension was the lowest with (M= 3.28, and SD= 1.14). For the ECs dimensions the risk-taking

dimension was the highest with (M= 3.77, and SD= 0.75), while the need for achievement dimension was the lowest with (M= 3.17, and SD= 1.07).

Results Related to the Impact of Psychological Empowerment (PE) on Entrepreneurial Characteristics (ECs):

To answer the *RQ3* "Does psychological empowerment have a statistically significant impact on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU"? The study hypotheses related to the assumed impact of PE on the possession of ECs were tested using the multiple linear regression analysis.

The first sub-hypothesis (H0a):

Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on need for achievement (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU. A regression analysis was performed to determine whether the four PE factors significantly impacted the need for achievement. Table 5 shows the regression results for this analysis.

Table 5

Impact of PE dimensions on the need for Achievement (N=121)

Dependent Variable	Independent Variable	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
The need for Achievement	(Constant)	-.174	.127		-1.375	.172
	Meaning	.473	.149	.315	3.174	.002
	Competence	.245	.155	.169	1.584	.116
	Self-determination	-.043	.116	-.027	-.366	.715
	Impact	.368	.065	.440	5.678	<.001
	F		58.037			
	R Square		.667			

The resulting model is *the need for Achievement= 0.368 Impact -0.043 Self-determination +0.245 Competence + 0.473 Meaning -0.174.* The four variables explained 65.5% of the variation in *the need for Achievement* variable. However, only the *Meaning* and *Impact* variables significantly impacted *the need for Achievement*, with $p<0.05$. Nevertheless, the model exhibits statistical significance, $F(4,116) = 58.037$, $p<.05$. Consequently, this F statistic provides sufficient evidence to reject the null hypothesis, as four dimensions significantly impact the need for *the need for Achievement*.

The second sub-hypothesis (H0b):

Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on initiative (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU. Regression analysis used *Initiative* as the dependent variable and PE factors as the explanatory variables. Table 6 shows the results of this analysis.

Table 6

Impact of PE dimensions on Initiative (N=121)

Dependent Variable	Independent Variable	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Initiative	(Constant)	.291	.096		3.029	.003
	Meaning	.095	.113	.089	.843	.401
	Competence	.187	.118	.181	1.592	.114
	Self-determination	.256	.088	.229	2.896	.005
	Impact	.246	.049	.414	4.995	<.001
	F	47.118				
	R Square	.619				

The resulting model is *Initiative= 0.246 Impact +0.256 Self-determination +0.187 Competence + 0.095 Meaning +0.291*. These variables accounted for 60.6% of the variation in *Initiative*. However, only *Self-determination* and *Impact* variables had a significant impact on *the need for Achievement*, with p<.05. Even so, the combined impact of these variables was significant, *F* (4,116) = 47.118, *p*<.05. Consequently, there is sufficient justification to reject the null hypothesis, as the four dimensions have a statistically significant impact on *Initiative* variable.

The third sub-hypothesis (H0c):

Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on innovation (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU. A third regression analysis was performed using *Innovation* as the dependent variable and PE factors as the independent variables, as presented in Table 7.

Table 7

Impact of PE dimensions on Innovation (N=121)

Dependent Variable	Independent Variable	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Innovation	(Constant)	.440	.099		4.441	<.001
	Meaning	.126	.117	.137	1.081	.282
	Competence	.153	.121	.172	1.261	.210
	Self-determination	.290	.091	.301	3.179	.002
	Impact	.089	.051	.174	1.749	.083
	F	24.090				
	R Square	.454				

The predictive model is *Innovation = 0.089 Impact +0.290 Self-determination +0.153 Competence + 0.126 Meaning +0.440.* The adjusted r-square indicates that these variables explain up to 43.50% of the variation in *Innovation*. However, only *the Self-determination* variable had a significant impact on *Innovation*, with *p*<.05. Nevertheless, these variables taken collectively had a significant impact on *Innovation*, *F* (4,116) = 47.118, *p* <.05. For this reason, the null hypothesis is rejected, as the four PE dimensions have a statistically significant impact on *Innovation.*

The fourth sub-hypothesis (H0d):

Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on risk-taking (one of the entrepreneurial characteristics) among academic leaders at PNU. A fourth regression analysis was performed using *Risk-Taking* as the dependent variable and the PE factors as the explanatory variables. The results of this analysis are presented in Table 8.

Table 8

Impact of PE dimensions on Risk- Taking (N=121)

Dependent Variable	Independent Variable	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Risk - Taking	(Constant)	.344	.104		3.325	.001
	Meaning	.276	.122	.290	2.266	.025
	Competence	.189	.127	.205	1.491	.139
	Self-determination	.315	.095	.316	3.310	.001
	Impact	-.050	.053	-.094	-.941	.349
	F	23.304				
	R Square	.446				

The explanatory model is *Risk-Taking = -0.05 Impact +0.315 Self-determination +0.189 Competence + 0.276 Meaning +0.344.* The adjusted coefficient of determination indicates that PE variables explain up to 42.60% of the variation in *Risk-Taking*. However, only *Self-determination* and *Meaning* variables significantly impacted the dependent variable. Further, the four variables taken collectively significantly impacted *Risk-taking*, F (4,116) = 23.304, p<.05. Consequently, we reject the null hypothesis, as the four PE dimensions have a statistically significant impact on *Risk-Taking.*

The main hypothesis (H0):

Psychological empowerment (including its four dimensions: meaning, competence, self-determination, and impact) does not have a statistically significant impact on the possession of entrepreneurial characteristics (i.e., need for achievement, initiative, innovation, risk-taking) among academic leaders at PNU. A last regression model analyzed the relationship between ECs and PE. The average and log-transformed scores for all ECs were the dependent variable, while the log-transformed PE factors were the explanatory variables as presented in Table 9.

Table 9

Impact of PE dimensions on ECs (N=121)

Dependent Variable	Independent Variable	B	Std. Error	Beta	t	Sig.
Entrepreneurial Characteristics (ECs)	(Constant)	.262	.068		3.843	<.001
	Meaning	.214	.080	.239	2.654	.009
	Competence	.212	.084	.246	2.538	.012
	Self-determination	.230	.063	.247	3.670	<.001
	Impact	.126	.035	.253	3.590	<.001
	F	76.170				
	R Square	.724				

The impact of PE dimensions on ECs is explained by the model *Entrepreneurial Characteristics (ECs) = 0.126 Impact +0.230 Self-determination +0.212 Competence + 0.214 Meaning +0.262.* The PE factors explain 71.50% of the change in ECs. All the coefficients for the explanatory variables were statistically significant at 5% level, with $p<.05$. In addition, the four variables taken collectively significantly impacted ECs, $F(4,116) = 76.170$, $p<.05$. Consequently, the main hypothesis is rejected, as PE dimensions are significant determinants of the variation in ECs.

Discussion

The current study investigated the levels of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU and determined the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics. According to the findings, PE levels were moderate, as were the levels of all its dimensions. Self-determination was the highest and impact was the lowest. These results show that the leaders experience a degree of autonomy and freedom in performing their jobs; however, their influence might be limited. The findings correspond with the conclusions reached by other studies (Al-Dhdan, 2020; Almadei & Albasal et al., 2022; Al-Qarni, 2021; Alshenaifi, 2021). They differ from the results of Ambad and Bahron (2012), who found above-average PE levels, and Meng and Sun (2019), who found that PE scores among faculty members and university leaders were moderately high.

ECs levels were also moderate, as were the levels of the individual characteristics. Risk-taking was the highest, while the need for achievement was the lowest. These results can be explained by the fact that the university was established for women, and its leaders are also female. They dare to face difficulties, pursue challenges, and enter high-risk situations because they believe that the highest levels of leadership lie behind the most dramatic risks. However, the fact that the need for achievement was at a lower level may be attributed to the fact that the leaders have sufficient achievements in the field of their specializations. These outcomes are consistent with those of Hussein (2013) and disagree with those of Saygin (2022), Al Zahrani (2021), and Al-Ramathi (2019), who found high EC levels among the respondents in their studies.

A multiple regression analysis indicated that psychological empowerment had a positive impact on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU, explaining 71.50% of the total variation. The findings also revealed that psychological empowerment factors predict entrepreneurial characteristics. The findings support the results of existing studies on the role of psychological empowerment in influencing entrepreneurial characteristics. In this regard, Haji et al. (2022) indicated the significant positive impact of psychological empowerment on entrepreneurial spirit. Additionally, Okyireh et al. (2021) found that psychological empowerment had a positive impact on entrepreneurial behavior. The findings of Meng and Sun (2019) demonstrated that psychological empowerment was positively related to all aspects of work engagement for faculty members and university leaders.

More specifically, the need for achievement, initiative, innovation, and risk-taking are the principal entrepreneurial characteristics. Therefore, the four PE factors drive people to develop these entrepreneurial characteristics and motivate them to work. It was also noticed that self-determination was the most significant variable in influencing the four entrepreneurial characteristics, ahead of the remaining dimensions (meaning, competence, and impact). This reinforces the importance of focusing on self-determination, especially because its level was average but it had a more significant

impact on the four entrepreneurial characteristics than the other dimensions. Similarly, Meng and Sun's (2019) findings confirmed that the positive effect of psychological empowerment was primarily realized through two dimensions: meaning and competence. Aceituno-Aceituno et al. (2018) confirmed the statistical significance of self-determination in their regression models, showing that a lack of job opportunities enhances the psychological motivation to get involved in entrepreneurship. Therefore, self-determination is more vital for a leader than competence, influence, and understanding of the meaning of work because it affects the other aspects directly. In contrast, if a leader does not have autonomy and self-determination, efficiency and influence decrease accordingly. According to Romero-Galisteo et al. (2022), the differences in entrepreneurial intentions can be explained by differences in the psychological willingness to begin work.

The results also indicate that the need for achievement directly influences a person's psychological predisposition to entrepreneurship. These findings validate Sun et al. (2020)'s findings that a sense of personal achievement and influence impact entrepreneurial intentions and actions. Karimi and Makreet (2020) also supported these findings, stating that power and achievement are closely associated with social status and personal success. Consequently, leaders with a strong drive for achievement are more likely to enter entrepreneurial work.

The study finds that psychological dimensions drive personal initiative. Entrepreneurs possess an enhanced capacity to turn ideas into action through creativity, risk-taking, and innovation (Kerr et al., 2019). Ogba et al. (2022) reported that taking initiative is vital in transforming entrepreneurial intention into action, particularly among young graduates. Consequently, a psychological predisposition to action and risk-taking significantly impacts the entrepreneurial drive of academic leaders

Entrepreneurial innovation enables universities to surmount challenges and develop a unique competitive advantage. Yu and Du (2021) observed that innovation encourages entrepreneurs to use natural resources and integrate themselves into the natural environment more easily, resulting in a competitive advantage. It also allows entrepreneurs to overcome constraints and achieve sustainable development (Li et al., 2022; Zhou et al., 2022). Bawn et al. (2022) mention that innovation permits entrepreneurs to take advantage of change, adding that entrepreneurs are defined by this trait. PE factors enhance academic leaders' capacity to innovate and enable them to develop solutions to existing and emerging problems.

Lastly, risk-taking refers to utilizing the resources available under uncertain conditions (Teece et al., 2016). Kuratko (2007) added that despite uncertainties, numerous risks are worthwhile as they may lead to exceptional success. Numerous studies have emphasized the significance of risk-taking attitudes among entrepreneurs (Al-Mamary & Alshallaqi, 2022; Razak et al., 2021; Salameh et al., 2022; Zeng et al., 2022). These studies state that risk-taking creates learning opportunities, builds resilience, and generates a feeling of accomplishment after success. Consequently, PE factors that drive leaders to greater risk-taking enhance their entrepreneurial prowess.

Conclusion

The current study investigated the level of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU and determined the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics. The levels of psychological empowerment and entrepreneurial

characteristics of academic leaders at PNU were moderate. Psychological empowerment was found to have a statistically significant positive impact on entrepreneurial characteristics, explaining 71.50% of the total variation. Specifically, the principal drivers of entrepreneurial activities are the need for achievement, initiative, innovation, and risk-taking. These ECs are driven by the four PE factors, of which self-determination had the greatest influence on the four aspects of entrepreneurship.

Recommendations

Based on the findings from the study on the impact of psychological empowerment on the possession of entrepreneurial characteristics among academic leaders at PNU, it is possible to offer the following recommendations for universities:

1. Consider other factors that affect leaders' entrepreneurial characteristics. Although psychological empowerment promotes ECs among academic leaders, it is not the only critical factor to do so.
2. Focus on raising levels of psychological empowerment and entrepreneurial characteristics among academic leaders.
3. Provide academic leaders with more autonomy and self-determination because these factors have a significant impact on their possession of entrepreneurial characteristics.
4. Give special consideration to providing development programs that enhance the entrepreneurial characteristics of academic leaders at various administrative levels of the university based on their needs.
5. Create special programs to identify academic leaders who possess entrepreneurial characteristics, develop their skills, and empower them to develop entrepreneurial universities that can compete locally and globally.
6. Promote an entrepreneurial culture within Saudi universities, especially among university leaders.
7. Encourage the concept of the entrepreneurial leader by creating an award for the best entrepreneurial leader at a Saudi university according to specific criteria.
8. Finally, as the current research examined the impact of PE on ECs by studying only one university, it is recommended that a similar analysis be carried out at other universities so the outcomes can be compared with the findings of the current study.

References

Aas, M., Vennebo, K. F., & Halvorsen, K. A. (2020). Bench learning–an action research program for transforming leadership and school practices. *Educational action research, 28*(2), 210-226.

Al Ghamdi, A. M. (2016). The empowerment of academic women leaders at Saudi universities and its relationship to their administrative creativity. [Doctoral dissertation], Western Michigan University.

Al Jalawi, G. (2020). Administrative empowerment of women leaders at Saudi universities - literature review during the (2016-2020). *Iraqi University Journal, 54* (2), 430-437.

Al Zahrani, H. (2021). The entrepreneurial characteristics of Umm Al-Qura University students and the mechanisms for achieving them. *Scientific Journal - College of Education - New Valley University.* 36, 1-25.

Al-Anazi, F. (2021). Psychological empowerment and its relationship to the quality of academic life among a sample of students at Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. *Journal of Educational Sciences, 2* (28), 93-192.

Al-Dhdan, A. (2020). Psychological empowerment and its relationship to creative behavior among a sample of faculty members at Saudi universities. *Islamic University Journal for Educational and Social Sciences, 4*(2), 415-500.

Al-Faraj, A. (2022). Psychological empowerment and its relationship to the orientation towards professional life among female student councils in Al Qassim region. *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, (25), 32-61.

Al-Mammary, Y.H., & Alshallaqi, M. (2022). Impact of autonomy, innovativeness, risk-taking, proactiveness, and competitive aggressiveness on students' intention to start a new venture. *Journal of Innovation & Knowledge, 7*(4), 1–10.

Al-Qarni, S. (2021). Mediating the relationship between empowering leadership and individual work-performance through psychological empowerment: a predictive correlational study in an educational context. *Journal of Educational Sciences - Imam Muhammad bin Saud Islamic* University, 2 (27), 338-404.

Al-Ramathi, H. (2019). The entrepreneurial characteristics of schools' leaders in Bisha Governorate and their relationship to strengthening the organizational commitment of teachers. *Education college Journal at Mansoura University, 107*(4). 403-457.

Al-Rasheed, S.T. (2020). Administrative empowerment of the women's leadership of King Saud University and its relationship to the application of quality management. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 4* (22), 84-112.

AlAtwai, R, & Merhi, K. (2018). The impact of administrative empowerment at the administrative creativity as one of the entrances to the achievement of vision 2030 from the perspective of women leaders in the Saudi higher education. *International Journal of Economics and Business, 4*(2), 125-151.

Albasal, N. A., Eshah, N., Minyawi, H. E., Albashtawy, M., & Alkhawaldeh, A. (2022, July). Structural and psychological empowerment and organizational commitment among staff nurses in Jordan. *In Nursing Forum* (Vol. 57, No. 4, pp. 624-631).

Aldighrir, W. (2018). Administrative empowerment and its relationship to challenges facing women leaders in emerging Saudi universities. *The specialized international educational journal, 7* (8), 18-30.

Ambad, S. N. A., & Bahron, A. (2012). Psychological empowerment: The influence on organizational commitment among employees in the construction sector. *Journal of Global Business Management, 8*(2), 73.

Bagheri, A. (2017). The impact of entrepreneurial leadership on innovative work behavior and opportunity recognition in high-technology SMEs. *The Journal of High Technology Management Research, 28*(2), 159-166.

Bagheri, A., & Akbari, M. (2018). The impact of entrepreneurial leadership on nurses' innovation behavior. *Journal of Nursing Scholarship, 50*(1), 28-35.

Bawn, M., Dent, D., & Bourne, P. E. (2022). Ten simple rules for using entrepreneurship skills to improve research careers and culture. *PLOS Computational Biology, 18*(4), 1-7.

Bilal, M., Chaudhry, S. A., Sharif, I., Shafique, O., & Shahzad, K. (2022). Entrepreneurial Leadership and Employee Wellbeing During COVID-19 Crisis: A Dual Mechanism Perspective. Frontiers in psychology, 13.

Bux, S. R., & Honglin, Y. (2015). Analyzing the impact of psychological characteristics on entrepreneurial intentions among university students. Advances in Economics and Business, 3(6), 215-224. shorturl.at/cFQR8.

Cai, W., Lysova, E. I., Khapova, S. N., & Bossink, B. A. (2019). Does entrepreneurial leadership foster creativity among employees and teams? The mediating role of creative efficacy beliefs. *Journal of Business and Psychology, 34*(2), 203-217.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review, 13*(3), 471-482.

Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management, 26*(3), 435-462.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior, 4*, 19-43.

Decker, R., Haltiwanger, J., Jarmin, R., & Miranda, J. (2014). The role of entrepreneurship in US job creation and economic dynamism. *Journal of Economic Perspectives, 28*(3), 3-24.

Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research policy, 32*(1), 109-121.

Farahani, A., & Falahati, M. (2007). The relationship between psychological factors of empowerment and entrepreneurship in experts of universities physical education bureaus. *Research in Sport Science*, *15*, 67-79.

Fayolle, A. (2018). *Personal views on the future of entrepreneurship education. In A research agenda for entrepreneurship education*. Edward Elgar Publishing.

Fernald, L. W., Solomon, G. T., & Tarabishy, A. (2005). A new paradigm: Entrepreneurial leadership. *Southern business review, 30*(2), 1-10.

Fontana, A., & Musa, S. (2017). The impact of entrepreneurial leadership on innovation management and its measurement validation. *International Journal of Innovation Science. 9*, 2–19.

Gerba, D. T. (2012). Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial intentions of business and engineering students in Ethiopia. *African Journal of Economic and Management Studies, 3*(2), 258–277.

Ghawanmeh, F. (2022). The availability level of entrepreneurship qualities among preparatory year students at hail university to create their entrepreneur projects and encounter challenges. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 13*(39), 15-27.

Gibb, A. (2008). Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: Insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education, 6*(2), 1-48.

Gong, Y., Wu, Y., Huang, P., Yan, X., & Luo, Z. (2020). Psychological empowerment and work engagement as mediating roles between trait emotional intelligence and job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, *11*, 232.

Greene, P. G., Brush, C. G., Eisenman, E. J., Neck, H., & Perkins, S. (2015). Entrepreneurship education: A global consideration from practice to policy around the world. A publication of World Innovation Summit for Education, Qatar. https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/5417

Gupta, V., & Fernandez, C. (2009). Cross-cultural similarities and differences in characteristics attributed to entrepreneurs: A three-nation study. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *15*(3), 304-318.

Gupta, V., MacMillan, I. C., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of business venturing*, *19*(2), 241-260.

Haji, L., Valizadeh, N., & Karimi, H. (2022). The effects of psychological capital and empowerment on entrepreneurial spirit: The case of Naghadeh County, Iran. *International Journal of Finance and Economics*, *27*, 290-300.

Hanaysha, J. R., & Al-Shaikh, M. E. (2022). An Examination of Entrepreneurial Marketing Dimensions and Firm Performance in Small and Medium Enterprises. *Sustainability*, *14*(18), 11444.

He, L., Standen, P., & Coetzer, A. (2017). The perceived personal characteristics of entrepreneurial leaders. *Small Enterprise Research*, *24*(2), 97-119.

Henao-Zapata, D., & Peiró, J. M. (2018). The importance of empowerment in entrepreneurship. In A. Tur Porcar & D. Ribeiro Soriano (Eds.), Inside the mind of the entrepreneur: Cognition, personality traits, intention, and gender behavior (pp. 185–206). Springer International Publishing.

Hu, Y., Wu, X., Zong, Z., Xiao, Y., Maguire, P., Qu, F., ... & Wang, D. (2018). Authentic leadership and proactive behavior: the role of psychological capital and compassion at work. *Frontiers in* psychology, 9, 2470.

Hussein, Q. I., (2013). The role of entrepreneurial characteristics in enhancing organizational commitment: An exploratory study of the opinions of a sample of decision-makers in the General Company for Electrical Industries - Diyala. *Al-Ghary Journal of Economic and Management Sciences, 9* (26).

Isenberg, D. (2011). The entrepreneurship ecosystem strategy as a new paradigm for economic policy: Principles for cultivating entrepreneurship. *Presentation at the Institute of International and European Affairs*, *1*(781), 1-13.

Javed, B., Khan, A. A., Bashir, S., & Arjoon, S. (2017). Impact of ethical leadership on creativity: the role of psychological empowerment. *Current Issues in Tourism*, *20*(8), 839-851.

Karimi, S., & Makreet, A. S. (2020). The role of personal values in forming students' entrepreneurial intentions in developing countries. *Frontiers in Psychology*, *11*, (525844), 1-12.

Kerr, S.P., Kerr, W.R., Dalton, M. (2019). Risk attitudes and personality traits of entrepreneurs and venture team members. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(36), 17711-17716.

Khan, J., Malik, M., & Saleem, S. (2020). The impact of psychological empowerment of project-oriented employees on project success: A moderated mediation model. *Economic research-Ekonomska istraživanja, 33*(1), 1311-1329.

Khan, J., Malik, M., & Saleem, S. (2020). The impact of psychological empowerment of project-oriented employees on project success: A moderated mediation model. *Economic research-Ekonomska istraživanja*, *33*(1), 1311-1329.

Knight, F.H. (2012). *Risk, Uncertainty and Profit*, Courier Dover Publications, New York.

Koh, H. C. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: A study of Hong Kong MBA students. *Journal of Managerial Psychology*, *11*(3), 12-25.

Kong, H., Sun, N., & Yan, Q. (2016). New generation, psychological empowerment: can empowerment lead to career competencies and career satisfaction? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.

Koryak, O., Mole, K. F., Lockett, A., Hayton, J. C., Ucbasaran, D., & Hodgkinson, G. P. (2015). Entrepreneurial leadership, capabilities, and firm growth. *International Small Business Journal*, *33*(1), 89-105.

Kraus, S., Rigtering, J. P. C., Hughes, M., & Hosman, V. (2012). Entrepreneurial orientation and the business performance of SMEs: A quantitative study from the Netherlands. *Review of Managerial Science*, *6*(2), 161–182.

Kuratko, D. F. (2007). Entrepreneurial leadership in the 21st century: Guest editor's perspective. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *13*(4), 1-11.

Kuratko, D. F. (2016). Entrepreneurship: Theory, process, and practice. Cengage learning. shorturl.at/qzRUW.

Li, X. (2020). The Preliminary Literature Review of Proactive Behavior. *American Journal of Industrial and Business Management*, *10*(5), 915-919.

Li, Y., Li, B., & Lu, T. (2022). Founders' creativity, business model innovation, and business growth. *Frontiers in Psychology*, *13*(3389), 1-11.

Lumpkin, G. & Dess, G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, *21*(1), 135-172.

Lumpkin, G. T., & Dess, G. G. (2001). Linking two dimensions of entrepreneurial orientation to firm performance: The moderating role of environment and industry life cycle. *Journal of business venturing*, *16*(5), 429-451.

Mahmoud, M. A., Ahmad, S., & Poespowidjojo, D. A. L. (2022). Psychological empowerment and individual performance: the mediating effect of entrepreneurial behavior. *European Journal of Innovation Management*, *25*, (5), 1388-1408.

Malik, M., Sarwar, S., & Orr, S. (2021). Agile practices and performance: Examining the role of psychological empowerment. *International Journal of Project Management*, *39*(1), 10-20.

Meng, Q., & Sun, F. (2019). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. *Psychology research and behavior management*, 12, 983-990.

Mohar, Y., Singh, M. A., & Kamal, K. (2007). Relationship between psychological characteristics and entrapreneurial inclination: A case of students at University Tun Abdul Razak. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability*, *1*, 1-10.

Nguyen, H. T. N. (1), Nguyen, H. T. T. (1), Truong, A. T. L. (1), Nguyen, T. T. P. (2), & Nguyen, A. V. (2). (2021). Entrepreneurial culture and innovative work behavior: the mediating effect of psychological empowerment. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1108/JEEE-04-2021-0132

Ogba, F.N., Ogba, K.T., Egwu, L.E., Emma-Echiegu, N., Eze, A., Agu, S.A., & Aneke, B.A. (2022). The moderating role of initiative on the relationship between intrinsic motivation and self-efficacy on entrepreneurial intention. *Frontiers in Psychology*, *13*(866869), 1-11.

Okyireh, M. A., Siddique, A. S., & Okyireh, R. O. (2021). Entrepreneurship from the lens of the Trio: Psychological empowerment, employee commitment and organizational citizenship behavior. *European Journal of Business and Management Research*, *6*(6), 253-260.

Ölçer, F., & Florescu, M. (2015). Mediating effect of job satisfaction in the relationship between psychological empowerment and job performance. *Theoretical and Applied Economics*, *22*(3), 111-136.

Osaze, E. B. (2003). Corporate proactive management. Lagos Centre for Management Development. *Entrepreneurship theory and practice*, *9*(2), 121-134.

Rani, R. M., Rahman, N. R. A., & Yusak, N. A. M. (2021). The effect of psychological empowerment on employee performance. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *15*(6), 881-899.

Razak, N. A., Marmaya, N. H., Wee, N. M. B. M. F., Arham, A. F., Sa'ari, J. R., & Hafiza Harun, N. N. (2020). Causal inferences - risk-taking propensity relationship towards entrepreneurial intention among millennials. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10*(3), 775–786.

Safari, K., Rastegar, A., & Jahromi, R. G. (2010). The relationship between psychological empowerment and entrepreneurship among clerks of Fars Payame Noor University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *5*, 798-802.

Salameh, A.A., Akhtar, H., Gul, H., Omar, A., & Hanif, S. (2022). Personality traits and entrepreneurial intentions: Financial risk-taking as mediator. *Frontiers in Psychology, 13*(927718), pp. 1–11.

Salamzadeh, A., Farjadian, A. A., Amirabadi, M., & Modarresi, M. (2014). Entrepreneurial characteristics: insights from undergraduate students in Iran. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, *21*(2), 165-182.

Salamzadeh, Y., Sangosanya, T. A., Salamzadeh, A., & Braga, V. (2022). Entrepreneurial universities and social capital: The moderating role of entrepreneurial intention in the Malaysian context. *The International Journal of Management Education, 20*(1), 100609.

Sancho, M. P. L., Ramos-Rodriguez, A. R., & Vega, M. D. L. A. F. (2022). The influence of university entrepreneurship-oriented training in the transformation of intentions into new businesses. *The International Journal of Management Education, 20*(2), 100631.

Saygin, M. (2022). The entrepreneurial characteristics of young entrepreneur councils: a phenomenological point of view. *International Journal of Eurasia Social Sciences 11*(39, 203-223.

Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *Journal of applied psychology*, *96*(5), 981–1003.

Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: a meta-analytic review. *Journal of applied psychology*, *96*(5), 981.

Sengar, R., Chaudhary, N. S., Pande, S., & Rangnekar, S. (2020). Psychological empowerment and entrepreneurship: insights from Indian corporate. *International Journal of Business and Globalization*, *25*(2), 185-203.

Soltani, M. D. & Khanamani, M. H. (2019). *The effect of psychological empowerment on organizational entrepreneurship: The mediating role of knowledge sharing.* Third International Conference on Modern Developments in Management, Economics and Accounting.

Sun, H., Ni, W., Teh, P., & Lo, C. (2020). The systematic impact of personal characteristics on entrepreneurial intentions of engineering students. *Frontiers in Psychology*, *11*(1072), 1-15.

Supapawawisit, B., Chandrachai, A., & Thawesaengskulthai, N. (2018). The critical factors of research and innovation creation in public universities in Thailand. *International Journal of Trade and Global Markets, 11*(1-2), 109-117.

Teece, D., Peteraf, M., & Leih, S. (2016). Dynamic capabilities and organizational agility: Risk, uncertainty, and strategy in the innovation economy. *California management review, 58*(4), 13-35.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review, 15*(4), 666-681.

Vision 2030, G. (2016). Government of Saudi Arabia. Saudi Government. https://www.vision2030.gov.sa/

Wahab, A., & Tyasari, I. (2020). Entrepreneurial leadership for university leaders: A futuristic approach for Pakistani HEIs. *Asia Pacific Management Review, 25*(1), 54-63.

Xiong, X. (2022). The role of EFL/ESL teacher's psychological empowerment and optimism on their job commitment. *Frontal Psychology*, *13*, 941361.

Yu, X., & Du, B. (2021). Optimization of Innovation and entrepreneurship policy of scientific and technological entrepreneur talent using regional competitive advantage theory. *Frontiers in Psychology*, *12*(726334), 1-14.

Zare, G., Hamidi, M., & Sajadi, S. N. (2007). The relationship between psychological factors of experts' empowerment and entrepreneurship in Iran physical education organization. *Dynamic Science & Sport*, *5*(9), 71-81.

Zhou, J., Liu, Y., Yang, P., & Cao, Q. (2022). How to realize business model innovation for new ventures? Psychological capital and social capital perspective. *Frontiers in Psychology, 13*(707282), 1-14.

دورُ معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب والمعوِّقاتُ التي تواجِهُهُم من وجهةِ نظرهم بمحافظةِ القنفذة

مطر بن أحمد العيسي

أستاذ مساعد بقسم التَّربية وعلم النفس

الكليَّة الجامعية بالقنفذة – جامعةُ أم القرى

المسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ تعرُّفَ دور مُعلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب في المرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة بمحافظةِ القنفذة والمعوِّقات التي تواجههم من وجهةِ نظرهم، كما هدفت كشفَ الفروقِ الإحصائية بين متوسِّطاتِ استجاباتِ أفراد عيِّنةِ الدِّراسة البالغ عددهم (٦٨) مُعلِّما تبعًا لمتغيِّري: المرحلةِ الدِّراسية (الابتدائية، والمتوسِّطة) والتَّخصُّص العلمي (علوم، وأحياء، وكيمياء، وفيزياء، وعلم الأرض). استُخدِمَ المنهجُ الوصفي المسحي من خلال استبانة تضمَّنت ثلاثة محاور، المحورُ الأول شمل الأسئلةَ الديموغرافية، والمحورُ الثَّاني شمل (٢١) دورًا لتنميةِ الوعي البيئي، والمحور الثَّالث شملَ (٢١) معوِّقًا لدورِ معلِّم العلوم في تنميةِ الوعي البيئي. وخلصت الدِّراسةُ الى أنَّ دورَ معلِّمي العلوم كان كبيرًا جدًا من وجهةِ نظرهم، كما وجدت الدِّراسةُ أنَّ معوِّقاتِ تنميةِ الوعي البيئي جاءت بدرجةٍ متوسِّطة، ولم تجد الدِّراسةُ فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية بين مجموعاتِ الدِّراسة تبَعًا لمتغيِّري: المرحلةِ الدراسية، والتَّخصُّص العلمي. وأوصت الدِّراسةُ باستخدامِ المنهجِ النوعي لاستكشافِ تجاربَ مُعلِّمي العلوم والأنشطةِ التَّعليمية المقترحة التي تساعدُ على تنميةِ الوعي البيئي.

الكلماتُ المفتاحية: البيئة، الوعي البيئي، معلِّم العلوم.

Science Teachers Perception on their Roles to Develop Students' Environmental Awareness and the Obstacles they Face in Alqunfudhah Governorate

Matar Ahmed Alessa

Assistant Professor at the Department of Education and Psychology Alqunfudah University College – Umm Al-Qura University

Abstract: This study aimed to identify science teachers' perception on their role in developing environmental awareness among students in the elementary and intermediate school in Al-Qunfudhah Governorate and explore the obstacles they face. The study also aimed to reveal the statistical differences between the average responses of the 68 male science teachers in the study sample based on school grade (primary and intermediate) and the background of teachers' specialization (science - biology - chemistry - physics - earth science). To achieve the objectives of the study, the researcher used a survey consisting of three sections. First, demographic questions. Second, 21 roles for developing environmental awareness. Third, 21 obstacles facing science teacher's role in developing environmental awareness. The study concluded that science teachers' perception was very high, and the study showed moderate responses related to the obstacles of developing environmental awareness. The study did not find any statistically significant differences between the study groups according to the variables of educational grade and teachers' specialization. The study recommended using a qualitative approach to explore the best possible practices that help develop students' environmental awareness.

Key words: Environment, Environmental Awareness, Science Teachers.

المقدّمة:

تعدُّ البيئةُ من الجوانب الأساسية المتعلّقة بحياةِ الإنسان المعيشية والعملية والصحية، إذ يؤدّي أيُّ خللٍ في أحد مُكوّناتها إلى تداعياتٍ تؤثّرُ سلبًا على حياةِ الإنسان، ولقد صار التَّوازنُ الدقيق في استغلالِ المصادر البيئية من أبرز الاهتماماتِ العالميةِ اليوم، حيث تتأثرُ المكوّناتُ البيئية بمختلفِ الأنشطةِ البشرية التي يقوم الإنسانُ في أثناء تفاعُله مع بيئتهِ وتعامُله مع مقوّمات الحياة بها، وما يترتَّبُ على ذلك من تأثيراتٍ بيئية. ويرى الدغيشم وزملاؤه (٢٠٢٢) أنَّ التقدُّمَ الحاصلَ في مجال الصّناعة والتَّعدين والتَّطور التُّكنولوجي أصبح من أبرز التَّحدياتِ المعاصرة التي باتت تُؤثّرُ بشكلٍ سلبي وتُحدِثُ تغييراتٍ ضارة في مُكوّنات البيئة وتوازنِ مواردها الطبيعية.

ومن مُنطلقِ الحرصِ والسَّعي إلى المحافظةِ على البيئة، نادى كثيرٌ من العلماءِ والمختصين في المجالِ البيئي بأهميةِ تحديدِ القضايا البيئية المختلفة، وكشف التَّهديداتِ والأثار الضارة التي أحدثها السُّلوكُ الإنساني لإيجادِ الحلولِ المناسبةِ لها بهدف الحد من تفاقمِ المشكلاتِ المتعلّقةِ بضعف التَّوازن البيئي؛ وفي ضوءِ ما تمَّت الإشارةُ إليه في المنتَدى العربي للبيئة والتَّنمية AFED (٢٠١٧)، فإنَّ الوضعَ البيئي الرَّاهن في الوطن العربي يعاني من تدهورٍ ملحوظ، ومع ذلك فإنَّ كثيرًا من الدول العربية اتَّجهت إلى معالجةِ عددٍ من الجوانب المتعلّقة بتنفيذِ الاستثمارات في مجالات: كفاءة الطاقة، والطاقة المتجدّدة، وترشيدِ استهلاك المياه؛ بما يسهمُ في المحافظةِ على مصادرها، والموازنة في تحقيقِ الأمن الغذائي من خلال التوجُّه للممارسات الزِّراعية المستدامة، كاستخدام التِّقنياتِ الحديثة في عمليات الري والزِّراعة.

وفي ظل رؤية (٢٠٣٠) بالمملكةِ العربيَّة السُّعودية، أطلقت المملكةُ البرنامجَ الوطني للتوعية البيئية والتَّنمية المستدامة بوصفها إحدى مبادراتِ التَّحول الوطني (٢٠٢٠) التي تهدف إلى "نشر المعرفة ورفع مستوى الوعي بقضايا البيئة، وترسيخ الشُّعور بالمسؤولية الفردية والجماعية للمحافظة عليها وتحسينها ... ورفع مستوى الثَّقافة البيئية لتعزيزِ دورِ كل فردٍ في المجتمع باعتباره مشاركًا في حمايةِ البيئة، ومنع التَّلوث عنها، وترشيد استخدام الموارد الطبيعية" (المركز الوطني للأرصاد، د.ت).

ويرى الصباحي (٢٠٠٧) أنَّ الخللَ البيئي مصدره تفاعل الإنسان السَّلبي مع بيئتهِ وأنشطته غير الواعية تجاهها؛ مما ينتجُ عنه عددٌ من المشكلاتِ كاستنزافِ الموارد الطبيعية، والتَّلوثِ، والاحتباسِ الحراري، وزيادة النِّفاياتِ الصَّلبة، ونقص الغذاء. وبُناءً على ذلك، تؤدي المدرسةُ دورًا مهمًا –بوصفها مؤسَّسةً تعليميةً وتربوية– في التركيز على السُّلوكياتِ الإيجابية وتزويدِ الأفراد بالقيمِ التربوية وأساليب التَّعامل مع البيئة والمحافظةِ عليها؛ كونها جزءً لا يتجزأ من المقوّماتِ الحياتية؛ ولهذا يعدُّ الاهتمامُ والوعي البيئي من الأهداف التَّربوية التي يجبُ أن تعتني بها المناهجُ الدِّراسية من خلال تزويد التَّلاميذ بالمعلومات والحقائق والمبادئ المتعلقة بالمحافظةِ على المقوّماتِ البيئية. وتماشيًا مع مبادئ التعلُّم النشط، فقد أصبح هناك اهتمامٌ بتنميةِ مهارات الطلبة المرتبطة بالتعرُّف إلى: المشكلاتِ البيئية وقضاياها المختلفة، وتنميةِ الاتِّجاهاتِ والقيم لديهم بما يتماشى مع تلك القيم المتعلّقة بالوعي البيئي، والمحافظةِ على المصادر البيئية وحمايتِها من المخاطر التي تنعكسُ سلبًا على الجوانبِ الحياتيةِ المختلفة.

وتعدُّ النَّهضةُ الحديثة والتَّطورُ الصناعي الهائل الذي يمر به العالمُ والزِّيادةُ السُّكانية واستغلالُ الموارد الطبيعية المختلفة والكوارثُ الطبيعية أحد أهم العوامل المؤدية إلى حدوثِ عددٍ من التَّغييراتِ البيئية السَّلبية التي تتطلَّبُ اهتمامًا كبيرًا لمنع المضاعفات البيئية الخطيرة التي قد تنتجُ عن عدمِ الاهتمام بالقضايا البيئية المهمة النَّاتجة عن بعض النَّشاطات الإنسانية ولعل من أبرز القضايا المهمة في ذلك هي "تنميةُ الوعي البيئي من خلالِ العمليةِ التعليمية".

ونظرًا للدور الذي يؤديه المعلّمُ في توجيه التَّلاميذ وتهيئةِ البيئاتِ التَّعليمية وتفعيلها، نجد أنَّه من الضروري الاهتمام بتنميةِ مهاراته واتِّجاهاته، حيث جاءت هذه الدِّراسةُ لتسليط الضوء على دور المعلّم في تعزيزِ قيمِ الوعي البيئي وتنميته لدى طلابه

وذلك من خلالِ تدريسه الموضوعات العلمية المتعلّقة بالقضايا البيئية في مناهجِ العلوم، ومدى قدرتهِ على توجيه التَّلاميذ للانخراط في الأنشطةِ الدِّراسية المتعلّقة بالبيئة للإسهامِ في تنميةِ الوعي البيئي.

مشكلةُ الدِّراسة:

يشهدُ العالمُ اهتمامًا بالقضايا البيئية، فمع التَّحذيراتِ المتتالية التي ناقشَها كثيرٌ من العلماء والمهتمين بالبيئة حول القضايا البيئية، والأثار المترتبة على الأضرار التي لحقت بالبيئة نتيجةَ الاستخدام الخطأ من جانب الإنسان للموارد البيئية وقد اهتمَّت المؤسَّساتُ والمنظَّماتُ الدولية بدراسةِ الحلول المناسبة للتعامل مع ذلك وإيجادها. ونظرًا لأهميةِ الدور التَّربوي في نشر الوعي البيئي، لم يعد تفعيلُ القوانينِ والتَّشريعات المتعلّقة بالبيئة وقضاياها يمثّلُ الحلَّ الوحيد للمحافظةِ على البيئة ومقوّماتِها، وإنما أصبحت هناك حاجةٌ لتفعيل دور المؤسَّسات التَّربوية وتوجيهها لتنميةِ الوعي البيئي والمسؤولية الفردية والمجتمعية في المحافظةِ على البيئة. ولعل من أبرزِ الجوانب المهمة في تفعيلِ الدور التَّربوي هو معلِّمُ العلوم نظرًا لارتباط أجزاء مُتعدِّدة من منهج العلوم بدراسةِ البيئةِ المحيطة؛ لذلك فقد جاءت هذه الدِّراسةُ لاستكشافِ دور معلِّم العلوم في مجال تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب والتعرُّف إلى المعوّقاتِ التي يواجهُها في هذا الجانب.

أسئلةُ الدِّراسة

سعت هذه الدِّراسةُ للإجابةِ عن الأسئلةِ التالية:

١. ما دورُ معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلاب التَّعليم العام في محافظةِ القنفذة من وجهةِ نظرهم؟
٢. ما المعوّقاتُ التي تواجهُ معلِّمي العلوم عند تدريسهم القضايا البيئية المتعلّقة بتنميةِ الوعي البيئي لدى طلابِ التَّعليم العام في محافظةِ القنفذة من وجهةِ نظرهم؟
٣. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين استجاباتِ معلِّمي العلوم تعود الى متغيّر المرحلةِ الدِّراسية؟
٤. هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين استجاباتِ معلِّمي العلوم تعود الى متغيّر التخصُّص العلمي (العلوم، والكيمياء، والأحياء، والفيزياء، وعلم الأرض)؟

أهدافُ الدِّراسة

هدفتْ هذه الدِّراسةُ إلى:

١. التعرُّف إلى دور المعلِّم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلابِ التَّعليم العام في محافظةِ القنفذة.
٢. التعرُّف إلى المعوّقات التي تواجه مُعلِّمي العلوم عند تدريسهم القضايا البيئية المتعلّقة بتنميةِ الوعي البيئي لدى طلاب التَّعليم العام في محافظةِ القنفذة.
٣. التعرُّف إلى الفروقِ ذات الدلالةِ الإحصائية بين مجموعاتِ مُعلِّمي العلوم تعود إلى مُتغيّر المرحلةِ الدِّراسية والتَّخصُّص (علوم، وفيزياء، وكيمياء، وأحياء، وعلم الأرض).

أهميةُ الدِّراسة

تكمنُ أهميةُ هذه الدِّراسة في سعيها لاستكشافِ وجهةِ نظر معلِّمي العلوم حول دورهم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلَّاب المرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة في محافظةِ القنفذة بالمملكةِ العربيَّة السُّعودية، حيث سعت هذه الدِّراسةُ لإعطاء صورةٍ واضحةٍ لدور معلِّم العلوم في تنميةِ الوعي البيئي؛ من أجل تحديد أفضل الممارسات وتطويرها بما يتماشى مع تطويرِ أداء المعلِّمين وتحفيزهم للاهتمامِ بالقضايا البيئية في ظل توجُّهات المملكةِ الحثيثة لمواكبةِ التَّطورات المحلية والعالمية المتعلّقة بالبيئة. بالإضافة الى تعقُّد عددٍ من القضايا البيئية المختلفة كالغازات الدفيئة والاحتباس الحراري وطبقة الأوزون وغيرها من القضايا

العالمية المؤثرة في البيئة، حيث يظلُّ المعلِّمُ أحد محاور إنجاح العملية التَّعليمية في تحقيق أهدافها المختلفة ومن ضمنها ما يتعلَّق بالجوانب البيئية، وسيساعدُ ذلك القائمين على تدريب معلِّمي العلوم على الاهتمامِ بدمج القضايا البيئية في المناهج الدِّراسية وبرامج التَّدريب لتنميةِ الوعي بالقضايا البيئة المختلفة، وتنميةِ قدراتِهم على تدريسها.

حدودُ الدِّراسة

اقتصرت الدِّراسةُ على: التعرُّف إلى دورِ معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلابِ التَّعليم العام بالمرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة، والمعوِّقاتِ التي تواجهُهم في الفصل الدراسي الثَّاني لعام (١٤٤٤ هـ) بمحافظةِ القنفذة بالمملكةِ العربيَّة السُّعودية، حيث شارك فيها معلِّمو العلوم بالمرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة.

مصطلحاتُ الدِّراسة

الوعي البيئي:

يتمحورُ مفهومُ الوعي البيئي حول المعارفِ البيئية والاتِّجاهات والقضايا المتعلِّقة بالبيئةِ المحيطةِ بالإنسان والتي يتفاعلُ معها بشكلٍ مستمر. وتعرِّفُه سعدي (٢٠٢١) أنَّه "عمليةٌ عقلية يمارسها الإنسانُ في حياته اليومية، أو عمليةٌ تتفاعلُ فيها الجوانبُ الشَّخصية والاجتماعية للإنسان، أو الإحساس بالمسؤوليةِ الكاملةِ نحو تحسينِ البيئة ومقاومة كل ما من شأنهِ أن يُهدِّد أمنها وسلامتها" (ص. ٥). كما عرَّفه السلمي وأخرون (٢٠٢٢) أنَّه: عبارة عن شعورِ الفرد بالمسؤولية تجاه ما يقومُ به من سلوكياتٍ صحيحةٍ تؤثِّر في البيئةِ المحيطة وتحافظُ على عناصرها المختلفة.

ويعرِّفه الباحثُ إجرائيًا أنَّه عبارة عن مدى إدراكِ طلابِ المرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة للمكونات البيئية المحيطة، وكيفية تفاعلِهم معها، وما ينتجُ عن ذلك من تغييراتٍ مختلفةٍ ترتبطُ بمعتقداتِهم وسُلوكياتِهم تجاه البيئة.

دورُ معلِّم العلوم:

ويتمحورُ دورُ معلِّم العلوم حول ما يقومُ به من إجراءاتٍ وممارساتٍ تعليمية تستهدفُ إكساب المتعلِّم المعلومات والاتِّجاهات المختلفة لتحقيقِ أهداف تدريس العلوم (العياصرة، ٢٠١٢)، ويعرِّفهُ الباحثُ إجرائيًا أنَّه: تلك الإسهاماتُ التي يقدِّمُها معلِّمُ العلوم من أنشطة وخبرات تعليمية بنَّاءة لطلاب المرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة تستهدفُ: تنميةَ المفاهيم البيئية، والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، وأهمية المحافظة عليها، والبحثَ عن الطرق المناسبة لمواجهةِ المشكلاتِ البيئية ومتابعة التَّطورات العالمية فيما يخصُّ العناصر البيئية أو يهددها.

المعوِّقات:

وتُعدُّ المعوِّقاتُ ضمن الأحداث أو الأسباب أو الظَّواهر التي تمنعُ حدوثَ عملٍ مُعين أو تُقلِّل منه. ويعرِّفُ الباحثُ المعوِّقاتِ إجرائيًا أنَّها: الأحداث والأسباب التي تمنعُ معلِّمَ العلوم من تنميةِ الوعي البيئي لدى طلابِ المرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة، أو تقلِّل من فعالية السُّلوكيات التي يقومُ بها معلِّمُ العلوم تجاه تنميةِ الوعي البيئي ومناقشةِ القضايا البيئية المختلِفة.

أدبيات الدِّراسة

الوعيُ البيئي وأهميته:

يحاطُ الإنسانُ بعناصرِ البيئةِ المختلفة التي تمثّل إطارًا حيويًا يمارسُ فيه أنشطته الحياتية المختلفة، حيث يستمدُّ من هذا المحيط مقوّماتِ حياته من ماءٍ وهواءٍ وغذاءٍ من خلال تفاعله مع ذلك، حيث تبرزُ فيه عمليةُ التَّأثير والتأثُّر بهذا الوسيط المحيط. ويرتبطُ مفهومُ البيئةِ بالغلافِ الحيوي الذي تعيشُ فيه الكائناتُ الحية، وتتفاعل مع بعضها البعض سواءً التَّفاعل المادي أو المعنوي وما ينتج عنه من تأثيراتٍ مختلفة؛ مما يتطلَّب تنميةَ الوعي البيئي لدى الفرد كونه جزءًا من هذا النِّظام فهو ليس بمنأى عن هذه التَّأثيرات. ويلخص عوض وزملاؤه (٢٠٢٢) أبعادَ الوعي البيئي في ثلاثة مكوّنات أساسية تشمل:

١. **المعرفة**: وذلك من خلال تزويدِ الأفراد بالمعلومات البيئية التي تمكّنهم من معرفةِ بيئتِهم وعلاقتِهم معها.
٢. **الاتّجاهات**: بحيث يتمُّ تكوين اتّجاهات إيجابية نحو البيئةِ وأهميةِ المحافظة عليها.
٣. **السُّلوك**: من خلالِ إكساب الأفراد المهارات التي تُمكّنهم من الإسهامِ في حل المشكلات البيئية (ص. ١٢٢) .

- ويرى بورزق (٢٠٢٢) أنَّ هناك ترابطًا بين تكوينِ الوعي البيئي لدى الإنسان والمدخل التَّربوي، حيث يمكن إكسابُ الفرد العاداتِ السُّلوكية الصَّحيحة، والاتّجاهاتِ الإيجابية، وتنميةِ روح المسؤولية تجاه البيئة المحيطة، وكيفيةِ التَّعامل مع المشكلاتِ والقضايا البيئية المختلفة، والتَّفاعل مع مكوّناتها وحمايتِها من صور الاستغلال السيء، أو التسبُّب في تدميرها سواءً بطريقةٍ مقصودة أم غير مقصودة؛ وهو ما يكشفُ أهميةَ التَّنشئةِ الاجتماعية والتَّربوية الجيدة؛ لأنَّ التَّعاملَ مع القضايا البيئية يتطلَّبُ عمليةً توعوية وتوجيهًا طويل المدى للتعامل مع البيئة بشكلٍ مستمر؛ ولذلك يعدُّ الوعيُ البيئي عمليةً إدراكيةً مستمرة ومُتغيّرة للتكيُّف مع المستجدات والتغيّراتُ البيئيةِ المختلفة. إنَّ حمايةَ البيئة والمحافظةَ عليها مرتبطٌ بشكلٍ كبيرٍ بالوعي لدى الإنسان، ولذلك تهدفُ العمليةُ التَّربوية إلى مساعدةِ الطلبة على جعل هذا الوعي جزءًا من مسؤولياتِهم الحياتية (العلوي والمعمري، ٢٠٢٠).
- ويرى كاراتاس وجوربوز Karatas & Gurbuz (2016) أن التَّربيةَ البيئية وتدريب الطُّلاب على أن يكونوا قادرين على حل المشكلات البيئية سيساعدهم على زيادةِ الوعي البيئي من خلال إثراء معارفهم، وتطويرِ قدراتِهم على البحث عن أفضلِ الممارسات المناسبة للمحافظةِ على البيئة .
- وأشار الشعيلي (٢٠١١) أنَّه يجبُ على معلّمي العلوم الاهتمامُ بالأساليب التَّربوية المناسبة التي تساعدُ على إثارةِ الوعي لدى الطُّلاب بالقضايا البيئية المختلفة من خلالِ طرح الموضوعات المتعلّقة بالبيئة، ومساعدةِ المتعلّمين على اكتسابِ المعرفةِ المتعلّقةِ بالنُّظم البيئية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثّرُ على علاقةِ الانسان ببيئته المحيطة، واقترح الشعيلي على معلّم العلوم مناقشةَ ملوّثاتِ الهواء والماء وعلاقتَها بانتشارِ الأمراض والغذاء غير الصّحي وغيرها من المشكلاتِ البيئية ممَّا يساعدُ في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب .

مفاهيم مرتبطة بالوعي البيئي:

يرتبط الوعيُ البيئي بممارساتِ الإنسان وإدراكِه لكيفيةِ التَّعامل مع بيئته المحيطة والمحافظةِ عليها ومعرفة الأثار المترتّبة على السُّلوكيات الإنسانية في هذا الجانب، ولعلَّ من المهم الإشارةُ هنا إلى ثلاثةِ مفاهيم تتداخلُ مع الوعي البيئي وهي: البيئةُ، والتَّربيةُ البيئية، والتَّوعيةُ البيئية. فبالرَّغمِ من تشابُه هذه المصطلحات فإنَّ لها جوانبَ دقيقة تعكسُ عددًا من الاختلافات بُناءً على علاقتِها بالعمليةِ التَّعليمية.

- فيرى سعدي (٢٠٢١) أنَّ دراسةَ البيئة في المناهج الدِّراسية كالتعرُّف إلى الموارِدِ الطبيعية والأحياء وما يتعلَّقُ بها من موضوعاتٍ مختلفة تهدفُ إلى ضمانِ تحقيق مفهوم التَّربية البيئية. فالمتعلِّمُ يصبحُ لديه اطِّلاع حول ما يتعلَّقُ بالوسطِ البيئي الذي يعيشُ فيه. ويرى الطنطاوي (٢٠٠٤) أنَّ التَّربيةَ البيئية هي عمليةُ اكتساب للمهاراتِ والمعارف والقيم المتعلِّقة بالبيئة، وفهم للعلاقات التي تربطُ الإنسانَ بالمحيطِ البيوفيزيائي؛ مما يساعدُ في ضبطِ سلوكِهِ وتصرُّفاتِهِ تجاه بيئته. ويمكنُ القولُ أنَّ التَّربيةَ البيئية تسهمُ بشكلٍ كبير في تنميةِ الوعي البيئي لدى المتعلِّمين من خلال عمليةِ تكوين القيم والاتِّجاهات، واكتساب المعارف المتعلِّقة بالبيئة التي تسهمُ في فهمِ الإنسان لبيئته المحيطة والتعرُّف إلى طُرق التَّعامل السَّليم مع المكوِّنات البيئية.
- ووجدت دراسةُ طالب وملكاوي (٢٠٢٠) أنَّ هناك علاقةً إيجابيةً قويةً بين مستوى المعرفة البيئية وممارساتِ المعلِّمين البيئية؛ ولذلك أوصت الدِّراسةُ بأهمية تنميةِ الوعي البيئي وتعزيز الثَّقافة البيئية من خلال تبادل الأفكار والمعلومات ذات الصِّلة بالبيئة؛ حيث تؤدي زيادةُ المعرفة البيئية إلى تبنِّي الممارساتِ البيئية الإيجابية التي تحدُّ من مُسبِّباتِ الأضرارِ البيئية.
- وترتبطُ التَّربيةُ البيئية بالجوانب الطبيعية والاقتصادية والاجتماعية والثَّقافية بشكلٍ تكاملي (مطاوع، ٢٠٠٥). لذلك تركِّز التَّربيةُ البيئية في المؤسَّساتِ التَّعليمية على كيفيةِ فهمِ هذه العلاقاتِ التَّكاملية من جهة، وعلاقتُها بالإنسانِ من جهةٍ أخرى؛ حيث يؤدِّي هذا الفهمُ إلى تكوين الوعي البيئي المطلوب الذي يجعلُ الفردَ قادرًا على التَّعامل مع بيئته بشكلٍ متوازن، ويستطيعُ أنْ يتعاملَ مع المستجدَّاتِ البيئية والتَّطوراتِ التكنولوجية من أجل المحافظةِ على البيئة ووضع الحلول المناسبة للمشكلاتِ البيئية المختلفة.
- كما يرى شوندارتي Suendarti (2022) أنَّ هناك ترابطًا بين التَّربية البيئية وتنمية الاتِّجاهات البيئية؛ لذلك تعدُّ التَّربيةُ البيئية إحدى الرَّكائز الأساسية في تنميةِ الوعي البيئي لدى الأفرادِ في المجتمع.
- ويرى مجاهد (١٩٩١) أنَّ دراسةَ البيئة فقط لا تؤدي إلى تربية بيئية إذا لم يتم غرسُ القيم والاتِّجاهات المرغوبة تجاه البيئة في سلوك المتعلِّمين، ومساعدتهم على معرفةِ العلاقات المعقَّدة التي تربطهم بالبيئةِ من حولهم، وكيفيةِ المحافظةِ عليها. ومن هذا المنطلق، تظهرُ أهميةُ دور المعلِّم في تنميةِ هذه الاتِّجاهات، وربط المعارف البيئية بالممارساتِ المثلى للمحافظةِ على الموارد البيئية والإسهام في حل المشكلات المتعلِّقة بذلك أو الحد منها؛ ولذلك يمكن اعتبارُ التَّربيةِ البيئية توجُّه فكري يهدفُ الى تحسين الممارسات التي يقومُ بها الإنسانُ تجاه البيئة، وكيفية الموازنة بين التَّطوراتِ الحديثة من: نمو سكاني، واستهلاك للموارد الطَّبيعية، ومُخلَّفات صناعية مختلفة، وأثارِها على البيئةِ المحيطة.
- ويعدُّ الوعيُ البيئي أحدَ أهمِّ الأهداف للتَّربيةِ البيئية المرتبط بالمجالِ الوجداني والمعتقداتِ التي تؤثِّرُ في السُّلوك الإنساني، ويرى صبرينة (٢٠٢٢) أنَّ التَّربيةَ البيئية تؤدِّي دورًا مهمًا وأساسيًا في التَّصدي للمشكلاتِ البيئية والبحثِ عن الحلول المناسبة من خلال نشر الوعي البيئي حول كيفية التَّعامل مع البيئةِ بالشَّكلِ المطلوب.
- وتُعدُّ التَّوعيةُ البيئية أحد الجوانب المهمة التي ترتبطُ "بعمليةِ بناءِ الاتِّجاهات والمفاهيم والقيم والسُّلوكياتِ البيئية وتنميتِها لدى الأفراد بما ينعكسُ إيجابًا على حمايةِ البيئة والمحافظةِ عليها وتحقيق نوعٍ من العلاقاتِ المتوازنة التي تُحقِّق الأمانَ البيئي" (سعدي، ٢٠٢١، ص.٦٧). وتتأثَّر التَّوعيةُ البيئية بعدَّة عوامل كالمستوى التَّعليمي، وثقافةِ المجتمع، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للوالدين، ومدى تقدير المصادر البيئية. وتتعدَّدُ وسائلُ تنميةِ الوعي البيئي لدى الأفراد بدءًا من التَّنشئة الأسرية، والمجتمعية، والمدرسية، ووسائل التَّواصل الاجتماعي. ونظرًا لطولِ الوقت الذي يقضيه الطالبُ في المدرسة فإنَّ المؤسَّساتِ التَّربوية تركِّزُ على التَّعليم كونه المحور الرئيسي في هذا الجانب.

معوّقاتُ تنميةِ الوعي البيئي:

تتمحورُ المعوّقاتُ حول كل ما من شأنه أنْ يؤثّر أو يمنعَ المعلّم من مساعدةِ طلابِه على اكتسابِ القيم والاتّجاهات البيئية وتنميةِ الممارساتِ السَّليمة تجاه البيئة؛ ممَّا يؤثّرُ في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة. ولا تخلو جهودُ المعلّم التَّربوية من المعوّقات التي تحدُّ من تحقيقِهِ أهدافه التَّربوية المنشودة.

- وأظهرت دراسةُ عوض وزملاؤه (٢٠٢٢) التي أُجريت في المملكةِ الأردنية وسلطنةِ عمان أنَّ هناك اهتمامًا بأشكال التَّلوث في المناهج الدراسية؛ مما يقلّل من التركيز على الجوانبِ الأخرى، ويُضعفُ الاهتمامَ بالمواضيع البيئية المختلفة مثل: سوء استخدام الموارد الطبيعية، وعدم صقل مهارات حل المشكلات المتعلّقة بالقضايا البيئية المعاصرة. إضافة الى أنَّ اهتمامَ المناهج بالمواضيع البيئية لا يزالُ دون المأمول؛ ممَّا يُعيق عمليةَ تنميةِ الوعي البيئي لدى المتعلّمين.
- وفي دراسة أجراها الأحمري (٢٠٠٩) هدفتْ إلى تحليلِ محتوى العلوم في الصُّفوف العليا من المرحلةِ الابتدائية في ضوء القضايا المعاصرة في المستويات المعيارية، وجدت الدِّراسةُ قصورًا في تنظيمِ محتوى مناهج العلوم في الصُّفوفِ العليا من المرحلةِ الابتدائية للقضايا البيئية المعاصرة في ضوء المستويات المعيارية، وكان إسهامُ مناهجِ العلوم في الصُّفوف الثَّلاث العليا ضعيفًا في تنميةِ الوعي لدى الطُّلاب بالقضايا البيئة المعاصرة. وأوصت الدِّراسةُ بضرورةِ تضمين القضايا البيئية في مناهج العلوم للصُّفوفِ العليا من المرحلةِ الابتدائية بما يضمنُ تزويدَ الطُّلابِ بالمعلومات والمعارف والأنشطة التي تساعدُ في زيادةِ الوعي بالقضايا البيئة والمشاركة في فهمها وإيجاد الحلول المناسبة، كما يرى الأحمري أهميةَ إشراكِ ذوي الاختصاص والمهتمين في قضايا البيئة للعمل في لجانِ تخطيط المناهج الدِّراسية وبخاصةٍ مناهجَ العلوم.

الدِّراساتُ السَّابقة

هناك عديدٌ من الدِّراساتِ التي ناقشت قضايا الوعي البيئي وأهميته ومستواه لدى فئاتٍ مختلفةٍ محليًا وعالميًا.

- فقد أجرى شونداريتي Suendari (2022) دراسة حول تأثير التَّربيةِ البيئية على المعرفةِ والسُّلوك والاتّجاهات البيئية لدى المتعلّمين في إندونيسيا، بالإضافة الى دراسةِ تأثيرِ الدعم الحكومي المقدَّم للتربيةِ البيئية. ووجدت الدِّراسةُ أنَّ التَّربيةَ البيئية لها علاقةٌ ايجابية في التَّأثيرِ على المعرفةِ والسُّلوك والاتّجاهات البيئية. كما أنَّ الدَّعمَ الحكومي من المتغيّراتِ المؤثّرة على هذه المحاور، وأوصت هذه الدِّراسةُ بالاستفادةِ من النَّتائج في صناعةِ القرارات ذات العلاقةِ بالتَّربية البيئية التي تؤثّرُ على تنميةِ الوعي البيئي.
- وهدفت دراسةُ صبرينة (٢٠٢٢) الى تعرُّف وسائل المعلّم التَّعليمية المستخدَمة لتدريسِ المعلومات البيئية للطلبة حيث وجدت الدِّراسةُ أنَّ التَّربيةَ البيئية في المدارس الجزائرية تركّز على الجوانب النَّظرية بسببِ عدمِ مُراعاتِها للتعمُّق في المواضيع البيئية المطروحة، إضافة الى إهمال الجوانب البيئية المختلفة كالتَّصحُّرِ والفيضاناتِ وازدحامِ المدن وغيرها، مع تركيزِها فقط على مشكلاتِ التَّلوث؛ مما أدَّى الى قلةِ المواضيع البيئية المهمة.
- وأجرى عوض وزملاؤه (٢٠٢٢) دراسةً للتعرُّف إلى مستوى الوعي البيئي لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسية في بعض مدارس المملكة الأردنية الهاشمية وسلطنة عمان (٢٠١٩/٢٠٢٠) حيث استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المقارن. ووجدت أنَّ الوعي البيئي جاء بدرجةٍ متوسّطة لدى طلبةِ الصف الحادي عشر بالمملكةِ الأردنيةِ الهاشمية وسلطنة عمان على محاور الدِّراسة الثَّلاث: تنمية طرق الحد من التَّلوث البيئي، والاهتمام بتنميةِ الوعي البيئي بمخاطر التَّلوث، والشُّعور بمخاطر التلوث، ووجدت الدِّراسةُ فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية تبعًا لمتغيّر الجنس، ولكن لم تجد فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية ترتبطُ بمتغيّري الجنسية أو التخصُّص.

- وأجرى الحمداني (٢٠٢٠) دراسةً حول دور إدارةِ المدارس في تنميةِ الوعي البيئي وتحديدِ المعوّقاتِ التي تواجههم من وجهةِ نظر مديري المدارس، ووجدت هذه الدِّراسةُ أنَّ هناك ضعفًا في بعضِ أدوار إدارات المدارس في الثَّقافةِ البيئية حيث ركَّزت على اجتماعاتِها مع أولياءِ الأمور ومناقشةِ القضايا البيئية دون التعمُّق في إعداد برامج متخصِّصة في ذلك. إضافة إلى وجودِ عددٍ من المعوّقات كضعفِ فهم الطَّلبة لمعنى الوعي البيئي، وعدم وجود برامج للتوعية البيئية، وقلة خبرة فريق العمل في إعداد البرامج في التَّوعية البيئية، كما أنَّ هناك ضعفًا في دافعيةِ الطُّلاب نحو التَّطوع البيئي.
- وأجرى توران Turan (2019) دراسة حول الوعي البيئي والحساسية لدى المعلِّمين المرشَّحين للخدمةِ التَّعليمية بجامعة "نفسهير حاجي بكتاس فيلي" بتركيا، حيث وجدت أنَّ اتِّجاهاتِ المعلِّمين المرشَّحين ووعيهم تجاه القضايا البيئية كانت بدرجةٍ متوسِّطة، بالإضافة الى أنَّ الدِّراسة لم تجد فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية تعودُ الى مُتغيّري "الجنس" و"التَّخصُّص". ويرى الباحثُ أنَّ المعلِّمينَ لهم تأثيرٌ كبيرٌ على طلابِهم في تنميةِ الوعي البيئي والحساسيةِ البيئية للتَّعاملِ مع القضايا البيئية المختلفة.
- وأجرى العياصرة (٢٠١٦) دراسةً حول تقصِّي مستوى الوعي البيئي لظاهرةِ الاحتباسِ الحراري لدى مُعلِّمي العلوم في المرحلةِ الأساسية في المدارس الحكومية بالعاصمة الأردنية وعلاقتُها بعددٍ من المتغيّرات كالجنس والتَّخصُّص والخبرة التَّدريسية. ووجدت الدِّراسةُ أنَّ مُعلِّمي العلوم ذوو مستوى متوسِّط حول ظاهرةِ الاحتباس الحراري، إذ إنَّ المعلِّمين أظهروا مستوى أعلى مقارنةً بالمعلِّمات، ولكن لم تجدْ الدِّراسةُ فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية في مستوى الوعي البيئي بظاهرةِ الاحتباس الحراري تُعزَى لمتغيري الخبرة التَّدريسية والتَّخصُّص.
- وهدفت دراسةُ الشعيلي (٢٠١١) الى اكتشاف مدى إسهامِ معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلاب التَّعليم الأساسي من وجهةِ نظر الطُّلاب في سلطنةِ عمان. ووجدت الدِّراسةُ أن إسهامَ مُعلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلابِهم جاءت بدرجةٍ متوسِّطة مُرتَّبةً حسب المهارات المعرفية والوجدانية والمهارية، بالإضافة إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تُعزَى لمتغيّري الجنس والصف الدراسي في المجال المعرفي والمجال المهاري. وأوصت الدِّراسةُ بضرورةِ تضمين كتب العلوم الموضوعاتِ البيئية حرصًا على التَّربيةِ البيئية الشَّاملة، مع أهميةِ برامج التَّطوير المهني للمعلِّمين والمتعلِّقة بالقضايا الثَّقافية البيئية.
- وفي دراسةٍ أجراها العمري (٢٠٠٨) لقياس مستوى الثَّقافةِ البيئية لدى مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية في مدينةِ تبوك، وجد أنَّ مستوى استجاباتِ العيّنة على محورِ: الوعي البيئي العالمي، والوعي بالتَّلوث البيئي، وأهميةِ صحة البيئة وسلامتِها جاءت بدرجةٍ متوسِّطة لدى عيّنةِ الدِّراسة. كما وجدت الدِّراسةُ فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية تعودُ الى سنواتِ الخبرة التَّدريسية. وأوصت الدِّراسةُ بأهميةِ تدريسِ مساراتٍ بيئية مستقلة ودمجِها في برامج إعداد المعلِّم، وإضافة المسار البيئي في مناهجِ التَّعليم.
- وأشارت دراسةُ عبد الفتاح (٢٠٠٤) إلى أنَّ برامجَ إعداد المعلِّم تؤدِّي دورًا كبيرًا في تنميةِ الوعي البيئي لدى المعلِّمين، حيث ركَّزت الدِّراسةُ على أهميةِ فهم القضايا البيئية المعاصرة التي يجبُ تضمينُها في برامج إعداد المعلِّم والمقرَّرات الدِّراسية، وخلصت الدِّراسةُ إلى أنَّ برنامجَ إعداد مُعلِّمي العلوم في كليَّةِ التَّربية ببورسعيد لا يتضمَّن (٧٠٪) من القائمةِ المعدَّة من القضايا البيئية المعاصرة، حيث أنَّ هناك حاجةً لتضمينِ القضايا البيئية المعاصرة في منهجِ الدِّراساتِ البيئية لطلابِ العلوم في الكليَّة، وتخصيص مُقرَّرٍ دراسي ضمن مُقرَّرات المواد الثَّقافية يتضمَّن القضايا البيئية المعاصرة. كما أشارت الدِّراسةُ إلى أهميةِ إشراك ذوي الاختصاص من المهتمين بالبيئةِ في اللجانِ التَّطويرية لتخطيط المناهج الدِّراسيةِ وتطويرها وبخاصةٍ مناهج العلوم في المراحل المختلفة.

- وفي دراسةٍ أجراها هوانغ ويور Hunag & Yore (2004) حول اكتشاف أثرِ الاختلافاتِ الثَّقافية بين أفرادِ عينةِ الدِّراسة في كندا وتايوان حول التَّقرير الذَّاتي واستجاباتِهم حول: السُّلوكياتِ البيئية، والتَّصورات، وفهم المشكلات البيئية. ووجدت الدِّراسةُ التي أُجريت على (٢٧٨) طالبًا في كندا، و(٤٨٣) طالبًا في تايوان أنَّ هناك كثيرًا من النَّتائج المتماثلة، مثل: ارتفاع السُّلوكياتِ البيئية، والاتِّجاهاتِ الإيجابية نحو البيئة، والاهتمام العالي بالمشكلاتِ البيئية مع وجود اهتمامٍ عاطفي بالقضايا البيئية، ووجود معرفةٍ متوسّطةٍ بالبيئة. وأكَّدت الدِّراسةُ أنَّ الإدراكَ العاطفي عاملٌ مهمٌ ومؤثِّرٌ على السُّلوكياتِ البيئية مقارنةً بالعاملِ المعرفي فقط.

الطَّريقةُ والإجراءات

لتحقيقِ أهداف الدِّراسة والإجابةِ عن أسئلتِها فقد تمَّ اتِّباعُ عددٍ من الإجراءاتِ البحثيةِ والعلمية، حيث اشتملت هذه الإجراءاتُ على منهجيةِ الدِّراسة وعينتِها وأدواتِها وصدق أداتِها وأساليب التَّحليل الإحصائي والنَّتائج.

منهجُ الدِّراسة

اتَّبعت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي الذي يعتمدُ على دراسةِ الظَّاهرة كما هي في الواقع من خلال مسح آراء أفراد العيّنة واتِّجاهاتِهم وممارساتِهم الواقعية نحو ظاهرةٍ مُعيَّنة. ويهدفُ ذلك إلى الكشفِ عن وجهةِ نظر مُعلّمي العلوم عن دورهم في نشر الوعي البيئي لدى طلبةِ التَّعليم العام في محافظةِ القنفذة.

عيّنةُ الدِّراسة

تمَّ جمعُ بيانات هذه الدِّراسة بطريقةٍ عشوائية من معلّمي العلوم بمحافظةِ القنفذة، وهي إحدى المحافظاتِ الغربية بالمملكةِ العربية السُّعودية، حيث وُزِّعت الدِّراسةُ على كاملِ مجتمع الدِّراسة البالغ ٢٢١ معلّمًا. وكان عددُ الاستبانات المستردَّة (٦٨) استبانةً تُمثِّلُ (٣٠,٨ %) من إجمالي الاستبانات المرسَلة إلى مُعلّمي العلوم بالمحافظة. ويوضِّحُ جدولُ (١) خصائصَ عيّنةِ الدِّراسة .

جدول ١

المعلومات الديموغرافية لعينة الدِّراسة

المتغير	نوع المتغير	العدد	المجموع الكلي
المرحلة الدِّراسية	الابتدائية	35	68
	المتوسطة	33	
التَّخصُّص	العلوم	35	68
	الكيمياء	12	
	الفيزياء	10	
	الأحياء	10	
	علم الأرض	1	

أدواتُ الدِّراسة:

لتحقيقِ أهدافِ الدِّراسة قام الباحث ببناء استبانة من ثلاثةِ محاور، وذلك من خلال الرُّجوع إلى الأدبياتِ التَّربوية المتعلّقة بالوعي البيئي مثل: دراسة عوض وزملاؤه (٢٠٢٢) ودراسة سعدي (٢٠٢١) للتعرُّف إلى دور مُعلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة بمراحل التَّعليم العام والمعوّقاتِ التي تواجهُهم. وتكوَّنت أداةُ الدِّراسة من المحاور التَّالية:

المحورُ الأوَّل: اشتمل على البيانات الديموغرافية المتضمّنة لمتغيّري: المرحلةِ الدّراسية (الابتدائية، والمتوسّطة) والتَّخصُّص (العلوم، والكيمياء، والفيزياء، والأحياء، وعلم الأرض) لقياس مدى تأثيرها على دور معلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة أو المعوّقات التي تواجِهُهم.

المحور الثاني: وهدفَ إلى قياسِ دورِ معلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة. وتكوَّن من (٢١) عبارةً باستجابات مُغلقة ومُتدرّجة وفق نموذج ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، وتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالتَّرتيب .

المحور الثالث: وهدفَ إلى قياس المعوّقات التي تواجهُ مُعلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة. وتكوَّن من (٢١) عبارةً باستجاباتٍ مغلقة ومتدرّجة وفق نموذج ليكرت الخماسي (بدرجةٍ منخفضةٍ جدًا، بدرجةٍ منخفضة، بدرجةٍ متوسّطة، بدرجةٍ مرتفعة، بدرجةٍ مرتفعةٍ جدًا)، وتقابل الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) بالتَّرتيب.

صدقُ الأداة

للتحقُّق من صدقِ أداةِ الدّراسة التي تمَّ إعدادُها فقد تمَّ التأكُّد من صدقِها الظَّاهري بعرضِها على عددٍ من الأساتذة وذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم بغرض تحكيمها وإبداء آرائهم حول صياغةِ عباراتِها ومدى انتمائها لمحاور الاستبانة التي تمَّ إعدادُها. وتمَّ إضافةُ بعضَ التَّعديلات الخاصة بصياغة بعض العبارات. كما تمَّ التَّحقُّق من صدقِ الاتِّساق الدَّاخلي للأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجةِ كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لها، حيث أظهرت النَّتائجُ أنَّ جميعَ معاملات الارتباط دالةٌ إحصائيًا عن مستوى الدلالة (٠,٠١) ممَّا يشيرُ الى الاتِّساق الدَّاخلي بين فقرات المحور كما هو مُوضَّح في جدول (٢).

جدول ٢

معاملاتُ الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة لمحور دور معلّمي العلوم في تنمية الوعي البيئي

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.45	8	**0.43	15	**0.73
2	**0.40	9	**0.73	16	**0.78
3	**0.55	10	**0.72	17	**0.73
4	**0.58	11	**0.74	18	**0.78
5	**0.33	12	**0.73	19	**0.58
6	**0.55	13	**0.55	20	**0.66
7	**0.50	14	**0.76	21	**0.73

**** p < 0.01**

يظهرُ جدولُ (٣) نتائجَ التحقُّق من صدقِ الاتِّساق الدَّاخلي لمحور المعوقات التي تواجهُ معلّمي العلوم والمتعلّقة بتنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجةِ كل عبارة من عباراتِ الاستبانة والدَّرجةِ الكليَّة لها. وتشير النَّتائجُ إلى تحقُّق اتِّساقِ فقراتِ المحور حيث إنَّ جميعَ معاملات الارتباط دالةٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

جدول ٣

معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة لمحور معوقات معلمي العلوم في تنمية الوعي البيئي

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.76	8	**0.78	15	**0.75
2	**0.68	9	**0.60	16	**0.76
3	**0.60	10	**0.70	17	**0.66
4	**0.71	11	**0.81	18	**0.64

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
5	**0.80	12	**0.69	19	**0.79
6	**0.78	13	**0.70	20	**0.75
7	**0.69	14	**0.73	21	**0.67

$p < 0.01$ **

ثبات الأداة

ولحساب ثبات الاستبانة، فقد تمَّ استخدامُ معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha حيث بلغ المعاملُ الكلي لمقياس دور معلّمي العلوم نحو تنميةِ الوعي البيئي ($\alpha = 0.92$) كما بلغ المعاملُ الكلي لمقياس المعوقات ($\alpha = 0.95$)، وبذلك يمكنُ الوثوقُ بالمقياس وتطبيقه على عينةِ الدِّراسة.

أساليبُ التَّحليل الإحصائي

لتحقيقِ أهداف الدِّراسة، تمَّ استخدامُ برنامج (SPSS) في عملياتِ التَّحليل الاحصائي وتحليل البيانات التي تمَّ جمعُها بواسطةِ استبانةِ الدِّراسة. حيث تمَّ استخدامُ الأساليب الإحصائية التَّالية:

١. حساب المتوسّطات الحسابية لمعرفةِ تقديرات معلّمي العلوم في إجاباتهم عن فقراتِ المقياس.
٢. معامل ألفا كرونباخ للتحقُّق من ثباتِ الاستبانة.
٣. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتّساق الداخلي لعبارات الاستبانة ومدى ارتباطها بالدَّرجةِ الكلية للأداة .
٤. استخدام اختبار (ت) للعينات غير المرتبطة T-test لحساب الفروق الإحصائية تبعًا لمتغيّر المرحلةِ الدراسية.
٥. استخدام اختبار تحليل التَّباين الأحادي One-Way ANOVA لمعرفة الدلالاتِ الإحصائية بين مجموعات الدِّراسة وفقًا لمتغيّرات: المرحلةِ الدِّراسية، وسنوات الخبرة التَّدريسية، والتَّخصُّص
٦. ولتسهيل توضيح درجة تأثير فقرات المقياس فقد تمَّ ترتيبُ الفقرات وفق المتوسّطات الحسابية، وتمَّ حسابُ المتوسّط المرجَّح وفق الفترات الرباعية كالتالي: (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠) وبُناءً على ذلك فقد تمَّ تحديدُ مستويات الموافقة كالتالي: معدومة (١-١,٨٠)، منخفضة (١,٨١ –٢,٦١)، متوسّطة (٢,٦٢ – ٣,٤٢)، كبيرة (٣,٤٣ – ٤,٢٢)، كبيرة جدًا (٤,٢٣ – ٥).

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

عرضُ نتائجِ الدِّراسةِ ومناقشتُها

وللإجابةِ عن السُّؤالِ الأول: ما دورُ معلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى طلابِ التَّعليم العام في محافظةِ القنفذة من وجهةِ نظرهم؟

تمَّ حسابُ المتوسّط الحسابي والنسب المئوية والانحراف المعياري لاستجابات معلّمي العلوم على أداة الدِّراسة كما هو موضَّح في الجدول (٤).

جدول 4

المتوسّطات الحسابيات والانحرافات المعيارية لعبارات محور قياس دور معلّمي العلوم نحو تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة

ت	العبارة	الترتيب	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
1	أحرصُ على إعداد مواضيع ونشاطات تعليمية تتعلَّق بالبيئة	9	4.34	0.562	كبيرة جدا
2	أحث الطُّلاب على وضع الحلول الابتكارية للمشكلات البيئية	10	4.27	0.588	كبيرة جدا
3	أشجع مواقف التعلُّم القائمة على مناقشة القضايا البيئية	4	4.47	0.532	كبيرة جدا
4	أحرص على البحث عن أفضل الأساليب التَّدريسية لتنمية وعي الطُّلاب بالمشكلات البيئية.	2	4.53	0.532	كبيرة جدا
5	أوضّحُ للطلاب مخاطر تلويث البيئة المحيطة	1	4.67	0.527	كبيرة جدا
6	استخدم الأنشطةَ الصفية واللاصفية المتعلّقة بالمواضيع البيئية	12	4.10	0.617	كبيرة
7	أشجّع الطُّلاب على القراءة في المصادر المعرفية البيئية	12	4.10	0.672	كبيرة
8	أوفرُ الأدواتِ التَّعليمية التي تساعد على دراسةِ المفاهيم والقضايا البيئية .	17	3.70	0.701	كبيرة
9	أنشر الوعي البيئي لدى الطُّلاب بأهمية الموارد الطبيعية .	3	4.50	0.586	كبيرة جدًا
10	أساعد الطُّلاب على استخدام التفكير الإبداعي في معالجةِ المشكلاتِ البيئية	11	4.22	0.619	كبيرة
11	أوضح للطلاب مدى تأثير التَّطورات الصناعية على البيئة مثل مشكلات الانبعاثات الكربونية والمخلفات وغيرها.	4	4.47	0.610	كبيرة جدًا
12	أوضح للطلاب التقدُّمَ العلمي نحو استثمار الموارد الصديقة للبيئة	9	4.34	0.803	كبيرة جدًا
13	أوضح للطلاب العلاقةَ بين مكونات البيئة والتقدُّم الحضاري	8	4.35	0.567	كبيرة جدًا
15	أوضح للطلاب القضايا البيئية المعاصرة وآثارها السلبية مثل الاحتباس الحراري، والامطار الحمضية، والإشعاعات الضارة ،وغيرها .	11	4.22	0.840	كبيرة
15	أوضح للطلاب اهتمامَ المؤسَّسات الحكومية بالمحافظة على البيئة	8	4.35	0.621	كبيرة جدًا
16	أوجه الطُّلاب بأهميةِ الالتزام بالتَّعليماتِ المتعلقة بالمحافظة على الثروات البيئة	7	4.42	0.699	كبيرة جدًا
17	أمثّلُ المعلمَ القدوة في تطبيق السُّلوكيات الصحيحة للمحافظة على البيئة	5	4.46	0.649	كبيرة جدا

ت	العبارة	الترتيب	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
18	أوجِّهُ الطُّلابَ الى الاستماع إلى البرامج البيئية التثقيفية للتوعية بأهمية المكتسبات البيئية .	13	4.02	0.783	كبيرة
19	أحذر من الانخراط في الحوارات التي تعزِّز السُّلوكيات الخاطئة نحو البيئة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	15	4.09	0.805	كبيرة
20	أحرص على متابعة الاخبار البيئية ومناقشة مستجدَّاتها مع الزملاء والطُّلاب	16	3.96	0.766	كبيرة
21	أوضح للطلاب العلاقة بين تلوث البيئة والأثار الصحية المترتبة على ذلك .	6	4.44	0.678	كبيرة جدًا
-	المتوسط الحسابي الكلي	-	4.28	0.655	كبيرة جدًا

ويتَّضح من جدول (٤) أنَّ دورَ مُعلِّمي العلوم من وجهةِ نظرهم جاء بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لأفراد العينة (٤,٢٨) وبانحرافٍ معياري (٠,٦٥٥). وأظهرت النَّتائجُ التَّفصيلية أنَّ (١٣) عبارةً جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا، وجاءت (٨) عبارات بدرجةٍ كبيرة. ولم تُظهر النَّتائجُ أي عباراتٍ بدرجة موافقة متوسِّطة أو منخفضة.

وأشارتْ النَّتائجُ إلى أنَّ أعلى عبارة من حيث المتوسِّطات الحسابية التي جاءت بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا هي العبارة (٥) التي نصَّت على "أوضح للطلاب مخاطر تلويث البيئة المحيطة" بمتوسِّط حسابي (٤,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٢٧). وجاءت في التَّرتيب الثَّاني العبارة (٤) بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا التي نصَّت على " أحرصُ على البحث عن أفضل الأساليب التَّدريسية لتنميةِ وعي الطُّلاب بالمشكلاتِ البيئية"، بمتوسِّط حسابي (٤,٥٣) وانحراف معياري (٠,٥٣٢). وجاءت العبارةُ (٩) في التَّرتيب الثَّالث التي نصَّت على "أنشرُ الوعيَ البيئي لدى الطُّلابِ بأهميةِ الموارد الطبيعية" بمتوسِّط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٥٨٦).

وتدرَّجت العباراتُ من حيث متوسِّطاتِها الحسابية ما بين (٤,٤٩) و (٤,٢٧) التي جاءت درجةُ موافقةِ معلِّمي العلوم عليها بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا. ويليها في التَّرتيب الحادي عشر العبارة " أساعد الطُّلابَ على استخدامِ التَّفكير الإبداعي في معالجةِ المشكلاتِ البيئية" بدرجةٍ كبيرة وبمتوسِّطٍ حسابي (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٦١٩). وجاء في التَّرتيب الأخير العبارة" أوفر الأدواتِ التَّعليمية التي تساعدُ على دراسةِ المفاهيم والقضايا البيئية" بمتوسِّط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (٠,٧٠١).

وتُعزَى نتائجُ هذه الدِّراسةِ الى ارتباط دور معلِّمي العلوم بتدريس الموضوعات العلمية المرتبطة بالجوانب البيئية المحيطة، حيث أظهرت ثُلثا استجاباتِ المعلِّمين موافقاتٍ بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا. ويُلاحَظ من نتائج الدِّراسة أنَّ دورَ معلِّمي العلوم في التَّعريف بمخاطر تلوث البيئة يأتي في المرتبةِ الأولى وهو يتفقُ مع ما أشارت إليه دراسةُ عوض وزملاؤه (٢٠٢٢) التي أُجريت في المملكة الأردنية وسلطنة عمان من وجودِ تركيزٍ على المواضيع البيئية المتعلِّقة بأشكالِ التَّلوث، حيث يساعدُ ذلك في تهيئةِ المواقف التَّعليمية المتعلِّقة بمناقشةِ القضايا البيئية والإسهام في زيادةِ الوعي البيئي في هذا الجانب. كما أشارت دراسةُ صبرينة (٢٠٢٢) التي طُبِّقت على عينةٍ قصدية مكونة من (٢٥) معلمًا في الجزائر إلى أنَّ هناك تركيزٌ على مشكلاتِ التَّلوث بشكلٍ عام؛ مما يؤدِّي إلى ضعفِ التَّركيز على المواضيع البيئية المهمة.

ويُلاحَظُ من هذه النَّتائج أنَّ معلِّمي العلوم لديهم اهتمامٌ عالٍ بتنميةِ الوعي البيئي المتعلِّق بالموارد الطبيعية ويُعزَى السببُ إلى اهتمامِ مناهج العلوم بالتَّعريف بأهميةِ استغلال الموارد الطبيعية بالشَّكل المناسب. وتشيرُ دراسةُ القحطاني (٢٠١٠) الى

أنَّ جانبَ حمايةِ البيئة وجانبَ الموارد البيئية كانت من أكثر الجوانب التَّربوية تكرارًا في مناهجِ العلوم بالصُّفوفِ العليا في المرحلةِ الابتدائية.

وللإجابةِ عن السُّؤالِ الثَّاني، ما المعوّقاتُ التي تواجهُ معلّمي العلوم عند تدريسهم القضايا البيئية المتعلّقة بتنمية الوعي البيئي بمحافظةِ القنفذة من وجهةِ نظرهم؟

تمَّ حسابُ المتوسّط الحسابي والنسب المئوية والانحراف المعياري لاستجاباتِ معلّمي العلوم على أداةِ الدِّراسة كما هو موضَّح في جدول (٥). ويتَّضح من النَّتائج أنَّ معوّقاتِ تنميةِ الوعي البيئي جاءت بدرجةٍ متوسّطة وذلك بمتوسّطٍ حسابي (٣,١٣) وانحراف معياري (٠,٧٧٤).

جدول 5

المتوسطات الحسابيات والانحرافات المعيارية لعبارات محور قياس معوقات معلمي العلوم تجاه تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

ت	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
1	قلة المواضيع التي توضح العلاقةَ بين الإنسان والبيئة	11	3.09	0.893	متوسطة
2	قلة الصور والخرائط والأشكال التَّوضيحية المتعلّقة بالبيئة.	14	3.01	1.015	متوسطة
3	قلة الندوات والمؤتمرات الخاصة بمناقشةِ القضايا البيئية على المستوى المحلي أو العالمي.	6	3.26	1.167	متوسطة
4	يهمل منهج العلوم مهارات حل المشكلات للقضايا البيئية	15	2.98	0.987	متوسطة
5	ضعف التَّرابط بين مواضيع البيئة في الكتاب المدرسي.	20	2.81	1.088	متوسطة
6	قلة الأنشطة الصفية واللاصفية المتعلقة بالبيئة	9	3.17	1.021	متوسطة
7	قلة المحتوى العلمي البيئي مقارنةً ببقية المحتويات في مناهج العلوم .	10	3.10	1.108	متوسطة
8	صعوبة التعرُّف إلى مشكلاتِ البيئة.	12	3.07	1.137	متوسطة
9	مصادر المعرفة غير متاحة في المدرسة لدراسة القضايا البيئية واستكشافها.	2	3.47	1.113	كبيرة
10	قصور في برامج التَّطوير المهني في تدريس القضايا البيئية.	3	3.42	1.152	متوسط
11	ضعف تناول القضايا البيئية خلال إعداد المعلم.	4	3.40	1.081	متوسطة
12	قلة الحصص الدراسية اللازمة لتدريس القضايا البيئية.	8	3.19	1.123	متوسطة
13	صعوبة فهم المشكلات البيئية وعلاقتها بالإنسان.	17	2.91	1.033	متوسطة
14	ضعف امتلاك المعلم للمعلومات والمهارات والاتجاهات ذات الصلة بعلاقة الانسان بالبيئة	19	2.84	1.265	متوسطة
15	صعوبة الإحاطة بالقضايا البيئية المختلفة .	13	3.04	1.152	متوسطة
16	عدم القدرة على توضيح المشكلات الناتجة عن التصرفات السلبية والتي تؤثر على البيئة.	16	2.97	0.992	متوسطة
17	قلة اهتمام المؤسسات بالقضايا البيئية.	10	3.10	1.161	متوسطة
18	ضعف الوعي المجتمعي بأهمية المحافظة على البيئة.	1	3.63	1.035	كبيرة
19	صعوبة توعية الطُّلاب بالقضايا البيئية.	18	2.88	1.072	متوسطة
20	الاعتقاد السائد بصعوبة حل المشكلات البيئية .	7	3.24	1.081	متوسطة

ت	العبارة	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
21	لا يوجد وقتٌ كافٍ للتوسُّع في تدريس القضايا البيئية .	5	3.35	1.169	متوسطة
-	المتوسط الحسابي الكلي	-	3.13	١,٠٨٧	متوسطة

وتعدُّ هذه العبارات عن المعوّقات التي تواجهُ معلمي العلوم أو تحدُّ من قدرتِهم على الإسهام في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة. وأشارت النَّتائجُ التَّفصيلية الى أنَّ عبارتين فقط ظهرتا بدرجةٍ مرتفعة حيث تراوحتْ متوسّطاتُهما الحسابية بين (٣,٦٣ و ٣,٤٧)، في حين ظهرت (١٩) عبارةً بدرجةٍ متوسّطة حيث تراوحتْ المتوسّطاتُ الحسابية بين (٣,٤٢) و (٢,٨١) ولم تظهر أي عبارة بدرجةٍ منخفضةٍ أو معدومة .

ويُلاحظ أن أعلى عبارة كانت (١٨) التي نصَّت على " ضعف الوعي المجتمعي بأهميةِ المحافظةِ على البيئة"، حيث بلغ المتوسّطُ الحسابي (٣,٦٣) وبانحراف معياري (١,٠٧٢). تلتها العبارةُ "مصادر المعرفة غير متاحة في المدرسة لدراسة القضايا البيئية واستكشافها" بمتوسّط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (١,١١٣).

وجاءت العبارةُ (١١) في التَّرتيب الثَّالث بدرجةٍ متوسّطة التي نصَّت على " قصور في برامج التَّطويرِ المهني في تدريس القضايا البيئية"، حيث بلغ المتوسّطُ الحسابي للعبارة (٣,٤٢) والانحراف المعياري (١,١٥٢). وجاءت العبارةُ (١٢) التي نصَّت على "ضعف تناول القضايا البيئية خلال إعداد المعلّم" في التَّرتيب الرابع بمتوسّطٍ حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (١٠,٨١). وبعدها في التَّرتيب الخامس العبارة (٢٢) التي نصَّت على "لا يوجد وقتٌ كافٍ للتوسُّع في تدريس القضايا البيئية" بمتوسّط حسابي (٣,٣٥) وانحراف معياري (١,١٦٤)

وجاءت العبارات (٤، ٢١، ١٣، ٧) بدرجةٍ متوسّطة وبمتوسّطات حسابية متقاربة (٣,٢٦، ٣,٢٤، ٣,١٩، ٣,١٧) على التَّوالي. وتلتها العبارتان (٨، ١٨) بدرجةٍ متوسّطة وبمتوسّطٍ حسابي (٣,١٠). إضافة الى ذلك جاءت العبارتان (٥، ١٧) بمتوسّطٍ حسابي متقاربٍ جدًا (٢,٩٨، ٢,٩٧). وجاءت العبارة (٦) في المرتبةِ الأخيرة التي نصَّت على "ضعف التَّرابط بين مواضيع البيئة في الكتاب المدرسي" بمتوسّطٍ حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (١,٠٨٨).

وتُعزَى الدرجةُ المرتفعة للمعوق المتعلّق بالوعي المجتمعي الى ارتباط تعلُّم الطالب بالثَّقافةِ المجتمعية. وترى شنافي (٢٠١٢) أنَّ المجتمعاتِ النامية تعاني من نقص الوعي البيئي لدى أفراد مجتمعاتِها وبالتَّالي فهناك حاجةٌ لتفعيلِ دور المؤسَّساتِ التَّربوية والمجتمعية للقيامِ بعمليةِ التَّوجيه والارشاد. ويصعبُ حماية البيئة إذا لم يكن هناك اهتمامٌ وتنشئةٌ تربويةٌ واجتماعيةٌ جيدة تعملُ على تنميةِ الوعي البيئي وتعزيزِ دور النشء في المحافظةِ على بيئتهم. وتشيرُ نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ مصادرَ المعرفة المتعلّقة بالمعلوماتِ البيئية غير متاحة في المدرسة؛ ممَّا يعيقُ دورَ معلّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي .

وقد ترجعُ درجةُ المعوّقات المتوسّطة من وجهةِ نظر معلّمي العلوم إلى قصورِ برامج التَّطوير المهني في تدريس القضايا البيئية، وضعف تناول الموضوعات البيئية خلال برامج إعداد المعلّم. وهو ما أكدت عليه دراسةُ عبد الفتاح (٢٠٠٤) التي خلصت الى أهميةِ مناقشة القضايا البيئية المعاصرة في المنهج الدراسي ضمن الخطة الدراسية لطلبةِ العلوم خلال مرحلة إعدادهم قبل الخدمة. كما أوصت دراسةُ العمري (٢٠٠٨) بأهميةِ تدريس مساراتٍ بيئيةٍ مستقلة ودمجها في برامج إعداد المعلم. وعند مقارنةِ نتائج هذه الدِّراسة بالدِّراساتِ السَّابقة، نجدُ أنَّ مشكلةَ قلة المواضيع الدراسية البيئية في مناهج العلوم والأنشطة التَّعليمية ذات الصِّلة من الملاحظات التي ظهرت على تحليلِ مناهج العلوم، إذ وجدت دراسةُ الأحمري (٢٠٠٩) التي أجراها على تحليل مناهج العلوم في المرحلةِ الابتدائية للصفوف العليا في المملكةِ العربية السُّعودية أنَّ هناك قصورًا في تنظيمِ محتوى مناهج العلوم وتضمينها بالمواضيع البيئية المعاصرة في ضوء المستويات المعيارية.

وللإجابةِ عن السُّؤال الثالث، هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين معلِّمي العلوم تعودُ الى متغيِّر المرحلةِ الدِّراسية والتَّخصُّص؟

تَّم استخدامُ اختباراتِ الفروق ت للعيِّنات غير المرتبطة (T–test) لمعرفةِ الدلالةِ الإحصائية بين متوسِّطاتِ المجموعات. ويوضِّحُ جدولُ (٦) نتائجَ التَّحليل الإحصائي.

جدول ٦

اختبارات الفروق الإحصائية ت للعينات غير المرتبطة T-test تبعًا لمتغير المرحلةِ الدِّراسية (الابتدائية والمتوسِّطة)

المحور	ابتدائي		متوسط		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
دور مُعلِّمي العلوم في تنمية الوعي البيئي	96.023	8.79	93.459	8.88	1.191	0.236
معوقات مُعلِّمي العلوم نحو تنمية الوعي البيئي	65.706	17.12	66.221	15.94	-0.128	0.898

ويتبيّن من نتائج التَّحليل الإحصائي الموضَّحة في جدول (٦)، أنَّه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لدور معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطُّلاب تبعًا لمتغيِّر المرحلةِ الدِّراسية، حيث بلغت قيمةُ ت (1.197) عند مستوى الدلالة (0.236) وهي قيمةٌ غير دالة إحصائيًا. وبناءً على ذلك هناك تقاربٌ بين أراءِ معلِّمي العلوم حول دورهم في تنمية الوعي البيئي لدى الطُّلاب. كما أنَّه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في استجاباتِ معلِّمي العلوم نحو معوِّقاتِ تنميةِ الوعي البيئي حيث بلغت قيمةُ ت (–0.128) عند مستوى الدلالة (0.898) وهي قيمةٌ غير دالةٍ إحصائيًا. ويُعزَى سببُ هذه النَّتيجة إلى وجودِ تقارب في موضوعاتِ مُقرَّرات العلوم ودرجةِ اهتمامها بالموضوعاتِ البيئية. وتوصي الدِّراسةُ بإجراء دراساتٍ مقارنة وتحليلية لمناهج العلوم في المرحلةِ الابتدائية والمتوسِّطة لمعرفةِ مدى تضمين القضايا البيئية فيها.

وللإجابة عن السُّؤال الرابع، هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين معلِّمي العلوم تعود الى متغيِّر التخصُّص؟

تمَّ استخدامُ اختبار تحليل التَّباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفةِ الفروق الإحصائية بين مجموعات معلِّمي العلوم تبعًا لمتغيِّر التخصُّص العلمي (العلوم، والكيمياء، والأحياء، والفيزياء، وعلم الأرض)، كما هو مُوضَّح في جدول (٧).

جدول ٧

تحليل اختبارات تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لدور معلمي العلوم في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة

المحور	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
دور معلمي العلوم في تنمية الوعي البيئي	بين المجموعات	4	177.705	44.426	0.551	0.699
	داخل المجموعات	63	5083.642	80.693		
	المجموع	67	5261.347			
معوقات معلمي العلوم نحو تنمية الوعي البيئي	بين المجموعات	4	277.198	69.299	0.245	0.911
	داخل المجموعات	63	17788.645	282.359		
	المجموع	67	18065.843			

يتَّضحُ من نتائجِ التَّحليلِ الإحصائي كما هو مُبيَّن في جدول (٧) عدمُ وجود علاقةٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت قيمةُ (ت) لمحور دور معلِّمي العلوم في تنميةِ الوعي البيئي بين المجموعات (٠,٥٥١) عند

مستوى الدلالة (٠,٦٩٩). كما بلغت قيمةُ (ت) لمحور معوّقات تنميةِ الوعي البيئي (٠,٢٤٥) عند مستوى الدلالة (٠,٩١١). وهي غيرُ دالةٍ إحصائيًا، ويُعزَى السَّببُ إلى أنَّ معلّمي العلوم يشتركون في تحقيق أهداف مُقرَّرات العلوم وبالتَّالي الموضوعات العلمية المتعلّقة بالبيئة تعدُّ أحد محاور النِّقاش العلمي حول الموضوعاتِ ذات العلاقةِ حتى وإن اختلفت المؤهلاتُ العلمية المتعلّقة بالتَّخصُّص.

مُلخَّص النَّتائج

١. يرى معلمو العلوم بمحافظةِ القنفذة أنَّ لهم دورًا كبيرًا في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة.
٢. يوجد عددٌ من المعوّقات التي تواجهُ معلّمي العلوم المتعلّقة بتنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة حيث جاءت الموافقاتُ بدرجةٍ كلية متوسّطة.
٣. لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين مجموعاتِ الدِّراسة تبعًا لمتغيّر المرحلةِ الدِّراسية أو التَّخصُّص العلمي (العلوم، والكيمياء، والأحياء، والفيزياء، وعلم الأرض).

التَّوصيات:

في ضوء نتائج هذا البحث، هناك عدة وصايا:

١. ضرورةُ استخدام الدِّراساتِ النوعية لاكتشاف أفضل الممارسات الممكنة التي تساعدُ في تنميةِ الوعي البيئي لدى الطلبة.
٢. هناك حاجةٌ لمراجعةِ مناهج العلوم حيث إنَّ عددًا من المعوقات مرتبطٌ بها من وجهةِ نظر معلّمي العلوم.
٣. إقامةُ برامج توعوية تستهدف الطُّلابَ وأولياءَ أمورهم لزيادةِ الوعي البيئي المجتمعي.
٤. تزويدُ المدارس بمصادر التعلُّم والأدوات التَّعليمية المرتبطة بالبيئة لمساعدةِ الطُّلاب على استكشافِ المشكلات البيئية ودراستِها.
٥. إجراءُ دراسةٍ تحليلية لمناهج العلوم والأنشطة الإثرائية في ضوء القضايا البيئية المعاصرة ومدى احتوائها على المواضيع ذات العلاقة.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

الأحمري، سعد عبد الله سعيد، ويحيى، سعيد حامد محمد. (٢٠٠٩). *دور مناهج العلوم في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك خالد.

بورزق، نوار. (٢٠٢٢). الوعي البيئي: رؤية سوسيولوجية. *مجلة دفاتر المخبر*، *١٧* (١)، ٩٣-١٠٧.

الدغيشم، عبد العزيز جار الله، والوهيبي، ريما صالح، والبصير، احمد عبد الله. (٢٠٢٢). تأثير الاستعمالات الصناعية على الموارد الطبيعية باستخدام تقنيات نظم المعلومات الجغرافية: حي المصانع في مدينة الرياض كحالة دراسية. *مجلة العمارة والتخطيط*، ٣٤ (٢)، ١٧٧-١٩٨.

سعدي، عائشة. (٢٠٢١). الوعي البيئي والتنمية المستدامة. *المجلة الجزائرية للحقوق والعلوم السياسية*. ٦ (١)، ٦٤-٨٢.

السلمي، محمد سعيد، والعتيبي، فائزة جدي، والراضي، لولوه فهد، وناجي، أميرة محمد. (٢٠٢٢). غياب الوعي البيئي في المملكة العربية السعودية وأثره على التسويق الأخضر في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارة القانونية*، ٦(٤)، ١-٢٣.

الشعيلي، علي بن هويشل بن علي. (٢٠١١). مساهمة معلمي العلوم في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر الطالب. *المجلة التربوية*، ٢٥(١٠٠)، ١٦٧-١٩٢.

شنافي، ليندة. (٢٠١٢). تنمية الوعي البيئي عند أفراد المجتمع. *مجلة علوم الانسان والمجتمع*، ١، ١٥٩-١٧٠.

الصباحي، علي أحمد. (٢٠٠٧). مشكلة التلوث ونشأة الوعي البيئي العالمي المعاصر. *جامعة صنعاء – كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٠، ٢٥٨-٢٨٣.

العلوي، سلمى بنت علي حميد والمعمري، سيف بن ناصر بن علي. (٢٠٢٠). مستوى الوعي البيئي بظاهرة التلوث البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العوم التربوية والنفسية*، ٤(٤)، ٨٢-٩٥.

العمري، عزيز. (٢٠٠٨). *مستوى الثقافة البيئية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة تبوك*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

العياصرة، أحمد حسن (٢٠١٢). دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ١٣ (١)، ١٦٥-١٩٠.

العياصرة، أحمد حسن. (٢٠١٧). مستوى الوعي البيئي بظاهرة الاحتباس الحراري لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية وعلاقته ببعض المتغيرات. *البلقاء للبحوث والدراسات*. ٢٠ (٢)، ٣٣-٤٧ .

صبرينة، بايود. (٢٠٢٢). المعلم والتربية البيئية في منهاج التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية لعينة من معلمي الطور الابتدائي. *مجلة روافد للدارسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، ٦ (٣)، ٢٧٨-٣٠٤.

طالب، ولاء وملكاوي، آمال. (٢٠٢٠). الثقافة البيئية لدى معلمي علوم الأرض والبيئة في مدارس لواء الأغوار الشمالية ومدى ممارساتهم لها في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات، العلوم التربوية*، *٤٧* (٤)، ١٠٠-١١٥.

الطنطاوي، رمضان عبد الحميد. (٢٠٠٤). *التربية البيئية – تربية حتمية*. دار النهضة العربية للطبع والنشر.

عبد الفتاح، هدى عبد الحميد. (٢٠٠٤). دور برنامج معلم العلوم في كلات التربية في تنمية الوعي بالقضايا البيئية المعاصرة في ضوء المستويات المعيارية لمادة العلوم. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *٧* (١)، ١١١ – ١٧٤.

الحمداني، عبدالله حسين حمد. (٢٠٢٠). دور إدارة المدرسة في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*. ٢٧ (٩)، ٤٤٧-٤٢٨ .

عوض، نصري، والحمداني، مريم سالم حمدان، وسمحة، موسى. (٢٠٢٢). دراسة الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة الأساسية في بعض مدارس المملكة الأردنية الهاشمية وسلطنة عمان للعام الدراسي (٢٠١٩/٢٠٢٠م) دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية*، ٤٩(٢)، ١١٩-١٣٨ .

القحطاني، سعد بن مشبب. (٢٠١٠). *واقع التربية البيئية في مقررات العلوم لتلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

مجاهد، محمد ابراهيم عطوة. (١٩٩١). بعض معوقات التربية البيئية في كليات التربية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٧ ، ص. ١٥٢-١٩٥.

المركز الوطني للأرصاد. (د.ت). *مبادرة البرنامج الوطني للتوعية والتنمية المستدامة*. https://ncm.gov.sa/Ar/MediaCenter/AwarenessDef/Pages/AwarenessInitiative.aspx

مطاوع، إبراهيم عصمت. (٢٠٠١). *التربية البيئية في الوطن العربي*. دار الفكر العربي.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abdel Fattah, H. A. (2004). The role of the science teacher program in the faculties of education in developing awareness of contemporary environmental issues in the light of the standard levels of science. (In Arabic). *Egyptian Journal of Scientific Education*, *7*(1), 111-174.

AFED. (2017). Arab environment in 10 years. Annual report of Arab forum for environment and development, Saab, N. (Ed.). Beirut, Lebanonm: Technical Publication.

Alahmari, S. A. & Yehia, S. H. (2009). *The role of science curricula in developing awareness of contemporary environmental issues among primary school students in the light of standard levels* (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. King Khalid University.

Al-alawi, S. A. & Al-mamari, S. N. (2020). The level of environmental awareness of the phenomenon of environmental pollution among social studies teachers in the light of some variables. (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *4*(4), 82-95.

Alayasrah, A. H. (2012). The role of teacher and student in the laboratory activities as seen by science teachers at primary stage at Jerash governorate in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences. 13*(1), 165-190.

Alayasrah, A. H. (2017). The level of environmental awareness of the phenomenon of global warming among science teachers in the basic stage and its relationship to some variables. (In Arabic). *Balqa Research and Studies. 20*(2), 33-47.

Aldegheishem, A., Alwohaibi, R., & Albusair, A. (2022). The impact of industrial uses on natural resources using geographic information systems techniques: Al Masanaa district in the city of Riyadh as a case study. (In Arabic). *Journal of Architecture and Planning*, *34*(2), 177-198.

Al-hamdani, A. H. (2020). The role of the school administration in developing environmental awareness among students. (In Arabic). *Tikrit University Journal for Humanities sciences. 27*(9), 447-428.

Bourzg, N. (2022). Environmental awareness: a sociological view. (In Arabic). *Journal of the informant's notebooks*, *17*(1), 93-107.

Saadi, A. (2021). Environmental awareness and sustainable development. (In Arabic). *Algerian Journal of Law and Political Science. 6*(1), 64-82.

Al-omari, A. (2008). *The level of environmental culture among science teachers at the primary stage in the city of Tabuk.* (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. Umm Al Qura University.

Alqahtani, S. M. (2010). *The reality of environmental education in science curricula for upper grade students in the primary stage*. (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. Umm Al Qura University.

Al-Sabahi, A. A. (2007). The problem of pollution and the emergence of contemporary global environmental awareness. (In Arabic). *Sana'a University - College of Arts and Humanities*, 30, 258-283.

Alshuaili, A. H. (2011). The contribution of science teachers in the development of environmental awareness among basic education students from the student's point of view. (In Arabic). *Educational Journal*, *25*(100), 167-192.

Alsulami, M. S., Alotaibi, F. J., Alradhi, L. F., and Nagi, A. M. (2022). The absence of environmental awareness in the Kingdom of Saudi Arabia and its impact on green marketing in light of the Kingdom's Vision 2030. (In Arabic). *Journal of Economic Sciences and Legal Management*, *6* (4), 1-23.

Altantawi, R. A. (2004). *Environmental education - deterministic education*. (In Arabic). Dar Alnahdah for printing and publishing.

Awad, N., Hamdani, M. S., & Samha, M. (2022). A study of environmental awareness among primary school students in some schools in the Hashemite Kingdom of Jordan and the Sultanate of Oman for the academic year (2019/2020): a comparative study. (In Arabic). *Dirasat, Educational Sciences*, *49*(2), 119-138.

Huang, H. & Yore, L. D. (2004). A comparative study of Canadian and Taiwanese grade 5 children's environmental behaviors, attitudes, concerns, emotional dispositions, and knowledge. *International Journal of Science and Mathematics Education. 1*(4), 419-448.

Karatas, A. & Gurbuz, O. A. (2016). Environmental education as a tool for increasing environmental awareness of vocational school students. Tylor & Francis Online, *23*(3), 378-384

Moutawa, I. E. (2001). *Environmental education in the Arab world*. (In Arabic). Dar Alfeker Alarabi: Cairo.

Mujahid, M. I. (1991). Some Obstacles to Environmental Education in Colleges of Education: A Field Study. (In Arabic). *Journal of the College of Education in Mansoura, 17*, p. 152-195.

National Center of Meteorology. (n.d.). The initiative of the National Program for Awareness and Sustainable Development. (In Arabic). Retrieved October 10, 2022, from https://ncm.gov.sa/Ar/MediaCenter/AwarenessDef/Pages/AwarenessInitiative.aspx

Sabrina, B. (2022). The teacher and environmental education in the primary education curriculum: a field study of a sample of primary school teachers. (In Arabic). *Rawafed Journal for Scientific Studies and Research in the Social and Human Sciences, 6*(3), 278-304.

Shanavi, L. (2012). Developing environmental awareness among community members. (In Arabic). *Journal of Human and Society Sciences, 1*, 159-170.

Suendarti, M. (2022). A model of critical consideration of environmental education: Concepts, contexts, and competencies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *22*(2), 56-71.

Talib, W. & Malkawi, A. (2020). Environmental culture among teachers of earth and environmental sciences in the schools of the Northern Jordan Valley and the extent of their practices in the light of some variables. (In Arabic). *Dirasat, Educational Sciences, 47*(4), 100-115.

Turan, E. Z. (2019). Teacher candidates' environmental awareness and environmental sensitivity. International Journal of Higher Education. 8(4), 202-207).

درجةُ تضمينِ معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهاراتِ الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في المملكةِ العربيَّةِ السُّعودية

فيصل بن فهد بن محمد الشمري
أستاذ مناهج وطرق تدريس الحاسب المشارك
كلية التربية –جامعة حائل

المستخلص: هَدفتْ هذه الدِّراسة إلى الكشفِ عن درجةِ تضمينِ معايير (CSTA) في كُتُب المهاراتِ الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي بالمملكةِ العربيَّةِ السُّعودية، واستخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي، وصُمِّمت بطاقةُ تحليل المحتوى وجرى تحليلُ كُتُب المهارات الرَّقمية للفصلين الأول والثَّاني والثَّالث بواقع ثلاثة كُتُب باستخدام التِّكرارات والنِّسب المئوية وتكوَّنت بطاقةُ التَّحليل من معايير (CSTA) الخمس الرئيسة التي تشملُ: معيارَ نُظُم الحوسبة ويتضمَّن ثلاثةَ معايير فرعية، ومعيار الشَّبكات والإنترنت ويتضمن معيارين فرعيين، ومعيار تحليل البيانات ويتضمَّن معيارين فرعيين، ومعيار البرمجة والخوارزميات ويتضمَّن عشرة معايير فرعية، ومعيار أثار الحوسبة ويتضمَّن أربعة معايير فرعية، وطُبِّقت بطاقةُ التَّحليل بعد التحقُّق من الصِّدق والثَّبات، وكشفت نتائجُ الدِّراسة عن تضمين جميع المعايير الرئيسية في كُتُب المهارات الرَّقمية، كما كشفت النَّتائجُ عن عدد تكرارات عالٍ للمعايير الفرعية بلغ (449) تكرارًا موزَّعةً على محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي، كما اقترح الباحثُ عددًا من التوصيات منها: تطوير محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي بما يضمنُ توافر معايير (CSTA) بدرجة مناسبة لكل فصلٍ دراسي، مع مراعاةِ مبدأ الاستمرارية والتَّتابع والاهتمام بمعايير (CSTA) التي أُهمِلت في محتوى كُتُب المهاراتِ الرَّقمية.

الكلمات المفتاحية: معايير (CSTA)، المهارات الرَّقمية، تحليل المحتوى.

CSTA standards in digital skills Textbooks for the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia: an analytical study

Faisal Fahad Mohmmad Alshammari
Professor of curricula and methods of teaching computer
Assistant College of Education - University of Hail

Abstract: This study aimed to reveal the degree of inclusion of CSTA standards in digital skills textbooks for the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia. The five main CSTA standards are the Computing Systems Standard which includes three sub-standards, the Networks and Internet Standard which includes two sub-standards, the Data Analysis Standard which includes two sub-standards, the Programming and Algorithms Standard which includes ten sub-standards, and the Computing Effects Standard which includes four sub-standards, and the analysis card was applied after checking validity and reliability, The results of the study revealed the inclusion of all the main criteria in the digital skills books, and the results revealed a high number of frequencies of the sub-standards amounted to (449) frequencies distributed over the content of the digital skills books for the fourth grade of primary school. The fourth primary, to ensure the availability of CSTA standards in an appropriate degree for each semester, taking into account The principles of sequence and Scope, and paying attention to CSTA standards that were neglected in the content of digital skills books.

Keywords: CSTA Standards, Digital skills, Content analysis.

المقدّمة:

تعدُّ المناهجُ الدِّراسية وتخطيطُها وبناؤها وتقويمُها وتطويرُها من أهم الموضوعات التي توليها الدولُ بالاهتمام والرِّعاية؛ لما لها من أهميةٍ كبيرة في بناء الأجيال وتقدُّم الأمم والمجتمعات التي يجبُ أن تكون حاضرةً في خُطط تلك الدول ورؤيتِها التَّطويرية في المنظومةِ التَّعليمية.

وفي ظل التَّغيُّراتِ المتسارعة التي نعيشُها اليوم أصبحت هناك حاجةٌ ملحةٌ للاهتمامِ بالمناهج الدِّراسية وترابطِها وتكاملِها بما يتلاءمُ مع احتياجاتِ سوق العمل، مع العمل على وضع تصوُّرات مستقبلية للتطوُّرات المتسارعة لمحتوى تلك المناهج (العيسى والزهراني،2023). ولما للمناهج من دورٍ مهم في إعداد الأجيال لتحديات هذا العصر المتسارع قامت عديدُ الدول بإعادة النَّظر في تخطيط مناهجِها الدِّراسية فظهرت كثيرٌ من الرؤى التَّطويرية وكان من أهم هذه الرؤى بناء المناهج الدِّراسية وفق أحدث المعايير التَّربوية (وزارة التربية والتعليم، 2019).

وتعدُّ حركةُ المعايير من أحدث الاتِّجاهات التَّطويرية للأنظمةِ التَّعليمية على مستوى العالم التي تسهمُ في بناءِ تقويم للمنهج تتوافر له درجةٌ عالية من الدقة والثَّبات (العمري وهيبة،2019). وتعملُ المعاييرُ على تقديم رؤيةٍ شاملةٍ لسير العمليةِ التَّعليمية، أي أنَّ المعايير تفسر ما يجب على الطالب معرفته، وما ينبغي أن يكون قادرًا على أدائه.

(Morrison, 2004) . كما تعمل البيئةُ القائمةُ على المعايير على مساعدةِ الطلاب على تحقيقِ أفضل المستويات في التَّحصيل الدِّراسي وما سوف يتعلَّمونه من معارف ومهارات، وبالتَّالي يتمكَّنون من معرفةِ قدراتِهم واحتياجاتِهم، وتقييمِ مدى تطوُّر أدائهم، وتفسير نتائجِهم خلال مسيرتِهم الدِّراسية (وزارة التربية والتعليم،2019).

فالمعاييرُ حسب (محمود،2005) تساعدُ على تحديدِ المعارف والمهارات المطلوبة من المتعلِّمين، ووضع أسسٍ علمية لعملية تقويمهم، وتخطيط الدُّروس المصمَّمة من قبل المعلِّمين كما تعملُ على متابعةِ تطوُّر أداء الطلاب، والحكم على مدى تقدُّمهم وفق تحقيق المعايير المنشودة، وتحقق جوانب الأداء التي يجب التَّركيزُ عليها في أثناء عمليتي التَّقويم والتَّعليم (عبد السلام،2013).

وهناك ضرورةٌ في هذا العصر لوضع معايير مُتفق عليها تستندُ إلى معايير عالمية لجميع عناصر المنظومةِ التَّعليمية، حيث تعدُّ المعايير خطوطًا مرشدة تعبر عن المستوى النوعي الذي يجبُ أن تكون عليه جميعُ عناصرِ العمليةِ التَّعليمية، ولهذا أدركت كثيرٌ من الدُّول المتقدِّمة في مجال التَّعليم هذه الحقيقة بضرورةِ الأخذ بهذه المعايير في تخطيطِ مناهجِها الدِّراسية وبناءِها وتقويمِها(الجربوع،2022). وتوجِّه هذه الضَّرورةُ بناءَ معايير لتلك المناهج وتطبيقها وتقويمها، من خلال تضمينها بشكل منظَّم في جميع الصُّفوف الدِّراسية (هيئة تقويم التعليم،2018).

وتعدُّ المعاييرُ العالمية من أهم محكات معايير بناء المناهج الدِّراسية، فالمنهجُ الدِّراسي الجيد هو الذي لا يعترفُ بالحدود الجغرافية والمكانية ويكون محتواه مناسبًا لجميع المتعلِّمين في شتَّى أنحاء العالم (سعادة وإبراهيم،2011). حيث إنَّ تضمينَ معايير عالمية في محتوى كُتُب الحاسب الآلي على وجه الخصوص يأتي مواكَبةً للاتِّجاهات العالمية في بناءِ مناهج الحاسب الآلي، ومتوافقًا مع طبيعةِ مُقرَّرات الحاسب العالمية (الدغيم والصقري،2022). ويأتي تخطيطُها وبناؤها وتقويمها وفقًا لهذه المعايير متوافقًا مع رؤيةِ المملكة العربية السُّعودية 2030 (هيئة تقويم التعليم،2018).

ويجب أن تُبنى مناهجُ الحاسب الآلي في جميع المراحل الدِّراسية على عددٍ من النَّظريات والمعايير، وبالتالي ظهرت وجهة نظر مختلفة بين ما يتم تناوله في مُقرَّرات الحاسب، فمنهم من يرى اقتصاره على علوم الحاسب ومعارف الأساسية، ومنهم من يضيف التَّطبيقات والبرامج الرَّقمية، ويُعزَى هذا الاختلافُ لتجدُّدِ هذا المجال وتسارعِ نموه؛ لذا ظهرت جهاتٌ تعليمية

عالمية تحاولُ توجيهَ هذا الاختلاف أبرزها جمعيةُ معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association)، التي أطلقت معايير خاصة وموحَّدة لمحتوى مُقرَّرات علوم الحاسب الآلي (الجديع والفايز، 2022).

وتهدف معاييرُ جمعية معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) إلى محو أمية الحاسب الآلي للطلَّاب في جميع المراحل الدِّراسية، والعمل على توجيه مُقرَّرات الحاسب وتصميمها وتقييمها، من خمسة معايير رئيسة، وهي حسب (CSTA- K-12, 2011) نُظُم الحوسبة وتعني: وصف كيفية عمل الأجزاء الدَّاخلية والخارجية، وتكامل المكونات المادية والبرمجية لأجهزة الكمبيوتر، والشَّبكات والإنترنت وتعني: حماية الفضاء السيبراني والمعلومات الشَّخصية لمستخدمي شبكات الإنترنت، وتحليل البيانات وتعني تنظيم البيانات الرَّقمية وتقديمها بشكلٍ مرئي والبرمجة والخوارزميات وتعني: اختبار الأخطاء لبرنامج أو خوارزمية وتصحيحها وتحديدها وإصلاحها للتأكُّد من أنَّها تعمل كما ينبغي، وآثار الحوسبة وتعني: الكشفَ عن تأثيراتِ تقنيات الحوسبة على الممارساتِ الثَّقافية.

وهذه المعاييرُ الخمس يتمُّ تدريسُها لجميعِ المراحل الدِّراسية التي قُسِّمَت إلى خمسة مستويات هي: المستوى الأول من رياض الأطفال إلى الصَّف الثاني الابتدائي، والمستوى الثَّاني من الصَّف الثَّالث الابتدائي حتى الصَّف الخامس الابتدائي والمستوى الثَّالث من الصَّف السادس حتى الصف الثَّاني المتوسِّط، والمستوى الرَّابع يشملُ الصَّفين الثَّالث المتوسِّط والأول الثَّانوي، والمستوى الخامس ويشمل الصَّفين الثَّاني والثَّالث الثَّانوي بغرض تمكين جميع الطلاب من المعارف والمهارات الأساسية في علوم الحاسب الآلي في مختلف دول العالم.

ولضمان أن يكون محتوى مُقرَّرات الحاسب شاملًا للأبعاد التي يحتاجها طالبُ اليوم، فقد صُمِّمت المعايير لتغطي خمسةَ أبعاد في كل المستويات الدِّراسية الثلاث؛ وبالتَّالي يتمُّ تنظيم المحتوى على أساس مراعاة المدى الرأسي الذي يتمثَّل بالمرحلةِ الدِّراسية، ومراعاة المستوى الأفقي الذي يتمثَّل في محاور محتوى مُقرَّر الحاسب، وهذا التَّكامل يجعلُ الطَّالب ينظر لعلوم الحاسب بوصفها مقرَّرًا تفاعليًا مرتبطًا بحياته وليس مجرد مقرَّرٍ دراسي منفصل عن حياته واهتماماته (شريفي والأسمري،2022). وتتميَّز معاييرُ جمعيةِ معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) بمعالجةِ صعوبات تعليم الحاسب في مدارس التَّعليم العام مع توفير إطار للمؤسَّسات التَّعليمية لتقويم مناهج الحاسب وتحديد أهم المهارات الحاسوبية التي يجب أن يحصل عليها المتعلمون، كما تعمل على إعداد المتعلِّمين للمواطنة الفعَّالة في القرن الحادي والعشرين (CSTA- K-12, 2011).

وللأهميةِ الكبيرة لمعايير (CSTA) في بناء محتوى مناهج الحاسب الآلي، فقد اهتمَّت عديدٌ من الدِّراسات بذلك كدراسة الأسمري وشريفي (2019) التي هدفت الكشفَ عن مدى تمكُّن معلِّمي الحاسب الآلي من تدريس مُقرَّرات الحاسب المطوَّرة في ضوء معايير (CSTA) من وجهة نظر المعلِّمين والمشرفين من خلال استخدام المنهج الوصفي وتكوَّنت عيِّنةُ الدِّراسة من (34) معلمًا ومشرفًا، قام الباحثان بإعداد استبانة بالاعتماد على معايير نقابة معلمي علوم الحاسب الآلي (CSTA)، وأظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ أفرادَ العيِّنة لديهم درجةٌ عالية من التمكُّن في أغلبِ مجالاتِ معايير (CSTA).

أمَّا دراسةُ (الجديع والفائز،2020) فقد هدفت المقارنةَ بين درجة تضمين معايير جمعية معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (CSTA) في كتاب المهارات الرَّقمية للصف الخامس ابتدائي في المملكة العربية السُّعودية، وكتاب تقنية المعلومات للصف الخامس ابتدائي في سلطنة عمان، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لتحقيق أهداف الدِّراسة، حيث قاما بإعداد بطاقة تحليل محتوى بالاعتماد على معايير (CSTA)، وأظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ درجةَ تضمين معايير (CSTA)

في أبعادها الخمس جاءت بشكلٍ متفاوت في كتاب المهارات الرَّقمية في المملكة العربية السُّعودية، وكتاب تقنية المعلومات بسلطنة عُمان؛ حيث جاء تضمينُ المعايير في بُعد البرمجة والخوارزميات في كتاب المهارات الرَّقمية في السعودية بنسبة (21%) بينما في كتاب تقنية المعلومات في عمان بلغ (0.23%) للبُعد نفسه.

بينما عملت دراسة (الجادري وأحمد، 2020) على تقويم جودة كُتُب الحاسب للمرحلة المتوسِّطة في جمهورية العراق وفق معايير جمعية معلّمي علوم الحاسوب الأمريكية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من محتوى كُتُب الحاسب في المرحلة المتوسِّطة، وكان من أبرز نتائج هذه الدِّراسة أنَّ النِّسبةَ المئوية العامة لعدد المعايير التي توفَّرت في كُتُب المرحلة المتوسِّطة بلغت (47.6%) وهي نسبةٌ ضعيفة.

فيما كشفت دراسةُ (الدغيم والصقري، 2022) عن مستوى تضمين معايير (CSTA) في محتوى كُتُب الحاسب وتقنيةِ المعلومات للمرحلةِ المتوسِّطة؛ ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهجَ الوصفي التَّحليلي، وتضمَّنت بطاقةُ التَّحليل خمسةَ معايير رئيسية تضمَّنت (23) معياراً فرعيًا، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من ثلاثة كُتُب، هي: كُتُب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف الأول والثَّاني والثَّالث المتوسِّط، وتوصَّلت الدِّراسة إلى أنَّ هناك تدنّياً في تضمين المعايير في كُتُب الحاسب وتقنيةِ المعلومات.

وقد أوصت جميعُ هذه الدِّراسات بالاهتمام بمعايير (CSTA) في بناء محتوى مناهج الحاسب الآلي في التعليم العام وقد اتَّفقت الدِّراسة الحالية مع دراسةِ كلٍ من: (الأسمري وشريفي،2019) ودراسة (الجادري وأحمد،2020) ودراسة (الدغيم والصقري،2022) في استخدام المنهج الوصفي التَّحليلي، وقد اختلفت الدِّراسة الحالية عن دراسة (الجديع والفائز،2022) التي استخدمت المنهجَ المقارن، وكما اختلفت الدِّراسة الحالية عن جميع الدِّراسات السَّابقة بأنَّها جاءت بهدف العمل على الكشف عن مدى تضمين كُتُب المهارات الرَّقمية في الصَّف الرَّابع الابتدائي لمعايير (CSTA) في محتواها.

كما أوصت بعضُ المؤتمرات أن يُبنى محتوى مناهج الحاسب وفق معايير عالمية منها المؤتمر الدولي الثَّالث لعلوم الحاسب وتقنياته (Yu & Liu , 2021)، والمؤتمر الدولي الرَّابع لعلوم الحاسب وتقنياته (Xia,et,al., 2022).

وقد استحدثت وزارةُ التَّعليم في المملكةِ العربيةِ السُّعودية مؤخرًا منهجًا خاصًا بالمهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي وهو منهج مُعد لتعليم المهارات الرَّقمية، ويتوافق مع المعايير المحلية لبناء المناهج الرَّقمية، ويعملُ على تزويد الطالب بالمعارف والمهارات الرَّقمية اللازمة للقرن الواحد والعشري، ويقدم موضوعات متنوِّعة ومهمة كحل المشكلات، والمواطنة الرَّقمية والتَّفكير الحاسوبي والبرمجة والتحكُّم بالروبوتات (وزارة التعليم،2023).

ومن هنا أتت أهميةُ هذه الدِّراسة للكشف عن مدى تضمين كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصول الدِّراسية الثَّلاث لمعايير (CSTA) في محتوى دروس تلك الكُتُب.

مشكلةُ الدِّراسة:

تأتي هذه الدِّراسة استجابةً لرؤيةِ المملكة العربية السُّعودية (2030) بضرورةِ مراعاة محتوى مناهج المهارات الرَّقمية للمعايير العالمية في أحدث ما وصل إليه علمُ الحاسب من: أنظمةِ ذكاءٍ اصطناعي، ومهاراتِ تفكيرٍ حاسوبي، وبرمجةٍ وخوارزميات؛ لتخريج طلاب متمكّنين من استخدام التَّطبيقات والمهارات الرَّقمية التي يتطلَّبها سوقُ العمل في هذا العصر.

كما أكَّدت عديدُ من الدِّارسات أهميةَ تطوير محتوى كُتُب الحاسب والمهارات الرَّقمية وتقويمها كدراسة كلٍ من: (أبو العون ،2019؛ العيد، 2019؛ العنزي والعقاب،2019؛ المشهراوي وصيام، 2020؛ الرشيد،2021؛ بارشيد والمحمدي،2022)، كما أكَّدت دراسةُ كلٍ من: (Falkner,2019 & Kaya ,2021) على أهمية مراعاة معايير

(CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية، كما أوصت دراسةُ (الدغيم والصقري،2022) بضرورة دمج معايير (CSTA) ضمن الدروس الموجودة في محتوى كُتُب المرحلة المتوسّطة.

وبناءً على ما سبق ولندرة الدِّراسات على حد علم الباحث التي تناولت معايير جمعية معلّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) بدراسة تحليلية لكُتُب المهارات الرَّقمية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السُّعودية على وجه العموم، وعدم وجود دراسة تناولت كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي على وجه الخصوص ،حيث أن تضمين معايير (CSTA) يعد توجُّهًا عالميًا في تصميم مناهج المهارات الرَّقمية وللتأكُّد من مراعاة القائمين على تصميم منهج المهارات الرَّقمية لهذا التضمين فقد تحدَّدت مشكلةُ الدِّراسة في تعرُّف درجة تضمين معايير (CSTA) في كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في المملكة العربية السُّعودية.

أسئلةُ الدِّراسة:

تحدَّدَ السُّؤال الرئيس لهذه الدِّراسة فيما يلي:

ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي؟

وقد تفرَّعت منه الأسئلةُ التَّالية:

1. ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الأول؟
2. ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثَّاني؟
3. ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثَّالث؟

أهدافُ الدِّراسة:

هدفت هذه الدِّراسةُ إلى:

1. الكشفِ عن درجةِ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الأول.
2. الكشفِ عن درجةِ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثَّاني.
3. الكشفِ عن درجةِ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثَّالث.

أهميةُ الدِّراسة:

تكمن أهميةُ الدِّراسة فيما يلي:

1. تقديم نسخة عربية مُترجَمة لمعايير (CSTA) مما يفيدُ مُصمِّمي محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية ومطوِّريها في الصف الرَّابع الابتدائي.
2. قد تسهمُ نتائجُ هذه الدِّراسة في تطوير مُقرَّرات المهارات الرَّقمية في المرحلةِ الابتدائية.
3. قد تسهمُ هذه الدِّراسةُ في إثراء البحوث التَّربوية المتعلِّقة بمجال تقويم مناهج الحاسب الآلي.

حدودُ الدِّراسة:

الحدودُ الموضوعية: اقتصرت هذه الدِّراسةُ على تحليل محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في المملكةِ العربية السُّعودية في ضوء معايير (CSTA).

الحدودُ الزَّمانية: تمَّ تحليلُ كتاب المهارات الرَّقمية طبعة 2022م.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

تضمَّنت مصطلحاتُ الدِّراسةِ التَّعريفات التَّالية:

- **معايير (Computer Science Teachers Association):**

يعرِّفُها (الجديع والفايز،2020) أنَّها إطارٌ يوضح ما ينبغي للمتعلِّمين تعلُّمَه من علوم ومهارات حاسوبية في جميع المراحل الدِّراسية بدايةً من الطُّفولة المبكرة حتى نهايةِ المرحلة الثَّانوية.

ويعرِّفُ الباحثُ معايير (CSTA) إجرائيًا أنَّها: تلك المحكَّات المتعلِّقة بمؤشرات نُظُم الحوسبة والشَّبكات والإنترنت وتحليل البيانات والبرمجة والخوارزميات وآثار الحوسبة التي يجب أن يتمَّ تزويدُ طلاب المرحلةِ الابتدائية بها من خلال محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي.

- **كُتُب المهاراتِ الرَّقمية:**

يعرِّفُها الباحث إجرائيًا أنَّها: محتوى مُقرَّر المهارات الرَّقمية المقرَّر على طلاب الصف الرَّابع الابتدائي ويشمل (كتاب المهارات الرَّقمية للفصل الدِّراسي الأول، وكتاب المهارات الرَّقمية للفصل الدِّراسي الثاني، وكتاب المهارات الرَّقمية للفصل الدِّراسي الثالث).

الطَّريقةُ والإجراءات

استخدم الباحثُ في هذه الدِّراسة المنهجَ الوصفي التَّحليلي الذي يعتمدُ على طريقةِ تحليل المحتوى؛ لتحليل محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية في الصف الرَّابع الابتدائي في ضوء معايير (CSTA).

- **مجتمعُ الدِّراسة وعينته:**

تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من المحتوى العلمي لكُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي طبعة (2022) مع استثناء مقدمات الكُتُب والفهارس والصور، وهو نفسه عينة الدِّراسة كما هو موضَّح بالجدول التَّالي:

جدول 1

وصف عينة الدِّراسة

الكتاب	عدد الوحدات	عدد الموضوعات	عدد الصفحات
كتاب المهارات الرَّقمية الفصل الدِّراسي الأول	3	9	109
كتاب المهارات الرَّقمية الفصل الدِّراسي الثاني	3	9	93
كتاب المهارات الرَّقمية الفصل الدِّراسي الثالث	3	8	105
المجموع	9	26	307

مواد الدِّراسة:

إعداد قائمة بمعايير (CSTA) الواجب توافرها في كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي.

تمَّ تحديدُ المعايير وفق الخطوات التَّالية:

1. إعداد قائمة بالمعايير الرئيسة والفرعية من خلال ترجمة معايير (CSTA).
2. عرض قائمة المعايير على المحكَّمين المتخصِّصين في مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي وتقنيات التَّعليم.
3. تعديل القائمة في ضوء آراء المحكَّمين وملاحظاتِهم.

4. صياغة قائمة نهائية بمعايير (CSTA) التي تكوَّنت من خمسة معايير رئيسة يندرج تحتها (21) معيارًا فرعيًا كالتالي:

جدول 2

قائمة معايير (CSTA) الرئيسية والفرعية

معايير CSTA الرئيسية	معايير CSTA الفرعية
نُظُم الحوسبة	1. وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الحاسوب. 2. تكامل المكوِّنات البرمجية مع المكوِّنات المادية. 3. تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة باستخدام استراتيجيات اكتشاف الأخطاء الشائعة واصلاحها.
الشَّبكات والإنترنت	1. تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر 2. مشكلات الأمن السيبراني وحماية المعلومات الشخصية
تحليل البيانات	1. تنظيم البيانات المجمَّعة وتقديمها بشكلٍ مرئي. 2. علاقات السَّبب والنَّتيجة.
البرمجة والخوارزميات	1. المقارنة بين الخوارزميات وتحديد أيها أكثر ملائمة. 2. إنشاء برامج تستخدم المتغيرات لتخزين البيانات وتعديلها. 3. إنشاء برامج تتضمَّن التسلسلات والأحداث والحلقات الشرطية. 4. تقسيم المشكلات إلى مشكلاتٍ فرعيةٍ أصغر. 5. تعديل أجزاء من برنامج موجود وإعادة دمجها. 6. استخدام عملية التكرار للتخطيط لتطوير برنامج. 7. مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج. 8. اختيار برنامج أو خوارزمية والتأكُّد من أنها تعمل كما ينبغي، وتصحيحها، وتحديد الأخطاء بها وإصلاحها. 9. تصميم مراحل تطوير البرامج وتنفيذها ومراجعتها بمساعدة الأقران. 10. وصف الخيارات التي تمَّ إجراؤها في أثناء تطوير البرامج باستخدام التَّعليمات البرمجية والعروض التَّقديمية.
آثار الحوسبة	1. تأثيرات تقنيات الحوسبة على الممارسات الثَّقافية. 2. تبادل الأفكار حول طرق تحسين إمكانية الوصول وسهولة استخدام المنتجات الإلكترونية. 3. البحث عن وجهات نظر متنوعة بغرض تحسين الإنتاج الحاسوبي. 4. الامتناع عن نسخ المواد والبرمجيات أو التي تم إنشاؤها من قبل الآخرين دون إذن.

أدواتُ الدِّراسة:

تمَّ بناءُ أداة الدِّراسة بالاعتماد على قائمة معايير (CSTA) بعد ترجمتها، وتمَّ التأكُّد من صدقها بعرضها على عددٍ من المتخصِّصين في مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي، وتقنيات التَّعليم، وتمَّ التَّعديلُ وفق ملاحظاتِ المحكَّمين، وبذلك تكوَّنت الأداةُ (بطاقة تحليل المحتوى) من (5) معايير رئيسية يندرجُ تحتها (21) مهارةً فرعية؛ وللتأكُّد من ثبات أداة الدِّراسة قام الباحثُ بعد مرور أسبوعين على التَّحليل الأول بإعادةِ التَّحليل مرةً أخرى، وتمَّ حسابُ الثَّبات باستخدام معادلة هولستي حيث بلغت نسبة الثبات (92.54) وهي نسبة عالية؛ تدلُّ على ثباتٍ عالٍ للأداة. وتمَّ الحكمُ على درجة التوافر من خلال جدول (٣).

جدول 3

النسب المئوية لدرجة توافر معايير SCTC في كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي

النسبة	درجة التوافر
0 %	غير متوافر
من 0.01% إلى 20%	متوافر بدرجةٍ منخفضةٍ جدًا
أكبر من 20% إلى 40%	متوافر بدرجةٍ منخفضة
أكبر من 40% إلى 60%	متوافر بدرجةٍ متوسطة
أكبر من 60% إلى 80%	متوافر بدرجةٍ عالية
أكبر من 80% إلى 100%	متوافر بدرجةٍ عاليةٍ جدًا

إجراءاتُ تحليل المحتوى:

- **هدفُ التَّحليل**

هدفت عمليةُ تحليل المحتوى إلى: الكشف عن درجة توافر معايير (CSTA) في كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في المملكة العربية السُّعودية.

- **عينةُ التَّحليل**

تكوَّنت عينةُ التَّحليل من جميع الموضوعات الواردة في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للفصول الدِّراسية الثَّلاث طبعة (2022م).

- **وحدةُ التَّحليل**

اعتمد الباحثُ الفكرةَ وحدةً للتحليل.

- **فئةُ التحليل**

تمثَّلت فئةُ التَّحليل بالمعايير الفرعية المنبثقة من معايير (CSTA) الخمس الرئيسية.

- **خطواتُ التَّحليل**

1. قراءة محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصول الثَّلاث بشكلٍ دقيق.
2. استثناء مقدمات الكُتُب والفهارس والصُّور والتَّركيز فقط على المحتوى العلمي.
3. وضع علامة (_) في المكان المخصَّص لظهور كل معيار فرعي من معايير (CSTA) في بطاقة التَّحليل.
4. تفريغ نتائج التَّحليل الخاصة بكل كتاب في جدولٍ مستقل.

- **أساليبُ المعالجةِ الإحصائية:**

استخدم الباحثُ التِّكرارات والنسب المئوية، ومعادلة هولستي لحساب ثبات أداة الدِّراسة.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

النَّتائجُ المتعلِّقة بالسُّؤالِ الأول: ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الأول؟

تمَّت الإجابةُ عن هذا السُّؤال من خلال حساب التِّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية، وقد جاءت النَّتائجُ كما يوضِّحها الجدولُ التَّالي:

جدول 4

حساب التِّكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية لتوافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الأول

	معايير (CSTA) الرئيسية			
	أولًا: نُظُم الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الحاسوب.	113	67.7	عالية
2	تكامل المكوِّنات البرمجية مع المكوِّنات المادية.	54	32.3	منخفضة
3	تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة.	0	0	غير متوافر
	المجموع	167	100	
	المتوسط	5.56	33.3	
	ثانيًا: الشَّبكات والإنترنت			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر.	0	0	غير متوافر
2	مشكلات الأمن السيبراني وحماية المعلومات الشَّخصية.	0	0	غير متوافر
	المجموع	0	0	
	المتوسط	0	0	
	ثالثًا: تحليل البيانات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تنظيم البيانات المجمَّعة وتقديمها بشكلٍ مرئي.	2	100	عالية جدا
2	علاقات السَّبب والنَّتيجة.	0	100	غير متوافر
	المجموع	2	100	
	المتوسط	1	50	
	رابعًا: البرمجة والخوارزميات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**

	معايير (CSTA) الرئيسية			
1	المقارنة بين الخوارزميات وتحديد أيها أكثر ملائمة.	4	18.1	منخفضة جدا
2	إنشاء برامج تستخدم المتغيرات لتخزين البيانات وتعديلها.	0	0	غير متوافر
3	إنشاء برامج تتضمَّن التسلسلات والأحداث والحلقات الشرطية.	18	81.9	عالية جدا
4	تقسيم المشكلات إلى مشكلاتٍ فرعية أصغر.	0	0	غير متوافر
5	تعديل أجزاء من برنامج موجود وإعادة دمجها.	0	0	غير متوافر
6	استخدام عملية التِّكرار للتخطيط لتطوير برنامج.	0	0	غير متوافر
7	مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج.	0	0	غير متوافر
8	اختيار برنامج أو خوارزمية وتصحيحها وتحديد الأخطاء وإصلاحها.	0	0	غير متوافر
9	تصميم مراحل تطوير البرامج وتنفيذها ومراجعتها بمساعدةِ الأقران.	0	0	غير متوافر
10	وصف الخيارات في أثناء تطوير البرامج باستخدام التَّعليمات البرمجية والعروض التَّقديمية.	0	0	غير متوافر
	المجموع	22	100	
	المتوسط	2.2	10	

	خامسًا: آثار الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تأثيرات تقنيات الحوسبة على الممارساتِ الثَّقافية.	0	0	غير متوافر
2	تبادل الأفكار حول طرق تحسين إمكانية الوصول وسهولة استخدام المنتجات الإلكترونية.	0	0	غير متوافر
3	البحث عن وجهات نظر متنوّعة بغرض تحسين الإنتاج الحاسوبي.	0	0	غير متوافر
4	الامتناع عن نسخ المواد والبرمجيات أو التي تمَّ انشاؤها من قبل الآخرين دون إذن.	0	0	غير متوافر
	المجموع	0	0	
	المتوسط	0	0	

يتضح من جدول (6) أنَّ تكرارات معايير جمعية معلّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) الرئيسية في محتوى كتاب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في الفصل الدِّراسي الأول بلغ (189) تكرارًا، وبعدد (4) معايير فرعية من أصل (21) معيارًا بنسبة (19.04) بدرجة توافر منخفضة جدًا، وكان أكثر تكرار للمعايير الرئيسية هو معيار نظم الحوسبة بعدد (167) تكرارًا، وكان أعلى تكرار معياره الفرعي (وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الكمبيوتر) بدرجة توافر عالية، وفي الترتيب الثَّاني كانت تكراراتُ معيار البرمجة والخوارزميات بعدد (22)، وفي التَّرتيب الثَّالث جاء معيارُ تحليل البيانات بعدد تكرارين، وفي التَّرتيب الرَّابع جاء معيارُ الشَّبكات والإنترنت ومعيار آثار الحوسبة بعدد (0) تكرارات.

النَّتائجُ المتعلِّقة بالسُّؤال الفرعي الثَّاني: ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثاني في المملكةِ العربية السُّعودية؟

تمَّت الإجابةُ عن هذا السُّؤال من خلال حساب التِّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وقد جاءت النَّتائجُ كما يوضحها الجدولُ التالي:

جدول 5

حساب التِّكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية لتوافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثَّاني

	معايير (CSTA) الرئيسية			
	أولًا: نظم الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الكمبيوتر.	0	0	غير متوافر
2	تكامل المكوّنات البرمجية مع المكونات المادية.	1	100	عالية جدا
3	تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة.	0	0	غير متوافر
	المجموع	1	100	
	المتوسط	0.33	25	
	ثانيًا: الشَّبكات والإنترنت			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر.	0	0	غير متوافر
2	مشكلات الأمن السيبراني وحماية المعلومات الشَّخصية.	39	100	عالية جدا
	المجموع	39	100	
	المتوسط	19.5	50	
	ثالثًا: تحليل البيانات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تنظيم البيانات المجمَّعة وتقديمها بشكلٍ مرئي.	48	98	عالية جدا
2	علاقات السَّبب والنَّتيجة.	1	2	منخفضة جدا
	المجموع	49	100	
	المتوسط	24.5	50	
	رابعًا: البرمجة والخوارزميات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	المقارنة بين الخوارزميات وتحديد أيها أكثر ملائمة.	2	8	منخفضة جدا
2	إنشاء برامج تستخدم المتغيرات لتخزين البيانات وتعديلها.	2	8	منخفضة جدا
3	إنشاء برامج تتضمَّن التسلسلات والأحداث والحلقات الشرطية.	5	20	منخفضة جدا

	معايير (CSTA) الرئيسية			
4	تقسيم المشكلات إلى مشكلاتٍ فرعية أصغر.	1	4	منخفضة جدا
5	تعديل أجزاء من برنامج موجود. وإعادة دمجها.	2	8	منخفضة جدا
6	استخدام عملية التكرار للتخطيط لتطوير برنامج.	0	0	غير متوافر
7	مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج.	0	0	غير متوافر
8	اختيار برنامج أو خوارزمية وتصحيحها وتحديد الأخطاءبها وإصلاحها	5	20	منخفضة جدا
9	تصميم مراحل تطوير البرامج بمساعدة الأقران وتنفيذها ومراجعتها.	7	28	منخفضة
10	وصف الخيارات في أثناء تطوير البرامج باستخدام التَّعليمات البرمجية والعروض التَّقديمية.	1	4	منخفضة جدا
	المجموع	25	100	
	المتوسّط	2.5	10	

	خامساً: آثار الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تأثيرات تقنيات الحوسبة على الممارسات الثَّقافية.	6	27.2	منخفضة
2	تبادل الأفكار حول طرق تحسين إمكانية الوصول وسهولة استخدام المنتجات الإلكترونية.	6	27.2	منخفضة
3	البحث عن وجهات نظر متنوعة بغرض تحسين الإنتاج الحاسوبي.	10	45.4	متوسطة
4	الامتناع عن نسخ المواد والبرمجيات أو التي تم انشاؤها من قبل الآخرين دون إذن.	3	13.6	منخفضة جدًا
	المجموع	25	100	
	المتوسط	5.5	25	

يتَّضح من جدول (5) أنَّ تكرارات معايير جمعية مُعلّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) الرئيسية في محتوى كتاب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في الفصل الدِّراسي الثاني بلغ (136) تكرارًا، وبعدد (16) معيارًا فرعيًا من أصل (21) معيارًا وبنسبة (76.19) بدرجة توافر عالية، وكان أكثر تكرار للمعايير الرئيسية هو معيارُ نظم الحوسبة بعدد تكرارات (49) تكرارًا، وكان أعلى تكرار معياره الفرعي(تنظيم البيانات المجمَّعة وتقديمها بشكلٍ مرئي) بدرجة توافر عالية جدًا، فيما انعدم تكرارُ بعض المعايير الفرعية مثل معيار (وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الكمبيوتر)، ومعيار (تحديد الحلول المحتملَة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة باستخدام استراتيجيات اكتشاف الأخطاء الشَّائعة واصلاحها)، ومعيار (تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر) ومعيار (مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج)، ومعيار(اختيار برنامج أو خوارزمية للتأكُّد أنها تعمل كما ينبغي، وتصحيحها، وتحديد الأخطاء بها وإصلاحها)، وفي التَّرتيب الثَّاني كانت تكراراتُ معيار الشَّبكات والإنترنت بعدد (39) تكرارًا، وفي التَّرتيب الثَّالث جاء معيارُ البرمجةِ والخوارزميات بعدد (25) تكرارًا.

النَّتائجُ المتعلِّقة بالسُّؤال الثَّالث: ما درجةُ توافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثَّالث في المملكة العربية السُّعودية؟

تمَّت الإجابةُ عن هذا السُّؤال من خلال حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية، وقد جاءت النَّتائجُ كما يوضّحها الجدولُ التالي:

جدول 6

حساب التكرارات، والنِّسب المئوية، والمتوسّطات الحسابية لتوافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي للفصل الدِّراسي الثالث

	معايير (CSTA) الرئيسية			
	أولاً: نظم الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الكمبيوتر.	0	0	غير متوافر
2	تكامل المكوّنات البرمجية مع المكوّنات المادية.	14	100	عالية جدا
3	تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة.	0	0	غير متوافر
	المجموع	14	100	
	المتوسط	4.6	25	
	ثانيًا: الشَّبكات والإنترنت			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر.	0	0	غير متوافر
2	مشكلات الأمن السيبراني وحماية المعلومات الشَّخصية.	0	0	غير متوافر
	المجموع	0	0	
	المتوسط	0	0	
	ثالثًا: تحليل البيانات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تنظيم البيانات المجمعة وتقديمها بشكلٍ مرئي.	8	89	عالية جدا
2	علاقات السَّبب والنتيجة.	1	11	منخفضة جدا
	المجموع	9	100	
	المتوسّط	4.5	50	
	رابعًا: البرمجة والخوارزميات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	المقارنة بين الخوارزميات وتحديد أيها أكثر ملائمة.	2	2.24	منخفضة جدا
2	إنشاء برامج تستخدم المتغيّرات لتخزين البيانات وتعديلها.	15	17	منخفضة جدا

	معايير (CSTA) الرئيسية			
3	إنشاء برامج تتضمَّن التسلسلات والأحداث والحلقات الشرطية.	22	24.7	منخفضة
4	تقسيم المشكلات إلى مشكلاتٍ فرعيةٍ أصغر.	0	0	غير متوافر
5	تعديل أجزاء من برنامج موجود وإعادة دمجها.	2	2.24	منخفضة جدا
6	استخدام عملية التكرار للتخطيط لتطوير برنامج.	0	0	غير متوافر
7	مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج.	0	0	غير متوافر
8	اختيار برنامج أو خوارزمية وتصحيحها وتحديد الأخطاء وإصلاحها.	4	4.5	منخفضة جدا
9	تصميم مراحل تطوير البرامج وتنفيذها ومراجعتها بمساعدة الأقران.	0	0	غير متوافر
10	وصف الخيارات في أثناء تطوير البرامج باستخدام التَّعليمات والعروض التَّقديمية.	44	49.4	متوسطة
	المجموع	89	100	
	المتوسط	8.9	10	

خامساً: آثار الحوسبة

	المعايير الفرعية	مرات التكرار	النسبة المئوية %	درجة التوافر
1	تأثيرات تقنيات الحوسبة على الممارسات الثَّقافية.	2	20	منخفضة جدا
2	تبادل الأفكار حول طرق تحسين إمكانية الوصول وسهولة استخدام المنتجات الإلكترونية.	6	60	متوسطة
3	البحث عن وجهات نظر متنوعة بغرض تحسين الإنتاج الحاسوبي.	2	20	منخفضة جدا
4	الامتناع عن نسخ المواد والبرمجيات أو التي تم إنشاؤها من قبل الآخرين دون إذن.	0	0	غير متوافر
	المجموع	25	100	
	المتوسط	2.5	25	

يتَّضح من جدول (6) أنَّ تكراراتِ معايير جمعية معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) الرئيسية في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في الفصل الدِّراسي الثالث بلغ (122) تكرارًا، وبعدد (13) معيارًا فرعيًا من أصل (21) معيارًا وبنسبة (61.90) بدرجة توافر عالية، وكان أكثرُ تكرار للمعايير الرئيسية هو معيارُ البرمجة والخوارزميات بعدد (89) تكرارًا، وكان أعلى تكرار معياره الفرعي(وصف الخيارات في أثناء تطوير البرامج باستخدام التَّعليمات والعروض التَّقديمية) بدرجة توافر متوسِّطة،، وفي الترتيب الثاني كانت تكراراتُ معيار نُظُم الحوسبة بعدد (14) تكرارًا، وفي التَّرتيب الثَّالث معيار آثار الحوسبة بعدد (10) تكرارات، فيما انعدمت تكراراتُ المعايير الفرعية للمعيار الرئيس الشَّبكات والإنترنت.

جدول 7

حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية لتوافر معايير (CSTA) في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية الثَّلاث للصف الرَّابع الابتدائي مجتمعةً

	معايير (CSTA) الرئيسية			
	أولًا: نُظُم الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	وصف كيفية عمل الأجزاء الداخلية والخارجية لأجهزة الكمبيوتر.	113	62	عالية
2	تكامل المكوِّنات البرمجية مع المكوِّنات المادية.	69	38	منخفضة
3	تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة.	0	0	غير متوافر
	المجموع	182	100	
	المتوسط	60.6	25	
	ثانيًا: الشَّبكات والإنترنت			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تقسيم المعلومات إلى أجزاء أصغر.	0	0	غير متوافر
2	مشكلات الأمن السيبراني وحماية المعلومات الشَّخصية.	39	100	عالية جدا
	المجموع	39	100	
	المتوسط	19.50	50	
	ثالثًا: تحليل البيانات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تنظيم البيانات المجمَّعة وتقديمها بشكلٍ مرئي.	58	96.7	عالية جدًا
2	علاقات السَّبب والنَّتيجة.	2	3.3	منخفضة جدًا
	المجموع	60	100	
	المتوسط	30	50	
	رابعًا: البرمجة والخوارزميات			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	المقارنة بين الخوارزميات وتحديد أيها أكثر ملائمة.	8	5.9	منخفضة جدًا
2	إنشاء برامج تستخدم المتغيرات لتخزين البيانات وتعديلها.	17	12.5	منخفضة جدًا
3	إنشاء برامج تتضمن التسلسلات والأحداث والحلقات الشرطية.	45	33.3	منخفضة
4	تقسيم المشكلات إلى مشكلات فرعية أصغر.	1	0.7	منخفضة جدًا
5	تعديل وإعادة دمج أجزاء من برنامج موجود.	4	2.9	منخفضة جدًا
6	استخدام عملية التكرار للتخطيط لتطوير برنامج.	0	0	غير متوافر

	معايير (CSTA) الرئيسية			
7	مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الاسناد المناسب عند إنشاء البرامج.	0	0	غير متوافر
8	اختيار برنامج أو خوارزمية وتصحيحها وتحديد الأخطاء بها وإصلاحها.	9	6.6	منخفضة جدًا
9	تصميم مراحل تطوير البرامج وتنفيذها ومراجعتها بمساعدة الأقران.	7	5.1	منخفضة جدًا
10	وصف الخيارات في أثناء تطوير البرامج باستخدام التَّعليمات البرمجية والعروض التقديمية.	45	33.3	منخفضة
	المجموع	136	100	
	المتوسط	13.6	10	
	خامساً: آثار الحوسبة			
	المعايير الفرعية	**مرات التكرار**	**النسبة المئوية %**	**درجة التوافر**
1	تأثيرات تقنيات الحوسبة على الممارسات الثَّقافية.	8	25	منخفضة
2	تبادل الأفكار حول طرق تحسين إمكانية الوصول وسهولة استخدام المنتجات الإلكترونية.	12	37.5	منخفضة
3	البحث عن وجهات نظر متنوعة بغرض تحسين الإنتاج الحاسوبي.	12	37.5	منخفضة
4	الامتناع عن نسخ المواد والبرمجيات أو التي تم إنشاؤها من قبل الآخرين دون إذن.	3	9.3	منخفضة جدا
	المجموع	35	100	
	المتوسط	8.7	25	

يتَّضح من جدول (7) أنَّ تكرارات معايير جمعية معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) الرئيسية والفرعية المتضمَّنة في محتوى كتب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي بدرجاتٍ متفاوتة، باستثناء المعيار الفرعي (تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة باستخدام استراتيجيات اكتشاف الأخطاء الشائعة واصلاحها) والمعيار الفرعي (تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر) التي انعدم توافرها في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للفصول الدِّراسية الثَّلاث، وبإجمالي تكرارات بلغ (449) تكرارًا، وتمَّ تناول (19) معيارًا من (21) معيارًا بنسبة (90.47) وهي نسبةٌ عالية، وأتى في التَّرتيب الأول تكرار معايير محتوى الفصل الدِّراسي الثَّاني بعدد (16) معيارًا ودرجة توافر عالية، والتَّرتيب الثاني تكرار معايير محتوى الفصل الدِّراسي الثالث بعدد (13) معيارًا بدرجة توافر عالية، وفي التَّرتيب الثَّالث والأخير تكرار معايير محتوى الفصل الدِّراسي الأول بعدد (4) معايير فرعية من أصل (21) معيارًا بدرجة توافر منخفضة جدًا. ويلاحظ عدم التوازن في توزيع المعايير الرئيسية لمعايير جمعية معلِّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) الرئيسة والفرعية المتضمَّنة في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع بين الفصول الدِّراسية الثَّلاث وبالتَّالي فهي لم تراعى مبدأ الاستمرارية والتَّتابع في تصميم محتوى تلك الكُتُب.

مناقشةُ النَّتائج وتفسيرُها

أظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ تكرارات معايير جمعية معلّمي علوم الحاسب الأمريكية (Computer Science Teachers Association) الرئيسية والفرعية المتضمَّنة في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي بشكلٍ عام عالية وبإجمالي تكرارات بلغ (449) تكرارًا، بعدد (19) معيارًا من (21) معيارًا بنسبة (٩٠,٤٧) وهي نسبةٌ عالية ويعزو الباحثُ ذلك إلى وجود رؤيةٍ واضحةٍ وحرصٍ شديدٍ لدى مخطِّطي منهج المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي بتضمين ومراعاة معايير (CSTA) الرئيسية والفرعية في محتوى دروس كُتُب المهارات الرَّقمية في الفصول الدِّراسية الثَّلاث. وتختلفُ هذه النَّتيجةُ مع دراسةِ (الجديع والفايز، 2020)، ودراسة (الدغيم والصقري، 2022) التي أكَّدت على ضعف نسبة تضمين معايير (CSTA) في كُتُب الحاسب الآلي في المرحلة المتوسِّطة، وقد يعزو الباحثُ السَّبب إلى حداثةِ منهج محتوى مناهج المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي، وحرصِ مُصمِّميه على مراعاةِ أهم المعايير العالمية في تصميم مناهج المهاراتِ الرَّقمية.

حيث أتى في التَّرتيب الأول تكرارُ معايير نُظُم الحوسبة بعدد (182) تكرارًا، وقد يعزو الباحثُ حصولَ معايير نُظُم الحوسبة على أعلى تكرار لمعاييرها الفرعية وذلك لوجود وحدة بعنوان (تعلُّم الأساسيات)، وفي التَّرتيب الثَّاني أتت تكراراتُ معايير البرمجة والخوارزميات بعدد (136) تكرارًا، وفي التَّرتيب الثَّالث أتى تكرارُ معايير تحليل البيانات بعدد (60) تكرارًا وفي التَّرتيب الرَّابع أتى تكرارُ معايير الشَّبكات والإنترنت بعدد (39) تكرارًا، وفي التَّرتيب الخامس أتى تكرارُ معايير آثار الحوسبة بعدد (30) تكرارًا.

إلا أنَّه من الملاحَظ عدم وجود بعض المعايير الفرعية كالمعيار الفرعي (تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة باستخدام استراتيجيات اكتشاف الأخطاء الشَّائعة واصلاحها) والمعيار الفرعي (تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر) وذلك بالرغم من وجود وحدةٍ مستقلة في كتاب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي في الفصل الدِّراسي الأول بعنوان (العمل على البرمجة) والمعيار الفرعي (مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج) وذلك بالرَّغم أيضًا من أهميةِ تنمية الجانب الخلقي في مراعاةِ حقوق الملكيةِ الفكرية عند اقتناء البرامج الحاسوبية في مرحلةٍ عمرية مبكرة؛ لأنَّ ذلك يعدُّ من أهداف منهج المهارات الرَّقمية في المرحلة الابتدائية، وتتفقُ هذه النَّتيجةُ مع دراسة (شريفي والأسمري،2019) التي كشفت عن إهمال محتوى كُتُب الحاسب وتقنية المعلومات لمعايير الجوانب الخلقية في الملكية الفكرية للبرامج والمنتجات الحاسوبية، والمعيار الفرعي (اختيار وتصحيح وتحديد وإصلاح الأخطاء لبرنامج أو خوارزمية للتأكُّد أنها تعمل كما ينبغي) بالرغم من وجود دروسٍ خاصة بالبرمجة.

كما أظهرت نتائجُ الدِّراسة قلةَ عددِ تكرارات بعض المعايير الفرعية، فقد تكرَّر المعيارُ الفرعي (تقسيمُ المشكلات إلى مشكلاتٍ فرعيةٍ أصغر) مرةً واحدةً فقط، والمعيار الفرعي (علاقات السَّبب والنَّتيجة) مرتين بالرغم من وجود موضوعات تتعلَّق بالبرمجة والخوارزميات في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي كان بالإمكان إدراج تلك المعايير في محتواها بشكلٍ أكبر. وهذه النَّتيجةُ تتفقُ مع دراسة شريفي والأسمري (2019) ودراسة) (الدغيم والصقري ،2022).

التوصيات:

في ضوء نتائجِ هذه الدِّراسة يوصي الباحثُ بما يلي:

1. تطوير محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي بما يضمن توافر معايير (CSTA) بشكلٍ متوازن لكل فصلٍ دراسي مع مراعاة مبدأ الاستمرارية والتَّتابع.

2. الاهتمام بمعايير (CSTA) التي أهملت في محتوى كُتُب المهارات الرَّقمية مثل:

- تحديد الحلول المحتملة لحل مشاكل الأجهزة والبرامج البسيطة باستخدام استراتيجيات اكتشاف الأخطاء الشَّائعة واصلاحها.
- مراعاة حقوق الملكية الفكرية وإعطاء الإسناد المناسب عند إنشاء البرامج.
- تقسيم المعلومات إلى أجزاءٍ أصغر.
- اختيار برنامج أو خوارزمية وتحديد الأخطاء التي بها وتصحيحها وإصلاحها للتأكُّد أنَّها تعمل كما ينبغي.

المقترحات:

يقترحُ الباحثُ بعض الدِّراسات المستقبلية، منها:

1. تطوير منهج المهارات الرَّقمية للصف السَّادس الابتدائي وفق معايير (CSTA).
2. مقارنة بين كُتُب المهارات الرَّقمية للمرحلةِ الابتدائية في ضوء معايير (CSTA).
3. دراسة تقويمية لكُتُبِ المهارات الرَّقمية للمرحلةِ المتوسِّطة في ضوء معايير (CSTA).
4. درجة تضمين معايير (CSTA) في كُتُب التقنية الرَّقمية في المرحلةِ الثَّانوية.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أبوالعون، ياسمين ناصر. (2019). تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

أحمد، إبراهيم؛ الجادري، عدنان. (2020). تقويم جودة كُتُب الحاسوب للمرحلة المتوسطة في العراق وفق معايير رابطة معلمي علوم الحاسوب الآلية الأمريكية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، *35*(4)،39-82.

بارشيد، دارين علي؛ المحمدي نجوى عطيان. (2022). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مُقرَّرات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس.*1*(7)، 23-44.

الجديع، عبد الرحمن؛ الفائز، عبد العزيز. (2020). مقارنة بين كتاب المهارات الرَّقمية في المملكة العربية السعودية وكتاب تقنية المعلومات في سلطنة عمان في ضوء معايير Grade3-5 (CSTA). *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *9*(4)، 167-160.

الجربوع، نورة إبراهيم. (2022). تقويم مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في ضوء معايير مقترحة. *دراسات تربوية ونفسية*، 114، 155-213.

الدغيم، خالد؛ الصقري، لولوه. (2022). مستوى تضمين معايير (CSTA) في محتوى كتاب الحاسب وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة. *مجلة بحوث ودراسات*، (154)، 69-99.

الرشيد، فاطمة. (2021). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في وحدات البرمجة بمُقرَّرات المهارات الرَّقمية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم، عبد الله محمد. (2011). *المنهج المدرسي المعاصر*. دار الفكر.

شريفي، شام؛ والأسمري، علي. (2019). مدى تمكّن معلمي الحاسب الآلي من تدريس مُقرَّرات الحاسب الآلي المطورة في ضوء معايير (CSTA) من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي (بنين) بمدينة الرياض. *المجلة التربوية*، *8*(12)،105-124.

عبد السلام، مصطفى. (2013). *إصلاح التربية العلمية في ضوء معايير المعرفة المهنية لمعلمي العلوم*[عرض ورقة]. المؤتمر السابع "نحو تربية علمية أفضل"، الجمعية المصرية للتربية العلمية بجامعة هين شمس، القاهرة، مصر.

العمري، جمال؛ وهيبة، زكريا. (2019). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة للصف السابع الأساسي بفلسطين. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة الخليل*. *15*(2)، 180-209.

العنزي، حصة فياض؛ العقاب، عبد الله محمد. (2019). تحليل محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات (1) للصف الأول الثانوي في ضوء المهارات الحاسوبية اللازمة لسوق العمل. *مجلة البحث العلمي في التربية بكلية التربية بجامعة عين شمس*، *20*(6)، 475 – 477.

العيد، سمية إبراهيم. (2019). تحليل محتوى كُتُب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

العيسى، هنادي؛ والزهراني، نادية. (2023). تصور مقرر فيزياء 2 بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير " NGSS ". *المجلة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (31)،479-510.

محمود، حسين بشير. (2005، يوليو). *المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم*[عرض ورقة] . المؤتمر السابع عشر للجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر.

المشهراوي، حسن؛ وصيام، مهند. (2020). مستوى تطبيق جامعة طيبة لمعيار جودة التعلم والتعليم وفق متطلبات هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 2*(14)، 151-172.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام*. الرياض.

وزارة التربية والتعليم. (2019). *الإطار العام لمعايير المناهج العمانية*. سلطنة عمان.

وزارة التعليم. (2022). *كتاب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي*. الفصل الدِّراسي الأول، المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (2022). *كتاب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي*. الفصل الدِّراسي الثاني، المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم. (2022). *كتاب المهارات الرَّقمية للصف الرَّابع الابتدائي*. الفصل الدِّراسي الثالث، المملكة العربية السعودية

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abdel Salam, M. (2013). *Reforming science education in the light of professional knowledge standards for science teachers* [paper presentation] (In Arabic). Seventh Conference "Towards a Better Scientific Education", Egyptian Society for Scientific Education, Hain Shams University, Cairo, Egypt.

Abou El-Oun, Y. (2019). Evaluating the content of the technology curriculum for the basic stage in Palestine in the light of international standards. (In Arabic). [unpublished master's thesis]. The Islamic University of Gaza.

Ahmed Ibrahim; J. (2020). Evaluation of the quality of computer books for the intermediate stage in Iraq according to the standards of the American. (In Arabic). *Computer Science Teachers Association. Mutah Journal of Research and Studies*, *35*(4), 39-82.

Al-Dughaim, K; Al-Saqry, L. (2022). The level of inclusion of (CSTA) standards in the content of the Computer and Information Technology textbook in the middle school. (In Arabic). *Journal of Research and Studies*, (154), 69-99.

Al-Enezi, H; Punishment, A. (2019). Analyzing the content of the computer and information technology course (1) for the first secondary grade in the light of the computer skills necessary for the labor market. (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Faculty of Education, Ain Shams University*, *20*(6), 475-477.

Al-Issa, H; Al-Zahrani, N. (2023). Conceptualization of a Physics 2 course in the secondary stage in the light of the "NGSS" standards. (In Arabic). *Arab Journal of Education, Science and Arts*, (31), 479-510.

Al-Jadi', A; Winner, A. (2020). A comparison between the digital skills book in the Kingdom of Saudi Arabia and the information technology book in the Sultanate of Oman in the light of (CSTA) Grade3-5 standards. (In Arabic). *International Specialized Educational Journal*, *9*(4), 167-160

Al-Jarbou, N. (2022). Evaluating the speaking skills of the third intermediate grade students in the light of suggested standards. (In Arabic). *Educational and Psychological Studies*, *114*, 155-213.

Al-Masharawi, H; Siam, M. (2020). The level of application of Taibah University for the standard of quality of learning and teaching according to the requirements of the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences*, *2* (14), 151-172.

Al-Rasheed, F. (2021). The extent to which computational thinking skills are included in programming units in digital skills curricula for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic). [unpublished master's thesis]. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Barshaid, D; Al-Mohammadi, N. (2022). The extent to which computational thinking skills are included in the content of computer and information technology curricula for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic). *Journal of Curriculum and Teaching Methods.1* (7), 23-44.

CSTA K-12 Computer Science Standards. (2011). Retrieved from 12-1-2023 http://www.csteachers.org/standards

Education & Training Evaluation Commission. (2018). *National framework for general education curricula standards*. (In Arabic). Riyadh.

Eid, S. (2019). Analysis of the content of technology books for the basic stage in the light of twenty-first century skills, and the extent to which tenth grade students acquire them. (In Arabic). [unpublished master's thesis]. The Islamic University of Gaza.

Falkner, K., Sentance, S., Vivian, R., Barksdale, S., Busuttil, L., Cole, E., ... & Quille, K. (2019, November). An international comparison of k-12 computer science education intended and enacted curricula. In *Proceedings of the 19th Koli calling international conference on computing education research* (pp. 1-10).

kaya, E., Newley, A., Yesilyurt, E., & Deniz, H. (2021, August). Nature of computer science: Identification of K-12 accessible nature of computer science tenets and development of an open-ended nature of computer science instrument. In Proceedings of the 17th ACM Conference on International Computing Education Research (pp. 426-426).

Liu, J., Xia, X., Bai, Y., & Liu, P. (2022, May). A Study of Micro: bit Teaching Design Based on the Development of Computational Thinking of Secondary School Students. In 2022 4th International Conference on Computer Science and Technologies Education (CSTE) (pp. 198-201). IEEE.

Mahmoud, H. (2005, July). *National Standard Levels of Curriculum and Education Outcomes* [Paper Presentation] (In Arabic). The Seventeenth Conference of the Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods, "Educational Curricula and Standard Levels", The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo, Egypt

Ministry of education. (2022). *Digital skills book for the fourth grade of primary school*. (In Arabic). First semester, Saudi Arabia.

Ministry of education. (2022). *Digital skills book for the fourth grade of primary school*. (In Arabic). Second semester, Saudi Arabia.

Ministry of education. (2022). *Digital skills book for the fourth grade of primary school*. (In Arabic). Third semester, Saudi Arabia.

Morrison, G. (2004). Teaching in America 3rd. USA: Allyn & Bacon.

Omari, J; Wahiba, Z. (2019). The extent to which computational thinking skills are included in the programming curriculum for the seventh grade in Palestine. (In Arabic). *Journal of Humanities at Hebron University*. *15*(1), 180-209.

Sada, J; Ibrahim, A. (2011). *Contemporary school curriculum*. (In Arabic). Dar Alfkr.

Sharifi, S; Al-Asmari, A. (2019). The extent to which computer teachers are able to teach computer courses developed in the light of (CSTA) standards from the point of view of computer teachers and supervisors (boys) in Riyadh. (In Arabic). *Educational Journal, 8* (12), 105-124.

The Ministry of Education. (2019). *The general framework of Omani curricula standards*. (In Arabic). Sultanate of Oman.

Yu, Z., & Liu, Y. (2021, May). A Theoretical Model for the Design and Development of C-STEM Curriculum in China. In *2021 3rd International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE)* (pp. 64-68). IEEE

Technology Use in Gifted and Talent Education in Saudi Arabia: Students' View of its Use and its Impact on their Learning Potential

Abdullah Hamoud Abdullah Alshehri
Assistant Professor of Special Education - Department of Special Education
Faculty of Education Najran University - Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: Innovations in learning technologies can contribute to more interactive teaching and learning environments and activities that support richer autonomous and collaborative student learning. The aim of this literature review study was two-fold. First, to gauge Saudi gifted and talented students' views of the integration of technologies for learning into enrichment programs and differentiated curriculum approaches. Second, to investigate how technologies for learning in enrichment programs and differentiated curriculum approaches contribute to Saudi gifted and talented students' learning and development. This study undertook a review of current research and industry literature related to technology use in gifted and talented education in Saudi Arabia. Analysis was conducted related to research findings on students' learning and development, curriculum planning and implementation, students' learning environments, and programming. The findings revealed Saudi gifted and talented students generally perceived the use of technologies made a positive contribution to the development of their creativity skills and their innovative thinking. They also indicated however that their technology-based online learning experience was at times inefficient and ineffective at supporting their learning outcomes. This literature review study also technology use in gifted and talented learning settings in Saudi Arabia contributed positively to the development of students' learning. It was concluded that Saudi teachers of gifted and talented students must continue to develop their capabilities and have access to support to utilise learning technologies in meaningful ways to meet the expectations of gifted education programs.

***Keywords*:** Technology, gifted, talented, education, teachers

Introduction

Innovations in learning technologies are broadly considered to have contributed to more interactive teaching and learning environments and activities that support richer autonomous and collaborative student learning. Such technological innovations are increasingly embedded into gifted and talented student education. Technologies in this context may include access to technology labs, the use of computers or tablets in the classroom; incorporating digital camera, video camera, and/or smartphone use into the learning activities; and the use of robotics, virtual reality software, interactive whiteboards, and projectors by the teacher. Technologies for learning are considered by experts to provide teachers of gifted and talented students with more sophisticated and effective instructional tools (Ali & Alrayes, 2019). Moreover, they can also provide gifted and talented students with more opportunities for individuality, creativity, and interactivity in learning as well as the development of higher-order thinking skills (Ali & Alrayes, 2019; Kontostavlou & Drigas, 2019; Zimlich, 2015).

In this way, the use of technology in gifted and talented learning environments can provide the students with the tools to give expression to or to perform their giftedness or talents through the processes of self-directed learning or to explore their own interests (Ozcan & Bicen, 2016). It is therefore not surprising that increased interest in technology-based learning has emerged as a pathway of improving the abilities of teachers to deliver broader services and more engaging learning materials to gifted and talented students (Almuttairi, 2020; Picciano & Seaman, 2009). Moreover, such technologies are increasingly viewed as beneficial to meeting the learning needs of gifted and talented students as well as to engaging them in the learning process (Zimlich, 2017). This is true of the gifted and talented education context in Saudi Arabia.

Gifted and talented education in Saudi Arabia including the differentiated education of students has been an increasingly important focus area for the Ministry of Education (MoE) in Saudi Arabia in recent decades (Battal, 2016; Mohammed, 2018). In turn, the National Transformation Program 2020 was established by the Saudi government as the first phase of the Vision 2030 initiative (Bojulaia & Pleasants, 2021). Through the General Directorate of Gifted Care, the Saudi MoE endorses four main forms of educational provision for gifted and talented students: special schools, special classes for gifted students in selected schools, pull-out enrichment programs, and academic acceleration (Alamiri, 2020). Furthermore, to help realise the goals of the Saudi Government's Vision 2030, the MoE supports implementation of the Special Classes for Gifted Students initiative in some mainstream schools (Alamiri, 2020).

The Saudi Ministry of Education (MoE) has subsequently focused its attention on developing the creativity and critical thinking skills of gifted and talented students. This is to be delivered through out-of-school centres to provide addition and differentiated educational and instructional programs to students along special classes for gifted students within schools. Both of these are under the direction of the Public Administration for Gifted Students (Bojulaia & Pleasants, 2021). This is in addition to the work of the King Abdulaziz and His Companions Foundation for Giftedness and Creativity, or Mawhiba. A stated aim of Mawhiba is to work in partnership with the Saudi MoE to "cultivate a comprehensive environment of creativity" (p. 183) through the provision of gifted classes and enrichment programs and competitions for gifted and talented students (Bojulaia & Pleasants, 2021).

While responding to the need for further investment in proper infrastructures in schools, as part of the Vision 2030 initiative, the Saudi Government and MoE are simultaneously seeking an e-learning digital transformation (Ministry of Education, 2017). As a result, a range of projects to support the development of technology-based education have been developed and implemented including the National E-learning and Distance Learning Centre (NEDLC), the introduction of information communication technology (ITC) into school curricula, the King Abdullah Project for Computers, and the provision of training to Saudi teachers to improve their skills in technology use in the classroom (Alamrei et al. 2021). In addition, the NEDLC recently launched several e-learning initiatives with the focus on developing the digital skills of both students and teachers. They include (a) the Virtual School Initiative, (b) the Unified E-learning and Training Platform initiative, (c) the Digital Content Portal Initiative, and the (d) Governance and Operation Initiative (Ministry of Education, 2017).

The Digital Content Portal for instance is an initiative from the MoE to provide interactive books and supporting media to facilitate the implementation of learning programs (Alamrei et al., 2021). The portal supports the provision of multimedia technologies to promote student learning and more active interaction and engagement in the learning experience (Ali & Alrayes, 2019). This and the other e-learning initiatives are relevant to the provision of gifted and talented education in Saudi Arabia as they provide these students with more opportunities to access multiple education sources and platforms to meet their individual learning needs and styles and promote self-motivation for learning (Alamrei et al., 2021). Furthermore, they provide gifted and talented students particularly with opportunities for advanced learning through the self-directed exploration of learning content, the formulation of knowledge through problem solving, and creative expression (Alamrei et al., 2021).

Research Problem

It is broadly accepted that gifted and talented students possess metacognitive thinking abilities and approaches to learning and creative expression that require more tailored teaching and learning activities from the teacher (Al-Hamdan et al., 2017; Almuttairi, 2020; Yoon, et al., 2020). Metacognitive thinking in this context refers to the gifted and talented students' ability to "think, plan, monitor his/her performance, and evaluate his/her own learning" (Almuttairi, 2020, p. 30). The integration of new technologies in enrichment learning programs for gifted and talented students will enhance their skills in general and metacognition in particular (Almuttairi, 2020). Improving gifted and talented students' metacognition is an important outcome because it improves the gifted and talented students' capacity of assimilation of learning content at different stages of learning and provides them with a platform to adopt full responsibility for and control over of their learning skills (Ibrahim, 2014).

In response, the Saudi MoE has indicated its commitment to introducing technologies for learning in the field of education – including for gifted and talented education as part of its vision to promote quality educational outcomes through the development of students' skills and creativity (Hugail, 2016; Ministry of Education, 2017). Indeed, Alamrei et al. (2021) notes that the Saudi MoE is committed to keeping pace with the advances being made in developed countries in regard to the integration of technologies for learning across all levels of education. Notwithstanding this stated commitment, a review of the broader literature suggests there is still work to be done by the Saudi MoE to ensure schools are equipped with the necessary infrastructures and learning programs to take full advantage of the technologies available for educational practices in modern

schools (Alamrei et al. 2021). Moreover, some authors (e.g., Alelyani, 2020) have noted that research studies on special education provision in Saudi Arabia often conclude that gifted and talented students often "possess underdeveloped skills in problem solving, analysis and critical thinking" (p. 125).

Gifted and talented students can be supported to maximise their learning potential and skills development through tailored and purposefully designed learning activities and experiences (Alamrei, Keefe, & Alterator, 2021). This support is often provided through the development of enrichment programs and the implementation of a differentiated curriculum. Such enrichment programs aim simply to "put the learner at the heart of the education system" (p. 3) through the development and implementation of more personalised learning activities tailored to the specific needs the student (Leadbeater, 2004). In turn, such programs for gifted and talented students are often implemented within the framework of a differentiated curriculum which supposes that each student has both a unique learning style and abilities, along with varying interests and strengths (Tomlinson, 2014).

The Saudi Government and MoE more specifically understand the important role that technology has in a modern education system (Ministry of Education, 2017). However, "personalised learning and the differentiated curriculum are new concepts for education in Saudi Arabia" (p. 128). As a result, the Saudi MoE is still developing programs and systems to work with schools to develop and implement curricula which align with modern scientific and technological developments (Alamrei et al., 2021). In addition, the concerns and issues raised in the literature in recent years places a question mark over the effectiveness of the developments in the use of technologies for learning in Saudi Arabia's gifted and talented education program (Alamrei et al., 2021). In particular, the extent to which technology use is playing an increasingly positive active role in education service delivery and delivering more effective teaching practices and better learning outcomes for gifted and talented students (Aldossari, 2018).

Research Importance

Gifted and talented education provision aims fundamentally to identify and implement the most effective approaches to supporting students to achieve to the potential (Tomlinson, 2014). Technology can be integrated into gifted and talented enrichment programs and differentiated curriculum activities to achieve multiple objectives including to direct and organise student learning, differentiate learning activities, and promote both autonomous and collaborative learning (Yang, Chang, Cheng, & Chan, 2016; Zimlich, 2017). Indeed, the use of technology in gifted and talented classrooms can provide "complexity in differentiated or individualized learning" (Zimlich, 2017, p. 1). That is, technology-based learning tasks can build the metacognition and critical thinking skill of the students through problem solving, collaborative or shared work, and simulations (Zimlich, 2017).

Research has shown that Saudi teachers of gifted and talented students perceive technology to provide a useful tool for differentiated instruction (e.g., Alshareef, Imbeau, & Albiladi, 2022).

Research Aims / Questions

Given the current understanding of the benefits of technology-based learning to support gifted and talented students to achieve to their learning potential, along with the increasing importance of gifted and talented education service provision in Saudi Arabia, this literature study aimed to answer the research question:

1. What are Saudi gifted and talented students' views of the integration of technologies for learning into enrichment programs and differentiated curriculum approaches?
2. In what ways are technologies for learning in enrichment programs and differentiated curriculum approaches for gifted and talented students in Saudi Arabia contributing to the students' learning and development?

Research Methodology

A search of online databases (e.g., ERIC, Google Scholar, Academic Research Complete, Academic Search Premier and Education Research Complete) was conducted to review current research and industry literature related to technology use in gifted and talented education. Boolean combinations of keywords were applied including technology / technologies for learning, gifted, talented, enrichment, differentiated curriculum. To organise the available literature the National Association for Gifted Children (NAGC, 2010) Pre-K–Grade 12 Gifted Education Programming Standards were used. The programming standards comprise: (1) learning and development, (2) assessment, (3) curriculum planning, (4) learning environments, (5) programming, and (6) professional development. This study included peer-reviewed articles only of descriptive or empirical research published between 2012 and 2022. The Abstract of each article was read initially to determine its eligibility for inclusion. From the more than 70 articles initially retrieved, five were shortlisted for inclusion in this literature review study. This low number of articles points to the scarcity of studies in the Saudi Arabia context to focus directly on technology use in gifted and talented education settings (i.e., enrichment programs, differentiated learning environments) as well as to be relevant to the six domains of the NAGC education programming standards.

Research Studies of Technology for Gifted and Talented Education in Saudi Arabia

Saudi Students' General Views of Gifted and Talented Learning Settings

Programs for gifted and talented students including acceleration, pull-out programs, differentiated curriculum, and enrichment programs all support the fundamental recognition that these students can transform their giftedness into talents in particular domains (Ayoub, Alabbasi, Runco, & Acar, 2020). Focusing on gifted and talented education provision in Saudi Arabia, Aichouni et al. (2015) conducted a study of 66 gifted students for their perceptions of their learning environments. The gifted students were selected from the cohort who participated in the National Competition on Giftedness in 2015 held by the Saudi MoE. Indeed, the study was conducted as part of a Saudi MoE funded national research project which the aimed "to enhance and to develop creativity and innovation" (p. 1371) among Saudi school and university students (Aichouni et al., 2015). Using a quantitative survey (including 5-point Likert-scale response options) for data collection, the participants were asked to provide comments on their personal views of creativity and innovation, the educational settings, and programs they experienced, and the types and nature of the support and management they received. The authors reported that the students perceived the educational setting including their teachers, the curriculum, and use of technologies in the classroom contributed positively to the development of their creativity skills and capacity for innovative thinking (Aichouni et al., 2015).

This finding reflects the findings in previous research in the international context. The research evidence here shows that gifted and talented learners hold positive attitudes towards the integration of technology into their classrooms (Periathiruvadi & Rinn, 2012). For instance, Ozcan and Bicen (2016) conducted a study of 105 gifted and talented

secondary school students enrolled at a Science and Art Centre in **Cyprus** for their opinions on technology use in education as well as technology use (social media platforms) as a communication tool. The authors found the gifted and talented students believed technology played an important role in their education and was a vital part of their communication with others. Regarding technology use for education specifically, the gifted and talented students indicated that technology use contributed to their education by providing new platforms and pathways to completing their learning tasks and homework (Ozcan & Bicen, 2016). Moreover, research shows that gifted and talented students, and their teachers generally acknowledge the benefits that technologies for learning can provide for multiple aspects of learning including program implementation, evaluation of learning processes and outcomes, curriculum development, and for enhancing the learning environment (Almuttairi, 2020; Periathiruvadi & Rinn, 2012).

Technology and Online Learning in Saudi Arabia

Research evidence about the uses and impacts of online learning platforms for gifted and talented students is also starting to emerge from studies conducted during the height of the global COVID-19 pandemic. Aboud (2021) for example examined the views of 30 gifted students and their parents (n = 15) regarding online learning provision in Saudi Arabia during the COVID-19 pandemic. This context is particularly relevant to an investigation of the role of technologies for learning in gifted and talented education contexts given the transition to online learning formats during the pandemic by most education sectors around the world (Weeden & Cornwell, 2020). The type of technologies utilised for online learning across Saudi Arabia during the pandemic are described in the study as "state-of-the-art devices through an educational computerization project" (Aboud, 2021, p. 11).

The project being referred to is part of the broader national computerisation initiative to introduce into Saudi educational institutions new technological devices and high-speed broadband communication to improve delivery of technology-based learning systems. In turn, this initiative is relevant to gifted and talented education programs in Saudi Arabia because the technology-based learning materials and learning opportunities are considered by some to be particularly advantageous for gifted and talented students' learning style preferences and needs (Lesia & Netteloton, 2015; Pfeiffer, 2018). Aboud (2021) used qualitative data collection methods including semi-structured interviews, interviewer observations, and interviewer note-taking. Focusing on the findings relevant to the gifted and talented students, the author found they generally held negative perspective of online learning. Most students indicated being enthusiastic to participate in online learning due to the perceived affordances the technologies provided them to create their own knowledge and conduct self-directed learning. However, most students also reported that the technology-based online learning experience was inefficient and ineffective at supporting autonomous and connected learning (Aboud, 2021).

These findings contrast to those reported in previous studies. For instance, Karpova, Shtefan, Kovalska, Ionova, and Luparenko (2020) conducted a study of how 73 gifted students in Kharkiv, Ukraine for their views on the introduction and integration of technologies for distance learning and their impact on the students' informational-digital competence. The authors reported that the students' indicated positive views towards the use of new ICT tools for learning and that the technologies had a positive impact on the development of and informational culture and the informational-digital competencies of the students.

Technology and Enrichment Programs in Saudi Arabia

The term enrichment in the context of gifted and talented education denotes the design of learning programs to expand upon and deepen the learning experiences and activities provided through the regular curriculum (Renzulli, Reis & Brigandi, 2020). Such enrichment opportunities can be implemented in gifted and talented classrooms using a variety of approaches and management methods (Renzulli et al., 2020). In turn, the development of enrichment programs for gifted and talented students that incorporate learning technologies are increasingly considered to provide flexibility of structure and content to meet the unique and diverse learning needs and interests of the students (Aljughaiman & Ayoub, 2012). Moreover, the technological tools can eliminate the need students to be subjected to learning at the same pace or to provide more advanced learning challenges to use their learning time more efficiently (Aljughaiman & Ayoub, 2012).

Al-Zoubi and Rahman (2015) conducted a study of 142 gifted and talented students enrolled at the Najran Centers for Gifted in Saudi Arabia to determine their level of satisfaction with the performance of the centres. The aims of the Najran Centers for Gifted are to identify the gifted and talented students and to provide purposefully designed opportunities for them to develop their giftedness, talents, and creativity. This is achieved by offering the students enrichment programs in different subject areas (e.g., Science, Literature, Arts) and by developing their thinking strategies, abilities to problem solve, and research skills (Al-Shehri, Al-Zoubi, & Bani Abdel Rahman, 2011). There have been 50 Centers established by the MoE across Saudi Arabia (MoE, 2015). The authors indicated that the rationale for their study emerged from the view that gifted and talented education in Saudi Arabia and indeed Arab societies more broadly was an important contributor to "greater cultural and scientific progress" (p. 2) into the future (Al-Zoubi & Rahman, 2015).

Using a quantitative questionnaire for data collection, the study found the gifted and talented students were very satisfied with the teachers and the administration of the Najran Centers for Gifted in Saudi Arabia. However, the students indicated only moderate satisfaction with the design of the enrichment activities, some teaching practices, and the facilities and equipment, including the uses of technologies to facilitate teaching and learning (Al-Zoubi & Rahman, 2015). Based on their findings, the authors pointed to the need to further improve the educational policies for gifted and talented education in Saudi Arabia. In particular, the direction of the policies to establish learning institutions and enrichment programs and differentiated curriculum to meet the unique needs of gifted and talented students.

A similar finding was reported in the United Arab Emirates (UAE) context. For instance, recent study by Ismail, Alghawi and AlSuwaidi (2022) aimed to review the current provision of gifted and talented education in the UAE from "a learning resource perspective" (p. 1). The rationale for the study provided by the authors was in response to the increasing importance being given the gifted and talented education provision to identified students in the UAE (Ismail et al., 2022). Their study links to technology use in gifted and talented education provision via the establishment of online mentoring hubs in the UAE. These hubs aim to offer motivated gifted and talented youths the opportunity to develop their knowledge and skills in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) with the support of 'expert' mentors in these subject fields (Stoeger, 2020).

To support their review of gifted and talented provision, the authors conducted interviews with key stakeholders (n = 21) including upper-middle-school gifted students (n = 6), teachers of gifted students (n = 9), parents of gifted students (n = 3), and

government policy administrators (n = 3). The authors also performed document analyses of relevant national policies and regulations including short- and long-term general and specialised plans, gifted and talented programs, specialised reports, and distributed news-circular. The finding reported by Ismail et al. (2022) were that the UAE had made significant progress in aspects of gifted and talented education service provision, drawing particular attention to values of 'student equity' and 'student excellence' apparent in the system. Regarding technology use specifically, the authors found that its use by gifted and talented student was developing, but with some students and teachers still struggling to optimise their affordances for teaching and learning in the classroom.

More recently, Alabdullatif (2020) conducted a study to examine the challenges associated with planning an enrichment program focusing on the self-regulated learning (SRL) of gifted students. The plan for the enrichment program comprised three stages: preparation, implementation, and development. Specifically, during the preparation stage the enrichment program including technologies for learning was designed, applied, and evaluated for improvement. The implementation stage included two experiments: a summer enrichment program conducted with 20 male, intermediate stage students (experimental group); and an experiment with 20 male and female eight grade students attending the Renzulli Academy in the United States (US) (control group). Pre- and post-test formats were used to determine changes in the gifted students' (experimental group) capacities for SRL. The development stage of their study included interviews with the presenters of the program to explore the efficacy of the program implementations. Alabdullatif (2020) reported statistically significant differences between both the experimental group's pre and post-test scores for SRL following their engagement in technology-based enrichment learning programs.

Also focusing on enrichment program provision in Saudi Arabia, Almuttairi (2020) conducted a study of 38 female gifted students attending secondary level in Jeddah. The aim of his study was three-fold: to assess the impact of using a mobile learning app (iTunes U) during an enrichment program to develop the students' metacognition skills; to assess the level of gifted and talented students' satisfaction with using the iTunes U mobile app; and to develop the students' metacognitive thinking skills. As Almuttairi (2020) explained, iTunes U is a mobile application, which offers teachers "a direct and dynamic way … to design, implement and deliver complete courses supported by visual and audio tutorials" (p. 30). To measure the metacognitive performances of the students the researcher used a Satisfaction scale for assessing the technique used and the final product following completion of the enrichment program. As reported by Almuttairi (2020), the Saudi female gifted students demonstrated significant improvement in metacognition skills development and performance overall from using iTunes U. This is combined with a result showing 94% satisfaction level among the participants for using the iTunes U app for learning in general and for metacognition skills development more specifically.

The findings reported by Al-Zoubi and Rahman (2015), Alabdullatif (2020), and Almuttairi (2020) in their respective studies regarding the positive impacts of digital and other technology applications on the learning outcomes of Saudi gifted and talented students align with international research findings. In a recent study by Avcu and Er (2020) of the impact of design thinking applications for teaching programming to 25 gifted and talented students, the authors reported positive impacts on the students' abilities to learn and practise computational concepts and to the development of their design thinking skills. A study by del Carmen Trillo-Luque et al. (2020) of English as a foreign language gifted and talented student in Spain found that technology use including

mobile learning devices combined with gamification activities in online learning contributed to a faster pace of foreign language learning by the students. Lastly, a study conducted by Al-Zoubi (2014) to investigate the effect of enrichment programs on 30 7th Grade gifted and talented students' academic achievement also reported positive outcomes. The students were attending the Al-Kourah Pioneer Center for gifted and talented students in Jordan and the author reported that the research projects and science activities in the enrichment program contributed to the development of the students' academic achievements and cognitive and social skills.

Ayoub et al. (2020) also recently conducted a study to evaluate the summer enrichment program which encouraged the gifted students to engage in and develop skills related to problem finding (PF) and active open-minded thinking (AOT). The participant in their study were 60 female gifted students in Grade 8 of Grade 9 (mean age of 14.2 years) from schools located in the Eastern region of Saudi Arabia. Theses 60 participants attended a summer enrichment program on robotics in 2018. In their study, PF refers to the ability to identify discrepancies or contradictions, and to formulate new hypotheses about old issues or problems. AOT refers to the willingness of the students to consider alternative views and opinions and for reflective thought. According to Ayoub et al. (2020), robotics is a feature of many gifted programs because the students are provided with the opportunity to engage learning across multiple forms and fields including science and technology, engineering, problem solving, and teamwork. It is not surprising, therefore, that the design and implementation of enrichment programs for gifted and talented students over recent years have increasingly included robotics (e.g., Al-Hamdan et al., 2017; Yoon, et al., 2020).

The robotics-based enrichment program in Ayoub et al.'s (2020) study was designed around four parts: scientific (robotics) content, enrichment activities, scientific excursions, and competitions. These four components collectively required the gifted students to develop/design robots to resolve an ill-defined problem using flexible thinking and creative thinking skills (Ayoub et al., 2020). Using pre-test/post-test format of the Active Open-minded Thinking Scale and the Problem Generation Test for data collection, the authors found a significant difference between the pre- and post-test outcomes for overall AOT scores and for PF originality scores following the gifted students' participation in the robotics-based enrichment program (Ayoub et al., 2020). Ayoub et al. (2020) concluded from their results that technology-based learning in the form of a robotics enrichment program helped the Saudi female gifted students to develop their abilities to gather and evaluate facts and information. In addition, the program assisted the students to formulate ill-defined problems and to problem solve by considering different perspectives.

These findings regarding the benefits to Saudi gifted and talented students learning processes and outcomes from engaging with technologies for learning in enriched and differentiated learning settings align with findings from previous research. Jagust, Cvetkovic-Lay, Krzic and Sersic (2017) conducted a study of the use of robotics technology in enrichment programs for 15 primary school gifted and talented students in Zagreb, Croatia. The authors found the use of robotics technology in this setting contributed positively to the students' motivation and capacity for independent learning, problem solving skills, and creativity.

Discussion

Enrichment programs and differentiated curriculum for gifted and talented students include learning activities that extend upon the mainstream curriculum (Ayoub et al.

2020). They are recognised as a curriculum option for use to maximise the achievements and skills development of gifted students, providing them with a deeper knowledge of learning content, and enhancing their critical thinking and creative thinking skills (Davis et al., 2011; Kim, 2016). In this way, a critical analysis of enrichment programs and differentiated curriculum typically focus on two key elements: method of delivery including technology use, independent study, and summer programs; and teaching and learning process such as problem-based learning (Davis et al., 2011).

Saudi gifted and talented students' views about the use of technology for learning

This literature review study sought to answer two primary research questions. The first question was regarding what current research indicates about Saudi gifted and talented students' views about the integration of technologies for learning into enrichment programs and differentiated curriculum approaches (RQ1). The findings of the examination revealed that Saudi students has mixed views about current technology use for gifted and talented education. As reported by Aichouni et al. (2015), the students in their study generally perceived the use of technologies in the gifted and talented classroom made a positive contribution to the development of their creativity skills and their innovative thinking.

The research evidence also shows that gifted and talented students generally perceive digital learning technologies to have an important role in their education (Ozcan & Bicen, 2016). The results from the different studies reviewed above conducted in Saudi Arabia and internationally suggest that technology use in gifted and talented education programs can help to increase the motivation and abilities of students to generate new knowledge and approach learning from different perspectives Ayoub et al. (2020). This arguably reinforces the view that the integration of technologies for learning in enrichment program activities for gifted and talented students can help them to both organise their knowledge as well as develop their knowledge processing system (Dennis & Vander Wal, 2010). Moreover, as Ayoub et al. (2020) have claimed, enrichment programs with technology integration supports gifted and talented students to explore alternative ways of thinking and to demonstrate cognitive flexibility.

In contrast, however, this study's review of the research evidence also revealed that Saudi gifted and talented students also believed there was room for improvement in the uses of technology in gifted and talented education programs. As reported, Al-Zoubi & Rahman (2015) found Saudi gifted and talented students attending the Najran Centers for Gifted indicated only moderate satisfaction with the design of the enrichment program, teaching practices, and uses of technologies to facilitate teaching and learning. They also indicated the need to further improve educational policies for gifted and talented education in Saudi Arabia. Similarly, the research evidence shows Saudi gifted and talented students had mixed views about their experiences of using technologies for learning, specifically online learning, during the COVID-19 pandemic. While the students participated in Aboud's (2021) study for instance indicated being enthusiastic about participating in online learning and using technologies to facilitate the learning process, they also indicated that the technology-based online learning experience was at times inefficient and ineffective at supporting their learning outcomes (Aboud, 2021).

These mixed views of the benefits and efficiencies (or inefficiencies) of technology use in gifted and talented education in Saudi Arabia highlight the need for further progress in this field. As suggested in the broader literature, the technologies for learning must not only present as fundamental tools for academic interactions in classrooms but also as tools for enhancing gifted and talented students' learning potential (Vértiz-Osores, Pérez-

Saavedra, Faustino-Sánchez, Vértiz-Osores, & Alain, 2019). The differentiated curriculum approach and the use of enrichment programs in gifted and talented classrooms remain two areas considered to potentially benefit from such progress in learning technologies. However, the integration of technology in gifted and talented classrooms and enrichment programs in Saudi Arabia must do more to 'open up' the learning processes of students as well as the opportunities for teachers to facilitate more targeted and meaningful learning experiences Vértiz-Osores et al., 2019).

How technologies for learning in gifted and talented education programs in Saudi Arabia contributes to students' learning and development.

This literature review study also aimed to explore how technologies for learning in enrichment programs and differentiated curriculum approaches for gifted and talented students in Saudi Arabia contributed to students' learning and development (RQ2). A primary objective of a gifted and talented education program is to provide students with differentiated learning programs to properly meet their cognitive, emotional, and social needs (Renzulli, 2012). Moreover, it is broadly acknowledged that a key advantage of using learning technologies for teaching gifted and talented students is the opportunity they provide to the students to both develop and practise higher-order thinking skills (Alqahtani & Alqahtani, 2021). In turn, when using learning technologies in gifted and talented classrooms teachers must consider the characteristics of the gifted and talented students which may often include heightened curiosity, learning initiative, the pursuit of originality and creativity, and a dedication to higher achievement (Kontostavlou & Drigas, 2019).

The review of current research evidence from Saudi Arabia revealed technology use in these gifted and talented learning settings such as student engagement with robotics and iTunes U applications contributed positively to the development of students' learning processes and learning outcomes. More specifically, this literature review found the use of technology for learning in these settings contributed positively to gifted and talented students' approaches to self-regulated learning (e.g., Alabdullatif, 2020), their metacognition skills development and overall learning performance (e.g., Almuttairi, 2020), and their abilities to gather and evaluate facts and information (e.g., Ayoub et al., 2020).

As previously mentioned, development of gifted and talented students' skills for metacognitive thinking provides a platform for them to assume more responsibility and control over key elements of learning; namely, planning, monitoring, and evaluating performance (Almuttairi. 2020)]. To some extent, the integration of technologies for learning in gifted and talented classrooms and enrichment programs in Saudi Arabia is associated with the development of the students' skills in creative and innovative thinking. Such thinking outcomes in this context are typically defined as the thought products or processes demonstrating a balance of original and value-adding thinking (Bojulaia & Pleasants, 2021).

Furthermore, the researcher evidence suggests that integration of technology into gifted and talented classrooms in Saudi Arabia can not only enhance the delivery of content to students. That is, the technologies for learning in the classroom can support student-centred learning through the digital adaptation of learning materials – what content is being taught – and the potential for variation in learning processes – how the content is being taught (Alamrei et al., 2021). As previously established, teaching practices that best meet the different learning expectations and preferred learning styles of gifted and talented students rely on strategies to provide the learning content in ways

that engage and involve the students in the learning process (Ali & Alrayes, 2019). Based on this, technology driven differentiated instruction can facilitate the positive participation of gifted and talented students in diverse areas of the learning process including self-directed learning initiatives and collaborative learning practices (Alamrei et al., 2021; Kontostavlou & Drigas, 2019).

The integration of technologies for learning into these classrooms can play a central role in developing gifted and talented students' skills to control the learning process, to evaluate their learning progression, and to engage in collaborative learning (Almuttairi, 2020). This is because the affordances of learning technologies include supporting gifted and talented students to have more input and control over the planning, monitoring, and evaluations of their learning processes. As such, the technologies can provide these students with increased self-confidence to personalise or self-direct their learning experiences and improve the quality of their learning performance (Almuttairi, 2020).

Implications for practice in Saudi Arabia

The main general practice implication for gifted and talented education provision to emerge from a review of the research findings in this field is that technological platforms are increasingly utilised by teachers and gifted and talented students as an interactive for the exchange of ideas and information (Graham-Clay, 2015). Learning technologies can be applied in various ways for curriculum enrichment including to design learning activities, implement general exploratory learning tasks, facilitate group activities, as well as promote and support self-directed learning (Chen, Dai, & Zhou, 2013). Put simply by Vértiz-Osores et al. (2019), the integration of technology into classrooms can help teachers to create more decentralised, democratic, and equal learning environment.

The enrichment programs and differentiated curriculum approach in Saudi Arabia, and in countries all around the world, invariably have the objective to recognise a diversity of learner types and to be responsive to their diverse learning interests, preferences and needs (Westwood, 2018). The research evidence suggests that the integration of technology into the teaching and learning activities can help Saudi teachers to engage with students of different skills and ability levels to facilitate effective learning. Of particular importance, however, is that Saudi teachers of gifted and talented students have the capabilities and support to utilise learning technologies in meaningful ways to meet the expectations of gifted education programs. That is, to both promote and develop students' critical thinking skills, creativity, and capacity for meaningful self-reflection (Zimlich, 2017). Indeed, teachers of gifted and talented students in any educational setting, including Saudi teachers, rely on access to appropriate learning materials and support infrastructures to both challenge and actively involved in the processes of learning (Westwood, 2018).

It is worthwhile to also consider that Saudi teachers of gifted and talented students must not only not focus on the types of learning technologies available for implementation in gifted and talented classrooms or their abilities to use them. Consideration must also be given to Saudi gifted and talented students' 'readiness' for using technologies for learning (e.g., Potts & Potts, 2017) as well as to what Siegle (2017) refers to as the 'dark side' of learning technologies such as cyberbullying. In terms of gifted and talented student readiness for technology-based (online) learning, although such technologies can emerge as an "amazing resource for gifted students, … the fit must be appropriate" (Potts & Potts, 2017, p. 229). As a result, Saudi teachers must guide their decisions about whether to use such technologies based on their assessments of the gifted and talented students' abilities to work autonomously, community online with teachers

and peers, and manage deadlines when completing work independently (Potts & Potts, 2017). In addition, MacFarlane, and Mina (2018) remind us of the issues related to the mismanagement of technologies for learning by teachers and students and the adverse impact this can have on student motivation for learning, learning outcomes, and sense of wellbeing. As a result, teachers of gifted and talented students must have in place strategies to address the potential for cyberbullying and the development the social-emotional awareness of students when using interactive or collaboration-based technologies for learning (MacFarlane & Mina, 2018).

This points to the importance of the Saudi MoE's focusing on the development of teachers' and students' digital skills. This will help to expand the opportunities for technology-driven differentiated instruction and the implementation of personalised learning programs in inclusive classrooms. The evidence shows that the use of technologies for learning can enable differentiated instruction by providing teachers with access to more teaching strategies on how to diversify and adapt the learning content to meet the students' different learning needs in the classroom (Alamrei et al., 2021). Therefore, for differentiated instruction and the implementation of personalised learning programs to be implemented effectively in gifted and talented teaching contexts, teachers must have at their disposal a range of teaching methods and a good understanding of the students' learning needs and preferred learning styles (Kontostavlou & Drigas, 2019). Technology-based differentiated or augmented learning materials are a feature of enrichment programs and gifted and talented classrooms to support all students to work towards the achievement of the curriculum goals which matches their skills and learning potential (Westwood, 2018)

With the support of the Saudi MoE, schools and specifically designed learning centres in Saudi Arabia need to further develop and implement policies for the provision of gifted and talented education. This will help to create and maintain a culture of support for all students to realise their learning potential and for teachers to respond to the different learning needs and interests of students (Westwood, 2018). Moreover, teachers of gifted and talented students in Saudi Arabia must be encouraged and trained in how to utilise technologies for learning to support student learning. The general reforms and initiatives being implemented in Saudi Arabia aim to improve the quality education for all students and to ensure gifted and talented children more specifically are provided with the learning programs and opportunities they need to achieve to their potential. Notwithstanding the positive research findings towards the achievements of these outcomes, it may be concluded that still more work was required to attain the national goals of gifted and talented education across Kingdom of Saudi Arabia and to ensure the provision of the right services and support and these students' learning needs.

Conclusion

The integration of technologies for learning into the learning programs designed for gifted and talented students in Saudi Arabia can provide many benefits to learners. It is generally acknowledged that a gifted and talented student, both in Saudi Arabia and in other international contexts, have a positive orientation toward the use of technology for learning. This general satisfaction technology use implies a more enjoyable learning environment for students which increases their motivation for learning and commitment to achieving learning outcomes. Moreover, appropriately selected, and integrated learning technologies in enrichment programs and for differentiated teaching can help to create more open and flexible learning environments and enhance the capacity of gifted and talented students for self-directed learning. Such technologies have been shown to provide the students with different sources of knowledge and pathways for learning to support the student to personalise or tailor the learning processes according to their needs.

References

Aboud, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity, 8*(1), 11-21.

Ahmed, Z. A., & Bakhiet, S. F. (2021). The availability and use of information and communication technology at gifted primary schools in the Sudan. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *15*(5), 816-848.

Aichouni, M., Touahmia, M., Al-Ghamdi, A., Ait-Messaoudene, N., Al-Hamali, R. M., Al-Ghonamy, A., & Al-Badawi, E. (2015). Creativity and innovation among gifted Saudi students-an empirical study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *195*, 1371-1379. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.403

Alabdullatif, M. (2020). Enhancing Self-Regulated Learning (SRL) skills through an enrichment program; challenges and opportunities. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(4), 1645-1663. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/jegys.833184

Alamiri, F. Y. (2020). Gifted education in Saudi Arabian educational context: A systematic review. *Journal of Arts and Humanities*, *9*(4), 68-79. DOI: http://dx.doi.org/10.18533/journal.v9i1.1809

Alamrei, S. O. M., Keefe, M., & Alterator, S. (2021). Proposing the introduction of personalised learning and differentiated learning into Saudi Arabian education. *Journal of Educational and Psychological Sciences, 49*(5) 125-153.

Aldossari, A. T. (2018). The Challenges of using the differentiated instruction strategy: A case study in the general education stages in Saudi Arabia. *International Education Studies*, *11*(4), 74-83.

Alelyani, S. O. (2020). Special educational needs of the gifted and talented students in Saudi Arabia: A review paper. *International Journal of Educational Research Review*, *6*(2), 124-133. https://doi.org/10.24331/ijere.854926

Al-Hamdan, N. S., Al-Jasim, F. A., & Abdulla, A. M. (2017). Assessing the emotional intelligence of gifted and talented adolescent students in the Kingdom of Bahrain. *Roeper Review*, *39*(2), 132-142. https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1289462

Ali, H., & Alrayes, A. (2019). The role of technology in gifted and talented education: A review of descriptive and empirical research. *KnE Social Sciences*, 26-38. DOI10.18502/kss.v3i24.5165

Aljughaiman, A. & Ayoob, A. (2012). The effect of an enrichment program on developing analytical, creative, and practical abilities of elementary gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, *35*(2), 153-174. https://doi.org/10.1177/0162353212440616

Almuttairi, M. A. M. (2020). An iTunes U app for development of metacognition skills delivered in the enrichment program offered to gifted students at the secondary level. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, *14*(1), 30-34.

Alqahtani, R., & Alqahtani, M. (2021). A review of the use of ICT techniques for teaching gifted students. *Revista Geintec-Gestao Inovacao E Tecnologias*, *11*(4), 2358-2367. DOI: https://doi.org/10.47059/revistageintec.v11i4.2283

Alshareef, K. K., Imbeau, M. B., & Albiladi, W. S. (2022). Exploring the use of technology to differentiate instruction among teachers of gifted and talented students in Saudi Arabia. *Gifted and Talented International*, 1-19. https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2041507

Al-Shehri, M., Al-Zoubi, S., & Bani Abdel Rahman, M. (2011). The effectiveness of gifted students centers in developing geometric thinking. *Educational Research*, *2*(11), 1676-1684.

Al-Zoubi, S. M. (2014). Effects of enrichment programs on the academic achievement of gifted and talented students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *2*(2), 22-27.

Al–Zoubi, S. M., & Rahman, M. S. B. A. (2015). Talented students' satisfaction with the performance of the gifted centers. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *4*(1), 1-20. DOI: http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2016114754

Avcu, Y. E., & ER, K. O. (2020). Design thinking applications in teaching programming to gifted students. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, *3*(1), 1-30. https://doi.org/10.31681/jetol.671621

Ayoub, A. E. A., Alabbasi, A. M. A., Runco, M. A., & Acar, S. (2020). *Future robotics design enhances the open-mindedness and problem finding of gifted female students.* Department of Gifted Education, Arabian Gulf University.

Battal, Z. M. B. (2016). Special education in Saudi Arabia. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, *5*(2), 880-886.

Bojulaia, M., & Pleasants, B. (2021). Saudi high school STEM teachers' understanding and practices of creativity in the classroom. *Journal of Research in Science Mathematics and Technology Education*, *4*(3), 179-203.

Chen, J., Dai, D., & Zhou, Y. (2013). Enable, enhance, and transform: How technology use can improve gifted education. *Roeper Review*, *35*(3), 166-176. DOI: 10.1080/02783193.2013.794892.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

del Carmen Trillo-Luque, M., Vilches-Vilela, M. J., Quintero-Ordoñez, B., Fuentes-Gómez, F., & Dauder, M. S. (2020). Learning of English as a foreign language and gifted and talented students: The role of ICT in educational innovation. In *Handbook of Research on Bilingual and Intercultural Education* (pp. 251-280). IGI Global.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. V. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy & Research*, *34*(3), 241-253. https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4

Graham-Clay, S. (2015). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, *15*(1), 117-134.

Hugail, S. (2016). *Education system and policy in Saudi Arabia*. Alhumaidhi Printing Press.

Ibrahim, J. (2014), The efficiency of merging between using smart blackboard and meta-cognition thinking skills in the knowledge related to educational programs production skills attained by the educational technology students. *Jordan Magazine for Educational Sciences, 10*(1), 121-132.

Ismail, S. A. A., Alghawi, M. A., & AlSuwaidi, K. A. (2022). Gifted education in United Arab Emirates: Analyses from a learning-resource perspective, *Cogent Education*, 9(1), 1-20. DOI: 10.1080/2331186X.2022.2034247

Jagust, T., Cvetkovic-Lay, J., Krzic, A. S., & Sersic, D. (2017, April). Using robotics to foster creativity in early gifted education. In *International Conference on Robotics and Education RiE 2017* (pp. 126-131). Springer, Cham.

Karpova, L., Shtefan, L., Kovalska, V., Ionova, O., & Luparenko, S. (2020). Information-educational environment as a condition of formation of gifted children's informational-digital competence. *Postmodern Openings*, *11*(2 Supl 1), 60-78. DOI: https://doi.org/10.18662/po/11.2Sup1/179

Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, *60*(2), 102–116. https://doi.org/10.1177/0016986216630607

Kontostavlou, E. Z., & Drigas, A. S. (2019). The use of information and communications technology (ICT) in Gifted Students. *International Journal of Recent Contributions Engineering. Science and IT*, *7*(2), 60-67.

Leadbeater, C. (2004). Learning about personalisation: How can we put the learner at the heart of the education system? Department for Education and Skills.

Lesia, L &., Netteloton, K.F . (2015*). Cases on instructional technology in gifted and talented education*. New York: IGI Global.

MacFarlane, B., & Mina, K. (2018). Cyberbullying and the gifted: Considerations for social and emotional development. *Gifted Child Today*, *41*(3), 130-135. https://doi.org/10.1177/1076217518768362

Ministry of Education. (2015). *Educating gifted and talented students at the Kingdome of Saudi Arabia*. Government of Saudi Arabia. Retrieved from http:// www.moe.gov.sa.

Ministry of Education. (2017). *Education.* Government of Saudi Arabia. Retrieved from http://www.elc.edu.sa/?q=content/883

Mohammed, A. (2018). Twice-exceptionality in the Kingdom of Saudi Arabia: Policy recommendations for advances in special education. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 397-415.

National Association for Gifted Children. (NAGC). (2010). *Pre-K–Grade 12 gifted programming standards*. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=546

Ozcan, D., & Bicen, H. (2016). Giftedness and technology. *Procedia Computer Science*, *102*, 630-634. https://doi.org/10.1016/j.procs.2016.09.453

Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, *45*(2), 153-169. https://doi.org/10.1080/15391523.2012.10782601

Pfeiffer, S.(2018). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer publication.

Picciano, A. G., & Seaman, J. (2009). *K-12 online learning. A 2008 follow-up of the survey of U.S. School District Administrators*. Babson, MA: The Sloan Consortium.

Potts, J., & Potts, S. (2017). Is your gifted child ready for online learning? *Gifted Child Today*, *40*(4), 226-231.

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, *56*(3), 150–159. https://doi.org/10.1177/0016986212444901

Renzulli, J. S. Reis, S. M. & Plucker J. A. (2020). Enrichment theory, research, and practice. In. J. A. Plucker, & C. M.Callahan (Eds), *Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (3rd ed.; pp. 185- 200). NAGC.

Stoeger, H., (2020). *Global talent mentoring hub: A global online mentoring platform connecting young STEM talents and STEM experts*. Regensburg University, Germany

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Vértiz-Osores, R. I., Pérez-Saavedra, S., Faustino-Sánchez, M. Á., Vértiz-Osores, J. J., & Alain, L. (2019). Information and Communication Technology in primary school students within the framework of inclusive education at a Special Basic Education Center. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones*, *7*(1), 157-164.

Weeden, K. A., & Cornwell, B. (2020). The small-world network of college classes: Implications for an epidemic spread on a university campus. *Sociological Science*, *7*, 222−241.

Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom.* Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781351061261/inclusive-adaptive-teaching-peter-westwood

Yang, E. F. Y., Chang, B., Cheng, H. N. H., & Chan, T. (2016). Improving pupils' mathematical communication abilities through computer-supported reciprocal peer tutoring. *Educational Technology & Society*, *19*(3), 157-169. DOI https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.157

Younis, B. (2019). *The role of governmental educational institutions in implementing talents' development programs in the UAE: An explanatory study*. (Doctoral dissertation for The British University in Dubai).

Zimlich, S. L. (2017). Technology to the rescue: Appropriate curriculum for gifted students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *16*(9), 1-12. https://doi.org/10.26803/ijlter.16.9.1

في تدريسِ اللغةِ العربية على تحسينِ مهاراتِ فهمِ المقروء السَّرد القصصي فاعليةُ استخدامِ استراتيجيةِ لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض

هند بنت عبد الله بن محمد آل ثنيان

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المُسْتَخْلَص: استهدفَ البحثُ الكشفَ عن فاعليةِ استراتيجيةالسَّرد القصصي في تحسينِ المستوياتِ الأربع لفهم استهدفَ البحثُ الكشفَ عن فاعليةِ استراتيجية السَّرد القصصي في تحسينِ المستوياتِ الأربع لفهم المقروء (الحرفي، والتَّحليلي الذي يشملُ مهاراتِ التَّفسير والاستنتاج، والنَّقدي، والإبداعي) لدى تلميذاتِ الصف الرَّابع الابتدائي. وقد اتَّبع البحثُ المنهجَ شبه التجريبي ذا المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة، حيث تمَّ اختيارُ عينة مكوَّنة من (٥٠) تلميذةً من تلميذاتِ الصف الرَّابع الابتدائي، تمَّ تقسيمهنَّ إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ثم طُبِّق اختبارٌ قبلي في فهم المقروء للتأكُّد من تكافؤ المجموعتين قبل إخضاع المجموعة التَّجريبية لتجربة التَّدريس باستراتيجيةِ السَّرد القصصي، وبعد ذلك أُجري الاختبارُ نفسه بعديًّا على المجموعتين بعد الانتهاء من تجربةِ البحث باستخدامِ استراتيجيةِ السَّرد القصصي. وكشفت نتائجُ البحث عن فاعلية استراتيجيةِ السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء؛ حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٤٩,٢٨)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجاتِ المجموعةِ التَّجريبية (٨٩,٩٢) درجة، وقيمة (ت) المحسوبة (٢٢,٩٦٦) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) وهي نتيجةٌ إجمالية تُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجاتِ التِّلميذات في المجموعة الضَّابطة ، ودرجات التِّلميذات في المجموعة التَّجريبية لمصلحةِ المجموعة التَّجريبية؛ مما يدلُّ على التحسُّن الكبير والملحوظ لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية التي تمَّ تدريسُها باستخدامِ استراتيجيةِ السَّرد القصصي.

الكلمات المفتاحية: السَّرد القصصي، فهم المقروء، الصف الرَّابع الابتدائي.

The Effectiveness of Using the Narrative Storytelling Strategy in Teaching Arabic Language to Improve Reading Comprehension Skills Among Fourth-Grade Female Students in Riyadh.

Hind Abdullah Mohammad Althunayan

Assistant Professor of Curriculum and Teaching methods of Arabic Language College of Education

Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract: The research aimed at revealing the effectiveness of the Storytelling Strategy in improving Reading Comprehension (Literal Comprehension, Analytical (Interpretation and Conclusion), Critical, and Creativity) in Fourth-Grade students at Elementary School. To achieve this goal, a sample of (50) students from the fourth grade in an Elementary school was selected, and they were divided into two groups: A Control Group and an Experimental Group. Then a Pre-Test in Reading Comprehension was conducted to ensure that the two groups were of similar abilities before subjecting the experimental group to the experience of teaching by using the Storytelling Strategy, and then the same Test was conducted as a Post-Test on both groups as a final step after the completion of the experiment of teaching using the Storytelling Strategy. The results of the research revealed the effectiveness of the Storytelling Strategy in improving Reading Comprehension Skills. The arithmetic average of the control group's scores was (49,28) and the arithmetic average of the experimental group's scores was (89.92) degrees.The Calculated (T) value reached (22.966) with a significant level of (0.000), which indicating the existence of statistically significant differences between the scores of the students in the control group and the students' level in the experimental group, which in turn indicates the significant and noticeable improvement in the students' levels in the experimental group who were subjected to teaching using Storytelling Strategy.

Key Words: Storytelling, Reading Comprehension, Fourth Grade at Elementary School.

المُقدِّمة:

تعدُّ القصةُ من أنواع أدب الأطفال الأكثر تأثيرًا على شخصيةِ الطفل، وإذا أُحسن اختيارها وأُجيد إلقاؤها على المتعلِّم وبخاصةٍ في المرحلةِ الابتدائية، فإنَّها تكون من أنجح وسائل التَّربية عامةً وتعليم مهارات اللغة العربية خاصةً. وقد اعتمد القرآنُ الكريمُ على القصص؛ لأنها تخاطبُ العقلَ والوجدان، حيث قال اللهُ تعالى: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِ لَمِنَ الْغَافِلِين} [يوسف:٣] وقال الله تعالى: {وَكُلاًّ نَّقُصُّ عَلَيْكَ مِنْ أَنبَاء الرُّسُلِ مَا نُثَبِّتُ بِهِ فُؤَادَكَ وَجَاءكَ فِي هَـذِهِ الْحَقُّ وَمَوْعِظَةٌ وَذِكْرَى لِلْمُؤْمِنِين} [هود:١٢٠].

ولقد اهتمَّ التَّربويون بالقصة اهتمامًا كبيرًا؛ لكونها تعدُّ من أهم أساليب التَّربية الصَّالحة التي تزوِّد المتعلِّم بالقيم والمبادئ والاتِّجاهات الإيجابية في حياته، وهي مهمة أيضا في تعويد المتعلِّم حسن الاستماع، وإجادة القراءة الممثِّلة للمعنى، وإثراء قاموسه اللغوي، فضلًا عن أنَّ القصة تحبِّبُ القراءةَ للمتعلِّم بالمرحلةِ الابتدائية خاصةً، وتعوِّده على استيعاب المقروء وفهمه والتَّفاعل معه. وقد أكَّدت الدِّراساتُ أهميةَ الإفادة من القصص واتخاذها استراتيجيةً لتعليم المهارات اللغوية بالمرحلةِ الابتدائية، حيث تكون الحاجةُ كبيرةً لإتقان مهاراتِ اللغة العربية على الوجه الأمثل، ومن ذلك ما توصَّلت إليه دراسةُ الكثيري (٢٠١٨) أنَّ القصة لها تأثيرٌ كبيرٌ في تحسين مستوى المهارات اللغوية لدى الأطفال من وجهةِ نظر المعلِّمات، ودراسة حسن وآخرين (٢٠١٩) التي أكَّدت فاعليةَ القصة في تنميةِ مهاراتِ الاستماع لدى تلاميذ المرحلةِ الابتدائية، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠) حيث خلصت إلى أنَّ القصةَ تسهمُ بدورٍ كبير في تحسين ملكة التخيُّل والتَّفكير التاريخي؛ وبالتالي فإنَّ القصة تسهمُ بدورٍ كبيرٍ في فهمٍ أفضل للمواد التَّعليمية الأخرى(الكثيري. ٢٠١٨. ص.٣٢؛ حسن. ٢٠١٩. ص.٦٢٨؛ إبراهيم ٢٠٢٠. ص.٤٨).

وقراءةُ القصة عمليةٌ نشطة يبني القارئُ من خلالها المعنى من النص القصصي المكتوب، ويحتاج المتعلِّمُ بالمرحلةِ الابتدائية إلى التَّشجيع على القراءةِ بفهم، والاستماع لما يُقرأ، وطرح الأسئلة، والبحث عن أفضل الأفكار في النص، ولتلبيةِ هذه الحاجات لا بد أن يكون المعلِّمُ قدوةً في قراءته؛ فيتفاعل خلال قراءته للنص القصصي مع طبيعةِ النص المقروء، ويتشارك السَّرد القصصي مع المتعلِّمين من خلال التَّعبير عن المعنى المقروء بنبرات الصَّوت، وتعبيرات الوجه، وحركات اليدين، ومحاكاة العواطف المضمَّنة في النص، واستخدام ما يلزم من وسائل توضيحية، ليتمكَّن المعلِّمُ من الوصولِ بتلاميذهِ إلى حالةٍ من الاندماج الواعي مع أحداث النَّص القصصي، والوصول بهم إلى فهمٍ أعمق لمحتواه (الشديفات، ٢٠١٢، ص. ١٦٢).

ومع أهميةِ القصة في تعليم الطفل مهاراتِ اللغة العربية وأهمها القراءة ومهاراتها الفرعية، وتأكيد التَّربويين أهميةَ القصة في عالم الطفل ونموه اللغوي والعقلي لاستيعاب عالمه المحيط، تأتي أهميةُ تقنين العمليات التَّعليمية للنصوص القرائية المضمَّنة في كتب تعليم اللغة العربية المقرَّرة بالمرحلةِ الابتدائية، التي تكونُ في غالبها قصصًا قصيرةً هادفة، بحيث تستخدمُ استراتيجيات تدريس فاعلة، ووسائل تعليم حيوية تدعمُ النُّمو اللغوي وتعزِّزُ حبَّ القراءة في نفس الطفل.

وقد اختارت الباحثةُ استراتيجيةَ السَّرد القصصي لمناسبتِها لطبيعة النُّصوص القصصية المقرَّر دراستها على فئة المتعلِّمين عينة البحث، ويُقصَد بالسَّرد القصصي "نقل المعرفة والخبرات المضمَّنة بالنص القصصي من الراوي إلى المستمع بصورةٍ شفهية مع الاستعانة بأوضاع الجسم، والإشارات، والإيماءات؛ وبذلك تساعدٌ هذه الطريقةُ على تحقيق التَّواصل الفعَّال" (كمال الدين، ١٩٩٩، ص. ٣٧). وقد ذكر بوند وزملاؤه (١٩٨٦) أنَّه من الواجب أن يستهدفَ تعليمُ القراءة في كل المستويات وبكل اللغات تنميةَ القدرة على الفهم؛ لأن الهدفَ الأساسي من إعداد القارئ الجيد هو: تمكينهُ من فهم ما تحويه المادةُ

المطبوعة مهما كانت صعوبتُها، بحيث يصبح قادرًا على الفهم الصحيح لمعاني الرموز المكتوبة والقدرة على تحليلها، وتتوقَّف مهاراتهُ في القراءة على مدى فهمه لتلك المعاني ودقته في تفسيرها (بوند وآخرون. ١٩٨٦. ص. ٤٣-٤٥).

وتزدادُ حاجة النشء إلى فهم المقروء مع ما يسود العالم من ثورةٍ معرفية وإنتاجٍ فكري بمعدَّلاتٍ هائلة، فأصبحت المعرفةُ قوةً تمكّن الإنسانَ من الولوج والاندماج الآمن مع معطياتِ القرن الواحد والعشرين، بما فيه من تطوُّراتٍ علمية واقتصادية وسياسية وثقافية وتقنية، وتناقضات فكرية بين البشر والحضارات، الأمرُ الذي من شأنه أن يحتِّمَ على النِّظام التَّعليمي تطويع مناهجه الدراسية لتساعدَ على امتلاكِ المعرفة والفهم العميق للعالم المحيط، والتحصُّن بذلك في مواجهةِ تحديات العصر، وكل ذلك يمكن تحقيقُه بتعليم النشء القراءة الواعية ومهاراتها (عوض، ٢٠٠٣، ص.٧).

وتوضحُ دراسةُ (Miller & Pennycuffs, 2008) أنَّ السَّرد القصصي استراتيجية تحقِّق التَّفاعل بين المعلِّم والمتعلِّمين، حيث تعملُ على جذبهم للمحتوى وتيسير فهمهم له؛ نظرًا لما تتسم به القصة من عناصر جذب للمستمعين والقرَّاء على حدٍ سواء؛ الأمر الذي يعزِّز فهمَ المقروء من خلال السِّياق القصصي، فضلًا عن أنَّ المتعلِّمين يتعلمون الجوانب الاجتماعية للغة من خلال الملاحظة والمشاركة في رواية القصص، مع الأخذ بالحسبان أنَّ المتعلِّمين الصغار لديهم قدرة على متابعة القاص، وتقييم قدرته على جذبهم بشكلٍ غير مباشر.

وبما أنَّ القراءةَ مهارةٌ لغوية ترتبطُ بمهارات التَّفكير، فإنَّها تكون فاعلةً أكثر بالنسبة للصغار، وبخاصةٍ إذا كانت قصةً تُقرأ بتمثيل المعنى والتعبير عنه، بما يعزِّز التَّفاعلَ مع النص القصصي المقروء، وينشط التَّفكيرَ فيه من خلال ممارسة مهارات فهم المقروء؛ سواءً الحرفي، أم التَّحليلي، أم النَّقدي، أم الإبداعي، وبذلك فإنَّ التَّدريس باستخدام استراتيجية السَّرد القصصي من شأنه أن يحقِّق فهمًا للنص، وأن يسهمَ في تحسين الاتجاهات نحو القراءة ويُرغِّب في ممارستِها، ويعالج عديدًا من مشكلات الخجل والانطواء من خلال: إتاحة الفرصة للمتعلِّمين لممارسةِ السَّرد القصصي، والتَّفاعل مع المادةِ المقروءة؛ حيث إنَّ استراتيجية السَّرد القصصي تعدُّ من الاستراتيجيات التَّفاعلية في تدريس القراءة ولها تأثير إيجابي على تجويد عملية التعلُّم ذي المعنى؛ وتتوقَّع الباحثة أنَّها يمكن أن ترفع من مستوى أداء الطلاب السُّعوديين في الاختباراتِ الدولية التي تستهدفُ قياس مستوى الاستيعاب والفهم القرائي مثل: اختبار الدِّراسة الدولية لقياس مدى تقدُّم القراءة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في العالم (PIRLS)، واختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA) لقياس قدرة طلاب الصَّف العاشر على توظيف معلوماتهم المكتسبة في القراءة، والعلوم، والرياضيات، وتوظيف مهاراتِهم في حل المشكلات.

مشكلةُ البحث:

خلال الزياراتِ الإشرافية التي كانت تقوم بها الباحثةُ للإشراف على الطَّالبات معلِّماتِ المرحلةِ الابتدائية التي تضمَّنت حضورَ عددٍ من الحصص في أول أسبوعين من التَّدريب الميداني لهنَّ ومن بينها حصص للصف الرابع الابتدائي، لاحظت أنَّ المعلِّمات يقرأن القصةَ دون تمثيلٍ للمعنى، ويبدو أن ذلك انعكس على الأداء القرائي للتِّلميذات، فضلًا عن ملاحظةِ الباحثة أن التَّركيز الغالب كان على ممارسةِ مهارات الفهم الحرفي، حيث يبدو أنَّ التَّلميذات قد تعودنَ على أنشطته تبعًا لطرائق التَّدريس المتَّبعة عند تعليم اللغة العربية، وقد أدَّى ذلك إلى وجود فجوةٍ انتقالية عند تعليم القراءة بالفهم بعد اجتياز التَّلميذات لمرحلةِ الصُّفوف الأولية، وانتقالهنَّ للحلقةِ الثَّانية من التَّعليم الابتدائي، التي تعدُّ مرحلةَ الطلاقة القرائية المعتمدة على الفهم والتركيز على الربط القوي بين المادةِ المقروءة وفهمها واستيعابها جيدًا، وارتباط القراءة بالفهم بوصفه أهم أهداف القراءة.

وللتوثُّق من الحاجةِ للبحث تمَّ إجراءُ دراسةٍ استطلاعية لمعرفة أهم الاستراتيجيات التَّدريسية التي تستخدمها معلِّماتُ اللغة العربية بالصف الرَّابع الابتدائي من خلال استبانة إلكترونية مفتوحة، وتكوَّنت العينةُ الاستطلاعية من (٣٠) معلمةً يدرّسن اللغةَ العربية للصف الرَّابع الابتدائي، تمَّ اختيارهنَّ بطريقةٍ عشوائية من مكاتب إدارة التَّعليم الآتية: مكتب شمال الرياض ومكتبي شرق الرياض (الروابي، والنَّهضة)، ومكتب وسط الرياض. وكشفت نتائجُ الدِّراسةِ الاستطلاعية أنَّ (٨٤٪) من العينة الاستطلاعية أوضحن أنَّهنَّ يستخدمنَ الطَّريقة المعتادة؛ المتمثِّلة في قراءةِ النص من المعلِّمة بدون تمثيل المعنى بنبرات الصوت ولغة الجسد، ثمَّ قراءته من قبل الطالبات، ثمَّ توضيح معاني المفردات، ثمَّ ممارسة الأنشطة الموجودة في الكتاب المرتبطة بالنص وقد أجمعت العينة بنسبة (١٠٠٪) أنهن يكتفين بالأنشطةِ التَّعليمية بالكتاب، ولا يُصمِّمن أية أنشطةٍ إضافية تدعمُ مهارات فهم المقروء لدى التِّلميذات، كما أكَّدت العينةُ بنسبة (٩٧,٦٪) أنَّ مستوى فهم المقروء بالصف الرَّابع الابتدائي وحسب أنشطة الكتاب لا يتعدى كونه فهمًا حرفيًا وقليلًا من الفهم التَّحليلي. وفيما يتعلَّق بمدى معرفة المعلِّمات لاستراتيجية السَّرد القصصي وتطبيقها، أظهرت النَّتائجُ أنَّ (٧٦٪) من العينة الاستطلاعية لا يعرفن استراتيجيةَ السَّرد القصصي، و(١٠٪) أوضحن أنَّهنَّ يعرفن استراتيجيةَ السَّرد القصصي، ولكن لا يطبقنها، و(١٦٪) يطبِّقن السَّرد القصصي في بعض الدروس، وهي نسبةٌ قليلة.

ومن خلال نتائج الدِّراسةِ الاستطلاعية يُلاحظ أنَّ الاستراتيجيةَ المعتادة هي المتَّبعة غالبًا في تدريس النُّصوص القرائية القصصية، وأنه لا يوجد اهتمامٌ كافٍ بتعزيز مستويات فهم المقروء لدى تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي؛ وهذا مؤشِّر إلى أنَّ العمليات التَّدريسية تحتاجُ إلى مزيدٍ من التَّطوير من خلال تطبيق استراتيجيات تدريس فاعلة، واستخدام وسائل تعليمية تفاعلية ومحسوسة. ومن هنا فإنَّ هذه النَّتائج الأولية تعدُّ إنذارًا بضرورةِ تطوير الأداء التَّدريسي والأساليب والاستراتيجيات التي تستخدمها معلماتُ المرحلةِ الابتدائية في تعليم القراءة.

وهنا تبرز الحاجةُ للبحث الحالي لكونه يقدِّم تجربةً تعليميةً تساعد على تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي من خلال تطبيق استراتيجية السَّرد القصصي التي تركِّز على تمثيل المعنى، والتَّفاعل بين القارئ والمستمع، وبين القارئ والمادة المقروءة نفسها؛ لكون القصة من الأدب المحبَّب للصغار. إضافة إلى ذلك فإنَّ البحثَ الحالي يهتمُّ بتطوير تعليم النُّصوص القصصية بما يحقِّق الفهمَ في أثناء القراءة وبأسلوبٍ ممتع. وقد اختارت الباحثةُ الصَّفَ الرَّابع الابتدائي لكونه صفًّا متوسِّطًا بين الصُّفوف الأولية والصُّفوف العليا، ويمثِّل المرحلةَ الانتقالية من تعلُّم اللغةِ العربية حروفًا، ومقاطع، وأصواتٍ وكلماتٍ، وجملًا قصيرة ومتوسطة، ونصوصًا قصيرة، إلى مرحلة تعلم النص ذي الفقرات المترابطة والمتسلسلة الذي يتطلب فهمًا أوسع من مجرد فهم معاني الكلمات، كما أنَّه الصف المقصود في قياس مدى تقدُّم القراءة في العالم في اختبار (PIRLS) الذي تشرفُ عليه الهيئةُ الدولية لتقويم التَّحصيل التعليمي (IEA)، وطبقًا لنتائج تلاميذ الصَّف الرَّابع الابتدائي في الاختبار الدولي (PIRLS) لقياس التقدُّم في القراءة عام (٢٠١٦م)، فقد حصد التلاميذُ السُّعوديون التَّرتيبَ (٤٤) ضمن (٥٠) دولةً مشاركةً، وبعدد نقاط بلغ (٤٣٠) نقطةً وهي النِّقاطُ ذاتها في عام (٢٠١١م)؛ الأمرُ الذي يشيرُ إلى عدم تطوُّر المهارات القرائية على مدى اختبارين بينهما أربع سنوات، مما يشيرُ إلى التَّرتيب المتأخر في مستوى القراءة لدى تلاميذ الصَّف الرَّابع الابتدائي بالمملكة العربية السُّعودية بين أقرانهم من مختلف دول العالم.

يضافُ إلى ذلك ما أكَّدته الأدبياتُ البحثية أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي من أبرز الاستراتيجيات التَّدريسية النَّاجحة في رفع مستوى القراءة والفهم لدى المتعلِّمين الصِّغار خاصةً؛ حيث يرى (Stotts, 2017) أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي تعدُّ استراتيجية تدريس سلسة بالنسبة للمعلِّم لبناء مشاركة الطلاب وتفاعلهم، وتعزيز فهم المقروء لدى الطلاب الذين لم

يتمكَّنوا من إتقان بعض مهارات فهم المقروء العليا مثل: قراءة ما بين السطور وما وراءها، والتَّمكُّن من الربط بين مهارات الاستماع والقراءة والفهم، وممارستها بشكلٍ عميقٍ ومباشر، موضحًا أنَّ السَّرد القصصي استراتيجية تناسب أنماط التعلُّم المختلفة، وتعزّز مشاركةَ الطلاب بتفاعل، فضلًا عن أنَّها تجعل التعلُّمَ ذا معنى لارتباطهِ بواقعِ الحياةِ التي يعيشونها.

سؤالُ البحث:

تتحدَّد مشكلةُ البحث في السُّؤال الآتي:

ما فاعليةُ استخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تدريس اللغة العربية على تحسينِ مستوياتِ فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض؟

فرضُ البحث:

- لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسِّطات درجات المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في اختبار مستويات فهم المقروء (الحرفي، والتَّحليلي، والنَّقدي، والإبداعي) الكلي، لدى طالبات الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينةِ الرياض.

أهدافُ البحث:

يهدفُ البحثُ إلى:

١. الكشفِ عن فاعليةِ استراتيجيةِ السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي.

٢. تطويرِ الممارساتِ التَّدريسية في مجال تعليم اللغة العربية باستخدام استراتيجيةِ السَّرد القصصي لتحسين مهارات فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي.

أهميةُ البحث:

١. يقدِّمُ البحثُ قائمةً علمية محكَّمةً بمهارات فهم المقروء مناسبةً لتلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي تفيد مطوِّري مقرَّر اللغة العربية بالمملكةِ العربية السُّعودية للتركيز على هذه المهارات عند المراجعات التَّطويرية اللازمة للمناهج.

٢. ينسجمُ البحثُ مع التوجُّهات التَّربوية نحو تفاعلية التعلُّم، والتعلُّم بالمتعة، حيث تتيح استراتيجيةُ السَّرد القصصي فرصًا للتعلُّم الممتع الذي يساعد على تحفيز القدرة على الفهم، وبالتَّالي التَّفاعل والاستفادة من المادةِ المقروءة داخل غرفة الصف وخارجها.

٣. يقدِّمُ البحثُ لمعلِّمات اللغةِ العربية بالمرحلة الابتدائية دليلًا تفصيليًّا يشملُ كل درس تمَّت تغطيته في البحث الحالي وكيفية تدريسه باستراتيجية السَّرد القصصي، فيمكن أن تستفيدَ منه المعلِّماتُ عند تصميمِ دروسٍ أخرى.

مجتمعُ البحث وعينته:

تكوَّن مجتمعُ البحث من تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي بمدينةِ الرياض. أمَّا عينةُ البحث فقد تمَّ اختيارُها من الابتدائية (٢٥٣) بمدينةِ الرياض وعددهنَّ (٥٠) تلميذةً؛ منهن (٢٥) تلميذةً مثَّلن المجموعةَ الضَّابطة، و(٢٥) تلميذةً مثَّلن المجموعةَ التَّجريبية.

أدواتُ البحثِ ومواده:

١. قائمة محكَّمة لمهاراتِ فهم المقروء اللازمة لتلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي.

٢. اختبار (قبلي–بعدي) لقياس مستويات فهم المقروء (الفهم الحرفي، والتَّحليلي، والنَّقدي، والإبداعي).

٣. دليل المعلمة لتطبيق استراتيجية السَّرد القصصي على الدروس المحدَّدة بهدفِ تحسينِ مهاراتِ فهم المقروء لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي.

منهجُ البحث:

المنهج الوصفي: تمَّ اتباعهُ عند تطبيق الدِّراسةِ الاستطلاعية.

المنهج التَّجريبي ذو المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة: تمَّ اتِّباعهُ عند تطبيق التَّجربة البحثية.

حدودُ البحث:

الحدود الموضوعية: يتحدَّد البحثُ في الكشف عن فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي على تحسين مهارات فهم المقروء لدى عينة من تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي. وقد طُبِّق البحثُ على بعض النَّصوص القرائية المضمَّنة في الوحدتين الأولى والثَّانية في كتاب لُغتي الفصل الدراسي الأول المقرَّر للصف الرَّابع الابتدائي وتتحدَّد في الآتي:

١- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) –نص الانطلاق (الربيع فصل الجمال والحياة، ص. ١٩-٢٠).

٢- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) – نص الدعم (لماذا بكت الوردة؟، ص.٣٦–٣٨).

٣- الوحدة الثَّانية (الصِّحة والغذاء) – نص الانطلاق (الصِّحة والغذاء، ص.٦٧–٦٨)

٤- الوحدة الثَّانية (الصِّحة والغذاء) – نص الدعم (ناقلة الأمراض، ص. ٨٤).

الحدود المكانية: تمَّ تطبيقُ البحث في الابتدائية (٢٥٣) في مدينة الرياض بالمملكةِ العربيةِ السُّعودية.

الحدود الزمانية: طُبِّق البحثُ في الفصل الدِّراسي الأول من العام (١٤٤٢ هـ)، واستغرق تطبيقهُ ثلاثةَ أسابيع بما يعادل (٤) حصص أسبوعية.

الحدودُ البشرية: تحدَّدت العينةُ الاستطلاعية في (٣٠) معلِّمةً من معلِّماتِ اللغةِ العربية ممن يُدرِّسن الصَّفَ الرَّابع الابتدائي، أما عينةُ البحث فتحدَّدت في (٥٠) تلميذةً من تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي.

مُصطلحاتُ البحث:

استراتيجيةُ السَّرد القصصي:

عرَّف (الجهني.٢٠١٥. ص.١٩٣) استراتيجيةَ السَّرد القصصي أنَّها:" استراتيجية تعليمية تعلُّمية تقوم على البناء القصصي للنص القرائي، بحيث يُقدَّم النص على شكل روايةٍ قصصيةٍ للمتعلِّم؛ بهدف تحقيق الأهداف التعليمية".

وذكر (Gallets. 2005.p.9) تعريفًا للسرد القصصي أنَّه: "عرض شفهي للقصة من قبل فرد ويكون موجَّهًا لشخص أو مجموعة من الأشخاص من نص قصصي في كتابٍ مُصوَّر. وتكون الصُّور مطبوعةً على صفحات الكتاب، وتعرض للمتعلِّمين بشكلٍ دوري خلال القراءة، مع الاهتمام بالحركة، والتَّفاعل الصَّوتي، أو استخدام الوسائل الداعمة في بعض الأحيان"

وتعرفُ الباحثةُ استراتيجية السَّرد القصصي إجرائيًّا في البحث الحالي أنَّها: استراتيجية تدريس تعتمدُ على القصة، وكيفية قصها على المتعلِّمين وبمشاركتهم أيضًا بصوتٍ جهوري وبمهاراتٍ مُحدَّدة، تعتمدُ على لغة الجسد والمؤثِّراتِ الصوتية، والتَّعبير عن المعنى من خلال نبرات الصُّوت، واستخدام ألفاظ لجذب الانتباه للحدث القادم، والتواصل مع المستمعين من المتعلِّمين مع استخدام الوسائل الحسية الجاذبة، بما يسهمُ في تحقيق تفاعل المتعلِّمين مع محتوى القصة ومع المعلِّم، والتَّعايش مع النص القصصي، وبالتالي فهم النَّص القرائي فهمًا صحيحًا من حيث المعاني الصَّريحة والمعاني الضمنية، والقدرة على تحليل النص تفسيرًا واستنتاجًا، وممارسة مهارات الفهم النَّقدي والإبداعي بما يناسب مستوى المتعلِّمين.

فهم المقروء:

عرَّفت دراسةُ (الشديفات، ٢٠١٢، ص.١٧١) فهمَ المقروء أنَّه: "تلك المهارات التي تساعدُ القارئ على أن يفهم المادة المكتوبةQ .وهي انعكاسٌ عملي لمهارات التَّفكير وهي ثلاثةُ مستويات :المستوى الحرفي، والمستوى التَّفسيري، والمستوى التَّطبيقي"

وتعرِّفُ الباحثةُ فهم المقروء إجرائيًّا أنَّه: انعكاس المعاني –المضمَّنة في القصة أو في أي نصٍ لغوي– في عقل السامع بالشَّكل الذي يمكّنه من تحليلها بالتَّفسير والاستنتاج، وشرحها، والربط بين جملها، والحكم عليها، وتوليد أفكارٍ مبنيةٍ عليها من خلال عدة ممارسات تفاعلية للفهم الحرفي، والفهم التَّحليلي، والفهم النَّقدي، والإبداعي.

أدبيات البحث

أولًا: السَّرد القصصي:

يساعد السَّردُ القصصي على تمكين المتعلِّم من التواصل مع الآخرين؛ لتوصيل المعاني والمشاعر المضمَّنة من خلال قراءة القصة بطريقةٍ مؤثِّرة. ويُعرِّفُ قاموس كامبردج السَّرد القصصي أنَّه "فن يتضمَّن كتابة القصص وروايتها أو قراءتها، وتحدثُ في أثناء عملية السَّرد القصصي بعضُ التَّفاعلات كالغناء، والرَّقص، وحركة الجسد، بمهاراتٍ مرئيةٍ ومسموعة تجذب المستمعين وتجعلهم يتفاعلون مع النص القصصي".

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling

وعلى مدى عصور مضت، تكوَّنت الحضاراتُ المختلفة، وتشكَّلت في المجتمعاتِ الإنسانية هويَّةً ثقافيَّةً ثرية، فكانت القصةُ محورًا مهمًا في تشكيل الجانب الثقافي لدى مختلف الشعوب؛ فقد كانت عمليةُ السَّرد القصصي تقليدًا شائعًا حيث استخدم النَّاسُ القصة كتابةً وسردًا ونقدًا لأسبابٍ عديدة، أهمها:

١. جاذبية القصص بطبيعتها: حيث تجذبُ المستمعين إلى أحداثها وشخصياتها، وبداياتها، ونهاياتها.

٢. نقل التَّجارب والخبرات والمعارف بين الأجيال: فكانت القصةُ – ولا زالت– مرتكزًا مهمًا لإكساب النشء والشَّباب مهارات وخبرات ومعارف الكبار من الآباء والأجداد أو الحكماء.

٣. التَّرفيه: حيث مرَّت البشريةُ بظروفٍ تحدَّت صبرهم وقوتهم، فكان لا بد لهم من وقتٍ للراحة والتَّرويح عن النَّفس في مجالس الحكايات والروايات المسلية أو تلك الخيالية ونحو ذلك. ويتَّضح من ذلك أنَّ إستراتيجيةَ السَّرد القصصي تستندُ إلى التَّفاعل الاجتماعي مع اللغة، ولقد أثبتت دراسةُ دوقان (Dugan, 1997) أنَّ تعليمَ القراءة والكتابة يكون أكثرَ فاعليةً عندما يستخدم المعلمُ استراتيجيات تدريس تستندُ إلى التَّفاعل والتَّعاون مع الآخرين، والمشاركة مع زملاء الصف ومع المعلم.

ويحبُّ الأطفالُ بعمر الطفولة المتوسِّطة الاستماعَ للقصص القصيرة، ومتابعةَ القصص المصوَّرةَ واقتناءَها، وتجذبهم كثيرًا الأدوارُ التَّمثيلية لشخصياتِ القصة التي تتفاعلُ مع بعضها، وتتجسَّدُ أمامهم بهيئتها وأصواتها، فيرغبون في محاكاتِها، ومن شواهد ذلك أنَّ الأطفالَ يحبون مشاهدةَ أفلام الكرتون المفعمة بالألوان والحركة والأصوات والشَّخصيات المتباينة، كما يتحمَّس كثيرٌ من الأطفال في المرحلةِ الابتدائية للمشاركة في المسرح المدرسي، وتمثيل قصص هادفة ذات شخصياتٍ مُتعدِّدة، وهذا مؤشِّرٌ إضافي يشير إلى حب الأطفال للقصص وحكايتها والتَّفاعل معها، وأهمية استثمار هذا الميل تربويًا.

ولعلَّ حبَّ المتعلِّم الصَّغير للقصص إذا ما تم تنميته في المدرسة والمنزل يؤدي إلى تعزيزِ حب القراءةِ لديه، وتطوير قدراته العقلية مثل: الفهم، والتَّحليل، والتَّمييز، والخيال، والإبداع ونحو ذلك، وتحفيزه إلى حب الاطِّلاع النَّافع لفهم العالم المحيط به.

وقد أشارت دراسةُ عبد الله (٢٠١٩) إلى فوائد القراءة بشكلٍ عام للأطفال ومنها: أنَّ القراءةَ تشحذ خيالَ الطفل، وتقوي لغته، وتصقل قدرته على التَّعبير، وتزيدُ الصِّلةَ بين الراوي والطفل، وأنَّها طريقةٌ لغرس القيم (عبد الله. ٢٠١٩. ص. ٢٠). وترى الباحثةُ أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي تستندُ إلى عدَّة أسس أهمها:

١. القصة مرتكزٌ رئيس لعملية التعلُّم.

٢. التَّفاعل والتَّشارك بين المعلِّم والمتعلِّمين، وبين المتعلِّمين مع بعضهم.

٣. تمثيل المعنى من خلال: نبرات الصَّوت، ولغة الجسد، ومحاكاة الموقف من خلال الأداء المسرحي له.

٤. الوسائل المعينة مهمة جدًّا لتقمُّص شخصيات القصة وجذب انتباه المتعلِّمين للموقف التَّعليمي، بما يؤدِّي إلى فهم القصة وسبر أغوارها.

وقد أكَّدت دراسةُ ميلورد (Milord, 2007) أهميةَ السَّرد القصصي بالتَّمثيل والمسرح، وكشفت عن تأثير ذلك على الفهمِ القرائي، حيث أوضحت الدِّراسةُ أنَّ دمجَ الفنون في المواد الدِّراسية الأساسية يؤدي إلى تحقيق إنجازاتٍ تحصيلية أعلى لدى المتعلِّمين، ويساعدهم على بناء المعنى بطُرُق جديدة. وبما أنَّ القصةَ تعدُ محوراً رئيسًا لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي فإنَّ من المهم إدراك حقيقة أنَّ القصص لم تكن مجرد نوعٍ أدبي يحتوي خبرات الحياة المتنوعة، أو يفرغ بها الكاتبُ مشاعرَه وخيالاتهِ، بل إنَّها إستراتيجية بالإمكان توظيفها لتوضيح المفاهيم الغامضة في مختلف العلوم، وتصحيح التَّصوُّرات الذهنية الخطأ، بل وإكساب المتعلِّمين المهارات اللغوية وتطويرها، فضلًا عن تعزيز الثَّروةِ اللغوية بما يساعد المتعلِّمَ على التَّعبير والتَّفكير بطريقةٍ واضحةٍ ومُعبِّرةٍ ومقنعة، فالمتعلمُ الصَّغير يُقبِل على القصص استماعًا وقراءةً وتخيُّلا ومحاكاةً لتجارِبها، فهو يندمج معها بعقله وجسده في آنٍ واحد، فيتفاعل مع مكوِّناتها متى ما أحسن المعلِّمُ استثمارَها بوصفها استراتيجيةَ تدريس.

وفي هذا الصَّدد خلصت دراسةُ كايرانق ونوردين (Khaerang and Nurdin, 2018) إلى فاعليةِ قراءة القصص في تحسينِ قابلية طلاب الصَّف الثَّاني للفهم، وتحسين مهارات التحدُّث لديهم، كما استهدفت دراسةُ المنصور والشرمان (Almansour and Alshorman, 2011) الكشفَ عن فاعلية سرد المعلِّم للقصص بأسلوبٍ تفاعلي على الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلةِ الابتدائية، وأظهرت النَّتائجُ تفوقَ المجموعةِ التَّجريبية على المجموعةِ الضَّابطة في الاختبار البعدي؛ مما يشير إلى أنَّ سردَ القصص من قبل المعلِّم بأسلوبٍ تفاعلي له تأثيرٌ إيجابي على فهمِ المقروء للغة الثانية لدى عينة الدِّراسة.

وكذلك أثبتت دراسةُ الجهني (٢٠١٥) أثرَ إستراتيجية رواية القصة في تنميةِ مهارات فهم المسموع لدى عينة من طلاب الصَّف الثَّاني الابتدائي، وخلصت دراسةُ علان (٢٠١٩) إلى فعاليةِ القصة الرَّقمية في تحسينِ مهارات القراءة الجهرية والدافعية نحوها، وذلك مؤشِّر استشرافي للدِّراسةِ الحالية من حيث الأثر المكتسب للقصة ودورها في تطوير عدة مهارات لغوية لدى المتعلِّمين. كما خلصت دراسةُ الشراري والهاشمي (٢٠١٦) إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية لصالح المجموعة التَّجريبية التي دُرِّست باستخدام السَّرد القصصي في تنميةِ عادات العقل لدى عينة من تلاميذ الصف الثَّالث الابتدائي بمحافظة القريات في المملكة العربية السُّعودية.

وتؤكِّد دراسةُ حسنين (٢٠٢١) أهميةَ استخدام استراتيجيةِ السَّرد القصصي؛ حيث أظهرت نتائجُ هذه الدِّراسة أنَّ استراتيجيةَ السَّرد القصصي الرَّقمي لها أثرٌ كبير في تنميةِ مهارات التَّعبير الشَّفهي لدى طلاب الصَّف الأول الثانوي. ولعل دراسةُ المنصور والشرمان (Almansour and Alshorman, 2011) تلتقي مع البحثِ الحالي من حيث المتغيِّر التَّابع والمتغيِّر المستقل، إلا أنَّ دراسةَ المنصور والشرمان طُبِّقت على مُتعلِّمي اللغةِ الإنجليزية لغةً ثانيةً بالمرحلةِ الابتدائية، في حين

أن عينةَ البحث الحالي تمثَّلت في تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي، كما أنَّ المستهدَف هو متعلِّمات اللغة العربية بوصفها اللغةَ الأم.

ويتَّفقُ البحثُ الحالي مع دراسة الجهني (٢٠١٥)، ودراسة الشراري والهاشمي (٢٠١٦)، ودراسة حسنين (٢٠٢١) من حيث المتغيّر المستقل وهو استراتيجيةُ السَّرد القصصي أو كما أسماها الجهني برواية القصص، عدا أنَّ دراسةَ حسنين طبَّقت السَّردَ القصصي الرَّقمي، في حين طبَّقت بقيَّةَ الدِّراسات السَّردَ القصصي المباشر. ويختلفُ البحثُ الحالي عن هذه الدِّراسات في طبيعةِ المتغيّر التَّابع؛ حيث تناولت دراسةُ الجهني مهارات فهم المسموع، وتناولت دراسةُ الشراري والهاشمي عاداتِ العقل وتناولت دراسةُ حسنين مهاراتِ التَّعبير الشَّفهي، وتناول البحثُ الحالي مهاراتِ فهم المقروء، ومع ذلك فإنَّ مهاراتِ فهم المسموع، وعادات العقل، والتَّعبير الشَّفهي، ومهارات فهم المقروء تعدُّ من المهارات اللازمة لممارسةِ المهارات اللغوية بوعي وتفكير وإدراك، وهي تتطلَّب التَّكامليةَ في ممارستِها لإتقان المهارات اللغوية الأربعة (القراءة، والكتابة، والتَّحدُّث، والاستماع).

كما يشترك البحثُ الحالي مع دراسة علان (٢٠١٩) في تناول القصة بوصفها استراتيجية تدريس وقياس تأثيرها على مهارةِ القراءة، إلا أنَّ البحثَ الحالي يختلفُ عن دراسة علان في كونه استخدم استراتيجيةَ السَّرد القصصي المباشر، في حين استخدمت دراسةُ علان القصةَ الرقمية، ملتقيًا في ذلك مع دراسةِ حسنين، كما اقتصرت دراسةُ علان في متغيرها التابع على القراءةِ الجهرية، في حين أنَّ المتغير التَّابع للبحث الحالي جاء شاملًا لجميع مستويات فهم المقروء الأربع، ومع ذلك فإنَّ القراءةَ الجهرية تعدُّ من العملياتِ الضرورية لاستراتيجيةِ السَّرد القصصي، حيث يتطلَّب السَّردُ القصصي صوتًا واضحًا ممثلًا للمعنى وفهمًا للمادةِ المقروءة.

ثانيًا: فهمُ المقروء:

تعدُّ القراءةُ عمليةً عقليةً معقَّدة؛ لأنها ترتبط بعدة عمليات فسيولوجية وعقلية، من أهمها: البصر ومدى مواءمته مع المادة المقروءة، ثم إرسال العين إشاراتٍ عصبيةٍ إلى الدماغ لشحذ ترجمة الرموز الواردة بالنص للحصول على فهم النَّص القرائي وإعمال عمليات التَّفكير في الدماغ لتحليل المقروء سواء أكان كلمةً، أم جملةً، أم فقرةً، أم نصًا؛ للوصول إلى فهمٍ دقيقٍ وواضحٍ يمكّن القارئ من تحليل النص المقروء، والربط بين أجزائه، والتواصل الحيوي المتفاعل مع المادة المقروءة.

ورد في لسان العرب لابن منظور تعريف (الفهم) أنَّه: "معرفتك الشيء بالقلب، فهِمَهُ فهْما وفهَما وفهامة أي عَلِمَه، وفهمتُ الشيء عقلتُه وعرفتُه، والفهم حسنُ تصوُّر المعنى وجودة استعداد الذِّهن للاستنباط" (ابن منظور، ١٤١٤، ص.٤٥٩). ويعرِّفُ (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص. ٢٣٢) الفهمَ اصطلاحًا أنَّه: "القدرة على إعادة إنتاج ما يتضمَّنه النَّصُ المقروء دون تطابق مع النَّص ذاته، ويشملُ الفهمُ: التَّرجمة: وهي التَّعبير عن الحدث بشكلٍ مغاير، التَّفسير: ويُقصد به التَّعامل مع الأفكار والألفاظ بشكلٍ ينمُّ عن تمكُّن التلميذ من تركيب المعلومات، والأسس التي تسيرُ عليها، والاستنتاج الاستقرائي يعني الوصول إلى الفكرة عن طريق الاستقراء."

كما عرَّف (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص. ٢٣٢) فهمَ المقروء أنَّه: "عمليةُ تفكير متعدِّدة الأبعاد، وتفاعل بين القارئ والنَّص والسِّياق، والفهم عمليةٌ استراتيجية، تمكّن القارئَ من استخلاص المعنى من النَّص المكتوب، وهو عمليةٌ مُعقَّدة تتطلَّبُ التَّنسيق لعددٍ من مصادر المعلومات ذات العلاقاتِ المتبادلة". ونظرًا لارتباط الفهم بالقراءة فإنَّه يجدر تناول تطور مفهوم القراءة، فبفضل تطوُّر العلوم، وظهور النَّظريات الحديثة، فقد مرّ مفهومُ القراءة بمراحل متعدِّدة تتمثَّل فيما يلي:

المرحلةُ الأولى: التعرُّف إلى الرموز اللغوية ونطقها: هذه المرحلة تُصوِّر القراءةَ في أبسط عملياتها، حيث كانت القراءةُ تُعرّف أنها: أداءٌ لفظي صوتي تعبيري للنَّص المقروء يتضمَّنُ جانبين هما: الحفظ والتَّسميع، وهذا المفهوم لا يتعدَّى تعلُّمَ الحروف

والكلمات والنُّطق بها، فحين كان يعلِّم المعلِّمُ تلاميذه القراءة كان يوجِّهُ اهتمامه إلى تعرُّف الحرف أو الكلمة، وكيفية نطقها؛ مما يشير إلى أنَّ مفهوم القراءة كان يركِّز على الجانب البصري والصَّوتي فقط؛ أي أن تلتقطَ العينُ الرُّموزَ المكتوبة، وينطق بها اللسان فتتشكَّل عمليةُ قراءة.

المرحلةُ الثَّانية: الفهم والاستيعاب: كان لأبحاث ثورندايك الدورَ الكبير في تشكيل هذا المفهوم، ففي العقد الثَّاني من القرن العشرين، أجرى ثورندايك عدَّة دراسات منها دراسة بعنوان (القراءة كمنطق: دراسة الأخطاء في قراءة الفقرة) أشار في هذه الدِّراسة إلى أنَّ القراءةَ تتضمَّن أبعادًا أكثر من مجرَّد النُّطق بالكلماتِ والجمل، فالقراءةُ تستلزمُ فهم القارئ لما يقرأ، وقدرته على توظيف ما فهمه في سياقاتٍ جديدةٍ بطريقةٍ فعَّالة، وأوضح أنَّ القراءةَ عمليةٌ مُعقَّدة تشبه العمليات الرياضية، فهي تستلزمُ الفهمَ، والرَّبطَ والاستنتاج، وبالتَّالي أضيف إلى مفهوم القراءة عنصرٌ مهم وهو الفهم، وكان من نتيجة هذا التَّطور ظهورُ أهمية القراءة الصَّامتة وتسليط التَّربويين الضَّوءَ عليها (عبدالباري، ٢٠١٠، ص. ٢٥؛ الخويسكي،٢٠١٤، ص. ١٣).

المرحلةُ الثَّالثة: التَّحليل والنَّقد: حدث تطوُّر آخر في مفهوم القراءة وهو: إضافة عمليات التَّحليل والنقد لها؛ وتفسِّرُ الباحثةُ هذا التَّطور أنَّه جاء نتيجة لبعض العوامل التي فرضت هذا التَّحوُّل في مفهوم القراءة، ومن أهمها:

١. الدَّوافع الذَّاتية للأفراد الراغبين بتطوير أنفسهم، وتوسيع مداركهم في عصر تطوُّر المعرفةِ وتجدُّدِها.

٢. الاضطرابات السِّياسية والاقتصادية العالمية، كالحروب وتهديدات الغزو الفكري في العالم؛ ممَّا أدَّى إلى ضرورةِ الوعي بما يحدث في العالم المحيط، ويتطلَّبُ ذلك القراءةَ بهدف النَّقد والتَّحليل بغية فهم الواقع، والتَّمييز بين صحة المعلومة أو عدم صحتها، والإسهام في حمايةِ أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم.

٣. التَّطوَّرات الاجتماعية التي أحدثت: انفتاحًا على الثَّقافات الأخرى، ونقلةً نوعيةً تحدَّت بعض العادات والتَّقاليد مما اقتضى إدراك أهمية القراءة الواعية في المجتمع المعاصر الذي يعتزمُ أفرادُه تطويرَ مجتمعهم وتنويره لترك بعض الممارسات الخاطئة، مع المحافظةِ على الهويةِ الثَّقافيةِ للمجتمع، والوعي ببعض المفاهيم التي كانت تُفهَمُ بتصوُّراتٍ ذهنية خاطئة أو قاصرة.

المرحلةُ الرَّابعة: القراءة لحل المشكلات: وفي هذه المرحلة انتقل مفهومُ القراءة انتقالًا جديدًا، وهو أنَّها أصبحت تعد أسلوبًا من أساليب النَّشاط الفكري الذي يساعد على حل المشكلات، فالقراءة تعدُّ نشاطًا فكريًا متكاملًا، يبدأ بإحساسِ الإنسان بأنَّ القراءةَ تساعدُ على حل المشكلة التي يمكن أن تواجهه، ثم يقوم بجميع الاستجابات التي يتطلَّبها حل هذه المشكلة. ويؤكد هذه المرحلةَ ما ذكره (الشناوي وآخرون،٢٠٠١، ص. ١٥١) أنَّ: "تطوُّرَ مفهوم القراءة من عمليةِ الإدراك البصري للرموز المكتوبة، إلى عمليةٍ عقلية، يتفاعل فيها المتعلِّمُ مع ما يقرأ، ويقومُ بالنَّقدِ والتَّحليل والمقارنة والاستنتاج، ويستخدم ما يقرؤه في حل المشكلاتِ اليومية".

المرحلةُ الخامسة: القراءة للاستمتاع والإبداع: ارتبطت هذه المرحلة بتطوُّراتِ العصر ومستجدَّاته؛ وقد كان من المستجدَّات اختراعُ الآلات والتكنولوجيا التي خدمت البشريةَ بشكلٍ كبيرٍ في كثيرٍ من المهام اليومية التي كان الناسُ يقومون بها بأنفسهم مستنفذين طاقتهم الجسدية والفكرية في سبيل إتمام تلك المهام اليومية، وبعد أن أصبحت المهامُ أكثر سهولةً أصبح هناك وقت للراحة أكثر مما مضى، فأصبح النَّاسُ يرغبون باستثمار أوقات فراغهم بما ينفعهم أو يمتعهم، فأضيف معنى جديدا للقراءة يجعلها أداةً لاستمتاع الإنسان بما يقرأ، وتذوقهِ للمعاني، وإدراكه لما وراء السُّطور، وفتح آفاقًا أوسع حول النَّص(العمارنة والقحطاني، ٢٠١٨، ص.٢٣٣-٢٣٤).

يتَّضحُ ممَّا سبق أنَّ القراءةَ ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بالفهم، فعملياتُ التَّحليل والربَّط والنَّقد والتَّذوق كلها تؤدي إلى حدوث فهمٍ متكاملٍ للنص، وبذلك فإنَّ القراءةَ في عصرنا الحاضر أصبحت تعني: التعرُّف إلى الرُّموزِ اللغوية وترجمةِ معانيها وفهمها وفقًا للسِّياق الذي وردت فيه، وتحليل النص وتفسير ظواهره، والحكم على محتوى النص، والتَّفاعل مع أفكار النَّص والاستفادة منها في معالجةِ بعض القضايا وحل المشكلات، وتذوق النص وجمالياته. ومن هذا المنطلق تبرزُ العلاقةُ بين القراءة والتَّفكير؛ فالقراءة لا تكون صحيحةً ما لم ترتبط بعمليات التَّفكير، وما لم تُحدث أثرًا تواصليًّا لدى القارئ.

ومن المهم تعليم المتعلِّمين في مرحلة التَّعليم الابتدائي كيف يقرؤون بفهم، وبخاصةٍ بعد وصولهم لمرحلةِ الطَّلاقةِ القرائية لأن القراءة بدون فهم لا تحقِّق أهدافًا تربوية. وتعدُّ ممارساتُ فهم المقروء بمستوياته المتعدِّدة ضرورةً من ضرورات القراءة في العصر الحاضر، كما أنَّها مهمة لحدوث عملية التعلُّم، سواءً التعلُّم اللغوي، أو الرياضي، أو العلمي، فتعلُّم المواد الدراسية ومذاكرتها لا يمكن أن يتم بدون فهم المقروء؛ ولذلك فإنَّ طبيعةَ عملية فهم المقروء تتسمُ أنَّها عملية تتطوَّر باستمرار؛ حيث تتسق مع العمر العقلي والزمني للإنسان، فكلما زاد عمرُ الإنسان الزَّمني تطوَّر عمرهُ العقلي، باطلاعه الذي يساعدهُ على فهم العالم المحيط والتَّعايش معه، وإدراك ما يدور حوله.

وجديرٌ بالذِّكر أنَّ فهمَ المقروء بمستوياته المتدرِّجة يمكن قياسه ومراقبة حدوثه، فهناك عديدٌ من الاختبارات وأدوات التَّقييم التي تساعدُ على تقييم مستوى فهم المقروء لدى المتعلِّمين. إضافة إلى ذلك فإنَّ عملية القراءة تتحسَّن بالممارسةِ المستمرة والتوجيه المناسب: فاستمرارُ المتعلِّم في ممارسة القراءة، ووجود معلِّمٍ كفء يوجِّه المتعلِّمَ بشكلٍ صحيح، ويعلِّمه القراءة وفهم المقروء بطرائق تفاعلية تعزِّز مهاراتهِ القرائية، كل ذلك يسهمُ بدورٍ كبيرٍ في تحسين مهارات فهم المقروء لدى المتعلِّمين.

وتؤكِّدُ جهودُ العلماء أهميةَ فهم المقروء وتعليمه بشكلٍ صحيحٍ للنشء، فقد أكَّدت دراسةُ الغلبان (٢٠١٤) أهميته في كونه يضمن الارتقاءَ بلغة المتعلِّم، ويعدُّ عنصرًا مهمًا في نجاحه في المواد الدِّراسية، ويساعد المتعلِّم على النَّقد البنَّاء، ويعوده على إبداء الرأي، ويكسبُ المتعلِّم مهارات حل المشكلة حين يفهمها ويقرأ حولها؛ مما يعينه على فهمِ أبعادها، ويساعدُ على ربط الخبرات السَّابقة لدى المتعلِّمين بالخبراتِ الحالية والمستقبلية؛ مما يساعدُ على تحسين قدراتِهم على التنبؤ (الغلبان،٢٠١٤، ص. ٤٨).

مستوياتِ فهم المقروء:

يتنوَّع تصنيفُ مستوياتِ فهم المقروء، لكنَّها في مضمونها تشيرُ إلى نفس المهارات القرائية، فقد تمَّ تصنيفُ مستويات فهم المقروء لدى بعض الباحثين وفقًا لحجم الوحدة المقروءة بدايةً من الكلمة، فالجملة القصيرة والطويلة، ثم الفقرة، ومن ذلك دراسة (جاب الله،١٩٩٧، ص. ٧٢٩) الذي قسَّمَ الفهمَ – في ضوء حجم المادة المقروءة– إلى ثلاثةِ مستويات:

١- **مستوى فهم الكلمة**: ويندرج تحته: تحديدُ دلالة معنى الكلمة، وإدراك العلاقة بين كلمتين، والقدرة على تصنيف الكلمات في مجموعاتٍ متشابهة.

٢- **مستوى فهم الجملة**: ويندرجُ تحت هذا المستوى: تحديد معنى الجملة وفهم دلالتها، ونقد ما تتضمَّنه الجملة من معنى، وربط الجملة بما يناسبها من معانٍ، وإدراك العلاقات الصَّحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، والقدرة على تصنيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

٣- **مستوى فهم الفقرة**: ويندرجُ تحت هذا المستوى: وضع عنوان مناسب للفقرة، وإدراك ما تهدف إليه الفقرة، وإدراك الأفكار الأساسية في الفقرة، وتقويم الفقرة في ظل ما تتضمَّنه من أفكار وآراء، وإدراك ما بين السُّطور من أفكارٍ ضمنيةٍ لم تُذكر صراحةً

وهذا التَّصنيفُ تناولَ الوحدةَ اللغوية بصورتيها الجزئية وشبه الجزئية، ولم يتناول فهمَ الوحدةِ اللغوية المتكاملة التي يمثلها النصُّ بكل فقراته، وتعتقدُ الباحثةُ أنَّ هذا التصنيفَ جيد لكنه مناسب للصَّفين الأول والثاني الابتدائي، فالغاية من قراءة النص ليس تفتيته إلى أجزاء، بل فهم مضمونه وتحليله ومناقشته بالنَّظر إلى النَّص بوصفه وحدةً لغويةً متكاملةَ البنية والمعنى.

وقد صنَّفَ (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ص. ٢١٥-٢١٨) مستوياتِ فهمِ المقروء ومهاراتِهِ على النَّحو الآتي:

المستوى الأول: الفهم المباشر، ومن مهاراته: تحديد المعنى المناسب للكلمة من السِّياق، تحديد أكثر من معنى للكلمة، تعرُّف مرادف الكلمة وضدها، وتحديد الأفكار الفرعية بالنص، وتحديد التَّفاصيل الدَّاعمة في النص، وفهم التَّسلسل الزَّماني والتَّرتيب المكاني.

المستوى الثَّاني: الفهم الاستنتاجي، ومن مهاراته: استنتاج أوجه الشبه والاختلاف، استنتاج علاقات السَّبب بالنتيجة، استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه، استنتاج الاتِّجاهات والقيم الشَّائعة في النص، استنتاج المعاني الضمنية في النص، استنتاج الفكرة الرئيسة، والأفكار الفرعية.

المستوى الثَّالث: الفهم النَّاقد، ومن مهاراته: التَّمييز بين الأفكار الثَّانوية والرئيسة، التَّمييز بين الحقيقةِ والرأي، التَّمييز بين ما يتَّصل بالموضوع ومالا يتَّصل به، التَّمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار، التَّمييز بين الفكرةِ الشَّائعة والفكرةِ المبتكرة وتحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها، وتحديد مدى مصداقية الكاتب، والحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

المستوى الرابع: الفهم التَّذوقي، ومن مهاراته: ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى، إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتَّعبيرات، وإدراك الحالة الشُّعورية والمزاجية المسيطرة على النص.

المستوى الخامس: الفهم الإبداعي، ومن مهاراته: إعادة ترتيب أحداث القصة، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النَّص، وتوقُّع الأحداث بناءً على فرضيات معينة، واقتراح نهاية لقصة ما من تأليف المتعلِّم تتناسبُ ومعطيات القصة، ومسرحة النَّص المقروء وتمثيله.

ويكادُ هذا التَّصنيفُ يشابهُ تصنيفَ مهارات فهم المقروء في البحث الحالي، مع تطويع الباحثة لهذه المهارات لتناسبَ عينةَ البحث وهنَّ تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي؛ فاعتمدت الباحثةُ مستوى الفهم الحرفي، والمستوى التَّحليلي ويشمل: (التَّفسير والاستنتاج)؛ حيث ترى الباحثةُ أنَّ عمليةَ التَّحليل للنص والتبصُّر بمحتوى فقراته تتطلَّب إجراء عمليات تفسير واستنتاج؛ لذلك سمته الباحثةُ بالفهم التَّحليلي ليكون أشملَ وأنسبَ لطبيعةِ عمليات الفهم التي تمارَسُ في هذا المستوى، والفهم النَّقدي، والفهم الإبداعي.

الطَّريقةُ والإجراءات

أولًا – مراجعةُ الأدبيَّاتِ المرجعية:

تمَّ الرُّجوعُ إلى عدَّة مراجع ودراساتٍ سابقة ذات علاقة بموضوع البحث منها دراسة كلٍ من: (حسن وآخرون،٢٠١٩؛ عبد الله،٢٠١٩؛ الكثيري،٢٠١٨؛ الجهني،٢٠١٥؛ الغلبان، ٢٠١٤)؛ وتمَّت الاستفادةُ منها عند تصميم أداة البحث وتوثيق بعض الدِّراساتِ السَّابقة بما يتناسبُ مع البحث الحالي.

ثانيًا– عينةُ البحث:

تمَّ اختيارُ عينة البحث من الابتدائية (٣٥٢) بمدينة الرياض من فصلين من فصول الصَّف الرَّابع الابتدائي، وقد بلغ عددُ أفراد العيِّنة في كل فصل (٢٥) طالبةً، فتمَّ تحديدُ الفصل (٤/ ب) عينةً تجريبية، والفصل (٤/ ج) عينةً ضابطة.

ثالثًا– أداةُ البحث وتصميمُها:

قامت الباحثةُ ببناءِ قائمةِ مهاراتِ فهم المقروء اللازمة لتلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي وعرضها على (٧) محكَّمين، بغرض التوثُّق من مناسبة المهارات لعينةِ البحث، وانتماء المهارات لكل مستوى من مستويات فهم المقروء، وبعد أن تمَّ تنقيحُ القائمة وفقًا لملاحظاتِ المحكَّمين، تمَّ إعدادُ أداةِ البحث (اختبار فهم المقروء) استنادًا إلى قائمةِ المهاراتِ المحدَّدة.

وقد تكوَّن الاختبارُ من خمسة نصوص قصصية مناسبة لعمر (٩–١٠) سنوات أي أنَّها ملائمة لعمر عينة البحث، ويندرج تحت كل نص مجموعةٌ من الأسئلة تستهدفُ قياسَ مستوى مهارات فهم المقروء، وهذه القصص عناوينها كالآتي: (الطفلة الذَّكية، والأصدقاء الأوفياء، والغابة النَّظيفة، ورحلة إلى الفضاء، والشَّجرة العملاقة).

رابعًا– التَّثبُّت من صدقِ أداةِ البحث وثباتها:

صدق الاختبار:

تمّ عرضُ اختبار فهم المقروء بصورته الأوليّة على (٧) محكَّمين في تخصُّص اللغة العربيّة وطرق تدريسها، بغرض التَّحقُّق من مدى ملاءمةِ الاختبار لعينة البحث وسلامة الصياغة اللغويّة، ومدى انتماء كل مهارة لمستوى الفهم الذي تندرج تحته، وفي ضوء مُقترحات المحكَّمين تمّ تعديلُ الاختبار ليصبحَ الاختبارُ بصورته النهائية مكونًا من: (٣٠) سؤالًا، ، وتمَّ تحديدُ وقت الاختبار (٩٠) دقيقة، وحُسِبت الدرجة من (١٠٠)؛ بحيث تتوزَّع الدَّرجاتُ على مهارات كل مستوى حسب عمق مستوى الفهم ومهاراته، وجدول(١) يوضّح مواصفات الاختبار:

جدول ١

مواصفات الاختبار

مستويات الفهم القرائي	مجالات التَّقويم	الوزن النسبي	الدرجة	عدد الأسئلة	النَّص
الفهم الحرفي	١-أن تتعرَّف معنى الكلمة كما وردت في السِّياق.	٪١٦	٢	١	الأصدقاء الأوفياء
	٢-أن تتعرَّف مضاد الكلمة		٢	١	الشَّجرة العملاقة
	٣-أن تميز بين المفرد والمثنى والجمع		٢	١	الطفلة الذكية
	٤-أن تذكر أسماء الشخصيات بالقصة.		٢	١	الغابة النظيفة
	٥-أن تجيب عن الأسئلة حول أحداث القصة.		٢	١	الطفلة الذكية
	٦-أن تحدِّد المكان والزمان في النص المقروء.		٢	١	رحلة إلى الفضاء
	٧-أن تُرتِّب أحداث القصة.		٢	١	رحلة إلى الفضاء
	٨-أن تذكر الفكرة الرئيسة للقصة.		٢	١	الطفلة الذكية
الفهم التَّحليلي	١-أن تستنتج الفكرة الرئيسة للقصة.	٪٢٤	٣,٥	١	الغابة النظيفة

مستويات الفهم القرائي	مجالات التَّقويم	الوزن النسبي	الدرجة	عدد الأسئلة	النَّص
(الاستنتاج والتفسير)	٢-أن تستنتج الأفكار الفرعية التي وردت في القصة حسب تسلسلها.		٣,٥	١	الغابة النظيفة
	٣-أن تربط بين السبب والنتيجة.		٣,٥	١	الغابة النظيفة
	٤-أن تستنتج القيم الواردة في القصة.		٣,٥	١	الأصدقاء الأوفياء
	٥-أن تشرح كيفيةَ تسلسل الأحداث في القصة.		٣,٥	١	رحلة إلى الفضاء
	٦-أن تستنتجَ سمات شخصيات القصة غير المصرح بها.		٣,٥	١	الأصدقاء الأوفياء
	٧-أن تستنتج من التَّشبيهات المعنى المقصود		٣,٥	١	الشجرة العملاقة
الفهم النَّقدي	١-أن تميز بين الحقيقة والرأي	٢٥٪	٥	٢	الشجرة العملاقة، رحلة إلى الفضاء
	٢-أن تحدِّد ما يتَّصلُ بالنص ومالا يتَّصل به		٥	١	الطفلة الذكية
	٣-أن تبدي رأيها حول القصة والفكرة التي تهدف إلى إيصالها.		٥	١	الغابة النظيفة
	٤-أن تحكم على مدى صحة مواقف الشَّخصيات وسلوكها في القصة.		٥	٢	الطفلة الذكية، الشجرة العملاقة
	٥-أن تميز بين الواقع والخيال.		٥	١	رحلة إلى الفضاء
الفهم الإبداعي	١-أن تقترح عنوانًا آخر للقصة.	٣٥٪	٥	٢	الطفلة الذكية، الأصدقاء الأوفياء
	٢-أن تقترح حلولًا جديدةً لمشكلةٍ وردت في القصة.		٥	١	الغابة النظيفة
	٣-أن تتنبأ بنهاية القصة قبل قراءتها.		٥	١	رحلة إلى الفضاء
	٤-أن تقترح نهايات أخرى للقصة.		٥	١	الطفلة الذكية

مستويات الفهم القرائي	مجالات التَّقويم	الوزن النسبي	الدرجة	عدد الأسئلة	النَّص
	٥-أن تؤلف قصةً تؤكد فيها القيمةَ التي تعلمتها من قصة الدرس.		٥	١	سؤال مفتوح
	٦-أن تتمكَّن من تحديد المشاعر الخاصة بالشَّخصية في أحد مواقف القصة.		٥	١	الأصدقاء الأوفياء
	٧-أن تلخص القصة بأسلوبها.		٥	١	الشجرة العملاقة

ثبات الاختبار:

للتوثُّق من ثباتِ الاختبار قامت الباحثةُ بتطبيقه على عينّة مغايرةٍ لعينة الدراسة قبل تطبيق التَّجربة وتكوَّنت من (٢٠) تلميذةً من تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينة الرياض، وتمّ حسابُ ثبات الاختبار بمعامل الاستقرار وذلك بتطبيق الاختبار مرتين بينهما ثلاثة أسابيع. وتمَّ استخراجُ معامل الثَّبات للاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وجدول (٢) يوضِّح ذلك:

جدول ٢

معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل مستوى من مستويات فهم المقروء وللاختبار كله

مستويات فهم المقروء	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الفهم الحرفي	٠,٩٣
الفهم التَّحليلي	٠,٩٠
الفهم النَّقدي	٠,٨٧
الفهم الإبداعي	٠,٧٩
ثبات اختبار فهم المقروء	٠,٨٧

يتَّضح من جدول (٢) أن ثباتَ الاختبار بلغ (٠,٨٧) مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع يجعل الاختبار قابلًا للتطبيق على عينة البحث.

خامسًا-تطبيق تجربة البحث:

تمَّ اتِّخاذُ كل الإجراءات النظامية للبدء بتطبيق تجربة البحث في الابتدائية (٢٥٣) من خلال إجراءات تسهيل مهمة الباحثة من مكتب إدارة التَّعليم شرق مدينة الرياض، وبعد ذلك بدأت الباحثةُ تطبيقَ التَّجربة مع بداية الفصل الدِّراسي الأول ١٤٤٢هـ)؛ حيث تمَّ تطبيقُ الاختبار القبلي على المجموعتين قبل التَّجربة، ثمَّ طُبِّق البحثُ على نصوصٍ قصصية مُقرَّرة في كتاب لُغتي المقرَّر بالفصل الدِّراسي الأول، وهذه النُّصوص من الوحدتين الأولى والثَّانية، وهي على النَّحو التَّالي:

١- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) -نص الانطلاق (الربيع فصل الجمال والحياة).
٢- الوحدة الأولى (الجو والفصول الأربع) - نص الدعم (لماذا بكت الوردة؟)
٣- الوحدة الثانية (الصحة والغذاء) - نص الانطلاق (الصحة والغذاء)
٤- الوحدة الثانية (الصحة والغذاء) - نص الدعم (ناقلة الأمراض).

حيث تمَّ تدريسُ المجموعة الضَّابطة بالطريقة المعتادة من قبل معلِّمةِ الفصل، وتمَّ تدريسُ المجموعة التَّجريبية باستخدام استراتيجية السَّرد القصصي من قبل الباحثة، واستمر التَّطبيقُ لمدة ثلاثة أسابيع. ثم تمَّ تطبيقُ الاختبار بعد الانتهاء من تجربة البحث على المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة، واستخراج النَّتائج ومعالجتِها إحصائيًا.

وقد قامت الباحثةُ بتطبيق استراتيجية السَّرد القصصي على المجموعة التَّجريبية وفق الخطوات الآتية:

١. تهيئة البيئة المكانية: وقد طُبِّقت التَّجربة في مكانين هما: غرفة الصف، ومسرح المدرسة، وقد تمَّت تهيئةُ المكان من خلال توجيه التلميذات للإنصات، والتَّفاعل مع الشَّخصية عندما تطرح عليهم سؤالًا.
٢. التَّمهيد للقصة: وقد قامت الباحثةُ باستخدام عدة أساليب للتمهيد للقصة، ومن ذلك ذكر موقف له علاقة بالهدف من القصة، أو عرض صورة وسؤال التَّلميذات عن محتواها تمهيدًا للاستماع إلى القصة.
٣. البدء بعملية السَّرد القصصي: من خلال تفعيل نبرات الصوت ولغة الجسد؛ للتعبير عن الشَّخصيات في القصة وانفعالاتها، وتفاعلها مع بعضها بشكلٍ محسوس، وقد تخلَّل هذه المرحلة:

- الاستعانة بالوسائل الداعمة: تمت الاستعانة ببعض الوسائل المحسوسة الدَّاعمة مثل: مسرح العرائس وشريط الصور المتتابعة، وعرضها في الوقت المناسب.
- التركيز على القيمةِ المستهدفة بالقصة من خلال طرح سؤال على لسان الشخصية، أو نبرة انفعالية (تعجُّب، واستنكار، وغضب، وسعادة..).

٤- بعد الانتهاء من السَّرد القصصي يتم اختيار مجموعة من التلميذات، يقمن بتمثيل القصة، وهنا يتمُّ ترتيبُ الأدوار من قبل الباحثة، وإتاحة الفرصة للتلميذات لمراجعةِ أدوارهنَّ، ثم البدء بالأداء التَّمثيلي لشخصيات القصة، والتفاعل فيما بينهن، ومكافأة التِّلميذات على حسن الأداء.

٥- وفي ختام الدرس تتمُّ مناقشة التِّلميذات حول القصة بما يدعم تنميةَ مهارات فهم المقروء لديهن.

نتائجُ البحث ومناقشتُها

للإجابةِ عن سؤال البحث: ما فاعليةُ استخدامِ استراتيجية السَّرد القصصي في تدريس اللغةِ العربية على تحسينِ مستوياتِ فهم المقروء ومهارات كل مستوى لدى تلميذاتِ الصَّف الرَّابع الابتدائي في مدينة الرياض؟

تمَّت معالجةُ نتائج تطبيق التَّجربة إحصائيًا على النَّحو الآتي:

١ – الفروق على المستوى الكلي: يوضِّحُ الجدولُ التَّالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، علمًا أنَّ الدرجة الكلية للاختبار هي (١٠٠) درجة.

جدول ٣

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة للاختبار الكلي

	المجموعات	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الاختبار الكلي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي	٢٥	٣٨,١٦	٨,٢٣	١,٦٥
	المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي	٢٥	٤١,٨٤	٥,٧٩	١,١٦
	قيمة (ت) = (١,٨٢٨)		مستوى المعنوية = ٠,٠٧٤		

بالنَّظر إلى جدول (٣) فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي العام لدرجات المجموعة الضَّابطة (٣٨,١٦) درجة بانحراف معياري (٨,٢٣)، وكان المتوسِّط العام لدرجات المجموعة التَّجريبية أعلى، ولكن بدرجةٍ قليلة حيث بلغ (٤١,٨٤) درجة بانحراف

معياري (٥,٧٩)، وبلغت قيمةُ (ت) (-١,٨٢٨) بمستوى معنوية (٠,٠٧٤)، ممَّا يدل على عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في المستوى الكلي لفهم المقروء بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية.

جدول ٤

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة للاختبار الكلي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الاختبار الكلي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي	٢٥	٤٩,٢٨	٧,٤٤	١,٤٩
	المجموعة التَّجريبية– الاختبار البعدي	٢٥	٨٩,٩٢	٤,٧٩	٠,٩٦
قيمة (ت) = (٢٢,٩٦٦)			مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠		

بعد أن تمَّ التأكُّد من عدم وجود فروق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، تمَّ تطبيقُ التَّجربة على المجموعة التَّجريبية وإجراء الاختبار مرةً أخرى بعديًا على المجموعتين، والجدول (٤) يوضِّح نتائج اختبار (ت) للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات التَّلميذات في المجموعة الضَّابطة (٤٩,٢٨) درجة، بانحراف معياري (٧,٤٤)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات التِّلميذات في المجموعة التَّجريبية (٨٩,٩٢) درجة، بانحراف معياري (٤,٧٩)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٢٢,٩٦٦) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) وهذه النَّتيجةُ تُشير إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين درجاتِ المجموعة الضَّابطة والمجموعة التَّجريبية؛ مما يدلُّ على التَّحسُّن الكبير لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية التي تمَّ تدريسُها باستراتيجية السَّرد القصصي، وبالتَّالي فقد تمَّ رفضُ الفرض البحثي الذي نصَّ على أنَّه: (لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (≤ ٠,٠٥) بين متوسِّطات درجاتِ طالباتِ المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في اختبار مستويات فهم المقروء (الحرفي، والتَّحليلي، والنَّقدي، الإبداعي) الكلي، وكل مستوى من مستوياته لدى طالبات الصَّف الرَّابع الابتدائي بمدينةِ الرياض).

وبما أنَّ الفروق المعنوية بين المجموعتين لم تظهر قبل التَّجربة، ولكنها ظهرت بعد التَّجربة فإن استراتيجيةَ السَّرد القصصي كانت ذات فاعليةٍ واضحةٍ في تحسين مهاراتِ فهم المقروء. وقد تمَّ حساب الأثرُ الكلي باستخدام معادلة مربع إيتا η^2 الذي يمثِّل النسبة من التباين الكمي للمتغيِّر التَّابع (فهم المقروء) في العينة موضع البحث التي ترجع إلى أثر المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) لحساب فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء بمستوياته الأربع بعد تطبيق التَّجربة، حيث بلغ مربع إيتا (٠,٩١٧) وهذا يدل على وجود فاعليةٍ عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات فهم المقروء بعد تطبيق التَّجربة.

وفيما يلي النَّتائجُ التفصيلية لكل مستوى من مستويات فهم المقروء:

٢ – الفرق على مستوى الفهم الحرفي:

فيما يتعلق بمستوى التَّلميذات في الفهم الحرفي، يوضح الجدولُ التالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأنَّ الدَّرجةَ الكلية لهذا المحور في الاختبار هي (١٦) درجة.

جدول ٥

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الحرفي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم الحرفي	المجموعة الضَّابطة الاختبار القبلي	٢٥	٦,٧٢	٢,١٧	٠,٤٣
	المجموعة التَّجريبية الاختبار القبلي	٢٥	٧,٢٤	٢,٤٤	٠,٤٩
	قيمة (ت) = (٠,٧٩٢)		مستوى المعنوية = ٠,٤٣٠		

تُبينُ النَّتائجُ الواردةُ في جدول (٥) أنَّ متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة كان أقل من متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٦,٧٢) بانحراف معياري (٢,١٧)، وبلغ المتوسِّط الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٧,٢٤) بانحراف معياري (٢,٤٤). وبلغت قيمةُ (ت) (-٠,٧٩٢) بمستوى معنوية (٠,٤٣٠) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين مستوى الفهم الحرفي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

جدول ٦

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الحرفي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم الحرفي	المجموعة الضَّابطة الاختبار البعدي	٢٥	٨,٦٤	١,٩٦	٠,٣٩
	المجموعة التَّجريبية الاختبار البعدي	٢٥	١٤,٨٨	٠,٨٨	٠,١٨
	قيمة (ت) = (١٤,٥٤٧)		مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠		

وفقًا لنتائج جدول (٦) فقد تمَّ التَّأكُّد من عدم وجود فرقٍ بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة فيما يتعلق بمحور الفهم الحرفي، وللتعرُّف إلى ما إذا كانت استراتيجيةُ السَّرد القصصي قد حقَّقت الفاعليةَ المأمولة في تطوير مستوى الفهم الحرفي لدى تلميذات المجموعة التَّجريبية، تمَّ إجراءً اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرُّف إلى ما إذا كانت هنالك فروق معنوية بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في مستوى الفهم الحرفي بعد التَّجربة، والجدول (٦) أعلاه، يوضِّح أنَّ المتوسِّط الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة قد بلغ (٨,٦٤) درجة بانحراف معياري (١,٩٦)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (١٤,٨٨) درجة بانحراف معياري (٠,٨٨)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (-١٤,٥٤٧) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) وهذه النتيجة تشيرُ إلى وجود فروقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية مما يدل على التحسُّن الكبير والملحوظ لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية فيما يتعلَّق بالفهم الحرفي بعد التدريس باستراتيجية السَّرد القصصي.

وظهور الفروق المعنوية بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعدُّ مؤشرًا على فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهاراتِ الفهم الحرفي بعد التَّجربة، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم الحرفي باستخدام مربع إيتا η^2، حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (٨١٥.) وهذا يدلُّ على وجود فاعلية عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم الحرفي بعد تطبيق التَّجربة.

٣ – الفرق على مستوى الفهم التَّحليلي:

فيما يتعلق بمستوى التِّلميذات في الفهم التَّحليلي، فإنَّ الجدولَ التَّالي يوضِّح المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأن الدَّرجةَ الكلية لهذا المحور في الاختبار هي (٢٤) درجة.

جدول ٧

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم التحليلي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم التحليلي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي	٢٥	٩,٥٦	٣,٢٩	٠,٦٦
	المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي	٢٥	٩,٩٦	٣,٣٠	٠,٦٦
	قيمة (ت) = (٠,٤٢٩)		مستوى المعنوية = ٠,٦٧٠		

بالنَّظر إلى النَّتائج الواردة في جدول (٧)، نجد أنَّ متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة قريبًا جدًّا من متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٩,٥٦) بانحراف معياري (٣,٢٩)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٩,٩٦) بانحراف معياري (٣,٣٠).

وبلغت قيمةُ (ت) (–٠,٤٢٩٢) بمستوى معنوية (٠,٦٧٠) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في مستوى الفهم التَّحليلي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

جدول ٨

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم التحليلي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم التحليلي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي	٢٥	١١,٦٤	٢,٦٤	٠,٥٣
	المجموعة التَّجريبية – الاختبار البعدي	٢٥	٢٢,٢٤	١,٦١	٠,٣٢
	قيمة (ت) = (١٧,١٠٩)		مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠		

في ضوء نتائج جدول (٨) تبيَّن عدم وجود فرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة فيما يتعلَّق بمحور الفهم التَّحليلي، وللتعرُّف إلى ما إذا كانت استراتيجية السَّرد القصصي قد حقَّقت الفاعليةَ المأمولة في تطوير مستوى الفهم التَّحليلي لدى تلميذات المجموعة التَّجريبية، وبالنظر إلى نتائج جدول (٨)، يُلاحظ ارتفاع قيمة متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية مقارنةً بمتوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة التي لم تتعرض للتجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (١١,٦٤) درجة بانحراف معياري (٢,٦٤)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٢٢,٢٤) درجة بانحراف معياري (١,٦١)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١٧,١٠٩) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) مما يُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، وهذا يوضِّح التحسُّن الملحوظ لمستوى تلميذاتِ المجموعة التَّجريبية فيما يتعلق بالفهم التَّحليلي.

وظهور الفرق المعنوي بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعد مؤشرًا على فاعلية إستراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم التَّحليلي، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (إستراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم التَّحليلي باستخدام مربع إيتا η^2 حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (.٨٥٩) وهذا يدل على وجود فاعليةٍ عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم التَّحليلي بعد تطبيق التَّجربة.

٤ – الفرق على مستوى الفهم النقدي:

يوضِّحُ الجدولُ التَّالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في اختبار مستوى الفهم النَّقدي قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأن الدرجةَ الكلية للاختبار هي (٢٥) درجة.

جدول ٩

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم النقدي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم النقدي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي	٢٥	٩,٧٦	٣,٦١	٠,٧٢
	المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي	٢٥	٩,٨٨	٢,٧٩	٠,٥٦
	قيمة (ت) = (٠,١١٨)		مستوى المعنوية = ٠,٨٩٦		

تُظهرُ النَّتائجُ الواردةُ في جدول (٩)، أن متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة يساوي تقريبًا متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (٩,٧٦) بانحراف معياري (٣,٦١)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجاتِ المجموعةِ التَّجريبية (٩,٨٨) بانحراف معياري (٢,٧٩). وبلغت قيمة (ت) (–٠,١١٨) بمستوى معنوية (٠,٨٩٦) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في مستوى الفهم النَّقدي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

جدول ١٠

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم النقدي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم النقدي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي	٢٥	١٢,١٢	٣,٦٣	٠,٧٣
	المجموعة التَّجريبية– الاختبار البعدي	٢٥	٢١,٥٢	٢,٢٩	٠,٤٦
	قيمة (ت) = (١٠,٩٤١)		مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠		

للتعرُّف إلى ما إذا كانت استراتيجيةُ السَّرد القصصي قد حقَّقت الفاعليةَ المأمولة في تطوير مستوى الفهم النَّقدي لدى المجموعةِ التَّجريبية، يُلاحظُ أنَّ النَّتائج الواردة في جدول (١٠) تشيرُ إلى ارتفاع قيمة متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية مقارنةً بمتوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة التي لم تتعرض للتجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات التلميذات في المجموعة الضَّابطة (١٢,١٢) درجة بانحراف معياري (٣,٦٣)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٢١,٥٢) درجةً بانحراف معياري (٢,٢٩)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١٠,٩٤١) بمستوى معنوية (٠,٠٠٠) مما يُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، وهذا يوضِّح التحسُّن في مستوى المجموعة التَّجريبية فيما يتعلَّق بالفهم النَّقدي.

وظهورُ الفرق المعنوي بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعدُّ مؤشِّرًا على فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم النَّقدي، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم النقدي باستخدام مربع إيتا $\eta 2$ حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (٧١٤.) وهذا يدلُّ على وجود فاعليةٍ عاليةٍ لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم النقدي بعد تطبيق التَّجربة.

٥ – الفرق على مستوى الفهم الإبداعي:

يوضح الجدولُ التالي المتوسِّطات العامة للمجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية في اختبار مستوى الفهم الإبداعي قبل إجراء التَّجربة، علمًا بأنَّ الدَّرجةَ الكلية للاختبار هي (٣٥) درجة.

جدول ١١

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الإبداعي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم الإبداعي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار القبلي	٢٥	١٢,٧٢	٣,٧٦	٠,٧٥
	المجموعة التَّجريبية – الاختبار القبلي	٢٥	١٤,٧٦	٣,٧٧	٠,٧٥
	قيمة (ت) = (١,٩١٧)		مستوى المعنوية = ٠,٠٦١		

يتَّضح من النَّتائج الواردة في جدول (١١)، أنَّ متوسِّط درجات المجموعة الضَّابطة أقل بدرجتين تقريبًا من متوسِّط درجات المجموعة التَّجريبية قبل إجراء التَّجربة، فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة الضَّابطة (١٢,٧٢) بانحراف معياري (٣,٧٦)، وبلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (١٤,٧٦) بانحراف معـــياري (٣,٧٧). وبلغت قيمـــةُ (ت) (–١,٩١٧) بمستوى معنوية (٠,٠٦١) مما يدلُّ على عدم وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في مستوى الفهم الإبداعي للتلميذات في المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية قبل إجراء التَّجربة.

جدول ١٢

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفرق بين المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية بعد إجراء التَّجربة لمستوى الفهم الإبداعي

	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الفهم الإبداعي	المجموعة الضَّابطة – الاختبار البعدي	٢٥	١٥,٤٤	٤,٣٦	٠,٨٧
	المجموعة التَّجريبية – الاختبار البعدي	٢٥	٣١,١٦	٢,٨١	٠,٥٦
	قيمة (ت) = (١٥,١٥٦)		مستوى المعنوية = ٠,٠٠٠		

للتحقُّق من مدى فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تطوير مستوى الفهم الإبداعي لدى المجموعة التَّجريبية، فإنَّ النتائجَ الواردة في جدول (١٢) تُبين ارتفاعَ قيمة متوسط درجات المجموعة التَّجريبية مقارنةً بمتوسط درجات المجموعة الضَّابطة التي لم تتعرَّض للتجربة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجاتِ التِّلميذات في المجموعةِ الضَّابطة (١٥,٤٤) درجة بانحراف معياري (٤,٣٦)، في حين بلغ المتوسِّطُ الحسابي لدرجات المجموعة التَّجريبية (٣١,١٦) درجة بانحراف معياري (٢,٨١)، وبلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٢,٣٠٣–) بمستوى معنوية (٠,٠٢٦) مما يُشير إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين درجات المجموعة الضَّابطة ودرجات المجموعة التَّجريبية لصالح المجموعة التَّجريبية، وهذا يوضِّح التحسُّنَ الكبيرَ والواضح لمستوى تلميذات المجموعة التَّجريبية فيما يتعلق بالفهم الإبداعي.

وظهور الفرق المعنوي بين المجموعتين بعد إجراء التَّجربة يعد مؤشِّرًا على فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تعليم التلميذات مهارات الفهم الإبداعي، وقد تمَّ حسابُ فاعلية المتغيِّر المستقل (استراتيجية السَّرد القصصي) على تحسين مهارات الفهم الإبداعي باستخدام مربع إيتا η^2 حيث بلغت قيمةُ مربع إيتا (٨٢٧.) وهذا يدلُّ على وجود فاعليةٍ عالية لاستخدام استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الفهم الإبداعي بعد تطبيق التَّجربة.

تفسير النتائج ومناقشتها

مما شهدته الباحثةُ في أثناء تطبيق تجربة البحث حماسَ طالبات المجموعةِ التَّجريبية وتفاعلهن خلال تنفيذ خطوات استراتيجية السَّرد القصصي مما حقَّق تعلمًا نشطًا للنصوص القرائية زاد من مستوى مشاركة التِّلميذات في المجموعةِ التَّجريبية وتفاعلهن مع أنشطة التعلُّم، وبخاصةٍ بعض التلميذات اللاتي أكدت معلمتهنَّ بأنهنَّ لا يشاركن في درس اللغة العربية وهذا ما أكَّدته نتائجُ البحث من حيث ارتفاع درجات المجموعة التَّجريبية في الاختبار البعدي بشكلٍ كبير.

إضافة إلى ذلك لاحظت الباحثةُ أنَّ استراتيجية السَّرد القصصي كانت تجذبُ التِّلميذات فتجعلهن ينصتن بتركيزٍ عالٍ ويتحمسن للمشاركة، ومن المهم تأكيد دور الوسائل الدَّاعمة والمحسوسة في إنجاح التَّجربة بشكلٍ متوائم مع الاستراتيجية المجرَّبة فقد استخدمت الباحثةُ وسائل ترتبط بالنص القرائي منها: مسرح العرائس، والفيديو الكرتوني، واللوحة الذكية لتعزيز الإجابات الصحيحة؛ حيث إنَّ المتعلِّمَ الصَّغير يتعلَّم بالمحسوس أكثر من المجرد، وهنا تؤكد الباحثةُ ضرورةَ تعزيز السَّرد القصصي بوسائل تعليمية جاذبة وداعمة وموائمة للموقف التَّعليمي لإنجاح الدرس بشكلٍ متكامل. ومما أسهم في نجاحِ التَّجربة دعمُ إدارةِ المدرسة ومعلمة الصف ورغبتهم في تعميم التَّجربة بعد استخراج نتائج البحث.

وتتوافق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراساتٍ سابقة تناولت فاعليةَ استراتيجيات تدريسية قائمة على القصة في تحسين بعض المهارات اللغوية ومهارات تفكير مُتعدِّدة كالفهم والتخيُّل ونحو ذلك، منها دراسة حسنين (٢٠٢١) التي توصَّلت إلى فاعلية السَّرد القصصي الرَّقمي في تنميةِ مهارات التَّعبير الشَّفهي، ودراسة إبراهيم (٢٠٢٠) التي خلصت إلى فاعلية حكاية القصة الرَّقمية في تنميةِ مهارات التخيُّل والتَّفكير التَّاريخي، ودراسة حسن (٢٠١٩) التي خلصت إلى فاعليةِ استخدام القصة في تحسين مهارات الاستماع، ودراسة الكثيري (٢٠١٨) التي أكَّدت دورَ القصة في تنميةِ المهارات اللغوية لدى المتعلِّمين الصغار، ودراسة الشراري والهاشمي (٢٠١٦) التي أثبتت وجودَ أثرٍ للسرد القصصي في تنمية عادات العقل لصالح المجموعة التَّجريبية، ودراسة الجهني (٢٠١٥) التي أثبتت فاعليةَ استراتيجية رواية القصة في تحسين مهارات فهم المسموع.

ونتائج البحث الحالي تؤكِّد أهميةَ استخدام استراتيجية السَّرد القصصي وغيرها من الاستراتيجيات التَّفاعلية التي تسهم في تحقيق التعلُّم النَّشط والتَّفاعل الحيوي وبخاصةٍ في المرحلة الابتدائية، بما من شأنه أن يحبب المتعلِّمين الصِّغار في القراءة، وحب الاطلاع، والانجذاب لبيئة التعلُّم المميزة بالتَّفاعل والحيوية والنَّشاط، وبالتالي التمكُّن من مهاراتِ فهمِ المقروء وغيرها من المهاراتِ اللغوية التي تساعدُ في نجاحهم في تعلُّم المواد الأخرى وفهم العالم المحيط بهم.

توصياتُ البحث:

في ضوء نتائجِ البحث التي تمَّ التوصُّل إليها، يوصي البحثُ بما يلي:

١. تدريب معلِّمي اللغة العربية ومعلِّماتها بالمرحلةِ الابتدائية على استخدام استراتيجية السَّرد القصصي لغايات تحسين مستوى فهم المقروء وتكوين عادات قرائية سليمة لدى المتعلِّمين.

٢. وضع خطة من قبل كل معلِّمة للغة العربية لمتابعة نمو مستوى فهم المقروء لدى التِّلميذات أولًا بأول، وتحديد الأساليب المناسبة لمعالجة تعثُّر أي تلميذة في فهم المقروء، وتقديم برامج دعم قرائي مستمرة تتناسب وطبيعة تعلُّم كل تلميذة.

٣. العمل على تطوير مناهج تعليم اللغة العربية بالمرحلةِ الابتدائية عامةً، والصَّف الرَّابع الابتدائي خاصةً من خلال إضافة أنشطة للسرد القصصي، وتدريبات لغوية تعكس فوائد السَّرد القصصي في تحقيق فهم المقروء، ومهارات تفكير متعدِّدة ترتبط بمهارات فهم المقروء.

٤. تأكيد أهمية إجراء بحوث إجرائية من قبل معلِّمات اللغة العربية بالمرحلةِ الابتدائية حول أسباب ضعف مستوى التِّلميذات في فهم المقروء والسعي لإيجاد حلول لها.

مُقترحاتُ البحث:

يقترح البحثُ إجراءَ الدِّراسات الآتية:

١. فاعلية استراتيجية السَّرد القصصي في تحسين مهارات الإلقاء والعرض والتحدُّث لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. تحليل نتائج الاختبار الدولي في القدرة القرائية (PIRLS) في ضوء معطيات الواقع؛ من حيث الممارسات التَّدريسية والمحتوى القرائي، وأنشطة التعليم والتعلُّم، وطبيعة المتعلِّمين، ودور الأسرة، وتحديد متطلَّبات تطوير الأداء التَّدريسي لمعلمي اللغة العربية ومعلِّماتها في ضوء نتائج التَّحليل.

٣. قياس أثر بعض المتغيِّرات المستقلة مثل: (مسرحة القصة، أو الصف المقلوب...) على مهارات فهم المقروء اللازمة لعينة من المتعلِّمين في إحدى صفوف المرحلة الابتدائية.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

إبراهيم، فاطمة عبد الفتاح أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية حكي القصة الرقمية في تنمية بعض مهارات التخيل والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٣٤)، ٧٣-١٢٤.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٤١٤). *لسان العرب* (ط.٣). دار صادر.

بوند، جوي.، تنكر، مايلر.، وواتسون، باربارا. (١٩٨٦). *الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه* (محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم، مترجم). عالم الكتب.

جاب الله، علي سعد. (١٩٩٧). *تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام. مجلة كلية التربية جامعة الإمارات العربية المتحدة*. عدد خاص لمؤتمر تربية الغد في العالم العربي رؤى وتطلعات، ٦٥٩-٧٣٩.

الجهني، عبد الله حمود محمد. (٢٠١٥). أثر إستراتيجية رواية القصة في تنمية مهارات فهم المسموع لدى طلاب الصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤ (١)، الأردن، ١٨٧-٢٠٢.

حسن، عمران حسن.، مرز، هناء أبو ضيف.، محمد، محمد حمدي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج قائم على استخدام القصة في الحديث النبوي لتنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٥ (٥)، ٦٠٤-٦٣٧.

حسنين، منى محمود محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام السَّرد القصصي الرقمي في تنمية مهارات التعبير الشفهي لطلاب الصف الأول الثانوي، *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٧ (٢)، ٢١٠-٢٤٠.

الخويسكي، زين كمال. (٢٠١٤). *المهارات اللغوية*. دار المعرفة الجامعية.

شحاته، حسن.، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشديفات، أشجان حامد. (٢٠١٢). برنامج تعليمي قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثـره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ١ (٢٠)، ١٦١-١٨٥.

الشراري، عايد محمد.، والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠١٦). أثر طريقة السَّرد القصصي في تنمية عادات العقل لدى طلاب المرحلة الابتدائية في السعودية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد، ٢٠، ١٤٨-١٦٩.

الشناوي، محمد.، سليمان، نايف.، الحموز، محمد، والبكري، أمل. (٢٠٠١). *أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة*. دار صفاء.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠). *استراتيجيات فهم المقروء-أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. دار المسيرة.

عبد الله، هجيره. (٢٠١٩). العوامل المساهمة في تعزيز ونشر ثقافة القراءة الحرة (المطالعة) في مرحلة الطفولة، *مجلة الطفولة والدراسات التربوية*، المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات، تونس، (١)، ١٨-٢٦.

علان، علا موسى عبد الحميد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي ودافعيتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

عمارنة، عماد فاروق محمد.، والقحطاني، عادل عبد الله. (٢٠١٨). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية دراسة وصفية تحليلية، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٥٣، ٢٢٨-٢٦٢.

عوض، فايزة السيد محمد. (٢٠٠٣). *الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وتنمية ميولها*. إيتراك للنشر والتوزيع.

الغلبان، حاتم. (٢٠١٤). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الكثيري، خلود راشد. (٢٠١٨). دور القصة في تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة. *المجلة الدولية التربوية*، *٧*(١٠)، ٢٧-٣٩.

كمال الدين، حسين. (١٩٩٩). *فن رواية القصة وقراءتها للأطفال*. الدار المصرية اللبنانية.

الناقة، محمود كامل.، وحافظ، وحيد السيد. (٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته*. مطبعة الإخلاص.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ibrahim, Fatima Abdel Fattah Ahmed. (2020). The effectiveness of digital storytelling in developing imagination and historical thinking skills among primary school students. Journal of the Educational Society for Social Studies, (34), 73-124.

Ibn Manzur, Muhammad ibn Makram. (1414). Lisan Al Arab (3rd ed.). Dar Sader, Beirut.

Bond, Joey, Tinker, Mylar., and Watson, Barbara. (1986). Weakness in aloud reading: diagnosis and treatment (Mohamed Mounir Morsi, Ismail Abu al-Azayem, translator). World of Books.

Jaballah, Ali Saad. (1997). Development of some reading comprehension skills among students of the second year of secondary school. Journal of the College of Education, United Arab Emirates University. Special issue of the Conference on Educating Tomorrow in the Arab World, Visions and Aspirations, 659-739.

Al-Juhani, Abdullah Hamoud Muhammad. (2015). The impact of storytelling strategy on developing audio comprehension skills among second grade students in the Kingdom of Saudi Arabia. International Specialized Educational Journal, 4(1), Jordan, 187-202.

Hassan, Imran Hassan., Hassan, Imran Hassan., Marz, Hana Abu Deif., Mohammed, Mohammed Hamdi. (2019). The effectiveness of a program based on the use of the story in the hadith of the Prophet to develop some listening skills among primary school students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 35 (5), 604-637.

Hassanein, Mona Mahmoud Mohamed. (2021). The Effectiveness of Using Digital Storytelling in Developing Oral Expression Skills for First Grade Secondary Students, Journal of Educational and Social Studies, Faculty of Education, Helwan University, 27(2), 210-240.

Khoisky, Zain Kamal. (2014). Language skills. University Knowledge House.

Shehata, Hassan., and Najjar, Zainab. (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Egyptian Lebanese House.

Shdeifat, Ashjan Hamed. (2012). An educational program based on the strategy of literature circles and revealing its impact on developing reading comprehension among fourth grade students in Jordan, Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies, 1(20), 161-185.

Sharari, Ayed Muhammad, and Hashemi, Abdulrahman. (2016). The Impact of the Storytelling Method on Developing Habits of Mind among Primary School Students in Saudi Arabia, Journal of the Faculty of Education, Port Said University, 20, 148-169.

Shennawi, Muhammad., Suleiman, Nayef., Hamuz, Muhammad, and Bakri, Amal. (2001). Methods of teaching children to read and write. Dar Safa.

Abdel Bari, Maher Shaaban. (2010). Reading comprehension strategies - their theoretical foundations and practical applications. Dar Al-Masira.

Abdullah, Hajera. (2019). Factors contributing to the promotion and dissemination of the culture of free reading (reading) in childhood, Journal of Childhood and Educational Studies, Higher Institute of Applied Studies in the Humanities, Tunis, (1), 18-26.

Allan, Ola Musa Abdul Hamid. (2019). The effectiveness of using the digital story in developing the skills of reading aloud in the Arabic language among second grade students and their motivation towards it, unpublished master's thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.

Amarneh, Imad Farouk Mohammed., and Al-Qahtani, Adel Abdullah. (2018). The development of reading skills in my language books for primary primary school grades in the Kingdom of Saudi Arabia: A descriptive and analytical study, Educational Journal, Sohag University, 53, 228-262.

Awad, Fayza Elsayed Mohamed. (2003). Recent trends in teaching reading and developing its tendencies. Itrak Publishing & Distribution.

Al-Ghaban, Hatem. (2014). The effect of employing two active learning strategies on developing reading comprehension skills among fourth grade students [unpublished master's thesis]. Islamic University of Gaza, Palestine.

Al Katheeri, Kholoud Rashid. (2018). The role of the story in developing the language skills of kindergarten children. International Journal of Education, 7(10), 27-39.

Kamal al-Din, Hussein. (1999). The art of storytelling and reading it to children. Egyptian Lebanese House.

The camel, Mahmoud Kamel., and Hafez, Waheed Al-Sayed. (2002). Teaching Arabic: Introductions and Techniques. Al-Ikhlas Press.

Al-Mansour, N., & Al-Shorman, R. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of Saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University-Languages and Translation*, *23*(2), 69-76.

Dugan, J. (1997). Transactional literature discussions: Engaging students in the appreciation and understanding of literature. *The Reading Teacher*, *51*(2), 86-96.

Gallets, M. P. (2005). *Storytelling and story reading: A comparison of effects on children's memory and story comprehension* [Doctoral dissertation]. East Tennessee State University.

Khaerana, A. S. A., & Nurdin, N. N. (2018). The effectiveness of storytelling and story reading methods in teaching speaking. ETERNAL. *English, Teaching, Learning, and Research Journal*, *4*(2), 181-199.

Miller, S., & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, *1*(1), 36-43.

Milord, M. (2007). *The effects of using storytelling on reading comprehension through drama and theater* [Master dissertation]. University of New York State.

Stotts. Stuart, (2017). *Storytelling: Building Comprehension Through Oral Narrative.* Workshop. John F. Kennedy Center for the Performing Arts.

Web References:

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/storytelling

https://moe.gov.sa/ar/news/pages/TR-74321.aspx

.

أثر تطبيق تقنية الهولوجرام عبر الهاتف المحمول في تنمية مهارات إنتاج الصور المجسمة والتخيل البصري لدى طلبة الدراسات العليا

عبدالله بن خليفة العديل

أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الباحة

المُسْتَخْلَص: دفعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تقنية الهولوجرام عبر الهاتف المحمول في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الصور المجسمة والتخيل البصري لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة الباحة. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي واختبار التخيل البصري وبطلاقة ملاحظة لقياس جوانب مهارات الأداء لإنتاج الصور المجسمة، من خلال تطبيق الهولوجرام. وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالب دراسات عليا. استخدم الباحث اختبار T لقياس الفروق بين مجموعة تجريبية (باستخدام تقنية الهولوجرام) ومجموعة ضابطة (بالطريقة المعتادة). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في التحصيل المعرفي والتخيل البصري في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست بتقنية الهولوجرام. كما ظهر فرق جوهري عند مستوى ٠,٠٥ في قائمة بطاقة الملاحظة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في بعض مهارات إنتاج الصور المجسمة.

الكلمات المفتاحية: تقنية الهولوجرام؛ الصور المجسمة؛ الخيال البصري.

The Effect of Applying Hologram Technology via Mobile Phone on Developing Skills of Producing Stereoscopic Images and Visual Imagination Skills among Postgraduate students

Abdullah Kholifh Alodail

Associate Professor in Instructional - Technology Department

College of Education - Albaha University

Abstract: The study aimed to reveal the effect of hologram technology via mobile phone in developing skills of producing stereoscopic images and visual imagination among postgraduate students at the College of Education, Al-Baha University. The study has used a quasi-experimental approach to prepare the literature framework and a measurement tool including an achievement test, a visual imagination test and an observation checklist to measure the aspects of performance skills for producing stereoscopic images, through the application of hologram. The study sample consisted of 30 postgraduate students. The researcher used a T test to measure the differences between an experimental group (using hologram technique) and a control group (using the usual method). The results showed that there were significant differences at the level of significance (0.05) on the cognitive achievement and visual imagination in the post-test in favor of the experimental group, that studied with the hologram technique. There was also a significant difference at level of 0.05 on the observation checklist in the post-test in favor of the experimental group in some stereoscopic images producing skills. This confirms the effectiveness of the hologram technology in developing skills of producing stereoscopic and visual imagination for students at the university .

Key Words: Hologram technique; Stereoscopic images; Visual imagination.

INTRODUCTION

The hologram is seen near its surface or viewed with laser light. In teaching with hologram technology, students will enjoy the holographic lecture and gain knowledge, skills and visual imagination compared to traditional learning. Indeed, hologram technology can support and enhance the development of stereoscopic image production skills and visual imagination among graduate students. The primary feature is teacher-generated content, the creation of which allows sharing of knowledge that reflects the collective intelligence of the respective users and supports a constructive learning environment. Therefore, the reasons for using hologram technology are to make the learning process based on the capabilities of the students, to achieve the goals of developing the student's skills and to facilitate visual imagination, which is expensive or impossible to implement in the classroom. And also, to reduce the time spent teaching it, the need for repetition, and to ensure accurate results with practice.

Barkhaya and Abdhalim (2016) showed that three-dimensional hologram is an effective educational tool in grapping students' attention and enhancing their understanding. This was because 3DH technology can decompose a complex subject into an easy form which develops students' understanding.

The characteristics of 3D simulation programs are as follows (Shelly, Gunter, & Gunter, 2012) : Raising students' interest, encouraging research and role-play among students, providing the elements of excitement that work to attract and maintain attention, allowing the continuation of education or training in separate sessions, helping to achieve the goals in a reasonable time, simulating reality. Scientist Dennis Gabor invented this Technology in 1947. The word, hologram Consists of Greek terms, "holos" for "full width", meaning of grams "written". Hologram is technology. It scatters light from an object and displays it in its 3D object. A holographic image can be seen with 3D glasses or by see luminous 3D printing. Holograms can be viewed on a sheet of plastic or glass or using LED Lights.

According to Li, Yu, Wu, and Wei (2022) there are two patterns of holograms: Reflection hologram and Transmission hologram. In a reflection hologram, a hologram is seen near its surface and is the most common type seen in galleries. The hologram of a typical transmission is projected using laser light, usually of the same type used in the recording. In transmission, hologram light is directed from behind the hologram and the image is transmitted to the side of the observer. The hologram technology is an aid in improving students' ability to produce stereoscopic images and visual imagination due to facilitating the learning process by providing mental images and enhancing meaning in better ways to learn for the skill. Visual Imagination is a mental process and an important intellectual activity that has attracted the attention of many psychologists, especially cognitive scientists such as Piaget, Ozabel and others who have shown great interest in studying its components and application procedures. Hologram technology provides a way to develop the ability to think and visual imagination. Visual imagination is based on logical roles associated with the educational situation. Therefore, visual imagination requires the learner to find intangible symbolic relationships for the situation experiencing, and to relate those symbols to achieve specific goals.

Many instructors in the world have recently been interested in developing Educational strategies at universities, through the development of the students' performance in dealing with holographic images in learning. Holograms can educate individuals how to discover stories in the data, and how to visually communicate and share them with the audience

for effectiveness. The stereoscopic images are defined as the common pattern which can appear the data in an image pattern (Lankow et al., 2012).

Hologram technology has affected students on the development of some skills of producing stereoscopic images, and visual imagination. Because visualizations are more important than verbal or text. Hologram technology provides the ability to see the hologram from all sides. It may contain more than one image in the same painting. The researcher seeks to improve students' skills and visual imagination by using hologram facilitate in classroom on image processing unit. The importance of holograms is to present image and word together including suitable colors, and forms. Therefore, learners can deal with visual data successfully. Motivation theory can be supportive for hologram use in educational process because of students' motivation to learn and pay attention. Visual imagination provides moving away from verbal objects, transferring the verbal to the image, seeing issues from different angles, and making learning more interesting.

Korulkar and Lobo (2017) discussed improving the learning process and teaching strategies and achieving a positive outcome in the educational process. The experimental result reveals that; 30.76% better learning occurs better than other paradigms. The student feels more interested in learning through hologram technology. The primary motive for applying this concept is to involve this new learning technology in the education system. Gohane and Longadge (2014) show how 3D hologram projection technology works and how it is beneficial to everyone and displays what is important and what is needed of hologram technology.

Ibrahim (2018) stated that educational systems focus on integrating experiences and educational situations with the skills and processes that make the learner active, translatable, and discover and use knowledge. In this study, the researcher concluded the importance of conducting a study aimed at one of the technologies. It is the hologram technique in teaching multimedia subject, and image processing unit to develop skills of hologram production and visual imagination to overcome the difficulties faced by students and instructors in order to achieve educational goals.

PROBLEMS OF THE STUDY

The researcher monitored the teaching performance of graduate students, as it appeared that students could not imagine intangible things unless they were directly related to the mental ability in the visual aspects, mutual and consistency. The learner must also interact with and imagine these sensations so that the mental ability appears in producing homograph images, rather than memorizing devoid of reasonable objects. All this can only be done by applying hologram technology which develops some stereoscopic images production skills and visual imagination among these students. The researcher noticed the low level of students in these skills and visual imagination, in particular, and the difficulty of students imagining these three-dimensional shapes based on test results in the interim in image processing unit. Hologram technology was not used as a new method in the educational environment at Albaha university to develop students' skills and visual imagination.

Malik, Sun and Nisar (2012) indicated that: 3D graphics have become one of the most important fields have specificity, and pixels in 3D computer graphics need to add a depth property that indicates the location of a point on the imaginary (Z) axis. Visual aids facilitate learning by providing mental images and embedding meaning in better ways to learn the skill.

Although various studies have discussed the effect of using hologram technology, few studies have been conducted at Saudi Arabia universities. Investigating the way to improve students' skills and visual imagination at the College of Education at Al-Baha University could therefore fill a gap in the literature. The researcher conducted a pilot study to determine the problem of the study through a test to measure the 20 students' knowledge on image processing by hologram technology. It was found that the low of skills and visual imagination between 30-50% of the total number of studies, which prompted the researcher to use a modern technology (hologram application) to develop the image producing skills and visual imagination.

The researcher detected a low achievement level of students in terms of the development of image producing skills and visual imagination in education because of the difficulty of a traditional teaching method. Therefore, it needs to use recent technology to improve learners' image producing skills and visual imagination by using hologram application. In this study, the researcher seeks to detect the impact of hologram technique on students' skills and visual imagination in terms of image processing in the selected subject at the college of education at Al-Baha University. hologram will increase learners' skills of producing holographic images. Therefore, the study centered on the lack of students' skills of image producing when taught by traditional method. Thus, holograms are needed as a new technology necessary to implement the course material.

The present study is the first study aimed at revealing the effectiveness of the enhanced hologram technology on students' skills of producing stereoscopic images and visual imagination in the College of education at Al-Baha University. The researcher found the focus of the educational strategy at time on the technology of enhanced hologram because it is an effective method to increase skills of producing stereoscopic images and visual imagination.

The literature advocates various degrees of stereoscopic images and discusses their impact on the learning environment. Faculty members need to employ hologram technology to improve learners' skills producing stereoscopic images and visual imagination. The purpose of this study was to explore the impact of hologram technology on students' skills of producing stereoscopic images and visual imagination at the College of Education at Al-Baha University.

Research Question

The study aimed to examine the following research question:

1- How effective is hologram technology via mobile phone in developing skills on producing stereoscopic images among postgraduate students?
2- How effective is hologram technology via mobile phone in developing visual imagination among postgraduate students?

THE ASSUMPTIONS OF THE STUDY

1- There is a statically significant difference on the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group- using a hologram technology and the control group using a usual method on the achievement post-test due to the program.
2- There is a statically significant difference on the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group- using a hologram technology and the control group using a usual method on observation checklist post-test due to the program.

3- There is a statically significant difference on the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group- using a hologram technology and the control group using a usual method on visual imagination post-test due to the program.

STUDY OBJECTIVES

In summary, the researcher aimed:

1. Measure the effect of applying hologram technology via mobile phones on developing stereoscopic image production skills among postgraduate students at Al- Baha University.
2. Measure the effect of applying hologram technology via mobile phones on developing visual imagination among postgraduate students at Al- Baha University.
3. Develop a learning environment using hologram technology to enhance the skills of producing stereoscopic images and visual imagination among postgraduate students.

THE IMPORTANCE OF THE STUDY

1- Help educators in choosing the most appropriate hologram application for their subjects.
2- Be a starting point for further research that can be applied to several lessons across a range of higher education institutes.
3- Encouraging university professors to use hologram technology in education despite its high cost.

LIMITATIONS

The study was conducted on master students who registered for the second semester of 2021-2022 on the course title " Multimedia " at the college of education at Al-Baha University. The researcher selected the " image processing " unit to evaluate students' skills of stereoscopic image production, and visual imagination because the unit contained lot of data in the form of text. The study aimed to detect the effect of hologram technology on developing students' skills of producing stereoscopic images and visual imagination

THE DEFINITION OF TERMS

HOLOGRAM TECHNOLOGY

The technology was invented by scientist Dennis Gabor in 1947. The word hologram is made up of the Greek terms, “holos” for “full view” and gram meaning “written.” So hologram is the method of scattering light from an object and presenting it in a three dimensional object.

Barkhaya and Abdhalim (2016) defined hologram technology is a method of visualization that has been increasingly used in the marketing, entertainment and education.

Operationally, hologram technology is a photographic technique that records the light emitted by an object and then presents it in three dimensions. Holograms have appeared in various forms over the years including transmission holograms.

PRODUCING STEREOSCOPIC IMAGES SKILLS

The actual performance performed by the student during work with a degree of accuracy, speed, proficiency, and accuracy in performance to the degree that the student obtains in the observation checklist (Al-Saeed and Mahmoud, 2015).

Stereoscopic images can be seen with 3D glasses, by seeing lit 3D prints, projected on a plastic sheet or glass, or with LED lights. Students 'skills depend on speed and clarity based on knowledge and application in designing stereoscopic images using hologram technology correctly and without errors, while saving time, effort and costs through the grades obtained by the student.

VISUAL IMAGINATION

Potter (2008) stated that imagination is a visual thinking through which the individual reaches the ideas and new meanings inside him. The brain and imagination work in one framework, and that imagination is not necessarily intangible imaginary images, it is ability of the learner responsible about creating new things in the form of ideas, solutions, proposals, and meanings, and linking them to the learner's previous experiences in various forms.

The researcher defines it procedurally: that visual imagination is a process related to an individual's experiences that shows his ability to see shapes and images from different angles and multiple visions and is translated into his ability to extract data and information by reading visual shapes and images and converting them into written or spoken language.

Awad (2017) defined holograms or particle imaging, it is a unique technology with a feature that gives it the ability to recreate an image of objects in a 3D image in space by relying on lasers. Image is a presentation of information in a graphic format designed to make data simple and understandable at a glance (Tufte, 2001). Visualization is defined as an impact display used by individuals to comprehend complex data (Keller &Tergan, 2005).

In short, using images is a way of transferring theoretical or written data into visual information, which can be used to organize the lesson content to ensure that the information is attractive, and learners understand it easily. Infographics can also be defined as a method to change complex data into information that can be understood easily and quickly by learners.

LITERATURE REVIEW

Elmarash, Adrah, and Eljadi (2021) studied the importance of using hologram technology in the learning environment for higher institutes in Libya. The advantage of using hologram technology that allows students to interact with a real 3D image of object, helps students to better understand the contents of the lesson due to the fact that its movement in three dimensions attracts more attention. Hologram technology can be used to increase interaction in distance learning programs to enhance students' professional skills and achieve the maximum benefits for them. Three-dimensional hologram technology has positive potential and is able to attract students' attention in learning as well as reduce their perception load. Hologram technology is an effective tool in classroom, to develop abstract imagination of objects or concepts; it can help students to improve their awareness in order to understand the concept of learning subjects, especially in medical and engineering sector as they get to have a better understanding of what they are learning. Hologram technology can be applied at every educational level

(preschool, elementary, secondary school, and higher education). This can overcome the problem of slow technology adaptation in the education system.

The aim of a study carried out by Al Fawzan and Al-Shammari (2021) was to examine the impact of using hologram technique in computer teaching on conceptual comprehension and development of logical thinking for high school students in the city of Ha'il in Saudi Arabia. The study sample was comprised of 40 students at a high school, who divided into two groups (quasi-experimental design): an experimental group of 20 students were taught using a hologram technology, and the control group of 20 students were taught using a traditional method. The measuring tool was an achievement test of conceptual comprehension and logical thinking among second-grade secondary school students. The results showed that there was a statistically significant difference between the means scores of the control and experimental group, and a statistically significant difference between the means scores in related to the experimental approach in conceptual comprehension and logical thinking. Thus, showing that teaching using hologram technology improved individuals' analytical conceptual comprehension and logical thinking. when studying the computer architecture unit. In short, holograms can simplify conceptual comprehension and logical thinking and hold learners' attention, thus making it easier for learners to cope with complex data.

According to Al-Khatatba and Al-Omari (2021) their study focused on the reflective thinking of high school learners by designing an Educational Unit Using Hologram Technology located in the Bani Ubaid Brigade in Jordan. Two groups of students were chosen. The study sample was made up of 60 learners that were divided into two groups: an experimental group, which was taught using hologram technology, and the control group, which was taught by traditional methods. The semi-experimental approach was used to design an educational teaching unit and measure its impact on the development of reflective thinking among basic stage students in Jordan. The measuring tool was an achievement test. The results showed that there was statistically significant difference between the means scores of the control and experimental groups, and a statistically significant difference between the means scores of the experimental group in favor of the group that was taught using 3D stereoscopic imaging technique. In short, the findings suggest that teaching using hologram technique improves contemplative thinking skills, because the results of this study showed the importance of using this method.

The study of Abdel Hafeez, Mohamed, and Musa (2018) aimed to develop the skills of capturing digital images among students of educational technology through an electronic simulation program among students of the Faculty of Education at Minia University. The study followed the descriptive and experimental approach with its semi-experimental design. The first experimental group (10) students studying using the electronic simulation program and the second experimental group (50) students studying using multimedia were selected randomly. The study tool consisted of an achievement test, an observation checklist, and a product evaluation card for students on the skills of taking digital photos, which were applied pre and post-tests. The results of the research found that there were no statistically significant differences between the mean scores of the students in the two experimental groups in the post-test of the achievement test. The results of the study showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of students in the two experimental groups in the post-test of the observation checklist. The results of the study showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of students in the two experimental groups

in the post-test of the product evaluation card. The results recommended encouraging the use of digital imaging innovations in the teaching and learning process.

Abdulhady study (2017) also aimed to reveal the attitudes and differences of academic staff and students towards the use of the hologram technique in distance learning in (Faculties of Arts - Faculties of scientific) in Egypt. The study sample consisted of (42) faculty members and (142) students who were selected randomly. To achieve the objectives of the study, the descriptive analytical approach was used. The results indicated that there were no differences at level (0.05) in the attitudes of faculty members towards the use of holograms in distance learning in arts and scientific colleges. The results of the study showed that there were statistically significant differences at level of significance (0.05) between the average estimates of students' attitudes towards the use of holograms in distance learning in arts and scientific colleges, for students of arts colleges. In light of this, the research recommended the importance of introducing hologram technology in distance education in schools and universities and training in its use.

According to Alrwele (2017) the study aims to explore the impact of using images as an approach on Students' Achievement and Attitude towards infographics' impact. Infographics can be effectively and generally used in learning course content and in education to facilitate students' learning environments, intellectual, life skills, and achievement development when visual and information are to be provided together. The sample of study was 165 learners (an experimental group of 83 and a control group of 82) in class activities, and assignments at Al Imam Muhammed ibn Saud Islamic University in Saudi Arabia which were chosen randomly. The quasi-experimental design approach was conducted to experimental group which taught by infographic approach and control group which taught by a traditional method. The measuring tool was pre, posttest test and perception scale of impact's infographic. The results showed that that there was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores in favor of the experimental group. It can be concluded that using infographics in (Principles of Curriculum) increases academic achievement and almost 90% of students' attitude levels on their intellectual, life skills, and affective development. It can also contribute to visual and verbal learning levels. Besides, these results can also provide guidance to teachers as they provide alternative and different instructional materials in geography lessons.

Roslan and Ahmad (2017) conducted a study that aimed at examining the effect of using a 3D visual-spatial skills training model on learners' performance in visualization skills in Selangor State School, Malaysia. The study sample consisted of 6 teachers and 50 students. The measuring instruments were a paper 3D visualization skills test and hologram pyramid 3D visualization skills test. The results reveal that the students' visualization skills improved when using the hologram pyramid application. The study also found that students performed better on paper folding tasks but lower on mental spinning task and virtual building component. From the findings, hologram pyramids have a positive effect on students' visualization skills. Therefore, it is likely to be used in the classroom to supplement other teaching and learning resources.

Another study was conducted using hologram technology by Sabry (2016), and its aim was to explore the level of awareness of hologram technology among faculty members at Princess Norah University and its application in distance learning. The study sample consisted of 100 academic staff from colleges of Princess Norah University. The benchmark was a survey of the importance of hologram technology in teaching; obstacles to the allocation of this technology in teaching; and the opinion of faculty members towards the application of this technology in teaching. The most important finding of the

study is the respondents' agreement on the importance of implementing this technique in teaching. The results showed that that there were no statistically significant differences between the level 0.05 and less with regard to the participants' opinions towards all subjects of the study, regardless of the variables of educational level, type of college, and years of experience. This indicates the great awareness of faculty members of the importance of applying such new technologies in the educational field.

Alkahtani and Almoeather (2016) also aimed to reveal the awareness of faculty members of the importance of hologram technology and its application in distance learning, and the obstacles and attitudes toward this technology. The study sample consisted of (100) faculty members at Princess Norah University, who were selected randomly. To achieve the objectives of the study, a descriptive approach was used with a survey tool. The results indicated that there were no differences at level (0.05) in the attitudes of faculty members towards the use of holograms in distance learning in colleges. In light of this, the research recommended the importance of introducing hologram technology in distance education in schools and universities and training in its use.

According to Ahmed (2016) his study focused on the effectiveness of the circular house strategy in developing mathematical concepts and visual thinking among school students. By designing an educational unit using the circular house strategy in Egypt. Two groups of students were selected. The study sample was divided into two groups: an experimental group, which was taught using circular house strategy, and the control group, which was taught by traditional methods. The semi-experimental approach was used to design an educational teaching unit and measure its impact on the development of mathematical concepts and visual thinking among school students among basic stage students in Egypt. The measuring tool was the mathematical concepts test and visual thinking test in the unit of measure. The results showed that there were statistically significant differences between the means scores of the control and experimental groups in the post-test in favor of the experimental group. In short, the findings suggest that teaching using the round house shape is effective in developing students' mathematical concepts and visual thinking, because the results of this study showed the importance of using this method.

According to Çifçi1 (2016) the study aims to detect the impact of using image as an approach on Students' Achievement and Attitude towards Geography Lessons. Infographics can be effectively and generally used in geography lessons in different grade levels and learning environments when visual and information are to be provided together. The principles to produce and design infographics are prepare the goal, topic selecting, easy show, videos, images, sounds, dynamic display, suitable references, and fit with students' level. The sample of study was 113 learners of two private schools in Sivas's region of Turkey, which were chosen randomly. Learners are divided into four groups (1 experimental group consisted of 26 learners, 2 control group of 28, 3 experimental group of 30 and 4 control group of 29) in class activities, and assignments. The quasi-experimental design was conducted to both experimental groups which taught by infographic approach and both control groups which taught by a traditional method. The measuring tool was pre, posttest test and attitude scale of geography lesson. The results showed that there was a statistically significant difference between the pretest and posttest scores in favor of two experimental groups. It can be concluded that using infographics in geography lessons increases academic achievement and attitude levels of the students. It can also contribute to visual and verbal learning levels. Besides, these

results can also provide guidance to teachers as they provide alternative and different instructional materials in geography lessons.

The results of the described studies serve as a starting point for the subject of this research. They guided the researcher in the development of the quasi-experimental design, the procedures for application, and the discussion of the results and their interpretation. Previous studies have primarily focused on the employment of hologram technique in teaching and learning in primary or high school education, while only a few studies have been conducted at universities. Therefore, this research focuses on the use of hologram technology to teach production of 3D images, which did not include much in previous studies at the College of Education at Al-Baha University.

MATERIALS AND METHODS

RESEARCH DESIGN

The quasi-experimental approach was used on one experimental group and one control group to determine the influence of independent variable on a dependent variable, specifically improvement in the proficiency of stereoscopic image and visual imagination, which measured by an observation checklist, achievement test and visual imagination test. The study was conducted for a duration of 4 weeks. The stereoscopic image and visual imagination including the achievement test, observation checklist and visual imagination test were made by the researcher of this study. A sample of students from the college of education at Al-Baha University participated in classes that were taught using hologram technology and traditional method. A quantitative data collection process was selected to provide a general picture of the research problem, and the T test method was used in this study to analyze the data. The quasi experimental design approach including pre- posttest used in the current study. The experimental and control group consisted of students that had not dealt with hologram technology before and who were taught by the researcher prior to the experiment.

PARTICIPANTS

The target study population consisted of male and female postgraduate students in the College of Education at Al-Baha University, who numbered (500) students, according to the statistics of Al-Baha University in the first semester of the academic year (1443-1444). The sample was selected (30) students. The two groups are subjected to the pre-test of the three study tools (the achievement test and the observation checklist test and visual imagination test), then the two groups are subjected to the experimental treatment, and then the three study tools (the achievement test and the observation checklist test and visual imagination test) are applied post-test, which is shown in Table (1).

Table 1

The experimental study

Group	Pre and Post test	Manipulating	Dependent Variable	
The experimental (16 students)	Achievement pretest, observation checklist and visual imagination test (O1)	Teaching using hologram technique(X1)	Achievement, Skills, and visual imagination	Discussion and interpretation of findings
The control (14 students)		Teaching using traditional method(X2)		

STUDY INSTRUMENTS

Three main instruments were developed for answering the questions of the present study, namely an academic achievement test, observation checklist test and visual imagination test.

ACHIEVEMENT TEST

Cognitive achievement test: The objective of the test was to measure the producing holographic images achievement of student sample after studying using hologram technique according to Bloom's cognitive levels.

The test was applied on an exploratory sample of (20) students at the College of Education, Al-Baha University, excluding sample of main study. In order to analyze the test items statistically in terms of difficulty and discrimination coefficients, as well as to extract indications of validity and reliability. To analyze the test items, the researcher applied the test to the sample of (20) students from outside the study sample, and the students were divided into two categories according to the total score on the test (a higher category and a lower category) with (10) students for each category, to extract the coefficients of difficulty and discrimination for the test items.

The objective of the test: To determine the producing holographic images achievement for the study sample after studying the course title " Multimedia " at the college of education at Al-Baha University. The researcher selected the " image processing " unit.

Test description: The test consisted of (30) multiple choice items and each item had four choices, one of which represented the correct answer in light of the content of the producing holographic images skills, with the total score ranging from (0-30) marks.

Table of specifications: The specification table was built based on Bloom's cognitive levels, which are (remember, understand, application). The vocabulary that relates to each level of Bloom's cognitive goals to be achieved for each item has been determined, as the number of the test vocabulary in its final form was (30) with ten questions for every goal.

Validity of the test: The test was reviewed by seven referees specializing in curricula, teaching methods and educational techniques to know their opinions on the components of the test in terms of the scientific validity of its vocabulary; its suitability for students; the relevance and comprehensiveness of the vocabulary to the subject of course, and the accuracy of its linguistic formulation; and the appropriateness of the score for each test question. Consequently, adjustments were made to some vocabulary according to their views by reformulating some questions to become clear, and writing the question head in bold and thus the test became in its final form of application.

Reliability of the test: The test was applied to an exploratory sample consisting of (15) students at the College of Education, Al-Baha University, excluding sample of main study, and the stability coefficient was calculated through the Couder-Richardson equation - 20, and the stability coefficient was (0.86), which is a high stability coefficient suitable for the purposes of the study.

Calculation of coefficients of difficulty and ease of the test vocabulary: The ease factor was calculated for each of the test items, and the ease factors ranged between (0.54 - 0.80). The values of the difficulty coefficients for the test items range between (0.35--- 0.65), which are considered acceptable items, and advised to keep items in the test. The values of the discrimination coefficients for the test items range between (0.20---0.80), which are considered acceptable items, and advised to keep items in the test.

Internal consistency validity

The values of the Pearson correlation coefficients between the items with the total score are statistically significant at the level of significance (0.01), where the correlation coefficients ranged (0.651** --0.944**). This confirms that the test has a degree of validity, which indicates the validity of the tool to measure what it was prepared for.

The Spearman correlation coefficient was calculated based on the scores of the exploratory sample between the total score and the total score of the achievement and observation checklist tests. Table 2 shows the results of the correlation coefficients.

Table 2

Correlation coefficients between the degree of each level and the total score of the achievement test

N	Level	Correlation coefficients
1	Comprehension	0.٧74
2	Recall	0.٧30
3	Application	0.743

Table 2 indicates that the correlation coefficients between the score of each level and the overall test score ranged between 0.٧30 and 0.7٧٤, which are statistically significant at a significance level less than 0.01. This finding indicates that the items of each test level are valid.

OBSERVATION CHECKLIST

The aim was to evaluate the producing holographic images skills of students on the Multimedia course based on their performance. The observation checklist was prepared according to the educational objectives of the program by reviewing the course and meeting a group of specialists in holographic images, as it consisted of 30 skills describing the skill performance of the student in relation to holographic images that they learned in the classroom. The quantifying of the grades for the observation checklist was calculated by direct observation of each student separately, where the grades were distributed according to two levels: performed (1) and not performed (0).

Validity of the observation checklist

The test was reviewed by a group specializing in curricula, teaching methods and educational techniques to ensure the integrity and clarity of the procedural wording of the observation checklist for application. They made any modifications they thought appropriate, including the recommendation to delete three phrases, bringing the total number of elements of the card to 40. The reliability of the observation checklist was **(**0.89), which is a high stability coefficient suitable for the study by Cronbach's alpha.

VISUAL IMAGINATION TEST

Visual imagination test: The objective of the test was to measure visual imagination of student sample after studying using hologram technique in " image processing " unit according to Bloom's cognitive levels.

The objective of the test: To determine the visual imagination for the study sample after studying the course title " Multimedia " at the college of education at Al-Baha University. The researcher selected the " image processing " unit. The content of aspects of visual imagination: Recognizing the visual form of the ٣D image. Representation of the visual shape by converting the normal image into a 3D image. Reading the visual form by

understanding the content of the visual form of the holographic image and describing, explaining, and interpreting its various components. Imagine the visual shape by analyzing the visual into its various components or identifying the different parts of the visual.

Test description: The test consisted of subjective questions (multiple choice) and each item had four choices, one of which represented the correct answer in light of the content of the producing holographic images skills, with the total score of the test being 30 marks.

Table of specifications: The specification table was built based on Bloom's cognitive levels, which are (remember, understand, application). The vocabulary that relates to each level of Bloom's cognitive goals to be achieved for each item has been determined, as the number of the test vocabulary in its final form was (30) with ten questions for every goal.

Validity of the test: The test was reviewed by seven referees specializing in curricula, teaching methods and educational techniques to know their opinions on the components of the test in terms of the scientific validity of its vocabulary; its suitability for students; the relevance and comprehensiveness of the vocabulary to the subject of course, and the accuracy of its linguistic formulation; and the appropriateness of the score for each test question. Consequently, adjustments were made to some vocabulary according to their views by reformulating some questions to become clear, and writing the question head in bold and thus the test became in its final form of application.

Reliability of the test: The test was applied on an exploratory sample consisting of (20) students at the College of Education, Al-Baha University, excluding sample of main study. The reliability was calculated using the Spearman & Brown correlation equation to find the correlation coefficient between the two parts, and then find the reliability coefficient (Al-sayed, 1979). The test reliability coefficient was (0.77) which is an acceptable value that confirms the reliability of the test.

Calculation of coefficients of difficulty and ease of the test vocabulary: The ease factor was calculated for each of the test items, and the ease factors ranged between (0.54 - 0.80)

Internal consistency validity

The Spearman correlation coefficient was calculated based on the scores of the exploratory sample between the total score and the total score of the achievement and observation checklist tests. Table 3 shows the results of the correlation coefficients.

Table 3

Correlation coefficients between the degree of each level and the total score of the achievement test

N	Level	Correlation coefficients
1	Comprehension	0.٧٦٥
2	Recall	0.٧3٣
3	Application	0.74٠

Table 3 indicates that the correlation coefficients between the score of each level and the overall test score ranged between 0.٧3٣ and 0.7٦٥, which are statistically significant at a significance level less than 0.01. This finding indicates that the items of each test level are valid.

THE PROCEDURE OF THE STUDY

A pilot study was conducted prior to the original study to ensure the reliability of this study instruments. The researcher conducted a pilot study with 20 students to identify the time taken to conduct the main study and any potential obstacles. The results of the pilot study indicated that there were no obstacles. Following this, thirty learners from the College of Education were selected to take part in the main study. They were included in the study after being parity tested. The main study consisted of the first experimental group composed of 16 learners who were taught using static infographics, while the second group was composed of 14 learners who were taught using dynamic infographics. Because a random distribution of participants in the research group was prohibited according to university management policies, the study was conducted on students in their original sections. However, pre-experimental measures were incorporated to ensure the equivalence of research groups for the study. The students' assignments for the first group included watching and discussing Internet Concepts on static infographics and the second group watching and listening to dynamic infographics. At the end of the sessions, the test was administered to the participants in both experimental groups as a post-test.

1- Review the literature and previous studies related to the visual approach, its strategies, charts, and static, dynamic infographics.

2- Identify the list of Internet concepts in education: the researcher examined the concepts, analyzed the content of unit, then set a specification table of goals, prepare the study tool (achievement test), interviewed college instructors, and then showed the content analysis.

3- Design the study scenario, including the lesson materials containing either static or dynamic infographics.

4- Divide the sample into two experimental groups.

5- Explain the Internet Concepts unit using static infographics as the teaching method for the first experimental group and dynamic infographics for the second experimental group, then apply the pre achievement test to measure the equalization of both groups then post-test to measure the significant difference between them on achievement.

6- Explain and analyze the results.

7- Select ADDIE design model to design the internet concepts of unit by static and dynamic infographics. Figure (١) indicates to the first stage of instructional design (ADDIE model) of study.

DESIGNING OF hologram technique

The researcher chose the ADDIE general design model to design the experimental material due to its use holographic image strategy in university education and demonstrated the quality of performance and the validity of the results, and allows the learner to progress towards achieving the goals according to his learning rate in terms of time availability and appropriate educational options for the learner and in the end the feedback to know level of cognitive performance and it consists of five stages: analysis, design, development, implementation, evaluation in order to design hologram technique.

The first stage is Analysis

The literature was reviewed on the topic of previous studies related to the use of hologram technology and their impact on preparing the theoretical framework of the

study. Master students have been chosen as the target audience for study and they watched, listened, and used holograms. The study was conducted in the computer lab, where the students had access to computers and phones. The effectiveness of teaching the image processing unit was chosen as the focus of the study, because it contains producing stereoscopic image skills that can be taught effectively using hologram technology. The experimental group studied the unit with the help of 3D and the control group with the help of traditional method. The goals are outputting the educational system, that is to say, what students can do at the end of the educational process. Therefore, setting the goals is one of the most important procedural steps by designing and preparing educational programs in terms of the appropriate content elements, as well as choosing the appropriate media and methods to achieve the objectives of the program. A number of factors were taken into consideration, including: academic factors, including factors affecting the ability of learner to learn skill; the physical environment of the class in terms of sound, light and temperature; the social environment such as the learner's preference to work alone or with a group; the emotional environment such as the learner's motivation, perseverance to work and possibly responsibility; the learning unit of the program, which in this case was devoted to learning image producing skills and visual imagination through phone-based activities using a hologram application such as hologram 3D, holapex, hand spinner 3D and Geometryx and so on to provide activities. For each topic of the unit to determine the student's ability to produce ٣D images and stimulate the student's visual imagination.

The second stage is design

The research's hologram technology is based on 3D images (created with hologram application) to draw students' attention to the application and aim to teach 30 image producing skills. Data was presented clearly with symbols codes, color, and consistency. The hologram scenario such as logical sequence of subject and its interconnection, sequence of skills, rrelationship of subject to the students' needs, the students' mentality, description of footage, viewing and sequence are drawn besides appropriate text. The images were entered by a scanner and processed using hologram technique. All the texts that appeared on the program screen were entered using a word processing program. stereoscopic image effects were used when program frames appeared and disappeared, in order not to distract the student.

Mmusic and sound effects were used when learning image producing skill. The hologram application was ready to use. The hologram application was introduced to a group of experts and specialists in educational technology and computer science to ensure the availability of the using it, and the appropriateness of evaluating of the image processing course for second year students at the College of Education. A pilot study was conducted to ensure the clarity of the subject, application time for two groups, explain of the experiment, division of groups. The achievement test, observation checklist and visual imagination were based on recall, cognitive and application goals, and were comprised of 30 multiple choice questions to measure students' memory, comprehension and application. Then, a specification table was drawn up that including a number of questions to measure the effect of computer simulation on the students' skills. The skills of producing a stereoscopic image are such as: image recognition and description, image analysis skill, the skill of linking the relationship in the picture, interpreting ambiguity, and extracting meanings in the image. The achievement test was based on recall, cognitive, and application goals to measure visual imagination of students in production stereoscopic image unit.

The third stage is development

The researcher designed hologram technology, which was entitled “image processing", to teach 30 skills. The researcher began producing and testing of the methodology used in the project, and then presented it to a number of reviewers in the technology department to check the clarity on screen, its availability, and the process of building the computer program. The researcher conducted a pilot study among 20 learners who were not included in the main study sample, to verify the availability, to identify any obstacles that prevent their completion. The time required to conduct the main study with the equation (time spent answering the first student + time spent answering the last student/2). The results of pilot study indicated there was no obstacle to the application and that the time required for each lecture was one hour. Then, the measurement tool was applied in the form of a post test, which recorded the data. The researcher then processed the data statistically, analyzed it and discussed the results, before making recommendations and suggestions in light of the results. The pilot study consisted of 20 learners. The first 10 students finished the test within 25 minutes, while the other 10 finished the test within 30 minutes, so the average was 30 minutes. Cronbach's alpha value was 0.74 indicating that the test had high validity. To determine the difficulties that the researcher faces when applying the study. It is clear from the ease coefficients that ranged from 0.50 to 0.73 and that the difficulty coefficients for the paragraphs ranged from 0.26 to 0.45. That is, the coefficient of ease or difficulty was55%.

The fourth stage is implementation

The researcher examined hologram technology then reviews it in terms of application availability and repetition of mistakes before applying it to the students. The researcher provided contact information in case the students have any inquiries regarding how to use the program. The age of the learners was between 25 and 35 years old. Forty learners participated in the study who were able to manipulate visual and auditory data. The subject being studied by them was Multimedia, and the specific focus of the lesson was “image processing". The experimental group students used (hologram technology), and the control group (usual method) took into account the speed and the time duration. This was compatible with learning conditions and characteristics.

The fifth stage is evaluation

To determine if the goals had been achieved, pre and post-test were taken to measure the students’ skills and visual imagination, taking into account the feedback received from the learners. After that, the data was recorded and monitored, and then the data was processed statistically, analyzed and the results were discussed. The researcher presented recommendations and suggestions in light of the results. The achievement test and observation checklist were conducted to measure the study achievement and skills for both groups.

STUDY VARIABLES

1- **First**: the independent variables: the hologram technology (3D).

2- **Second:** The dependent variable: stereoscopic images producing skills and visual imagination.

RESULTS AND DISCUSSION

After completing the implementation of the hologram technology and observing the students' performance. The t-test for the two independent samples was conducted to

measure the stereoscopic images producing skills and visual imagination of the two groups in terms of the stereoscopic images' unit during the post-test.

To answer this question, the null hypothesis was formulated, which states:

1- There is a statically significant difference in the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group- using a hologram technology and the control group using a usual method on the achievement post-test due to the program.

In order to demonstrate the impact of the application of the hologram technology via mobile phones in developing the achievement of producing stereoscopic images among postgraduate students, the researcher used the t-test to demonstrate the significance of the differences between the arithmetic means between the scores of the control and experimental groups on the achievement test in the post-test. The table (4) shows that:

Table 4

T-test to show the significance of the differences between the arithmetic means between the scores of the control and experimental groups on the achievement test in the post-test

Test	Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)	Effect size Eta Square
Achievement	Control	14	17.79	3.641	-2.393-	28	.024	.170
	Experimental	16	21.63	4.938				

Table (4) shows that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the arithmetic means of the scores of the students of the experimental and control groups on the post-test of the achievement test, in favor of the experimental and with a large effect size. The findings are consistent with those of previous studies (Noureldin, Stoica, Kaneva & Andonian, 2016; Alkofahi, Bin Jamaludin, Ng, 2015) that there was statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post- achievement test, the observation checklist and the imaginary test related to holographic image producing skills.

2- There is a statically significant difference in the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group- using a hologram technology and the control group using a usual method on observation checklist post-test due to the program.

In order to demonstrate the impact of the application of the hologram technology via mobile phones in developing the skills of producing stereoscopic images among postgraduate students, the researcher used the t-test to demonstrate the significance of the differences between the arithmetic means between the scores of the control and experimental groups on the observation checklist test in the post-test. The table (5) shows that:

Table 5

T-test to show the significance of the differences between the arithmetic means between the scores of the control and experimental groups on the observation checklist test in the post-test

Test	Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)	Effect size Eta Square
Observation checklist	Control	14	15.71	3.625	-4.561-	28	.000	.426
	Experimental	16	22.50	4.412				

Table (5) shows that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the arithmetic means of the scores of the students of the experimental and control groups on the post-test of the observation checklist test, in favor of the experimental and with a large effect size. The findings are consistent with those of previous studies (Noureldin, Stoica, Kaneva & Andonian, 2016; Alkofahi, Bin Jamaludin, Ng, 2015) that there was statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post- the observation checklist test related to holographic image producing skills.

3- There is a statically significant difference in the level of (α≤0.05) between the mean scores of the experimental group- using a hologram technology and the control group using a usual method on visual imagination post-test due to the program.

In order to demonstrate the impact of the application of the hologram technology via mobile phone in developing the visual imagination of producing stereoscopic images among postgraduate students, the researcher used the t-test to demonstrate the significance of the differences between the arithmetic means between the scores of the control and experimental groups on the visual imagination test in the post-test. The table (6) shows that:

Table 6

T-test to show the significance of the differences between the arithmetic means between the scores of the control and experimental groups on the observation checklist test in the post-test

Test	Group	N	Mean	Std.Deviation	T value	Df	Sig.(2-tailed)	Effect size Eta Square
Imaginary	Control	14	15.86	3.759	-4.413-	28	.000	.410
	Experimental	16	22.50	4.397				

Table (6) shows that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the arithmetic means of the scores of the students of the experimental and control groups on the post-test of the imaginary test, in favor of the experimental and with a large effect size. The findings are consistent with those of previous studies (Noureldin, Stoica, Kaneva & Andonian, 2016; Alkofahi, Bin Jamaludin, Ng, 2015) that there was statistically significant difference between the mean scores of the experimental and control groups in the post- imaginary test related to holographic image producing skills.

The results indicated that there were statistically significant differences in the achievement, skills and visual imagination mean groups, as shown in Table 4, 5 and 6. The researcher attributed this to the impact of hologram application, as the learners increased their achievement skills and visual imagination, thus indicating that hologram application is a more effective method than usual method. Moreover, it was more effective at presenting the skills and information required, as well as the maps attractively. The findings revealed that the experimental group did significantly better than the control group in terms of their achievement and skills. The results indicate that the use of hologram technique can influence students' achievements in the subject of holographic image producing skills.

The findings are consistent with the previous studies (De boer, Wesselink & Vervoom, 2015; Ashraf, Collins, Whelan, Sullivan & Balfe, 2015; Park, Kim & Sohn, 2011; Hassan, 2014) byÇifçi1 (2016) and Alrwele (2017) on the effect of hologram technology at

developing stereoscopic images processing knowledge due to it being faster, presenting visual knowledge more clearly, and having fewer mistakes and taking less time than usual method. The results of this study are not consistent with previous studies Alshehri (2016) Dlamini (2015) about the effect of hologram technology.

CONCLUSION

The purpose of the study was to examine the effect of hologram technology to develop a number of stereoscopic images producing skills and visual imagination among graduate students at the College of Education, Al Baha University. The results revealed that there were statistically significant differences at a level of 0.05 between the mean scores of students from the experimental and control groups in the post achievement test, observation checklist test and visual imagination test, with the results in favor of the experimental group that used hologram technology. This indicated that hologram technology is more effective in the learning and teaching of stereoscopic image producing skills and visual imagination than usual method.

RECOMMENDATIONS FOR STUDY

1. It is important to customize the design of the hologram technology to the teaching according to the subject.

2- The need to use the technological approach - through the use of different educational techniques - in formulating and teaching multimedia content. In a way that helps to develop the skills of producing different stereoscopic images among students in general, and the skills of visual imagination in particular.

3. Encourage the administration and professors in every department of Al-Baha University to use holograms in their teaching.

4. Use hologram technology when teaching stereoscopic image producing skills to master students because of the proven increase in acquiring holographic image producing skills, with an emphasis on three- dimensional simulation, as it showed greater effectiveness on students' academic achievement, skills, and visual imagination.

SUGGESTIONS FOR FUTURE STUDY

1.A comparative study of the effect of using hologram technology on developing the production of static and dynamic images skills and visual imagination, the academic achievement and learning styles of students of different educational stages.

2. A study of the effectiveness of software based on hologram technology in the development of design skills among students.

3. A study of the effect of using visual input on developing the ability to produce stereoscopic images and the attitude towards it among postgraduate students.

4. Investigating the effectiveness of using cartoons in acquiring multimedia concepts for postgraduate students.

REFERENCES

Al-Saeed, R. M., & Mahmoud, N. M. Ahmed. (2015). *The fifteenth annual scientific conference of the Egyptian Association of Mathematics Educators entitled: Teaching and learning mathematics and developing skills for the twenty-first century*. Ain Shams University, Cairo, Egypt, 5-6/8/2014.

Abdulhady, A. M. (2017). The direction towards the use of hologram technology in distance learning among faculty members and students. *Journal of the Faculty of Education at Tanta University*, 67(3), 59-103.

Ahmed, I. S. H. (2016). The effectiveness of the circular house strategy in developing mathematical concepts and visual thinking among primary school students. *Journal of Scientific Research in Education in Egypt*, 17 (4), 223-268.

Al Fawzan, K.A.,& Al-Shammari, F.F. (2021). The effect of using hologram technology in teaching computers on conceptual comprehension and development of logical thinking among second school students. *Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Research*, 1 (9), 98–130.

Alkahtani,A.S.,& Almoeather, R.A. (2016). Princess norah university: Faculty's awareness of using hologram technology in distance learning. *ASEP, (*71), 299–333.

Al-Khatatba. M.S.,& Al-Omari,W.H. (2021). Designing an educational unit using Hologram technology and its effect on the reflective thinking, among the eighth-grade students in Jordan. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 9 (2), 358-376.

Alrwele, N.S. (2017). Effects of Infographics on Student Achievement and Students' Perceptions of the Impacts of Infographics. *Journal of Education and Human Development*, 6 (3), 1-14.

Alshehri, M.A. (2016). The effectiveness of using interactive infographic at teaching mathematics in elementary school. *British Journal of Education*, 4 (3), 1-8.

Awad, H. A.M. (2017). Hologram Technology and Visual Arts. *Journal of Applied Arts and Sciences*, ٤ (١), ٩٩-١١٩.

Barkhaya, N.; & Abdhalim, N. (2016). *A review of application of 3D hologram in education: A meta-analysis*. IEEE 8th International conference on Engineering Education (ICEED) Engineering Education (ICEED), conference on 13-14 Dec, 257-260.

Çifçi1, T. (2016). Effects of Infographics on Students Achievement and Attitude towards Geography Lessons. Journal *of Education and Learning*, 5(1), 1-13.

Educause (2013). Retrieved at 20 February 2018 from www.educause.edu.

Elmarash, G. A., Adrah, M. M., & Eljadi, E. E. (2021). 3D Hologram Technology in Libyan Educational Institutions in Future: Re-view. *Journal of Pure & Applied Sciences*, 20 (3), 6-10.

Gohane, S.T., & Longadge, R.N. (2014). 3D holograph projection-future of visual communication. *IJCS*, 3 (1), 83-86.

Ibrahim, A.M. (2018). *Education strategies in the digital age*. The Egyptian Arabic Republic. Cairo: Foundation Researcher for research consultancy.

Jain, N.,&Singh, N. (2017). Effects of infographic designing on image processing ability and achievement motivation of dyscalculia students. *International Journal of Instruction*, 45-53.

Korulkar, S.A., &Lobo,L.M.R.J (2017). An Interactive Way of E-learning Using Hologram Technology. *Journal of Data Mining and Management*, 2 (2), 1-5.

Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The power of visual storytelling*. New York: John Wiley& Sons Inc. column five.

Li, Y., Yu, Q., Wu, Y., &Wei, C. (2022). Research on holograms is based on holographic projection technology. *Mathematical Problems in Engineering*, 1-9, https://doi.org/10.1155/2022/3142599

Malik, S. Sun, T. Nisar, H. (2012). *Depth mapand 3Dlmaging application: Algorithms and technologies.* U.S.A. by information Science Reference.

Potter, H. (2008). *Every imagination of heart, Fairies*. Inc, Resource Centre, Bermuda.

Roslan, R.K.,& Ahmad, A. (2017). 3D Spatial Visualization Skills Training Application for School Students Using Hologram Pyramid. *International Journal on Informatics Visualization*, 1 (4), 170–174.

Sabry, M. (2016). Princess Norah University: Faculty's Awareness of Using Hologram Technology in Distance Learning. *Association of Arab Educators*, (71), 1–5.

Shelly, G.; Gunter, G., & Gunter, R. (2012). *Teachers Discovering Computers: Integrating Technology in the Classroom*. Shelly Cashman Series, Course Technology, Boston, MA. USA.

Tufte, E. (2001). *Visual Explanations*. Cheshire, CT: Graphics Press.

تأثيرُ الكفاءةِ الأكاديميةِ الرِّياضية في العلاقةِ بين قلقِ الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كُليَّةِ الهندسة

متعب بن زعزوع العنزي

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس الرِّياضيات

قسم المناهج وتقنيات التعليم–كلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية

المسْتَخْلَص: هدفتْ الدِّراسة التعرُّفَ إلى العلاقةِ الارتباطية بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي، والكفاءةِ الأكاديمية في الرِّياضيات، والكشف عن القدرة التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات بالتَّحصيل الرِّياضي، وبالكفاءة الأكاديمية فيها، وكذلك الكشف عن القدرة التنبُّؤية لكلٍ من: قلق الرِّياضيات، والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية بالتَّحصيل الرِّياضي، والكشف عن الدور الوسيط للكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية في العلاقة بين قلق الرِّياضيات، والتَّحصيل الرِّياضي، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٨٥) طالبًا من طلَّاب كليَّة الهندسة، وخلصت النَّتائجُ إلى وجود علاقةٍ ارتباطية دالة سالبة بين قلق الرِّياضيات، والتَّحصيل الرِّياضي، وكذلك علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين قلق الرِّياضيات، والكفاءة الأكاديمية، في حين لا توجد علاقةٌ ارتباطية بين الكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية، والتَّحصيل الرِّياضي، كما أشارت النَّتائجُ إلى أنَّه يمكن التنبُّؤ بالتَّحصيل الرِّياضي من قلق الرِّياضيات حيث أسهم في تفسير ما نسبته (٢٤٪) من التَّباين في التَّحصيل الرِّياضي، وكذلك يمكن التنبُّؤ بالكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية من القلق في الرِّياضيات، حيث أسهم في تفسير ما نسبته (٨,٤)% من التَّباين في الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية، كما أشارت النَّتائجُ إلى أنَّه لا يمكن التنبُّؤ بالتَّحصيل الرِّياضي من قلق الرِّياضيات والكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية معًا، كما كشفت النَّتائجُ إلى أنَّ الكفاءةَ الأكاديمية الرِّياضية ليست متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي.

الكلماتُ المفتاحية: قلق الرِّياضيات، الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية، التَّحصيل الأكاديمي، طلَّاب الهندسة، التَّأثير الوسيط.

Impact of mathematical academic competence in the relationship between mathematics anxiety and mathematical achievement among engineering students

Metab Z. Al-Enezi

Associate Professor of Curricula and Methods
of Teaching Mathematics College of Education and Arts
Northern Border University

Abstract: The study aimed to identify the correlation between mathematics anxiety (MA) and mathematical achievement, and mathematics academic self-efficacy (MASE), and to explore the predictive ability of mathematics anxiety with academic achievement in mathematics, and MASE, as well as revealing the predictive ability of both mathematics anxiety and MASE with academic achievement in mathematics. Finally, identify the mediating role of MASE in the relationship between mathematics anxiety and academic achievement in mathematics. The study sample consisted of (85) students from the College of Engineering. The results indicated a negative correlation between MA and mathematical achievement, while there is no correlation between MASE and mathematical achievement. It indicated also, mathematical achievement can be predicted from mathematics anxiety, where contributed to explaining (24%) of the variance in mathematical achievement, and MASE can be predicted from anxiety in mathematics, where contributed to the explanation of (8.4%) of the variance in MASE. The results also indicated that it is not possible to predict mathematical achievement from math anxiety and mathematical academic competence together. Finally, the results indicated MASE was not mediator in the relationship between MA and mathematical achievement.

Keywords: Mathematics anxiety; Mathematical academic competence; Mathematical achievement; Engineering students; mediating effect.

المقدّمة:

تؤدِّي الرِّياضياتُ دورًا مهمًا في مختلف جوانب الحياة، وهي واحدة من أكثر العلوم فائدةً ولها دورٌ كبيرٌ في تقدُّم البشرية وتطوُّرها، فالرِّياضيات ملكةُ العلوم وخادمتُها، حيث تُستخدَم في الطب والهندسة، وكذلك الإدارة والصِّناعة ومختلف العلوم. وبسبب أهمية الرِّياضيات، وكونها جزءًا لا يتجزأ من المناهج الدِّراسية سواء في التَّعليم العام أم في الجامعات لذلك أصبح التَّحصيلُ فيها من أهم أهداف تعليم الرِّياضيات، فلكي يحقِّق الطلبةُ النَّجاح لابد من أن يكونوا قادرين على تطبيق المعارف والمهارات الرِّياضية بالشكلِ المناسب والصَّحيح، وعليه أصبح الهاجسُ الدَّائم للمتخصِّصين في تعليم الرِّياضيات تنمية التَّحصيل فيها.

وبالرغم من أهمية الرِّياضيات، وكل ما يبذل من جهودٍ لتعليمها؛ فإنَّ هناك انخفاضًا في التَّحصيل الرِّياضي بشكلٍ كبيرٍ وملحوظ، وهذا ما تؤكده دراسةُ الشَّريف والعمري وقنديل (٢٠١٩) التي هدفت تعرُّفَ أداء طلبة المستويات الأولى بجامعةِ الملك سعود في مُقرَّرات الرِّياضيات، ودراسة نتائجهم في هذه المقرَّرات، حيث تمَّ تحليلُ نتائج درجات (١٠٩٢٥٧) طالبًا وطالبة، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ متوسِّطات الأداء لم تتجاوز الجيد المرتفع.

لذلك كان لابد من التعرُّف إلى العوامل التي تؤثِّر على التَّحصيل الرِّياضي، وهذا ما سعت إليه دراسةُ السر (٢٠١٦) التي هدفت تحديدَ العوامل المؤثِّرة في تحصيل الرِّياضيات، وتمَّ تطبيقُ الدِّراسة على (١٣٤) طالبًا وطالبةً في قسم الرِّياضيات بجامعة الأقصى، وأظهرت النَّتائجُ أنَّ العواملَ المؤثِّرة في التَّحصيل الرِّياضي هي: مستوى الثقافةِ الرِّياضية والمعتقدات عن الرِّياضيات، وخصائص الطلبة وأسرهم، والكفاءة الأكاديمية والتَّربوية للمحاضرين، ثم المعرفة بطبيعةِ الرِّياضيات وتطوُّرها.

وبالإضافة إلى العوامل السَّابقة يظهرُ من بين العوامل المؤثِّرة في تعلُّم الرِّياضيات والشَّائعة في أدبيات مناهج تعليم الرِّياضيات قلقُ الرِّياضيات، والذي يعرَّف أنَّه الشُّعورُ بالخوف والعجز الذي ينشأ لدى بعض المتعلِّمين عندما يُطلب منهم التَّعامل مع الرِّياضيات، ويكون مصحوبًا بتكوين اتِّجاهاتٍ سلبية نحو الرِّياضيات. (Nunez-Pena, et al., 2015).

وهذا ما تؤكِّده دراسةُ بدن والناهي (٢٠٢١) التي هدفت لدراسةِ قلق الرِّياضيات لدى طلبةِ جامعة البصرة، وكذلك تعرُّف الفروقَ في درجة القلق لدى طلبة قسم الرِّياضيات في كليَّة التَّربية وكلية العلوم بالجامعة، حيث تمَّ تطبيقُ أدوات الدِّراسة على (٢٠٠) طالبٍ وطالبةٍ، وخلصت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ طلبةَ قسم الرِّياضيات في الكليتين يتمتَّعون بدرجةٍ عالية من قلق الرِّياضيات بدون وجود فروق لمتغيِّرات الكلية والمستوى والنوع الاجتماعي.

كما أنَّ قلقَ الرِّياضيات يرتبطُ ارتباطًا سالبًا بالتَّحصيل في الرِّياضيات، وأنَّ هذا التَّأثير يظهر بشدة كلما تدرَّج الطالب في مقرَّرات الرِّياضيات التي تتطلَّب مهاراتٍ أعلى. ويأتي ذلك ليتفق مع ما خلصت إليه بعضُ الدِّراسات التي أُجريت على مختلف المراحل الدِّراسية كدراسةِ التميمي (٢٠٠٩) التي هدفت لقياس مستوى قلق الرِّياضيات لدى طلَّاب تخصُّص الرِّياضيات بجامعة حائل وعلاقته بتحصيلهم بشكلٍ عام وتحصيلهم في مُقرَّرات الرِّياضيات بشكلٍ خاص، وخلصت نتائجُ الدِّراسة إلى وجود علاقةٍ ارتباطية عكسية بين مستوى القلق وتحصيل الرِّياضيات، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية بين القلق الرِّياضي والتَّحصيل بشكلٍ عام، كما حصل بُعدُ قلق التَّقويم على المتوسِّط الأعلى، ثم بُعدُ قلق التجريد، ثم بُعدُ قلق الأداء.

وكذلك دراسةُ عليمات (٢٠١٥) التي هدفت تعرُّف درجةَ قلق الرِّياضيات عند طلبة كلية العلوم التَّربوية، وكشفت النَّتائجُ أنَّ قلق الرِّياضيات كان بدرجةٍ متوسِّطة وأكثر لدى الإناث من الذكور، وكذلك وجود علاقةٍ عكسية بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي.

ودراسة عقيل (٢٠١٥) التي هدفت معرفةَ مستوى قلق الرِّياضيات لدى طلَّاب قسم التَّربية الخاصة بجامعة الملك خالد، ومعرفة العلاقة بين القلق والإنجاز الأكاديمي والاتِّجاه نحو الرِّياضيات والتَّحصيل في مقرَّرات الرِّياضيات تحديدًا وخلصت النَّتائجُ إلى أنَّ مستوى قلق أفراد العينة في المستوى المتوسِّط، وكذلك عدم وجود تأثير لمستوى الإنجاز الأكاديمي على مستوى القلق، والطلبة الذين لديهم اتجاه إيجابي للرياضيات أكثر قلقًا مقارنةً بالطلبة أصحاب الاتِّجاه السَّلبي للرياضيات، كما جاءت العلاقةُ بين القلق والتَّحصيل ضعيفة.

ودراسةُ عبيدات (٢٠١٦) التي هدفت تعرُّف مستوى قلق الرِّياضيات عند طلبة قسم العلوم الأساسية في السَّنة التَّحضيرية بجامعة الملك سعود وعلاقته بتحصيلهم، حيث كشفت نتائجُ الدِّراسة إلى ارتفاع مستوى قلق الرِّياضيات عند الطلبة، وكذلك وجود علاقةٍ سلبيةٍ قوية بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل فيها. كما خلصت دراسةُ فيتاساري وآخرون (Vitasari, et al. 2010) التي أُجريت بهدف تعرُّف العوامل المؤثِّرة على قلق الرِّياضيات لدى طلَّاب كلية الهندسة في ماليزيا إلى أنَّ مصدرَ القلق يعود لعددٍ من العوامل كالاعتقاد بصعوبة الرِّياضيات، وعدم الرَّغبة في التَّعامل مع المسائل الرِّياضية، كما توصَّلت الدِّراسة إلى أن قلق الرِّياضيات يؤثر على التَّحصيل الدراسي.

وتبين جودي ويلس (٢٠١٤) أنَّ مُسبِّبات القلق من الرِّياضيات كثرةُ الأخطاء التي يرتكبها الطلبة، والسَّببُ في تلك الأخطاء هو وجود مفاهيم غير صحيحة عن الرِّياضيات لدى الطلبة تؤثِّر على عملية تعلُّم الرِّياضيات، بل تعيقُ التعلُّم. كما أنَّ كثيرًا من الطلبة يتعلَّم الإجراءات وكذلك الحقائق عن طريق الحفظ، وبذلك لا يستطيع استخدام هذه الإجراءات والحقائق عند مواجهة مواقف أخرى جديدة؛ ولذلك لابد من الحد من قلق الرِّياضيات النَّاجم عن ارتكاب الأخطاء ويكون ذلك من خلال إكساب الطلبة كفايات رياضية وقدرات نقدية وتفكير منطقي، والاستفادة من هذه الكفاءة الرِّياضية في استخدام المعرفة وتطبيقها.

وبناءً على هذا الارتباط بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل فيها، وإمكانية أن يكون للكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية دورٌ في خفض القلق الرِّياضي، ورفع التَّحصيل الرِّياضي للطلبة كما أشارت نتائجُ دراسة دينيس ودالي وبروفست (Dennis, Daly & Provost, 2003) إلى وجود علاقةٍ مباشرةٍ بين الكفاءةِ الأكاديمية وقلق الرِّياضيات، وذلك في تناولها لطلبة الجامعات في أستراليا. ولذلك كان لابد من تسليط الضوء على الكفاءةِ الرِّياضية وأهميتها، حيث يعرِّف باندورا (Bandura, 1997) الكفاءةَ الأكاديمية بشكلٍ عام أنَّها" مقياس للمهارات التي يمتلكها الفرد ومعتقداته حول ما يستطيع الفرد إنجازه في ضوء ما يمتلكه من مهارات" (p.37). في حين تعرِّف شيماء حسن (٢٠١٦) الكفاءةَ الرِّياضية أنَّها " مجموعة من العمليات والمهارات التي يمارسها الطالب في أثناء دراسته لمادة الرِّياضيات مما يساعده على حل المشكلات الرِّياضية والحياتية " (ص:٧٣).

ونجد أنَّ الطلبةَ يتأثرون في مسيرتهم الأكاديمية طبقًا لاهتماماتهم، ونشاطهم، ورغباتهم حيث إنَّ معتقدات الكفاءة الأكاديمية العالية للفرد تؤدِّي إلى تكوين دافعيةٍ قوية لأداء المهام المستقبلية بنجاح، كما ترتبطُ الكفاءةُ الأكاديمية بالانهماك في التعلُّم، وكذلك الارتباط بالأداء الأكاديمي، وجعل ما يتعلَّمونه له معنى لأنفسهم وللعالم المحيط بهم، كما أشارت بعضُ الدِّراسات إلى ارتباط الكفاءةِ الأكاديمية بتكوين اتجاهاتٍ إيجابية نحو الرِّياضيات (Walter & Hart, 2009; Breen, Cleary & Oshea, 2009 سيفين، ٢٠١٦ ; عبدالغني، ٢٠٢٠).

لذلك أصبح من الأهمية بمكان أن تُتاح الفرصة للطلبة لتعلُّم الرِّياضيات وهم في شوقٍ إليها بكل جوانبها، وأن تكون لديهم الكفاءةُ الرِّياضية والعقلية؛ مما يجعلهم يتعلمون الرِّياضيات بنجاح، وهو الهدف الرئيس للكفاءة الرِّياضية (روان المفلح، ٢٠٢٠)، وهذا ما يدعو إليه النذير (٢٠٢٠) حيث أوضح أنَّه يجب تكوين اتجاهات واعتقادات لدى الطلبة نحو الرِّياضيات

بأساليب مختلفة من أهمها المعلِّم نفسه وشخصيته وأسلوبه في التَّشويق للرياضيات وجذب انتباه الطلبة وجعلهم يحبون الرِّياضيات، والتَّركيز دومًا على توضيح قيمة الرِّياضيات، ودورها في الحياة، وكذلك خدمة العلوم الأخرى، وتطبيقاتِها المختلفة، والإيمان بأنَّ تكوين الاعتقادات الإيجابية عن الرِّياضيات يحتاج لوقتٍ طويل وجهدٍ متواصل، واستخدام أفضل الاستراتيجيات، وغرس تقدير الرِّياضيات في نفوس الطلبة عن طريق إحساس المتعلِّم أنَّ الرِّياضيات ركيزةً أساسية في وصف الحياة.

ولتحقيق الكفاءةِ الرِّياضية لابد أن يشعر الطلبةُ أنَّ الرِّياضيات يسهل تعلُّمها، ومرتبطة بحياتهم، وتزويدهم بمشكلات حياتية تُحلُّ رياضيًا، فمن خلال هذه الممارسات الصفية يمكن تعزيزُ الكفاءةِ الرِّياضية، مما يجعلُ الطَّالبَ يرى الرِّياضيات مادةً مفيدةً ذات قيمة وتتكون لديه الثِّقة في استخدامها، والاستفادة منها، وتوظيفها.

وهناك عديدٌ من الممارسات التي ترفعُ الكفاءةَ الرِّياضية وتعزِّزها عند الطلبة؛ مما يسهمُ في خفض القلق من الرِّياضيات كما ورد في دراسة كمال، وشتات (٢٠١٧) التي هدفت إلى تحديد فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلُّم المنظَّم ذاتيًا في تنميةِ مهارات التَّنظيم الذَّاتي وخفض قلق الرِّياضيات لدى طالبات السَّنة التَّحضيرية بجامعة الملك سعود، وأثبتت نتائجُ الدِّراسة فاعلية النَّموذج المقترح في تنمية مهارات التَّنظيم الذَّاتي وكذلك خفض قلق الرِّياضيات لدى الطالبات.

وكذلك دراسة طشطوش والشناق والبركات (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تقصِّي فاعلية التعلُّم المنظَّم ذاتيًا في خفض مستوى قلق الرِّياضيات عند طلبة كلية الحصن الجامعية في الأردن، وأظهرت النَّتائجُ وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين مجموعتي الدِّراسة لصالح المجموعة التَّجريبية.

مما تقدم لاحظ الباحثُ ارتباطَ الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية بكلٍ من: قلق الرِّياضيات، والتَّحصيل الرِّياضي؛ مما يثير احتماليةَ أن يكون للكفاءةِ الأكاديمية دورًا وسيطًا أو تأثيرًا في العلاقة بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الأكاديمي فيها لدى طلَّاب كليات الهندسة في الجامعات السُّعودية.

مشكلةُ الدِّراسة:

اتَّضح مما سبق أنَّ الكفاءةَ الأكاديمية الرِّياضية لها تأثيرٌ مباشر في القلق من الرِّياضيات حيث توجد علاقةٌ بين الكفاءةِ الأكاديمية، وقلق الرِّياضيات، كما أنَّ الكفاءةَ الأكاديمية الرِّياضية لها تأثيرٌ في التَّحصيل الرِّياضي، فقد أشارت دراسةُ الكبيسي والشمري (٢٠١٨) أنَّ الواقعَ يُظهر عدمَ حب الطلبة للرياضيات، والشكوى من صعوبتها؛ مما ينعكس سلبًا على تحصيلهم الرِّياضي. وهذا الخوف والقلق من الرِّياضيات موجود لدى عديدٍ من الطلبة في جميع بلدان العالم، وهذا الضعفُ في التَّحصيل يعود لضعف الكفاءةِ الرِّياضية لدى الطلبة خصوصًا في امتلاك المهارات الأساسية في إجراء العمليات الرِّياضية، وكذلك التَّفكير التَّحليلي والاعتقاد بصعوبة الرِّياضيات وأنها غير قابلة للتعلُّم إلا من فئةٍ قليلةٍ متميزة.

ونجد أنه تمَّ تناول هذه العلاقات بين الكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية، والقلق من الرِّياضيات، أو بين القلق والتَّحصيل الرِّياضي بشكل موسَّع بين طلبة التَّعليم العام على المستوى الدولي والمحلي، ولكن هناك ندرة في الدِّراسات التي تناولتها بالمراحل الجامعية خاصةً مع طلَّاب كليات الهندسة، ومن الدِّراساتِ القليلة التي أُجريت على مستوى طلبة الجامعات في كليَّات الهندسة دراسة ألفيس وآخرون (Alves, et al., 2012) التي هدفت تعرُّف تحصيل الرِّياضيات لدى طلَّاب الهندسة، وأشارت نتائجُها إلى مواجهةِ الطلَّاب لصعوبات ومشكلات تتعلق بالدَّافعية الأكاديمية، بالإضافة إلى نقص المعرفة الرِّياضية المكتسبة أي ضعف في كفاءتهم الأكاديمية الرِّياضية.

وكون الرِّياضيات أحد فروع المعرفة الرئيسة في الخُطط الأكاديمية لدراسة الهندسة في الجامعات، كما أنَّها متطلَّبٌ ضروري لتدريب جميع خريجي كليات الهندسة في المستقبل بغض النَّظر عن مجالِ دراستهم وعملهم، فجميع جوانب الأنشطة الهندسية

تعتمدُ على فهم المسائل الرِّياضية وصياغتها بشكلٍ صحيح، وتحليلها وفق الطريقة المناسبة، ويتعلَّم الطلبةُ خلال مقرَّرات الرِّياضيات المبادئ الرِّياضية الأساسية اللازمة لحل المشكلات العملية التي سيواجهونها في حياتِهم المهنية. (Mustoe, 2020).

ونظرًا للارتباط الدال والمتباين بين الكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية والتَّحصيل الرِّياضي، والارتباط المباشر والمرتفع بين الكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية وقلق الرِّياضيات رأى الباحثُ أنَّه من المناسب إجراء دراسة تتناول العواملَ التي قد تؤثِّر على تعلم الرِّياضيات لدى طلَّاب كلية الهندسة، حيث ركَّزت الدِّراساتُ التي تناولت تعلُّم الرِّياضيات بشكلٍ أساسي على مراحل التَّعليم ما قبل الجامعي كالمرحلة الابتدائية والمتوسِّطة والثَّانوية، وحسب اطلاع الباحث على الأدبيات في مجال تعليم الرِّياضيات فإن هناك ندرةً في الدِّراسات التي تناولت تعليمَ الرِّياضيات في كليات الهندسة تحديدًا.

وممَّا سبق تتبلور مشكلةُ الدِّراسة في الأسئلةِ التالية:

١. هل توجد علاقةٌ ارتباطية دالة بين قلق الرِّياضيات وكلٍ من التَّحصيل الرِّياضي والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية لدى طلَّاب كلية الهندسة؟
٢. ما القدرةُ التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات بالتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة؟
٣. ما القدرةُ التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات بالكفاءة الأكاديمية الرِّياضية لدى طلَّاب كلية الهندسة؟
٤. ما القدرةُ التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية بالتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة؟
٥. هل للكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية –كمتغيِّر وسيط – تأثير في العلاقة بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة؟

أهدافُ الدِّراسة:

١. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي والكفاءة الأكاديمية.
٢. الكشف عن القدرة التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات بالتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة.
٣. الكشف عن القدرة التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات بالكفاءة الأكاديمية الرِّياضية لدى طلَّاب كلية الهندسة.
٤. الكشف عن القدرة التنبُّؤية لكلٍ من: القلق من الرِّياضيات، والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية، بالتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة.
٥. الكشف عن تأثير الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية في العلاقة بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة.

أهميةُ الدِّراسة:

تنبعُ أهميةُ الدِّراسة الحالية من النقاط التَّالية:

١. تناولها للعلاقة بين الانفعال والسُّلوك والمعرفة، فالانفعال يشملُ قلقَ الرِّياضيات، والسُّلوك يشملُ الكفاءةَ الأكاديمية الرِّياضية، والمعرفة تشملُ التَّحصيل الرِّياضي وهو ما أكَّدته الاتِّجاهاتُ الحديثة في مجال تعليم المناهج.
٢. تناولها لفئة من الطلَّاب يندر تناولها في مجال تعليم الرِّياضيات وهم طلَّاب كلية الهندسة؛ مما سيفتح المجالَ أمام الباحثين في الدِّراسات المستقبلية للعمل مع هذه الفئة من الطلبة.
٣. ما ستسفر عنه نتائجُ هذه الدِّراسة قد يفيدُ صانعي القرار في مؤسَّسات التَّعليم العالي، وبخاصةٍ القائمين على التَّعليم الهندسي في تصميم البرامج التَّدريبية التي تهدفُ إلى تنميةِ الكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية خلال السَّنة الأولى في كليات الهندسة؛ مما قد ينتج عنه خفضُ قلق الرِّياضيات وبالتالي ارتفاعُ التَّحصيل الأكاديمي لديهم.

٤. تقدِّمُ الدِّراسة الحالية للمكتبات العربية أداتين بحثيتين لقياس قلق الرِّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية لطلَّاب التَّعليم العالي وبخاصةٍ في كليات الهندسة تتسمان بخصائص سيكومترية مقبولة.

حدودُ الدِّراسة:

الحدود المكانية: كلية الهندسة بجامعة الحدود الشمالية.

الحدود الزمانية: الفصل الدِّراسي الثَّاني من العام الجامعي(١٤٤٢/١٤٤٣هـ).

الحدود البشرية: طلَّاب كليات الهندسة في المستويات من الخامس إلى المستوى الأخير.

الحدود الموضوعية: قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

قلق الرِّياضيات:

يعرفه سباركس (Sparks, 2011) أنَّه " مشاعر سلبية ترافق حل المشكلات الرِّياضية وهي أكثر من مجرد كره للرياضيات، وتؤدي إلى تجنُّب كلي للرياضيات، حيث يتجنَّب الطلبةُ حضورَ حصص الرِّياضيات والمواقف التي تحتاج التَّعامل مع الرِّياضيات" (p.32)

وإجرائيا يعرِّفه الباحثُ أنَّه: الدرجةُ التي يحصل عليها الطالبُ في مقياس القلق في الرِّياضيات المعد لهذا الغرض في الدِّراسة الحالية.

الكفاءةُ الأكاديمية الرِّياضية:

يعرِّفها طلبة (٢٠١٨) أنَّها " قدرةُ الطلبة على القيام ببعض العمليات الرِّياضية من فهمٍ واستيعابٍ للمفاهيم الرِّياضية بدلًا من حفظها فقط، وتنفيذ إجراءات حل المشكلات الرِّياضية بمهارة ودقة وكفاءة عالية، والقدرة على صياغة المشكلات الرِّياضية وحلها، والتَّفكير المنطقي في حلول هذه المشكلات وتبريرها وتفسيرها، وكذلك ثقتهم في قدراتهم على حل المشكلات الرِّياضية والشُّعور بأنَّ الرِّياضيات مادة ذات فائدة في حياتهم" (ص:٨٥).

وإجرائيًا يعرِّفها الباحثُ أنَّها قدرةُ المتعلِّم على القيام بالمهام الرِّياضية وتقاسُ بالدَّرجةِ الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس الكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية المعد لهذا الغرض في الدِّراسة الحالية.

التَّحصيلُ الرِّياضي:

مقدار ما يتعلَّمه الطَّالب من معارف ومهارات في الرِّياضيات من خلال دراسة مُقرَّرات الرِّياضيات المخصَّصة لطلَّاب كلية الهندسة في خطتهم الدِّراسية، ويقاس بمتوسِّط درجات الطالب في مقرَّرات الرِّياضيات الأربع التي يقوم بدراستها طالبُ الهندسة في جامعة الحدود الشمالية، وهي Engineering Math 1, Engineering Math11 , Engineering Math111 , Engineering Math1V .

الطريقة والإجراءاتُ

منهجُ الدِّراسة:

استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته لطبيعة الدِّراسة وأهدافها.

مجتمعُ الدِّراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من جميع طلَّاب كلية الهندسة بجامعة الحدود الشمالية والبالغ عددهم (٣٨٠) طالبًا.

عينة الدِّراسة:

العيِّنة الاستطلاعية:

تكوَّنت عينةُ الدِّراسة الاستطلاعية من (٢٠) طالبًا من طلَّاب كلية الهندسة في المستويات من الخامس إلى المستوى الأخير بغرض تقنين أدوات الدِّراسة، والتَّحقُّق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية.

العينة الأصلية:

تكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٩٥) طالبًا، وتمَّ استبعادُ (١٠) طلَّاب من العينة لعدم اكتمال استجاباتهم على أدوات الدِّراسة، وبذلك أصبحت العينةُ (٨٥) طالبًا من طلَّاب كلية الهندسة في المستويات من الخامس إلى المستوى الأخير بجامعةِ الحدود الشمالية.

أدواتُ الدِّراسة:

استخدم الباحثُ الأدواتِ التالية:

١. **مقياس الكفاءة الأكاديمية في الرِّياضيات:**

المقياس من إعداد ألفيس ورودريغز وروشا وكوتينيو (Alves, Rodrigues, Rocha & Coutinho, 2016) ترجمة وتعريب الباحث، ويتكوَّن من (١٢) عبارةً جميعها موجبة، وتتمُّ الاستجابةُ وفق مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوحُ بين دائمًا (٥درجات)، وأبدًا (درجة واحدة).

صدق المقياس:

تمَّ عرضُ المقياس بعد ترجمته وتعريبه على مجموعةٍ من أعضاء هيئة التَّدريس المتخصِّصين في المناهج وطرق التَّدريس، وبناءً على ملاحظاتهم تمَّ تعديلُ المقياس من حيث إعادة الصياغة لبعض العبارات، والحذف، والإضافة للبعض الآخر؛ مما يدل على صدق المحتوى، وبالتَّالي صدق المقياس، كما استخدم الباحثُ طريقةَ صدق المفردات حيث تمَّ حسابُ صدق المفردات على عيِّنةٍ استطلاعية مُكوَّنة من (٢٠) طالبًا من طلَّاب كلية الهندسة، وكانت قيمُ معاملات الارتباط بين (٠,٣٤ – ٠,٧٤) وهي قيمٌ مرتفعةٌ وموجبةٌ وتشير إلى صدق الاستبانة المستخدمة.

ثباتُ المقياس:

تمَّ حسابُ الثَّبات على العيِّنة الاستطلاعية المكوَّنة من (٢٠) طالبًا من طلَّاب كليَّة الهندسة حيث استخدم الباحثُ طريقة ألفا–كرونباخ، وكان معاملُ الثَّبات الكلي (٠,٧٧) وهي قيمةٌ تدل على ثبات الاستبانة المستخدَمة، وتمتع المقياس بمعاملات ثبات مرتفعة.

٢. **مقياس قلق الرِّياضيات:**

من إعداد (Wahid, Yosef & Razak, 2014) ، ترجمة الباحث وتعريبه، ويتكون من (٣٠) مفردةً موزَّعةً على ثلاثة أبعاد هي: البُعد الانفعالي للمفردات من (١ إلى ١٠)، وبُعد التَّقييم المفردات من (١١إلى ٢٠)، وبُعد البيئة المفردات

من (٢١-٣٠)، وتتمُّ الاستجابةُ على المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي يتراوحُ بين دائمًا (٥ درجات)، وأبدًا (درجة واحدة).

صدقُ المقياس:

تمَّ عرضُ المقياس بعد ترجمته وتعريبه على مجموعةٍ من أعضاء هيئة التَّدريس المتخصِّصين في المناهج وطرق التَّدريس، وبناء على ملاحظاتِهم تمَّ تعديلُ المقياس من حيث: إعادة الصياغة لبعض العبارات، والحذف، والإضافة للبعض الآخر؛ مما يدلُّ على صدق المحتوى، وبالتَّالي صدق المقياس، كما استخدم الباحثُ طريقةَ صدق المفردات بحساب معامل ارتباط كل مفردة مع الدَّرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدَّرجةِ الكلية، حيث تمَّ حسابُ صدق المفردات على عينةٍ مكوَّنة من (٢٠) طالبًا، وكانت قيمُ معاملات الارتباط بين (٠,٣٨ – ٠,٨٦) وهي قيمٌ مرتفعةٌ وموجبةٌ تشير إلى صدق الاستبانة المستخدمة.

ثباتُ المقياس:

تمَّ حسابُ الثَّبات على العيِّنة الاستطلاعية المكوَّنة من (٢٠) طالبًا من طلَّاب كلية الهندسة، حيث استخدم الباحثُ طريقةَ ألفا-كرونباخ، وبلغت معاملاتُ الثَّبات للأبعاد الفرعية: البُعد الانفعالي (٠,٩٥)، وبُعد التقييم (٠,٩٥)، وبُعد البيئة (٠,٩٧) كما بلغ معاملُ الثَّباتِ الكلي للاستبانة (٠,٩٧) وهي قيمةٌ مرتفعةٌ وتدلُّ على ثبات الاستبانة المستخدمة.

٣-**التَّحصيلُ الرِّياضي**: تمَّ التَّعامل مع نتائج الطلَّاب في مُقرَّرات الرِّياضيات الأربع التي يدرسها طلَّابُ الهندسة بجامعةِ الحدود الشمالية في خطتهم الدراسية، وهي (Engineering Math 1, Engineering Math11 , Engineering Math111 , Engineering Math1V) حيث تمَّ احتسابُ متوسِّط الدرجات لكل طالب والتَّعامل مع المتوسِّطات في التَّحليل الإحصائي.

الأساليبُ الإحصائية المستخدَمة:

استخدم الباحثُ معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار البسيط، وتحليل الانحدار المتعدِّد، وذلك بعد التأكُّد من شروط استخدام كل اختبار منها، وكذلك تمَّ استخدامُ اختبار Sobelلحساب توسُّط الكفاءة الأكاديمية وفق طريقة Kenny & Baron (1986) -causal steps.

نتائجُ الدّراسة ومناقشتها

إجابةُ السُّؤال الأول: هل توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ دالة بين قلق الرّياضيات وكلٍ من التّحصيل الأكاديمي في الرّياضيات والكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية لدى طلّاب كلية الهندسة؟

استخدم الباحثُ معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن هذا السؤال، والجدول التّالي يوضّحُ النّتائج:

جدول ١

معاملات الارتباط بين قلق الرّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرّياضية والتّحصيل الرّياضي

المتغيرات	قلق الرّياضيات	الكفاءة الأكاديمية الرّياضية	التّحصيل الأكاديمي الرّياضي
قلق الرّياضيات	١	-	-
الكفاءة الأكاديمية الرّياضية	٠,٢٩-**	١	-
التّحصيل الرّياضي	٠,٤٩-**	٠,١٨	١

** **دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)**

يتّضح من جدول (١) وجودُ علاقةٍ ارتباطية دالة وسالبة بين قلق الرّياضيات والتّحصيل الرّياضي، حيث بلغ معاملُ الارتباط (-٠,٤٩) وهي من النوع المتوسّط، وكذلك وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ دالةٍ وسالبة بين قلق الرّياضيات والكفاءة الأكاديمية في الرّياضيات، حيث بلغ معاملُ الارتباط (-٠,٢٩)، في حين لا توجد علاقةٌ ارتباطيةٌ بين الكفاءةِ الأكاديمية في الرّياضيات والتّحصيل الرّياضي.

إجابةُ السؤال الثاني: ما القدرةُ التنبُّؤية لقلق الرّياضيات بالتّحصيل الرّياضي لدى طلّاب كلية الهندسة.

استخدم الباحثُ تحليل الانحدار البسيط للإجابة عن هذا السُّؤال، والجدولُ التّالي يوضّحُ النّتائجَ:

جدول ٢

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالتّحصيل الأكاديمي الرّياضي من قلق الرّياضيات

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R^2	F	B	قيمة"t"
قلق الرّياضيات	التّحصيل الرّياضي	٩١,٦٨٧	٠,٤٨٩	٠,٢٣٩	٢٦,٠٦٧	٠,٢٠٦-	٥,١٠٦***

*** **دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)**

يتضح من جدول (٢) أنَّه يمكن التنبُّؤ بالتّحصيل الرّياضي من قلق الرّياضيات، حيث أسهم قلقُ الرّياضيات في تفسير ما نسبته (٢٤٪) من التّباين في التّحصيل الرّياضي، ويمكن صياغةُ معادلةِ التنبُّؤ كما يلي:

التّحصيلُ الأكاديمي الرّياضي = ٩١,٦٨٧ – ٠,٢٠٦ × قلق الرّياضيات

إجابة السُّؤال الثّالث: ما القدرةُ التنبُّؤية لقلق الرّياضيات بالكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية لدى طلّاب كلية الهندسة.

وقد استخدم الباحثُ تحليلَ الانحدار البسيط للإجابة عن هذا السُّؤال، والجدولُ التّالي يوضّحُ النّتائجَ:

جدول ٣

تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالكفاءة الأكاديمية الرّياضية من قلق الرّياضيات

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R^2	F	B	قيمة"t"
قلق الرّياضيات	الكفاءة الأكاديمية الرّياضية	٥٤,٣١٣	٠,٢٩١	٠,٠٨٤	٧,٦٥١	٠,٠٦٨-	٢,٧٦٦**

** **دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٣) أنَّه يمكن التنبُّؤ بالكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية من قلقِ الرّياضيات، حيث أسهم قلقُ الرّياضيات في تفسير ما نسبته (٨,٤ %) من التّباين في الكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية، ويمكن صياغةُ معادلة التنبُّؤ كما يلي:

الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية = ٥٤,٣١٣ – ٠,٠٦٨ × قلق الرِّياضيات.

إجابة السُّؤال الرَّابع: ما القدرةُ التنبُّؤية لقلق الرِّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية معًا بالتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة.

وقد استخدم الباحثُ تحليلَ الانحدار المتعدِّد للإجابة عن هذا السؤال، والجدولُ التَّالي يوضِّحُ النَّتائج:

جدول ٤

تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالتَّحصيل الأكاديمي الرِّياضي من قلق الرِّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية

المتغير المستقل	المتغير التابع	الثابت	R	R^2	F	B	قيمة"t"
قلق الرِّياضيات الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية	التَّحصيل الرِّياضي	٨٧,٥٧٨	٠,٤٩١	٠,٢٤١	١٢,٩٩٣	٠,٢٠١- ٠,٠٧٦	٠,٤٢١ غير دال

يتَّضح من جدول (٤) أنَّه لا يمكن التنبُّؤ بالتَّحصيل الرِّياضي من قلق الرِّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرِّياضية معًا.

إجابةُ السُّؤال الخامس: هل للكفاءةِ الأكاديمية الرِّياضية –بوصفها متغيرًا وسيطًا – تأثيرٌ في العلاقةِ بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي لدى طلَّاب كلية الهندسة؟

للإجابة عن هذا السُّؤال اتَّبع الباحثُ طريقةَ الخطوات السَّببية Kenny & Baron (1986) -causal steps باستخدام تحليل الانحدار المتعدِّد بواسطة طريقة "إدخال" حسب الخطوات التالية:

١. تمَّ حسابُ معامل تأثير قلق الرِّياضيات في التَّحصيل الرِّياضي (C) حيث بلغ C=0.206 وهي قيمةٌ دالة.

٢. تمَّ حسابُ معامل تأثير قلق الرِّياضيات في الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية (A) حيث بلغ A=0.068 وبلغ الخطأ المعياري SA ما قيمته 0.025 وهي قيمة دالة.

٣. تمَّ حسابُ معامل تأثير الكفاءة الأكاديمية الرِّياضية في التَّحصيل الرِّياضي في وجود قلق الرِّياضيات (B)حيث اتضح أنَّ قيمةَ معامل التأثير B=0.076 وبلغ الخطأ المعياري SBما قيمته 0.18 وهي قيمةٌ غير دالة

٤. تمَّ حسابُ القيمة الحرجة " t " باستخدامِ اختبار Sobel حيث إن t=0.4172 وp=0.6765 ويتَّضح أنَّ قيمة t غير دالة، وبالتَّالي يتبيَّن أنَّ الكفاءةَ الأكاديمية الرِّياضية ليست متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين قلق الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي.

تفسيرُ النَّتائج:

أشارت نتائجُ الدِّراسةِ في السُّؤالين الأول والثَّاني إلى إمكانية التنبُّؤ بالتَّحصيل الرِّياضي من قلق الرِّياضيات، حيث فسَّر القلقُ الرِّياضي ما نسبته (٢٤٪) من التَّباين في التَّحصيل الرِّياضي استنادًا إلى علاقةٍ ارتباطيةٍ دالة سالبة متوسِّطة القوة بلغت (٠,٤٩)، وهذه النَّتيجةُ تتفق مع نتائجِ دراسةِ Vitasari, et al. (2010) التي بيَّنت أنَّ القلقَ من الرِّياضيات يعودُ لعدة عوامل كالاعتقاد بصعوبةِ الرِّياضيات، وله تأثيرٌ على التَّحصيل الرِّياضي، كما تتفق مع دراسةِ التَّميمي (٢٠٠٩) التي كشفت وجودَ علاقةٍ ارتباطية عكسية بين القلق من الرِّياضيات والتَّحصيل فيها خاصةً في بُعد التقويم، كما تتفقُ أيضًا مع دراسة عليمات (٢٠١٥) بوجود علاقةٍ عكسيةٍ بين القلق من الرِّياضيات والتَّحصيل الرِّياضي وتتفقُ أيضًا مع دراسة عبيدات (٢٠١٦) التي أكَّدت وجودَ علاقةٍ سلبيةٍ قوية بين القلق من الرِّياضيات، والتَّحصيل فيها مما يدلُّ على إمكانية التنبُّؤ بالتَّحصيل الرِّياضي من قلق الرِّياضيات.

في حين تختلفُ هذه النتيجةُ مع النتيجةِ التي خلصت لها دراسةُ عقيل (٢٠١٥) بأنَّ مستوى قلق الرّياضيات متوسطٌ لدى طلَّابِ جامعة الملك خالد وأن العلاقةَ ضعيفةٌ بين القلق والتَّحصيل الرّياضي.

ويعزو الباحثُ ذلك إلى ما أشار إليه بعضُ الباحثين من أنَّ الطلَّاب الذين يمتلكون مستوياتٍ مرتفعةٍ من قلق الرّياضيات يكون لديهم أيضًا مستوى منخفض من المعرفةِ الرّياضية، كما أنَّ ارتفاعَ مستويات القلق لديهم يعودُ لنقص الثّقة بالنَّفس واضطراب معالجة المعلومات الرّياضية في ذاكرتهم، كما يشير Adal & Yavuz (2017) إلى أنَّ الطلَّابَ الذين يمتلكون مستوياتٍ مرتفعةٍ من القلق الرّياضي تكون لديهم اتجاهاتٌ سالبةٌ نحو الرّياضيات حيث يشعرون بها وهو الأمرُ الذي يؤدّي لعدم كفاءتهم في الرّياضيات، كما أنَّ نسبةَ التَّباين المفسَّر التي بلغت (٢٤٪) تشير إلى أنَّ هناك عوامل أخرى تسهمُ في تفسير التَّحصيل الرّياضي، وهو ما ينبغي أن تتجه البحوثُ المستقبليةُ للكشف عنه.

وأشارت نتائجُ الدّراسةِ في تساؤلها الأول والثّالث إلى إمكانيةِ التنبُّؤ بالكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية من قلق الرّياضيات حيث فسَّر القلقُ الرّياضي ما نسبته (٨,٤٪) من التَّباين في الكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية وذلك استنادًا إلى وجود علاقةٍ ارتباطيةٍ سالبة دالة بين قلق الرّياضيات والكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية حيث بلغت (٠,٢٩)، و تتفق هذه النَّتيجةُ مع دراسةِ Dennis, Daly & Provost, (2003) التي أشارت إلى وجود علاقةٍ مباشرةٍ بين الكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية، والقلق الرّياضي لدى طلبة الجامعات في أستراليا، كما تتفق مع دراسةِ كمال وشتات (٢٠١٧)، ودراسة طشطوش والشناق والبركات (٢٠٢٠) في أنّ الممارسات التي ترفعُ الكفاءةَ الأكاديمية للطلَّاب تسهمُ في خفض القلق الرّياضي لديهم بشكلٍ كبير.

ويعزو الباحثُ هذه النتيجةَ إلى أنَّ القلقَ الرّياضي ناتجٌ دائمًا عن نقص مستويات الثّقة بالنفس، وبالتالي تكوين اتجاهات سلبية نحو الرّياضيات؛ الأمرُ الذي يؤدي إلى تكوين مُعتقدات منخفضة عن قدرة الطالب على القيام بأي مهام رياضية مستقبلية؛ وهو ما يعني انخفاضُ مستوياتِ الكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية لديه.

في حين أشارت نتائجُ الدّراسة في سؤالها الرابع إلى أنَّه لا يمكن التنبُّؤ بالتَّحصيل الرّياضي من قلق الرّياضيات والكفاءة الأكاديمية الرّياضية معًا، وعدم وجود قدرة تنبُّؤيه للقلق الرّياضي والكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية بالتَّحصيل الرّياضي، وهذه النتيجةُ تختلفُ مع ما أشارت إليه الأدبياتُ في هذا المجال، حيث أكد العالم باندورا Bandura, (1997) إلى أنَّ معتقداتِ الكفاءةِ الأكاديمية تتنبأ بالنواتج الأكاديمية، كما تختلفُ مع نتائج دراسة Alves, et al. (2012) التي أشارت إلى ضعفِ التَّحصيل في الرّياضيات بسبب مواجهة الطلَّاب لصعوبات ومشكلات تتعلَّق بكفاءتهم الأكاديمية الرّياضية كما تختلفُ مع نتائجِ دراسة السر (٢٠١٦) التي كشفت أنَّ هناك عديدًا من العوامل التي تؤثّر في التَّحصيل الرّياضي من أهمها المعرفة بطبيعة الرّياضيات وتطوُّرها، والثَّقافة الرّياضية، ومعتقدات الطلبة عن الرّياضيات.

ويعزو الباحثُ ذلك إلى انخفاضِ مستوياتِ الكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية لدى عينةِ الدّراسةِ بسبب نقص الثّقة بالنفس، وتكوين اتجاهاتٍ سلبية نحو الرّياضيات، وبالتالي عدم الثّقة بالقيام بأداء أي مهمة رياضية مستقبلية، هذا فضلًا على أن يكون مردُّ ذلك طبيعة الاختبارات في مُقرَّرات الرّياضيات التي تعتمدُ بدرجةٍ كبيرةٍ على نمط أسئلة الاختيار من متعدّد والتي تؤدي فيها المصادفةُ دورًا كبيرًا في الدَّرجةِ المتحصَّل عليها، بالإضافة إلى بعض الممارسات غير المهنية التي يقوم بها أعضاءُ هيئة التَّدريس فيما يخصُّ الاختبارات وذلك بالرغم من أنهم طلَّاب كلية هندسة يُفترَضُ فيهم امتلاكُ الكفاءة في الرّياضيات.
وأشارت نتائجُ الدّراسةِ في سؤالها الخامس إلى أنَّ الكفاءةَ الأكاديمية الرّياضية ليست متغيرًا وسيطًا في العلاقةِ بين قلق الرّياضيات والتَّحصيل الرّياضي، وهذا يمكن عزوه إلى أنَّ قلقَ الرّياضيات الذي قد يعود إلى انخفاض الثّقةِ بالنفس لدى

الطلَّاب قد يؤدي إلى عوامل أخرى مثل: تكوين اتجاهاتٍ سلبية، أو نقص الدَّافعية الأكاديمية، أو تكوين مفهومٍ سلبي عن الذَّات الرّياضية، الأمرُ الذي يؤدّي إلى انخفاض التَّحصيل في الرّياضيات.

توصياتُ الدّراسة:

في ضوء نتائجِ الدّراسة يوصي الباحثُ بالتَّوصياتِ التَّالية:

١. الاهتمامُ بتصميم مناهج الرّياضيات وبناءها وتطويرها وفق أفضل المعايير التي تُراعي النواحي الوجدانية للمتعلِّم وتساعدهم على تكوين اتِّجاهاتٍ إيجابية نحو تعلُّم الرّياضيات.

٢. العمل على تذليل الصُّعوبات، والمعوّقات التي تواجه المتعلّمين في تعلُّمهم، وتعيق كفاءتهم الأكاديمية الرّياضية؛ مما يرفع تحصيلهم، ويُخفّض من قلق الرّياضيات لديهم.

٣. توظيفُ التقنية، وبرامج التعلُّم الإلكتروني في تصميم دروس الرّياضيات، وتوفير مصادر متنوعة تدعمُ الطلبةَ بشكلٍ يجعلهم يحبون الرّياضيات، ويقبلون على تعلُّمها.

٤. بناء برامج تدريبية لتنميةِ الكفاءةِ الأكاديمية الرّياضية لدى طلَّاب كلية الهندسة.

مقترحاتُ الدّراسة:

١. إجراءُ مزيدٍ من الدّراسات التي تتناولُ المتغيّراتِ الوسيطة وكذلك المتغيّرات المعدَّلة في العلاقاتِ بين مُتغيّرين أو أكثر.

٢. إجراءُ مزيدٍ من الدّراسات على تدريس الرّياضيات لطلبة كليات الهندسة باستخدام متغيّراتٍ أخرى.

٣. إجراءُ دراساتٍ حول الكفاءةِ الرّياضية وتنميتِها لدى الطلبة والعوامل المؤثّرة فيها.

٤. إجراءُ دراساتٍ حول الاستراتيجيات التي تساعدُ في خفض القلق الرّياضي مثل: استراتيجيات التعلُّم الممتع واستراتيجيات التلعيب.

٥. إجراءُ دراسةٍ مشابهة للدّراسةِ الحالية على عيّناتٍ أكبر حجمًا في كليات الهندسة في جامعاتِ المملكةِ العربيَّة السُّعودية.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

بدن، قادسية عجد، والناهي، بتول غالب. (٢٠٢١). قياس قلق الرِّياضيات لدى طلبة قسم الرِّياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة وكلية العلوم في جامعة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٦ (٢)، ٣٤٣ – ٣٧٢.

التميمي، عبد الرحمن إبراهيم الفريح. (٢٠٠٩). قياس مستوى قلق الرِّياضيات لدى طلَّاب كلية التربية بجامعة حائل وعلاقته بتحصيلهم الرِّياضي. *مجلة كلية التربية*، ٦ (١٦)،٢٣٦ – ٢٨٠.

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التدريس المتمايز في تنمية الكفاءة الرِّياضية لدى طلَّاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرِّياضيات*، ١٩ (٥)، ١٠-٥١.

السر، خالد خميس. (٢٠١٦). العوامل المؤثرة في التَّحصيل في الرِّياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرِّياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، ١١(٣)، ٤٨٥-٥٠٣.

سيفين، عماد شوقي. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج "مارزانو لأبعاد التعلم" في تنمية الكفاءة الرِّياضية وبعض عادات العقل في الرِّياضيات لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة تربويات الرِّياضيات*، ١٩ (٤)، ١٧١ – ٢١٧.

الشريف، خالد والعمري، ناعم وقنديل، رفعت. (٢٠١٩). أداء طلبة المستويات الأولى بجامعة الملك سعود في مقررات الرِّياضيات. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز*، ٤(٢)، ٦٧-٩٥.

طشطوش، محمد عبد الله، والشناق، مأمون محمد، والبركات، علي أحمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في خفض مستوى قلق الرِّياضيات لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. *المجلة التربوية الأردنية*، ٥(٣)، ٣٠٦ -٣٢٩.

طلبة، محمد علام. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية PDEODE في تدريس الرِّياضيات في تنمية الكفاءة الرِّياضية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرِّياضيات*، ٢١(٥)، ٦٧ -١١٦.

عبد الغني، حسين أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام نموذج أدي وشاير Ady & Shayer في تنمية بعض أبعاد الكفاءة في الرِّياضيات لدى طلَّاب الصف الأول الثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ١(٣٢)، ٢٥ -٤٢.

عبيدات، عصام عبد القادر. (٢٠١٦). مدى قلق طلَّاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من مادة الرِّياضيات وعلاقته بتحصيلهم. *مجلة تربويات الرِّياضيات*، ١٩(٢)، ٦ -٣٠.

عقيل، عمر علوان. (٢٠١٥). مستوى قلق الرِّياضيات لدى عينة من طلَّاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٣(٣)، ٢٧٤-٢٩٣.

عليمات، أميرة ناصر. (٢٠١٥). *قلق الرِّياضيات وعلاقته بالتَّحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات*.[رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

الكبيسي، عبد الواحد، والشمري، إخلاص. (٢٠١٨). *تدريس الرِّياضيات من الناحية الوجدانية*. مكتبة المجتمع العربي ودار الإعصار.

كمال، ميرفت محمد وشتات، رباب محمد. (٢٠١٧). فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التنظيم الذاتي والقدرة على حل المشكلات الإحصائية وخفض قلق الرّياضيات لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. *المجلة التربوية*، ٣١(١٢٣)، ١٣٥-١٨٢.

المفلح، روان إسماعيل. (٢٠٢٠). *أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرّياضية ومفهوم الذات الرّياضي لدى الطلبة*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، إربد.

النذير، محمد عبدالله. (٢٠٢٠). *فلسفة تعليم الرّياضيات منظور أبستمولوجي*. مطابع طيف إدراك.

ويليس، جودي. (٢٠١٤). *تعلم حب الرّياضيات استراتيجيات تدريس لتغيير اتجاهات الطلَّاب وتحقيق النتائج*. (ترجمة: سهام جمال)، الرياض، مكتبة العبيكان. (٢٠١٠).

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abdul Ghani, Hussein Ahmed. (2020). The effectiveness of using Ady & Shayer's model in developing some dimensions of proficiency in mathematics among first year secondary school students. *Scientific Journal of the College of Education*, (In Arabic).1(32), 25-42

Al-Kubaisi, Abdel Wahed, Al-Shammari, Ikhlas. (2018). *Teaching mathematics emotionally*. (In Arabic). Jordan: Arab Society Library and Aesar dar.

Al-Mufleh, Rawan Ismail. (2020). *The effect of using a teaching strategy based on habits of mind on developing students' mathematical competence and mathematical self-concept*. (In Arabic). [Unpublished doctoral dissertation]. Yarmouk University, Irbid.

Al-Nazir, Muhammad Abdullah. (2020). *Philosophy of teaching mathematics from an epistemological perspective*. (In Arabic). Riyadh: Taif Edraak Press.

Al-Ser, Khaled Khamis. (2016). Factors affecting achievement in mathematics from the point of view of students of the Department of Mathematics at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza. (In Arabic). *Taibah University Journal of Educational Sciences*, 11 (3), 485-503.

Al-Sharif, Khaled, Al-Omari, Naam and Qandil, Refaat. (2019). The performance of first-level students at King Saud University in mathematics courses. (In Arabic). *Journal of Educational Sciences at Prince Sattam bin Abdulaziz University*, 4 (2), 67-95.

Al-Tamimi, Abdul Rahman Ibrahim. (2009). Measuring the level of mathematics anxiety among students at the College of Education at the University of Hail and its relationship to their mathematical achievement. *Journal of the College of Education*, (In Arabic). 6(16), 236-280.

Alves, A.C., Mesquita, D., Moreira, F., & Fernandes, S. (2012). Teamwork in Project-Based Learning: engineering students' perceptions of strengths and weaknesses. *International Symposium on Project Approaches*. S. Paulo, July 26-27.

Alves, M., Rodrigues, C. S., Rocha, A. M. A. C., & Coutinho, C. (2016). Self-efficacy, mathematics' anxiety and perceived importance: an empirical study with Portuguese engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 41(1), 105–121.

Aqil, Omar Alwan. (2015). The level of mathematics anxiety among a sample of students from the Department of Special Education at King Khalid University. *Educational Sciences*, (In Arabic). 23(3), 274-293.

Badan, Qadisiyah Ajd, and Al Nahi, Batool Ghaleb. (2021). Measuring mathematics anxiety among students of the Department of Mathematics in the College of Education for Pure Sciences and the College of Science at the University of Basra. *Basra Research Journal for Human Sciences*, (In Arabic). 46(2) 348-373.

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182

Breen, S., Cleary, J. & O'Shea, A. (2009) Constructing and validating an instrument to measure students' attitudes and beliefs about learning mathematics in S. Close, T. Dooley, D. Corcoran (Ed.s) *Proceedings of the Third Conference on Research in Mathematics Education*, Dublin.

Dennis, K., Daly, C., & Provost, S. C. (2003). Prevalence, contributing factors, and management strategies for test and maths anxiety in first-year psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55, 176-197.

Hassan, Shaima Mohammed. (2016). The effectiveness of a program based on differentiated teaching strategies in developing the mathematical competence of secondary school students. *Journal of Mathematics Education*, (In Arabic). 19(5), 10-51.

Kamal, Mervat Mohammad, and Shatat, Rabab Mohammad. (2017). The effectiveness of a teaching model based on self-regulated learning in developing self-regulation skills, the ability to solve statistical problems, and reducing mathematics anxiety among preparatory year female students at King Saud University. *Educational Journal*, (In Arabic). 31(123), 135-182.

Alimmat, Amerah Nasser. (2015). *Mathematics anxiety and its relationship to academic achievement among Hashemite University students in the light of some variables* (In Arabic). [Unpublished master's thesis]. Hashemite University, Zarqa.

Mustoe, L, (2020). The mathematics background of the undergraduate engineers. International Journal of Electrical Engineering Education, 39 (3):192-200. negative effect of math anxiety in higher education. *International Journal of Educational Research*, 70, 80-87.

Nunez-Pena, M. I., Bono, R., & Suárez-Pellicioni, M. (2015). Feedback on students' performance: A possible way of reducing the ongruence. *Journal of Career Assessment*, 8, 237-250.

Obeidat, Essam Abdel Qader. (2016). The extent of preparatory year students' anxiety at King Saud University about mathematics and its relationship to their achievement.(In Arabic). *Mathematics Education Journal*. 19(2), 6-30.

Seveen, Emad Shawky. (2016). The effectiveness of a proposed strategy based on the "Marzano Dimensions of Learning" model in developing mathematical competence and some habits of mind in mathematics among second year preparatory students. *Mathematics Education Journal*, (In Arabic). 19(4), 171-217.

Sparks, S. (2011). Math anxiety_ explored in studies. *Education Week,* 30(31), 1-16.

Tashtoush, Muhammad Abdullah, Al-Shunaq, Mamoun Muhammad, and Al-Barakat, Ali Ahmed. (2020). The effect of using the self-regulated learning strategy in reducing the level of mathematics anxiety among students of Al Hosn University College. The *Jordanian Educational Journal*, (In Arabic). 5(3), 306-329.

Tolba, Mohammad Allam. (2018). The effectiveness of using the "PDEODE" strategy in teaching mathematics in developing the mathematical competence of middle school students. *Mathematics Education Journal*, (In Arabic). 21(5), 67-116.

Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., & Awang, M. G. (2010). Research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, 3(2), 189-196.

Vitasari,P., T., H., A., W., M., N., Othman,A., & K., S. S.(2010). Exploring Mathematics Anxiety among engineering students. *Procedia social and Behavioral Sciences*, 8, 482-489.

Walter, J. G., & Hart, J. (2009). Understanding the complexities of student motivations in mathematics learning. *The Journal of Mathematical Behavior,* 28(2), 162–170.

Willis, Judy. (2014). *Learning to Love Math Teaching strategies for changing student attitudes and achieving results*. (In Arabic). (Translated by Siham Jamal). Riyadh, Obeikan Library. (2010).

تقييمُ مستوى مشاركةِ الطُّلاب الجامعيين في بيئةِ تعلُّم إلكترونية تزامُنية من وجهةِ نظرهم

علي جبران الحراملة
أستاذُ التَّصميم التَّعليمي المساعد
كليةُ التَّربية – جامعةُ الملك خالد

المسْتَخْلَص: هدف البحثُ الحالي إلى تقييم مستوى مشاركةِ الطُّلاب الجامعيين في بيئة تعلُّم إلكترونية تزامُنية من وجهةِ نظرهم؛ ولتحقيقِ غرض البحث، تمَّ استخدامُ المنهجِ الكمي ذي التَّصميم الوصفي المسحي؛ حيث تمَّ تصميمُ أداة البحث المناسبة وفقًا لغرض البحث، وكانت استبانةً اشتملت على ثلاثةِ محاور تضمَّنت (٢٥) عبارةً وُزِّعَتْ على عيِّنةٍ مُكوَّنةٍ من (٨٢) طالبًا من طلبة البكالوريوس بكليَّة التَّربية بجامعة الملك خالد. وخلصت نتائجُ البحث إلى أنَّ مستوى التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر كان بدرجةٍ عالية، في حين جاء مستوى ممارسة بُعْدي: المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم التَّزامُنية، والانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة التَّزامُنية بدرجة فوق المتوسِّط. كما أشارت النَّتائجُ إلى أنَّ مستوى ممارسةِ أبعاد الاستبانة جميعها كان بدرجة فوق المتوسِّط. وفي ضوء هذه النَّتائج، أوصى البحثُ بأهميةِ تدريب أعضاء هيئة التَّدريس والمعلِّمين والمعلِّمات على استراتيجياتِ التَّدريس في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، مع أهميةِ التَّدريب على تصميم الأنشطة التَّعليمية المناسبة لهذه البيئة. كما أوصى البحثُ بضرورةِ رفعِ نسبةِ الوعي لدى الطلبة بأهميةِ الدور الفعلي للمتعلِّم في التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، والتَّهيؤ والاستعداد للمحاضرة الافتراضية، ومشاركته مشاركةً فاعلةً من خلالها؛ لرفع كفاءة مُخرجات التَّعلُّم في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية.

الكلماتُ المفتاحية: بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، ومشاركة الطُّلاب، والانخراط في التَّعلُّم.

Evaluating the Level of Higher Education Students' Participation in a Synchronous e-Learning Environment from their Point of View

Ali Jubran Alhramelah
Assistant Professor of Instructional Design
College of Education – King Khalid University

Abstract: The current research aimed to evaluate higher education students' participation in a synchronous e-learning environment from their points of view. To achieve the purpose of the research, a quantitative approach with a descriptive survey design was used. A questionnaire as the appropriate research tool was designed according to the purpose of the research. It included three sections consisting of (25) statements distributed to a sample of (82) bachelor's students at the College of Education at King Khalid University. The research results found that the level of effective communication with the course instructor was high, while the level of participation with classmates in the synchronous learning environment and engaging in learning during the synchronous environment was above average. The results also indicated that the level of practice on the questionnaire was above average. The research recommended the importance of training faculty members and teachers on teaching strategies in the synchronous electronic learning environment and the importance of training in designing appropriate educational activities for this environment. The research also recommended raising students' awareness of the importance of the learner's actual role in synchronous e-learning and the necessity of preparing for the virtual lecture and actively participating during it to raise the efficiency of learning in the synchronous e-learning environment.

Key Words: Synchronous e-Learning Environment - Students' Participation - Learning Engagement.

المقدّمة:

أسهم التَّطورُ التُّكنولوجي في تقدُّم وسائل الاتصال بشكلٍ عام، حيث أثَّرت في جميعِ مجالات الحياة وبخاصةٍ المجال التَّعليمي ومن ضمنها أنظمة التَّعليم، واستخدام نظام التَّعلُّم الإلكتروني بنمطيه المختلفين: المتزامن، وغير المتزامن (سليمان،٢٠٢٣). كما شهدت الفترةُ الأخيرة تطوُّرًا ملحوظًا في مجال التَّعلُّم الإلكتروني حيث تبنَّت المؤسَّساتُ التَّعليمية أنظمةَ التَّعلُّم الإلكتروني بهدف الارتقاء بالعمليةِ التَّعليمية ورفع جودة التَّعلُّم. وقد كان لزامًا على المؤسَّسات التَّعليمية المبادرة إلى تفعيل أنظمة التَّعلُّم الإلكتروني بنمطيه: المتزامن، وغير المتزامن، وفقًا لتطبيقاتهما الصَّحيحة؛ بما ينعكسُ على المتعلِّمين بشكلٍ إيجابي في تعلُّم المحتوى واكتساب المهارات اللازمة لكل مرحلة أو مُقرَّر.

ويُعرَّف التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن على أنه: بيئة تعلُّم إلكترونية متزامنة يلتقي خلالها المعلِّمُ بطلابه من أماكن مختلفة وفي وقتٍ مُحدَّد عبر الإنترنت، حيث تسمحُ هذه البيئةُ المتزامنة للطلَّاب والمعلِّم من التواصل مع بعضهم البعض باستخدام: الصُّوت، والفيديو، والمحادثة النَّصية، والكتابة على اللوح الأبيض التَّفاعلي، وكذلك مشاركة التَّطبيقات وما إلى ذلك كما لو كانوا وجهًا لوجهٍ في حجرةِ الفصل الدراسي (Martin et al., ٢٠٢١) . وهناك عددٌ من التَّطبيقات التُّكنولوجية التي تدعمُ بيئةَ التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية وتُمكِّن المعلِّم وطلابه من التَّواصل المباشر والفوري مع عرض المحتوى التَّعليمي ومناقشته، ومنها: Zoom, Gotomeeti، ng, Blackboard Collaborate, Microsoft Teams, lluminate, Adobe Connect, Webex وغيرها. وأغلب هذه التَّطبيقات توفِّر بيئةً فعَّالة لدعم التَّواصل بين الطُّلاب والمعلِّم من خلال: الصُّوت، والفيديو، والمحتوى النَّصي، والعرض المسبَّق، والغرف الفرعية للتعاون في القيام ببعض الأنشطة، وكذلك الكتابة على السُّبورة البيضاء، والاستطلاع، ومشاركة تطبيقات سطح المكتب.

ويشارُ إلى بيئة التَّعلُّم الإلكتروني غير المتزامن أنَّها: بيئة تعلُّم إلكترونية تُمكِّن المعلِّمَ وطلابه من التَّواصل مع بعضهم البعض في أوقاتٍ مختلفة ومن أماكنَ متفرقة، كما يستطيعُ المتعلِّمُ الوصولَ إلى المحتوى في أي وقتٍ ومن أي مكان؛ حيث يتطلَّبُ ذلك إلى حدٍ كبير مهارةَ التَّعلُّم الذاتي (Hrastinski, ٢٠٠٧)؛ مما يسمحُ له بدراسة المحتوى وفقًا لقدراته الذَّاتية ضمن الإطار العام المسموح به لإنجاز المهام المحدَّدة. وقد استخدمَ المعلِّمون الاتِّصالات النَّصية غير المتزامنة للتَّفاعل والتَّواصل مع الطُّلاب في المقرَّرات التي تُدرَّس عبر الإنترنت. ومع ذلك، وبالرَّغم من هذا الاستخدام، فقد أبدى المعلِّمون والطُّلابَ عبر الإنترنت عن مخاوفهم وقيودهم فيما يتعلَّق بالاتِّصال غير المتزامن (Schullo et al., ٢٠٠٥).

وتشيرُ الأبحاثُ إلى أنَّ تكنولوجيا الاتِّصال المتزامن قد تعالجُ بعضَ القيود المفروضة على الاتِّصال غير المتزامن وخصوصًا مع التقدُّم في تكنولوجيا الاتِّصال المتزامن المعتمد على الفيديو؛ مما يجعلُ من السَّهل من أي وقتٍ مضى دمجَ تكنولوجيا الاتِّصال المتزامن في المقرَّرات التي تُدرَّس عبر الإنترنت. ومع ذلك، لا يُعرف سوى القليل نسبيًا عن تجارِب المعلِّمين عبر الإنترنت وتصوُّراتِهم حول استخدامِ تقنياتِ الاتِّصال المتزامن في الدورات التَّدريبية عبر الإنترنت، وكيف يعتقدون أنَّه يمكنهم المساعدة في رفعِ كفاءةِ التَّعلُّم وتنميةِ المجتمع بشكلٍ عام (Belt & Lowenthal, ٢٠٢٣).

مشكلةُ البحث وأسئلته

يختلفُ التَّعليمُ التَّقليدي الذي يجمعُ المعلِّم والمتعلِّم في فصلٍ واحد عن التَّعلُّم الإلكتروني الذي يجعل اللقاءَ افتراضيًا من أماكن مختلفة، وأوقاتٍ مُحدَّدة كما في التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، أو غير مُحدَّدة كما في التَّعلُّم الإلكتروني غير المتزامن. وللمتعلِّم دورٌ فاعل في العمليةِ التَّعليمية من حيث: مشاركته، وتفاعله مع محيطه التَّعليمي، ومع أستاذ المقرَّر وزملائه الآخرين، ونشاطه وفقًا للنظرية الاجتماعية كما في نظرية فينجر (١٩٩٨) التي تؤكِّد أنَّ التَّعلُّم يحدث من خلال مشاركة المتعلِّم وتفاعله مع الآخرين.

وتختلف مشاركةُ المتعلِّم في الفصل التَّقليدي عن مشاركتهِ في بيئة التَّعلُّم الإلكتروني (Sekhon & Patil, ٢٠٢١). ففي الفصل التَّقليدي، يمكن للمتعلِّم التَّواصل بشكلٍ مباشر مع معلِّمه وزملائه، والاستماع لهم، وتبادل الحديث والنِّقاش والأفكار معهم حول المحتوى المراد تعلُّمه، بالإضافة إلى العمل ضمن مجموعات وهم جميعًا في مكانٍ واحد. وفي التَّعلُّم الإلكتروني غير المتزامن، فإنَّ بعض الطلبة قد يقعون في مشكلةِ العزلة؛ مما أظهر أنَّ أساليبَ التَّواصل غير المتزامنة ليست كافيةً في كثيرٍ من الحالات، وهذا يتطلَّب استخدامَ الاتِّصال المتزامن تعزيزًا للعمليةِ التَّعليمية (Schullo et al., ٢٠٠٥) .

أمَّا في بيئةِ التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، فإنَّ المتعلِّمَ يحتاج إلى عدة وسائط رقمية متنوِّعة تناسب نوع مشاركته مع الآخرين حتى يضمن استمرار تفاعله، مع أهميةِ تصميم الأنشطةِ التَّعليمية المناسبة التي توفر بيئةً تعليميةً إلكترونيةً تفاعلية. هذا بالإضافة إلى أهميةِ التَّغذية الرَّاجعة الفورية في العمليةِ التَّعليمية، ولكونها أقل فاعلية إذا تأخرت، فإنَّ الاتِّصالَ المتزامن يمكن المتعلِّم من الحصول عليها في الوقت نفسه (Hrastinski, ٢٠٠٧). وتقلُّ فاعليةُ بعض بيئات التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية لافتقارها إلى الدور النَّشط للمتعلم؛ ولذا فإن بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية عالية الجودة هي تلك البيئةُ التي تركِّز على التَّواصل والمشاركة بين الطُّلاب ومعلِّميهم، وبين الطُّلاب وزملائهم (Caprara & Caprara, ٢٠٢٢). ومع الانتقال في التَّعليم من بيئات التَّعلُّم وجهًا لوجه إلى بيئات التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية عبر الإنترنت، يمكن أن تركز الاهتماماتُ الأولية على مستوى مشاركة الطُّلاب والتَّفاعل مع المعلِّم والمحتوى التَّعليمي (Tuapawa, ٢٠١٦).

وبحكم طبيعة التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن القائم على التواصل المباشر بين المعلِّم والمتعلِّمين، ولأهمية المشاركة التَّزامُنية من قبل المتعلِّم في بيئة التَّعلُّم الإلكتروني، فقد هدف هذا البحثُ إلى تقييم مستوى مشاركة الطالب الجامعي في بيئة تعلُّم إلكترونية تزامنية من وجهة نظر الطُّلاب. وقد تفرَّع عن ذلك الأسئلةُ البحثية التالية:

١- ما مستوى تواصل الطُّلاب مع أستاذ المقرر في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية؟

٢- ما مستوى مشاركة الطُّلاب مع بعضهم البعض في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية؟

٣- ما مستوى انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية؟

أهدافُ البحث:

هدف البحثُ الحالي إلى تقييم مستوى مشاركة الطُّلاب الجامعيين في بيئة تعلُّم إلكترونية تزامُنية من وجهة نظرهم، من خلال تواصلهم مع أستاذ المقرر في أثناء الفصل الافتراضي التَّزامني، وكذلك مشاركتهم مع بعضهم البعض. كما هدف البحثُ إلى معرفةِ مستوى انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم من خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية.

أهميةُ البحث:

تكمنُ أهميةُ البحث الحالي في تسليط الضوء على أهمية بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية والدور الفعلي المناط بالمتعلِّم خلال الفصل الافتراضي من حيث مشاركته بفعالية باستخدام الوسائط الرَّقمية المناسبة للمشاركة وفقًا للنشاط المصمَّم ومعرفة مدى انعكاس ذلك على العمليةِ التَّعليمية. كما أنه قد يساعدُ المهتمين بالتَّعلُّم الإلكتروني المتزامن على معرفة مدى أهمية تصميم الأنشطة التَّعليمية المناسبة للبيئة التَّزامُنية التي تحفِّزُ دورَ المتعلِّم الإيجابي بالمشاركةِ والتَّفاعل تحقيقًا لأهداف التَّعلُّم. علاوة على ذلك، فإنَّ هذا البحثَ قد يسهمُ في رفعِ نسبة الوعي لدى المعلِّمين بشأن الفرق بين استراتيجيات التَّعلُّم المستخدمة في التعليم التقليدي والتَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، وأنَّ بيئةَ التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية عالية الجودة تتطلَّبُ إعدادًا جيدًا للمحتوى والأنشطة واختيارًا مناسبًا للوسائط التي تُمكِّنُ المتعلِّمَ من التَّعلُّم بكفاءة وإتقان.

حدودُ البحث:

اقتصرت حدودُ البحث البشرية على عيّنة من طلبة البكالوريوس في جامعةِ الملك خالد ممن درسوا مُقرَّري وسائل وتقنيات التعليم، واستخدام الحاسوب في التَّعليم. وبالنسبة للحدود الزَّمانية والمكانية، فقد تمَّ تطبيقُ هذا البحث في الفصل الدراسي الثَّاني من العام الجامعي (1444هـ) بكلية التَّربية بجامعةِ الملك خالد.

مصطلحاتُ البحث

بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية Synchronous e-Learning Environment.

تُعرَّف بيئةُ التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية إجرائيًا على أنَّها بيئة تعلُّم إلكترونية قائمة على نظام إدارة التَّعلُّم (Blackboard)، يلتقي خلالها أستاذُ المقرَّر بطلابه من أماكن مختلفة وفي وقتٍ مُحدَّد عبر الإنترنت وفقًا للجدول الدِّراسي باستخدام نظام (Blackboard Collaborate Ultra) الخاص بالفصول التَّزامُنية. ويتمُّ من خلالها شرح المحتوى التَّعليمي، والتواصل مع الطُّلاب ومع أستاذ المقرر باستخدام الوسائط المتعدِّدة المتاحة بالفصل التَّزامني، مثل: الصُّوت والفيديو، والمحادثة النَّصية، والكتابة على اللوح الأبيض التَّفاعلي، ومشاركة التَّطبيقات وغيرها.

مشاركة الطُّلاب Students' Participation .

تُعرَّف مشاركةُ الطُّلاب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية إجرائيًا أنَّها مشاركة الطُّلاب في الفصل التَّزامني من خلال نظام (Blackboard Collaborate Ultra) باستخدام أي وسيط من الوسائط والتَّطبيقات المتعدِّدة التي يوفِّرُها نظامُ الفصل التَّزامني.

الانخراط في التَّعلُّم Learning Engagement

يُعرَّف الانخراطُ في التَّعلُّم إجرائيًا أنَّه اهتمام الطالب في تعلُّم المحتوى التَّعليمي من خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية.

أدبياتُ البحث

بالنَّظر إلى تفسير النَّظريات المختلفة لمفهوم التَّعلُّم، نجدُ أنَّ هناك وجهات نظر مختلفة حول هذا المفهوم. فالنَّظريةُ السُّلوكية التي هدفت إلى فهمِ السُّلوك الإنساني ومحاولة التنبُّؤ به (Skinner, ١٩٧٤)، ركَّزت على المثيراتِ والاستجابة في محاولة إلى إعادة إنتاج رد فعل في وقتٍ آخر من خلال تحديد المثير المسبِّب لذلك الفعل.

أمَّا النَّظرياتُ البنائية، فقد رأت أنَّه لا يوجد معنى واحد لحدث أو مفهوم معين نسعى لفهمه، بل توجد عديدٌ من المعاني والمفاهيم ووجهات النَّظر لأي حدثٍ أو مفهوم. وهي بذلك تركِّزُ بشكلٍ أساسي على المتعلِّم بوصفه فردًا، وأنَّه يجبُ على المعلِّمين دعمَ الطُّلاب في اكتساب الخبرات الجديدة بدلًا من نقل المعرفة لهم (Duffy & Jonassen, ١٩٩٢). وباستقراء النَّظريتين السابقتين نجد أنَّهما يركزان بشكلٍ عام على المتعلِّم، حيث تتم عملية التَّعلُّم بمعزلٍ عن المتعلِّمين الآخرين، ومن جانبٍ آخر، فقد أوضحت نظريةُ التَّعلُّم الاجتماعي أنَّ عمليةَ التَّعلُّم تمثِّلُ صورةً من صور المشاركةِ الاجتماعية (Vygotsky, ١٩٧٨; Wenger, ١٩٩٨) حيث تؤكِّد نظرياتُ التَّعلُّم الاجتماعي أن التَّعلُّمَ هو عمليةُ حوار بين شخصين أو أكثر، ومن خلالها يُنظَر إلى بناء المعرفة والفهم على أنَّه نشاط اجتماعي في الأساس، حيث تشترط المشاركةُ بوصفها شرطًا لحدوث عملية التَّعلُّم.

ووفقًا للتفسيراتِ المختلفة لعملية التَّعلُّم، فإنَّ المتعلمَ في النَّظريةَ السُّلوكية يركِّز على الخصائص العامة للموقف التَّعليمي، لكن في النَّظرياتِ البنائية والاجتماعية يتمُّ التركيزُ على موضوع التَّعلُّم، وبالتَّالي فإنَّ النَّظريات البنائية والاجتماعية لديها إمكانات أكبر للحث على حصول نهجٍ عميقٍ جدًا لعملية التَّعلُّم. وقد نجدُ في بعض الأدبيات ما يشيرُ إلى أنَّ المنظورَين

البنائي والاجتماعي مُكمِّلان لبعضهما البعض، إلا أنَّه قد أورد بعضُ العلماء تفسيراتٍ توضِّحُ التَّمايزَ بين المنظور البنائي والمنظور الاجتماعي. حيث ذكر كوب (Cobb, ١٩٩٤) أنَّه يمكنُ من خلالِ المنظور الاجتماعي معرفةُ شروط إمكانية حدوث عملية التَّعلُّم، في حين تركِّز النَّظرياتُ المطوَّرة من المنظورِ البنائي على ما يتعلَّمه الطُّلابُ والعمليات التي يقومون بها فقط. وبالتَّالي، فإنَّ البحثَ الحالي ركَّز على النَّظرياتِ الاجتماعية لمعرفة مدى مشاركة الطَّالب في العمليةِ التَّعليمية وبخاصةٍ في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية. ومن الواضح جدًا أنَّه لا يمكن فهمُ عملية التَّعلُّم ومشاركة المتعلِّمين بعيدًا عن النَّظرية الاجتماعية.

والتَّعلُّم بوصفه مشاركةً هو جوهرُ نظرية التَّعلُّم للعالمين Lave و Wenger وهي النَّظريةُ التي تناولها العالم فينجر (Wenger, ١٩٩٨) بمزيدٍ من الشَّرح والتَّفصيل (Lave & Wenger, ١٩٩١). وتؤكِّد نظرياتُ التَّعلُّم الاجتماعي بشكلٍ عام على أن التَّعلُّمَ هو أحدُ جوانب الأنشطة التي يقومُ بها الإنسان ويحدث بالتفاعل مع الآخرين وبالتَّالي فإن التَّعلُّمَ والمشاركة ليسا نشاطين منفصلين عن بعضهما البعض (Wenger, ١٩٩٨). فالطلبة يتعلَّمون ويدعمون بعضهم البعض داخل القاعاتِ الدِّراسية، وفي أثناء الحصص وكذلك خارجها، وخصوصًا في التعليم العالي حيث إنَّ التَّعلُّمَ جزءٌ لا يتجزأ من الممارسات اليومية التي يمارسها الأشخاص بشكلٍ مستمر (Ramsden, ١٩٩٢). ويشير فينجر (Wenger, ١٩٩٨) إلى أنَّ المشاركةَ عمليةٌ معقَّدة تجمعُ بين: الفعل، والتحدُّث، والتَّفكير، والشُّعور والانتماء حيث تعكس عمليةُ المشاركةِ مع الآخرين العلاقاتِ المختلفةِ معهم. ويتداخلُ تعريفُ فينجر (١٩٩٨) للمشاركة جزئيًا مع ما يشارُ إليه على أنَّه حس المجتمع في الأدبيات. ولمعرفة مفهوم "حس المجتمع" عند مراجعة الأدبيات، فقد حدَّد روفاي (Rovai, ٢٠٠٢) العناصرَ الأكثر أهمية للمجتمع وتشمل: الترابطَ المتبادل بين الأعضاء، والشُّعور بالانتماء، والتَّرابط، والروح، والثِّقة، والتَّفاعل، والتوقُّعات المشتركة، والقيم والأهداف المشتركة. وقد استخدم روفاي العناصرَ الإيجابية عند وصف الإحساس بالانتماء للمجتمع، في حين اعتبر فينجر (١٩٩٨) المشاركةَ في المجتمع تنطوي على جميع أنواع العلاقات، ويُستخدم مصطلحُ "مجتمعات التَّعلُّم" أيضًا بشكلٍ شائعٍ في الأدبيات، وقد تمَّ تعريفهُ على أنَّه عددٌ محدودٌ من الأشخاص يتشاركون: أهدافًا مشتركة، وثقافةً مشتركة (Johnson & Johnson, ١٩٩٩)؛ حيث تعمل مجتمعاتُ التَّعلُّم معًا، وتتعلَّم من بعضِها البعض، ومن الثَّقافةِ والبيئة المحيطة، وغالبًا ما تتمُّ هذه الأنشطة عبر الإنترنت.

وبُناءً على ما سبق من توضيحٍ لهذه المفاهيم، فإنَّ مفهومَ الإحساس بالانتماء لمجتمع التَّعلُّم، ومجتمع بناء المعرفة ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بتعريف فينجر (١٩٩٨) للمشاركة، ومن خلال المشاركةِ في العمليةِ التَّعليمية والتَّفاعل مع شخص أكثر خبرة، كالمعلِّم، أو مع شخصٍ يحملُ نفسَ الاهتمام والهدف في الموضوع كالزميل، حيث يمكن لشخصٍ ما إكمال مهامٍ متعدِّدة بمستوى جيد. وبالتَّالي فإنَّ التَّعليمَ من خلال بيئات التَّعلُّم الإلكتروني يتطلَّب اختيار الأدوات التِّقنية المناسبة في التَّواصل والمشاركة، وبما يحقِّق أهداف التَّعلُّم (عبد الوهاب، ٢٠٢٢).

وتُصنَّف الاتصالاتُ باستخدام الوسائط المتعدِّدة المختلفة في بيئات التَّعلُّم الإلكترونية على أنَّها غير متزامنة أو متزامنة. ومع ذلك، تجدر الإشارةُ إلى أنَّ المستخدمين، وليس الوسيط نفسه، هم من يقررون كيفية استخدام ذلك الوسيط، حيث إن بعض الوسائط تدعم الاتصال غير المتزامن أو المتزامن بشكلٍ أفضل، ولكن المستخدمين يقررون ما إذا كانوا يستخدمونها بهذه الطريقة أم لا (Hrastinski, ٢٠٠٧). وبشكلٍ عام، فإنَّ كلًا من الاتِّصال غير المتزامن والمتزامن يتميَّز بخصائصَ مختلفة، وبالتَّالي يمكن استخدامهُ لأغراضٍ تربوية وتعليمية متنوعة ومتعدِّدة (Romiszowski & Mason, ٢٠٠٤).

فالاتِّصالُ غير المتزامن هو أكثرُ أنواع الاتِّصال شيوعًا في التَّعلُّم الإلكتروني والتَّعليم عن بُعد والتَّعليم عبر الإنترنت، على سبيل المثال: البريد الإلكتروني، ولوحة المناقشة، وذلك بسبب توفيرها مزيدًا من التحكُّم والمرونة للطلاب لإتمامِ المهام التَّعليمية؛

حيث يمكن للطالب تسجيلُ الدُّخول إلى الفصل في أي وقت، والتَّفكير فيما تمَّ كتابته مع صياغة ردود مناسبة كما في المنتديات (Hrastinski, ٢٠٠٧). حيث يمنح هذا النمطُ الطالبَ مزيدًا من الوقت للتفكير وتتمُّ فيه عادةً جدولة المناقشات والتَّكاليف والمهام التَّعليمية في التَّعلُّم الإلكتروني لفترةٍ زمنيةٍ مُحدَّدة كأسبوع مثلًا. ومن جانب آخر، فإنَّ بعضَ الطلبة قد يقعون في مشكلة العزلة في التَّعليم الإلكتروني غير المتزامن؛ مما صوَّر أنَّ أساليبَ التَّواصل غير المتزامنة ليست كافيةً في كثيرٍ من الحالات، وهذا يتطلَّب استخدام الاتصال المتزامن بوصفه تعزيزًا للعمليةِ التَّعليمية (Schullo et al., ٢٠٠٥) .

وتختلفُ خصائصُ الاتِّصال المتزامن تمامًا عن الاتصال غير المتزامن، حيث إنَّ الهدفَ التَّربوي الرئيسي الذي يحفِّز التَّواصلَ بشكلٍ متزامن هو أنَّ المشاركةَ أمرٌ بالغُ الأهمية لعملية التَّعلُّم (Romiszowski & Mason, ٢٠٠٤)). كما يتميَّزُ الاتِّصالُ المتزامن بأهميته لتعزيز المجتمع في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية من خلال المشاركة، والتَّواصل، وسرعة تدفُّق المعلومات داخل الفصل الدراسي التَّزامني (Schullo et al., 2005).

ولأهميةِ التَّغذيةِ الرَّاجعة في العمليةِ التَّعليمية، ونظرًا لأنها ستكون أقل فاعلية إذا تأخرت، فإنَّ الاتِّصال المتزامن يمكنُ المتعلِّمَ من الحصول عليها في الوقت نفسه (Hrastinski, ٢٠٠٧). ومن ثمَّ يكون الاتصالُ المتزامنُ أكثر ثراءً من الاتصال غير المتزامن بسبب التَّغذيةِ الرَّاجعةِ الفورية؛ بحيث يمكن للمتعلِّم السُّؤالُ المباشر والحصول على الإجابةِ الفورية وكذلك التحقُّق من فهمِ تلك الإجابات وتفسيرها. ففي بيئة التَّعلُّم الإلكترونية المتزامنة، نجدُ أنَّ الطُّلابَ يتواصلون مع بعضهم البعض، أو مع الفصل بأكمله بدلًا من التَّواصل الفردي مع المعلِّم وذلك عند المقارنة مع قاعات الدراسة التقليدية. كما تساعد الفصولُ الافتراضيةُ المتزامنة الطُّلابَ على الشُّعور بالمشاركة بدلًا من العزلة عبر مشاركاتِهم المستمرة ومن خلال إدراك أنفسهم بوصفهم أعضاءً في المجتمع بدلًا من كونهم أفرادًا منعزلين يتواصلون مع الحاسب الآلي (Schullo et al., 2005).

وقد هدفت دراسةُ هيوبرجر وكلارك (Heuberger & Clark, ٢٠١٩) إلى تقييم تصورات الطُّلاب ونتائج التَّعلُّم في مُقرَّر التَّغذية السَّريرية العليا باستخدام طرق التعليم الإلكتروني المتزامن. وتمَّ تصميمُ استبانة والتحقُّق من صحتها وطُبِّقت على عينةِ الدِّراسة المكوَّنة من (١٧٦) طالبًا وطالبةً في مرحلة الماجستير في التَّغذيةِ السَّريرية في إحدى جامعات الغرب الأوسط بأمريكا، وتمَّ استيرادُ البيانات النوعية، وترميزها، وتحليلها. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ الطُّلابَ حققوا فائدةً كبيرةً من الفصول المتزامنة عبر الإنترنت، من حيث: التفاعل، والتَّرابط مع الأقران، والتواصل مع الأساتذة، وتعزيز التَّعلُّم واستيعاب أساليب التَّعلُّم المختلفة. كما يُظهر تقييمُ نتائج تعلم الطُّلاب من خلال المقاييس الثَّلاثية لملفات الإنجاز الإلكترونية، والتَّقييم الشفهي الشَّامل، والخبرة النهائية، تحسنًا ملحوظا في التَّعلُّم، مع قدراتٍ عالية المستوى في الطُّلاب المتخرجين، وتحسين الكفاءة المهنية في التَّغذية السَّريرية، والقدرة المستقبلية على العمل بوصفهم جزءً فعَّالًا من فريق الرعاية الصحية. وهذا يدل على أنَّ البيئةَ التَّزامُنية عبر الإنترنت توفِّر فرصًا فريدةً لتعزيز التَّعلُّم من خلال مجموعةٍ متنوعةٍ من الأساليب، وتعزيز التَّفاعل بين التخصُّصات في الفضاء الافتراضي.

كما كشفت دراسةُ عرفات (٢٠٢١) عن فاعليةِ تدريس مُقرَّرات تخصُّص المكتبات والمعلومات باستخدام الفصول الافتراضية، وكذلك معرفة اتِّجاهات الطلبة نحو تفعيل الفصول الافتراضية باستخدام منصة Microsoft Teams. حيث طُبِّقت الدِّراسةُ على (٥٧) طالبًا من طلابِ كليةِ اللغة العربية في جامعةِ الأزهر باستخدام المنهج الوصفي مع الاختبار التحصيلي. وقد أسفرت نتائجُ الدِّراسة عن أنَّ (٧٨,٣%) من الطُّلاب يرغبون في دراسةِ مقرَّراتٍ أخرى باستخدام الفصول الافتراضية؛ وذلك لأنَّ تسجيلَ المحاضرات الافتراضية يمكِّنهم من مراجعتِها والعودة إليها مرةً أخرى. وهذا يؤكِّد أهميةَ المناقشة، والمشاركة في أثناء التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، مع تسجيل تلك المحاضرات؛ بحيث تكون متاحةً للمتعلِّمين لمراجعتها عند

الحاجة. وقد أوصت الدِّراسةُ إلى أهميةِ تدريب الطُّلاب على توظيف التِّقنياتِ والأدواتِ اللازمة عند التَّعامل مع الفصولِ الافتراضية.

وأجرى الثويني (٢٠٢١) دراسةً بهدف التعرُّف إلى اتجاهاتِ طلابِ قسم التَّربيةِ البدنية بدولة الكويت نحو التَّعلُّم عن طريق الفصول الافتراضية التَّزامُنية، وأثر ذلك على التَّحصيل المعرفي. وقدْ تمَّ تطبيقُ المنهج الوصفي على عيِّنةِ البحث الأساسية المكوَّنة من (٩٠) طالبًا. وقد أظهرت النَّتائجُ موافقةَ الطُّلاب فيما يتعلَّق بسهولةِ التَّعامل مع الأدوات الإلكترونية المصاحبة للفصل الافتراضي المتزامن، مع وجود اتجاهٍ عام للرضى عن هذه التَّجربة بما توفِّرهُ من أدوات تفاعل مع المتعلِّمين، والمعلِّم، والمحتوى. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت النَّتائجُ إلى وجودِ تأثيرٍ إيجابيٍ على مستوى الطلبة فيما يتعلَّق بالتَّحصيل المعرفي.

وهدفت دراسةُ سيخون وباتيل (Sekhon & Patil, ٢٠٢١) الكشفَ عن أي اختلافات في مشاركة الطُّلاب وانخراطهم في التَّعلُّم بين نمطي التعليم التقليدي والتَّعلُّم عبر الإنترنت؛ حيث تمَّ تطبيقُ استبانة لمشاركة الطُّلاب في المقرر على طلاب الجامعة بمدينة بومباي؛ من أجل قياس مدى مشاركتهم فيما يتعلق بالمهارات والمشاركة والتَّفاعل والعواطف والأداء، وتمَّ تحليلُ النَّتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وأظهرت النَّتائجُ أنَّ هناك فرقًا كبيرًا بين التَّعليم التَّقليدي والتَّعلُّم عبر الإنترنت في عامل المشاركة في المهارات لصالح التَّعليم التَّقليدي، وعدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في المشاركة في الأداء للطلاب المشاركين. بالإضافة إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تُعزَى للمتغيِّرات الديموغرافية كالجنس والدخل وموقع السَّكن. وهذا يشيرُ إلى أهميةِ تعزيز مشاركة المتعلِّم في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، مع دراسة الطُّرق والأساليب التي تسهمُ في رفع مستوى المشاركة وبما ينعكسُ على جودةِ العملية التَّعليمية.

ومن جانبٍ آخر، قام مارتن وآخرون (Martin et al., ٢٠٢١) بإجراء دراسة تحليل بعدي (تجميعي) لعدد (١٩) بحثًا منشورًا بين عامي (٢٠٠٠) و (٢٠١٩) بهدف قياس حجم أثر التَّعلُّم المتزامن عبر الإنترنت على النَّتائج التَّعليمية المعرفية والعاطفية، مع استخدام التَّعلُّم غير المتزامن عبر الإنترنت أو التَّعلُّم وجهًا لوجه بوصفها مجموعاتٍ ضابطة وقد توصَّلت النَّتائجُ إلى وجودِ تأثيرٍ صغيرٍ ذي دلالةٍ إحصائية لصالح التَّعلُّم المتزامن عبر الإنترنت مقابل التَّعلُّم غير المتزامن عبر الإنترنت بالنسبة للنتائج المعرفية، ولم تكن هناك دلالاتٌ إحصائية أخرى بالنسبة لبقيةِ المتغيِّرات. وهذا يشيرُ إلى ما قد يحدثهُ التَّعلُّمُ الإلكتروني المتزامن من أثرٍ إيجابي على مستوى العمليةِ التَّعليمية متى ما وظِّفَ بالشَّكل التَّربوي والتَّعليمي الصحيح وبما يحقِّق أهداف التَّعلُّم ويزيدُ من فاعلية دور المتعلِّم في أثناء الفصل الافتراضي.

كما هدفت دراسةُ السلطي وأبو عواد (٢٠٢٢) معرفةَ فاعلية مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي لدى عينة من طلبة البكالوريوس بلغت (٩٤٠) طالبًا يدرسون في كلياتٍ متعدِّدة بالجامعة الأردنية. واستخدم المنهج الوصفي بتطبيق الأداة البحثية المكونة من (٥٧) فقرةً، شملت محاور الحضور الاجتماعي والمعرفي والتَّدريسي. وقد أسفرت نتائجُ الدِّراسة عن وجود مستوى مرتفع لفاعلية إطار مجتمع الاستقصاء، والحضور الانفعالي، من وجهة نظر الطلبة في التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، كما أشارت النَّتائجُ إلى وجودِ ارتباطٍ بين الحضور ودرجة الرضا وخصوصا الحضور الاجتماعي والتَّدريسي، وهذا يشير إلى وجود أثرٍ للمشاركاتِ والانفعالاتِ الإيجابية على مستوى التَّعلُّم في بيئات التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن لارتباطها بالحضورِ الاجتماعي، والمعرفي، والتدريسي؛ مما يدلُّ على أهميةِ اهتمام المعلِّمين والمدربين بذلك.

وهدفت دراسةُ عبد الوهاب (٢٠٢٢) كشفَ فاعلية التَّعليم الإلكتروني المتزامن في تدريسِ البلاغةِ العربية للطلاب النَّاطقين بغير العربية، وتحديد الصُّعوبات والحلول المناسبة لها. وقد كشف نتائجُ الدِّراسة عن فاعليةِ التَّدريس عبر التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، وأنَّ مما يزيدُ من فاعليتهِ هو إلمامُ كلٍ من المعلِّم والطالب بالاستخدام الأمثل للأدواتِ التِّقنية المصاحبةِ

لعمليةِ التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، مع حسن توظيفها التَّوظيف الصَّحيح الداعم لتحقيق الهدف التعليمي. وبالإضافة إلى ذلك، فإنَّ على المعلِّمين تطويرُ مهاراتهم في تصميم المحتوى التَّعليمي المناسب، وكذلك الأنشطة التَّعليمية المصاحبة مع الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التَّعليم الإلكترونية المناسبة للبيئة التَّزامُنية لتحقيق أعلى مستوى من التَّعلُّم.

كذلك هدفت دراسة كابرارا وكابرارا (Caprara & Caprara, ٢٠٢٢) إلى مراجعةِ البيانات والأبحاث الموجودة المتعلقة بالتَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، والتَّحقُّق مما إذا كان للحضور البصري المتزامن وجهًا لوجهٍ للمعلِّم في بيئة التَّعلُّم التَّزامُنية دورًا في تعزيز عملية التَّعلُّم لدى المتعلِّم. حيث شملت الدراسةُ (٤٢) بحثًا، نُشِرت باللغةِ الإنجليزية خلال الفترة من شهر يناير (2010) إلى يناير (2021). وقد أسفرت النَّتائجُ بشكلٍ عام على أنَّ بيئةَ التَّعلُّم التَّزامُنية عالية الجودة هي تلك التي تركِّز بشكلٍ أساسي على التَّواصل بين الطُّلاب ومعلِّميهم وبين الطُّلاب وأقرانهم، حيث يتمُّ إنشاء هذا الاتصال بشكلٍ أفضل من خلال حسن توظيف الأدوات المناسبة والمتوفرة في بيئات التَّعلُّم التَّزامُنية؛ مما يسهل على الطالب السُّؤال عن احتياجاته الفورية في الوقت ذاته. وقد أشارت نتائجُ البحث أنَّ على الفريق الذي يضمُّ المصمِّمين التَّعليميين ومتخصِّصي تكنولوجيا المعلومات والاتصال مسؤوليةً في توفير بيئة تعلُّم تزامنية غنية، وتلبية احتياجات المتعلِّم التَّعليمية والعاطفية وغيرها مما يعزز عملية التَّعلُّم، ويرفع من مستوى الصحة العقلية لديه.

كما أجرى سليمان (٢٠٢٣) دراسةً بهدف معرفة دور استخدام التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن في تنمية مهارات التَّفكير الرَّقمي وقيم المواطنة الرَّقمية لدى طلبة كلية العلوم التَّربوية في جامعة البلقاء التطبيقية. وطُبِّق المنهجُ الوصفي على عينّةٍ مكوَّنة من (١٢٠) من الطلبة، حيث تمَّ تصميمُ أداتين مختلفتين لقياس مهارات التَّفكير الرَّقمي وقيم المواطنة الرَّقمية لدى أفراد العينة. وأشارت النَّتائجُ إلى أنَّ هناك دورًا إيجابيًا لتوظيف التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن في تنمية مهارات التفكير الرَّقمي، وكذلك في تنمية قيم المواطنة الرَّقمية.

وقد أجرى بلت ولوينثال ٢٠٢٣ ,Belt & Lowenthal)) دراسةً هدفت إلى استكشاف تجارب المعلِّمين وتصوُّراتهم حول تكنولوجيا الاتصال في بيئات التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن. حيث تمَّ إجراءُ مقابلات عدة مع (18) مدرسًا عبر الإنترنت، وقد خلصت الدِّراسةُ إلى عدة نتائج منها: هناك استخدام للمعلِّمين لتكنولوجيا الاتصال المتزامن بطرق متعدِّدة ومتنوِّعة في تدريس المقرَّرات عبر الإنترنت، وهناك فوائد للتواصل غير اللفظي، ولكنها تعتمد على الطرق المناسبة للاستخدام، والظروف المصاحبة للنقاش/ بالإضافة إلى الميزات الخاصة بذلك في الفصل التَّزامني، وكذلك يتطلَّب حدوث التفاعل المثمر والهادف إلى وجود ميسِّر وموجِّه لعملية الجلسة التَّزامُنية، كما أنَّه يمكنُ للفصول الافتراضية أنْ تساعدَ في بناء مجتمع التَّعلُّم عبر الإنترنت متى ما وظِفَت التطبيقات والأدوات والأنشطة المناسبة والداعمة لذلك.

وفي ضوء الدِّراساتِ السَّابقة فيما يتعلَّق ببيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، تتضحُ أهميةُ مشاركة المتعلِّمين وتواصلهم وتفاعلهم في البيئة التَّزامُنية باستخدام الوسائط المتعددة المناسبة للأنشطة المحددة. كما أشارت معظمُ الدِّراساتِ السَّابقة إلى الدور الفاعل للتعلُّم الإلكتروني المتزامن وأثره على التَّعلُّم ومشاركة المتعلِّمين متى ما كان هناك توظيفًا صحيحًا للبيئة الإلكترونية التَّزامُنية من خلال استراتيجيات التَّعلُّم المستخدمة، والإعداد الجيد للأنشطة التَّعليمية مع الاختيار المناسب للوسائط المتعددة التي تمكن المتعلِّم من المشاركة الصَّوتية والكتابية؛ ولذا هدفت هذه الدِّراسةُ إلى تقييم مستوى مشاركة المتعلِّم في ظل بيئة تعلم إلكترونية تزامنية.

ومن خلال ما سبق، فإن الاتصال المتزامن وغير المتزامن يكمل بعضهما البعض متى ما تم التَّصميمُ الجيد للأنشطة التَّعليمية المتوافقة مع نمط الاتصال والبيئة المحددة؛ لذا، ركَّزت هذه الدراسةُ على مشاركةِ الطلبة في بيئةِ التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية.

الطَّريقةُ والإجراءات

في ضوء طبيعةِ البحثِ الحالي الذي يهدفُ إلى تقييم مستوى مشاركة الطُّلاب الجامعيين في بيئة تعلُّم إلكترونية تزامنية، فقد اعتمد البحثُ على المنهج الكمي ذي التَّصميم الوصفي المسحي؛ لمناسبته طبيعة البحث الحالي ولتحقيق هدف الدراسة بشكلٍ مباشر. ومن خلال المنهج الوصفي المسحي، يتمُّ استطلاعُ آراء الآخرين وفق طريقةٍ منهجيةٍ مُحدَّدة حول ظواهر اجتماعية معينة، حيث يتم جمع المعلومات لدراستها وتحليلها إحصائيًا للوصول إلى تفسيرات حول رأي العينة تجاه الظَّاهرة المراد دراستِها (Groves et al., 2009). وقد استخدمَ البحثُ الحالي هذا المنهجَ الوصفي لمناسبته لجمع آراء الطُّلاب حول مستوى مشاركتِهم في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، وتمَّ تحليلُ تلك المعلومات وتفسيرُها.

مجتمعُ البحث وعينته:

تكوَّن مجتمعُ البحث من طلبة كلية التَّربية بجامعةِ الملك خالد في المرحلةِ الجامعية الذين درسوا مُقرَّري وسائل وتقنيات التعليم، واستخدام الحاسوب في التعليم، واشتملت عينةُ البحث على (٨٢) طالبًا. وغالبًا ما تتم دراسةُ جميع المقرَّرات حضوريًا في القاعات الدِّراسية، إلا أنَّ دراسةَ هذين المقرَّرين كانت من خلال نمط التَّعلُّم الإلكتروني الكامل في المستويين الخامس والسادس. كما تعدُّ خبرةُ الطُّلاب في التَّعلُّم الإلكتروني قليلةً ومتقاربةً من بعضهم البعض، لكنَّهم يمتلكون المهارات اللازمة للتعامل مع نظام إدارة التَّعلُّم الإلكتروني (Blackboard).

أداةُ البحث

وفقًا لهدف البحث وأسئلته، تمَّ بناءُ استبانة لجمعِ البياناتِ اللازمة من أفرادِ العينة للإجابةِ عن أسئلة البحث. وقد تمَّ الاطِّلاعُ على الأدبياتِ والدِّراساتِ السَّابقة والاستفادة منها في تصميم أداة البحث (Young & Bruce, ٢٠١١) حيث تمَّ بناءُ استبانة البحث تبعًا للخطواتِ التَّالية:

١- تحديدُ أداة البحث المستخدَمة بُناءً على هدف البحث ومُتغيّراته حيث هدف البحثُ إلى تقييم مستوى مشاركة الطُّلاب الجامعيين في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، من حيث مشاركتهم مع أستاذ المقرَّر، ومع بعضهم البعض داخل الفصل الافتراضي، بالإضافة إلى معرفةِ مستوى انخراطهم في التَّعلُّم من خلال البيئةِ الإلكترونيةِ التَّزامُنية.

٢- الاطِّلاعُ على الأدبيات السَّابقة والدِّراساتِ السَّابقة ذات العلاقة بموضوع البحث لتحديد مصادر الاستبانة، وقد تمَّ إعدادُها في صورتِها الأولية، ثم تمَّ عرضُها على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصِّصين في تقنيات التَّعليم والتَّربية للتحقُّق من الصِّدق الظَّاهري، والتَّأكُّد من دقةِ عبارات الاستبانة وصحتها، وقد تمَّ إجراءُ بعض التَّعديلات على الاستبانة ومحاورها في ضوء آراء المحكَّمين ومُقترحاتِهم.

٣- إعدادُ الاستبانة في صورتِها النهائية بحيث تكوَّنت من (٣) محاور رئيسة، تتضمَّن (٢٥) عبارةً على النحو التالي:
المحورُ الأول: التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر ويحتوي على (8) عبارات. المحور الثَّاني: المشاركة مع زملاء الفصل في بيئ التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، ويحتوي على (٩) عبارات. المحور الثَّالث: الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية، ويحتوي على (8) عبارات، حيث يشيرُ الانخراطُ في التَّعلُّم في هذا البحث إلى مدى اهتمام الطالب في تعلُّم المحتوى التَّعليمي (Young & Bruce 2011).

٤- استخدام نظام ليكرت الخماسي لتصحيح الاستبانة، حيث وضِعَت خمس استجابات أمام كل عبارة (ينطبق بشدة، ينطبق، إلى حدٍ ما، لا ينطبق، لا ينطبق بشدة) وتمَّ احتسابُ الدَّرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التَّرتيب، وتمَّ حسابُ متوسِّطات العبارات والأبعاد كما في يظهر ذلك في نتائج البحث.

٥- تدريس الطُّلاب من خلال نظام إدارة التَّعلُّم (Blackboard) المستخدم بالجامعة، ووظفت البيئة التَّزامُنية باستخدام الفصول الافتراضية (Blackboard Collaborate Ultra) عن طريق أستاذ المقرَّر مع تصميم المحتوى والأنشطة التَّعليمية المناسبة.

٦- تطبيق أداة البحث على العيّنة إلكترونيًا، حيث تمَّ إرسالُ رابط الاستبانة إلى الطُّلاب ودعوتهم للمشاركة. وتمَّ جمعُ الاستجابات وتحليلها إحصائيًا واستخلاص النَّتائج منها للإجابة عن أسئلة البحث، ثمَّ قُدِّمت التَّوصيات والمقترحات البحثية لتدعمَ الباحثين في مجالِ تقنيات التَّعليم.

تقنينُ الاستبانة

تمَّ تجرِبةُ الاستبانة على عيّنةٍ من خارج عينة البحثة بلغت (٣٥) طالبًا لحساب الخصائص السيكومترية للاستبانة وجاءت النَّتائجُ كما يلي:

أوَّلًا: الاتساقُ الدَّاخلي

تمَّ التَّحقُّق من صدق الاتِّساق الدَّاخلي للمقياس بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدَّرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين الدَّرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النَّتائجُ كما بالجداول التالية:

جدول ١

قيمُ معاملات الارتباط بين مفرداتِ البُعد والدرجة الكلية للاستبانة

التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرر		المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم التَّزامُنية		الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة التَّزامُنية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٦**	١	٠,٥٩**	١	٠,٦٦**
٢	٠,٦٦**	٢	٠,٦٥**	٢	٠,٦٩**
٣	٠,٦٠**	٣	٠,٦٨**	٣	٠,٥٩**
٤	٠,٦٨**	٤	٠,٦٧**	٤	٠,٤٩**
٥	٠,٦٩**	٥	٠,٦٦**	٥	٠,٦٢**
٦	٠,٧٢**	٦	٠,٧٢**	٦	٠,٦٨**
٧	٠,٦٨**	٧	٠,٧٣**	٧	٠,٥٩**
٨	٠,٦٦**	٨	٠,٦٩**	٨	٠,٦٤**
-	-	٩	٠,٦٨**	-	-

** القيمة دالة عند ٠,٠١

يتَّضح من جدول (١) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدَّرجة الكلية للبُعد تتراوح بين (0.46- ٠,٧٣) وكلها قيمٌ دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يعني أنَّ المفردات تقيسُ ما يقيسه البُعد وهو مؤشِّر على الصِّدق.

جدول ٢

قيم معاملات الارتباط بين الدَّرجة الكلية للبُعد والدرجة الكلية للاستبانة

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرر	٠,٧٩	٠,٠١
٢	المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية	٠,٧١	٠,٠١
٣	الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية	٠,٦٩	٠,٠١

يتَّضح من جدول (٢) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط بين الدَّرجةِ الكلية للبُعد والدَّرجة الكلية للمقياس تتراوحُ بين (٠,٦٩-٠,٧٩)، وكلها قيمٌ دالة عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أنَّ الأبعادَ تقيسُ ما تقيسه الاستبانة، وهو مؤشِّر على الصدق(Robinson et al., ١٩٩٩) .

أ- حساب ثبات الاستبانة

تمَّ التَّحقُّق من ثبات الاستبانة بطريقة ألفاكرونباخ للأبعاد والاستبانة كاملةً وجاءت النَّتائجُ كما هو موضَّح بالجدول التَّالي:

جدول ٣

قيم معاملات ثبات الاستبانة (الأبعاد والاستبانة كاملة)

م	البعد	معامل الثبات
١	التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر	٠,٧٦
٢	المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية	٠,٧٦
٣	الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية	٠,٦٩
	الاستبانة كاملة	٠,٨٠

يتَّضح من جدول (٣) أنَّ قيمَ معاملات الثَّبات للاستبانة تراوحت للأبعاد الثلاث بين (٠,٦٩- ٠,٧٦) كما بلغت قيمةُ الثبات للمقياس كاملًا (٠,٨٠)، وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيًا وفقًا لما ذكره عودة (٢٠١٤) مما يشير لتمتُّع الاستبانة بدرجةٍ مقبولةٍ من الثَّبات.

ب- الصِّدقُ الذاتي للاستبانة

تمَّ التحقُّق من الصِّدق الذَّاتي للمقياس بحساب الجذر التَّربيعي لمعامل الثَّبات وذلك للأبعاد والاستبانة كاملةً وجاءت النَّتائجُ كما بجدول (٤) التالي:

جدول ٤

قيم معاملات الصِّدق الذاتي للأبعاد وللاستبانة كاملةً

م	البعد	معامل الصدق الذاتي
١	التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر	٠,٨٧
٢	المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية	٠,٨٧
٣	الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية	٠,٨٣
	الاستبانة كاملة	٠,٨٩

يتَّضح من جدول (٤) السَّابق أنَّ قيمَ معاملات الصِّدق الذَّاتي للأبعاد والاستبانة كاملةً تتراوح بين (٠,٨٣- ٠,٨٩)، وهي تشيرُ إلى صدق الاستبانة ذاتيًا وفقًا لما ذكره (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢).

نتائجُ البحث ومناقشتُها

تمَّ تحليلُ استجابات الطُّلاب على أداةِ البحث وتفسيرها لاستخلاص النَّتائج والإجابة عن الأسئلة البحثية على النَّحو التَّالي:

نصَّ السُّؤالُ الأول على "ما مستوى تواصل الطُّلاب مع أستاذ المقرر في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حسابُ متوسِّط كل عبارة من عبارات بُعد التَّواصُل الفعَّال مع أستاذ المقرر، وكذلك الانحراف المعياري، كما حُسِب متوسِّط المتوسِّطات للبُعد كاملًا، وتمَّ تقدير مستوى أداء ما تشير إليه العبارة وفقًا للمعيار (من ١- أقل من ١,٨٠ منخفض، من ١,٨٠- أقل من ٢,٦٠ أقل من المتوسِّط، من ٢,٦٠- أقل من ٣,٤٠ متوسط، من ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ فوق المتوسط، ٤,٢٠ فأكثر عالي) وجاءت النَّتائجُ كما بالجدول التَّالي:

جدول ٥

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لبُعد التواصل الفعَّال مع أستاذ المقرر

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٧	أستاذ المقرَّر يكون حاضرًا ونشيطًا في المناقشات الصفية	٤,٦٨	٠,٥٩	عال	١
٥	أستاذ المقرَّر ملتزمٌ بتطبيق تعليمات المقرَّر	٤,٦١	٠,٥٨	عال	٢
٤	يقدم أستاذ المقرَّر محتويات المقرَّر بشكلٍ منظَّم جدا	٤,٥٦	٠,٨٠	عال	٣
٦	تعليمات المقرَّر كانت واضحةً	٤,٤١	٠,٧٥	عال	٤
٢	أستاذ المقرر يجيب باستمرار عن تساؤلاتي	٤,٤٠	٠,٩٥	عال	٥
٣	أثق في قدرة أستاذ المقرَّر على التَّعامل مع السُّلوك غير المناسب خلال التَّفاعلات الصفية	٤,٣٥	١,٠١	عال	٦
١	يمكنني الاتصال بأستاذ المقرَّر عند الحاجة لذلك	٤,٢٨	١,٠١	عال	٧
٨	أشعر بالعزلة في الفصل الافتراضي	٢,٦٦	١,٣٠	متوسط	٨
	المحور كاملا	٤,٢٤	٠,٦٥	عال	

ويتَّضح من جدول (٥) أنَّ مستوى ممارسة بُعد التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر جاء بدرجةٍ عالية لكل العبارات عدا عبارة (أشعر بالعزلة في الفصل الافتراضي) فقد جاءت بدرجة متوسِّط، وكذلك جاء مستوى ممارسة البُعد ككل بدرجةٍ عالية كما جاء في التَّرتيب الأول العبارة (أستاذُ المقرَّر يكون حاضرًا ونشيطًا في المناقشاتِ الصفية).

ونصَّ السُّؤالُ الثَّاني على "ما مستوى مشاركة الطُّلاب مع بعضهم البعض في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حسابُ متوسِّط كل عبارة من عبارات بُعد المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية وكذلك الانحراف المعياري كما حسب متوسِّط المتوسِّطات للبُعد كاملًا، وتم تقدير مستوى أداء ما تشيرُ إليه العبارةُ وفقًا للمعيار (من ١- أقل من ١,٨٠ منخفض، من ١,٨٠- أقل من ٢,٦٠ أقل من المتوسِّط، من ٢,٦٠-

أقل من ٣,٤٠ متوسِّط، من ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ فوق المتوسِّط، ٤,٢٠ فأكثر عالي) وجاءت النَّتائجُ كما بالجدول التَّالي:

جدول ٦

المتوسِّطات والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لبُعد المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية

م	العبارات	المتوسِّط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢	أتفاعل مع زملائي خلال القيام بأنشطة المقرَّر ومحتوياته خلال المحاضرة التَّزامُنية	٤,٣٥	٠,٧٤	عال	١
٧	أشارك بنشاط في المناقشات في منتديات المقرَّر وخلال المحاضرات الافتراضية	٤,٣٥	٠,٧٨	عال	٢
٤	أتواصل شخصيًا مع زملائي خلال دراسة هذا المقرَّر	٤,٢٧	٠,٨٨	عال	٣
١	ألتزم بالعمل مع زملائي حتى نتمكَّن من مساعدة بعضنا البعض على التَّعلُّم	٤,٢٠	٠,٧٩	عال	٤
٣	أساعد زملائي في الفصل متى ما احتاجوا لذلك	٤,١٦	٠,٨٤	فوق المتوسط	٥
٩	أشعر بالتَّفاعل خلال المشاركة في العمل مع زملائي في مجموعات صغيرة خلال المحاضرة الافتراضية	٤,٠٥	٠,٩٧	فوق المتوسط	٦
٥	أستمتع بالتَّواصل الفعَّال خلال دراسة هذا المقرر	٣,٩٩	٠,٩٩	فوق المتوسط	٧
٨	أسأل خلال المناقشات عندما لا أفهم شيئًا معينًا	٣,٨٢	١,٠٣	فوق المتوسط	٨
٦	أشارك الاهتمامات الشخصية مع الآخرين	٣,٨٠	١,٠٥	فوق المتوسط	٩
	المحور كاملا	٤,١١	٠,٢١	فوق المتوسط	

يتَّضح من جدول (٦) أنَّ مستوى ممارسة بُعد المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم التَّزامُنية تراوح بين "بدرجةٍ عالية وبدرجة فوق المتوسِّط لكل العبارات، وكذلك جاء مستوى ممارسة البُعد ككل بدرجة ممارسة فوق المتوسِّط، وجاء في التَّرتيب الأول العبارة (أتفاعل مع زملائي خلال القيام بأنشطة المقرر ومحتوياته خلال المحاضرة التَّزامُنية) وجاء في التَّرتيب الأخير العبارة (أشارك الاهتمامات الشَّخصية مع الآخرين).

ونصَّ السُّؤالُ الثَّالث على "ما مستوى انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ حسابُ متوسِّط كل عبارة من عبارات بُعد الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية، وكذلك الانحراف المعياري كما حُسِب متوسِّط المتوسِّطات للبُعد كاملًا، وتمَّ تقديرُ مستوى أداء ما تشيرُ إليه العبارة وفقًا للمعيار (من ١– أقل من ١,٨٠ منخفض، من ١,٨٠– أقل من ٢,٦٠ أقل من المتوسط، من ٢,٦٠– أقل من ٣,٤٠ متوسط، من ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ فوق المتوسط، ٤,٢٠ فأكثر عالي) وجاءت النَّتائجُ كما بالجدول التَّالي:

جدول ٧

المتوسطات والانحرافات المعيارية ومستوى الممارسة لبعد الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٣	أكمل كل الواجبات المحددة في المقرَّر في أثناء المحاضرة وبعدها	٤,٧٠	٠,٦٠	عال	١
٧	أرغب حقًّا في تعلُّم محتويات المقرَّر	٤,٤١	٠,٧٠	عال	٢
٥	أدخل على موقع المقرَّر (البلاك بورد) بانتظام	٤,٣٨	٠,٨٠	عال	٣
٦	أتوقَّع بأن أحصل على درجةٍ جيدة في هذا المقرر	٤,٢٢	٠,٨٣	عال	٤
٢	أبذل جهدًا كبيرًا في دراسة هذا المقرَّر	٤,١٦	٠,٨٢	فوق المتوسط	٥
١	أنا مُنظَّم جدًا في تعلُّمي في أثناء المحاضرة التَّزامُنية	٤,١٥	٠,٨٠	فوق المتوسط	٦
٨	أتعلَّم أكثر من المناقشة والعمل مع زملائي في مجموعاتٍ صغيرة خلال المحاضرة الافتراضية	٣,٩٩	١,٠٦	فوق المتوسط	٧
٤	أقرأ جميع محتويات المقرر وتعليماته	٣,٤٣	٠,٩٣	فوق المتوسط	٨
	المحور كاملا	٤,١٨	٠,٣٧	فوق المتوسط	

ويتَّضح من جدول (٧) أنَّ مستوى ممارسة بُعد الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة الإلكترونية التَّزامُنية تراوح بين بدرجة عالية وبدرجة فوق المتوسِّط لكل العبارات، وكذلك جاء مستوى ممارسة البُعد ككل بدرجة ممارسة فوق المتوسِّط، وجاء في التَّرتيب الأول العبارة (أكمل كل الواجبات المحدَّدة في المقرَّر في أثناء المحاضرة وبعدها) وجاء في التَّرتيب الأخير العبارة (أقرأ جميع محتويات المقرَّر وتعليماته).

وللتعرف إلى مستوى مشاركة الطالب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية ككل، تمَّ حسابُ متوسِّط كل بُعد ومتوسِّط المتوسِّطات للأبعاد ككل وجاءت النَّتائجُ كما بجدول (٨) التَّالي:

جدول ٨

قيم المتوسِّطات والانحرافات المعيارية ومستوى مشاركة الطالب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية

م	البُعد	المتوسِّط	الانحراف المعياري	المستوى	التَّرتيب
١	التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر	٤,٢٤	٠,٦٥	عال	١
٢	المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم التَّزامُنية	٤,١١	٠,٢١	فوق المتوسط	٣
٣	الانخراط في التَّعلُّم خلال البيئة التَّزامُنية	٤,١٨	٠,٣٧	فوق المتوسط	٢
	الاستبانة ككل	٤,١٨	٠,٠٧	فوق المتوسط	

حيث يتَّضح من جدول (٨) أنَّ مستوى ممارسة أبعاد مقياس مشاركة الطالب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية تراوح بين بدرجةٍ عالية وبدرجة فوق المتوسِّط لكل الأبعاد، وكذلك جاء مستوى ممارسة الاستبانة ككل بدرجة ممارسة فوق المتوسِّط وجاء في التَّرتيب الأول البُعد (التَّواصل الفعَّال مع أستاذ المقرَّر) وجاء في التَّرتيب الأخير العبارة (المشاركة مع زملاء الفصل في بيئة التَّعلُّم التَّزامُنية) .

مناقشةُ نتائج البحث

تشيرُ نتائج السُّؤال الأول إلى مستوى تواصل الطُّلاب الفعَّال مع أستاذ المقرر في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية حيث كشفت هذه النَّتائج أن مستوى تواصل الطُّلاب كان فعَّالًا مع أستاذ المقرر، وجاء مستوى جميع العبارات في البُعد بدرجةٍ عالية ما عدا عبارة (أشعر بالعُزلة في الفصل الافتراضي) فقد جاءت بدرجة متوسِّط.

وتدلُّ هذه النَّتائجُ على الدور الفعلي للطالب في أثناء التَّواصل المتزامن مع أستاذ المقرر؛ حيث استطاع الطَّالبُ استخدام الوسائط المتعدِّدة للتواصل بشكلٍ فعَّال مع أستاذ المقرر لطرح الأسئلة وتلقي الإجابات والمشاركة على المحتوى المقدَّم، وتلقي التَّعليمات والإرشادات الخاصة بالمقرر، مع الانتباه للأنشطة التي تُدارُ من أستاذ المقرر.

ومن جانبٍ آخر، فقد جاءت عبارةُ (أشعر بالعُزلة في الفصل الافتراضي) في التَّرتيب الأخير لعبارات البُعد مما يدلُّ على المشاركة الفاعلة من جميع الطُّلاب في أثناء الفصل المتزامن، وعلى ما تمَّ تصميمه من أنشطة تدعم تواصل الطُّلاب مع بعضهم البعض، وهو ما يؤكِّدُ الدَّورَ المناط بالطالب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية المتزامنة. كما تشيرُ هذه النَّتائجُ إلى دور أستاذ المقرر من ناحية دوره بوصفه مُصمِّما لبيئة التَّعلُّم التَّزامُنية وبوصفه موجهًا ومرشدًا وميسرًا للفصل الافتراضي وقد انعكس القيامُ بهذه الأدوار إيجابًا على نتائج الطُّلاب في مستوى تفاعلهم مع أستاذ المقرر.

وعلاوة على ذلك، تشيرُ هذه النَّتائجُ إلى الاستخدام الأمثل من قبل الطُّلاب للوسائط الخاصة بالتَّواصل مع أستاذ المقرر في طرح الأسئلة وتلقي الإجابات والتَّعليمات والإرشادات.

وتتفقُ نتائجُ البحثِ الحالي مع نتائجِ دراسةِ كلٍ من عرفات (٢٠٢١)، وبلت ولوينثال Belt & Lowenthal, (٢٠٢٣)، وعبد الوهاب (٢٠٢٢) في أهمية مشاركة الطالب خلال التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، ودور المعلِّم في التَّصميم الجيد للأنشطة التَّعليمية المصاحبة. وكذلك إلمام كلٍ من المعلِّم والطالب للاستخدام الوظيفي الصحيح للأدوات التِّقنية المتوفِّرة في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية مثل: الكتابة على الشَّاشة البيضاء، والتحدُّث باستخدام الميكروفون، والمشاركة كتابةً في الدردشة، ومشاركة التَّطبيقات والملفات، وكذلك التواصل غير اللفظي.

وقد أشارت نتائجُ السُّؤال الثَّاني إلى أنَّ مستوى مشاركة الطُّلاب مع بعضهم البعض خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية كان بدرجةٍ عالية لبعض العباراتِ وبدرجة فوق المتوسِّط لعباراتٍ أخرى. حيث احتلت عبارةُ (أتفاعل مع زملائي خلال القيام بأنشطة ومحتويات المقرَّر خلال المحاضرة التَّزامُنية) بالترتيب الأول؛ مما يشير إلى أنَّ هناك تفاعلًا جيدًا في مستوى المشاركة بين الطُّلاب مع بعضهم البعض من خلال استخدامهم الأمثل للوسائط الرَّقمية للمشاركة تحدُّثًا وكتابةً مع زملاء الفصل فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي. وهذا يدلُّ على إدراك الطُّلاب لأهمية التَّفاعل مع الأقران خلال الفصل الافتراضي مع حسن توظيفهم للوسائط المستخدمة، وأنَّ التَّواصلَ والمشاركة تعدُّ الأساس في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية. ومن جانبٍ آخر، فإنَّ ارتفاع مستوى المشاركة للطلاب مع بعضهم البعض يشيرُ إلى التَّرابط بين الطُّلاب والشُّعور بالانتماء لمجتمع التَّعلُّم، ووجود الثِّقة المتبادلة بين الطُّلاب؛ مما يمكِّنهم من زيادة التَّواصل والتَّفاعل فيما بينهم لتحقيق أهداف التَّعلُّم.

وتتفقُ هذه النَّتائجُ مع نظرية فينجر (١٩٩٨) التي تؤكِّد أنَّ مشاركةَ الطالب تشمل جميع العلاقات التي تجمع بين التحدُّث، والتَّفكير، والشُّعور، والانتماء،كما تتفق نتائجُ السُّؤال الثاني مع نتائج دراسة هيوبرجر وكلارك(Heuberger & Clark, ٢٠١٩) ودراسة السلطي وأبو عواد (٢٠٢٢) ودراسة كابرارا وكابرارا ٢٠٢٢ ,Caprara & Caprara) ودراسة سليمان (2023) في دعم أهمية التَّواصل والمشاركة بين الطُّلاب بعضهم البعض؛ مما يزيد من شعورهم بالانتماء إلى مجتمع التَّعلُّم لتحقيق بيئة تعليمية إلكترونية تزامنية عالية الجودة تنعكس إيجابًا على تحسين مُخرجات التَّعلُّم.

ومن جانبٍ آخر، فقد جاءت عبارةُ (أشارك الاهتمامات الشخصية مع الآخرين) بدرجة فوق المتوسّط وفي الترتيب الأخير لعبارات البُعد الثاني، وقد يرجع في كون ترتيبها آخر العبارات لضيق الوقت المتاح لبيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية دومًا، حيث إنَّ غالبيةَ الوقت يكون مُخصَّصًا للأنشطة التَّعليمية المرتبطة بالمحتوى التَّعليمي المقدَّم؛ مما يقلِّل من وجود أوقات أخرى خارج نطاق العملية التَّعليمية للحديث عن الاهتمامات الشَّخصية.

كما تشيرُ نتائجُ السُّؤال الثَّالث إلى أنَّ مستوى انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية كان بدرجةٍ عالية لبعض العبارات، وبدرجة فوق المتوسّط لعباراتٍ أخرى. وقد أشارت النَّتائجُ إلى أنَّ مستوى ممارسة بعد انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية ككل كان بدرجة فوق المتوسّط؛ مما يدل على جودة بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية التي تحفِّز الطُّلابَ على بذل مزيدٍ من الجهد في تعلُّم المحتوى التَّعليمي، حيث تمثَّل ذلك في الرغبة في إكمال الواجبات، والمناقشة خلال المحاضرة، مع العمل ضمن مجموعات صغيرة مع الآخرين والاستفادة منهم من خلال استخدام خاصية الغرف الجانبية في الفصل الافتراضي لعمل أنشطةٍ تعليميةٍ تعاونية.

وتتفقُ نتائجُ السُّؤال الثَّالث مع نتائج ودراسة مارتن وآخرون (Martin et al , ٢٠٢١) في مستوى انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم خلال التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن، وأثره على النتائج التعليمية.

وتختلفُ نتائجُ السُّؤال الثَّالث عن نتائج دراسة سيخون وباتيل (Sekhon & Patil, ٢٠٢١)؛ حيث أكَّدت نتائجُ دراسة سيخون وباتيل إلى أنَّ مشاركة الطُّلاب وانخراطهم في التَّعليم التَّقليدي كانت أكثر من التَّعلُّم الإلكتروني في حين أكَّدت نتائجُ البحث الحالي أنَّ مستوى انخراط الطُّلاب في التَّعلُّم كان بدرجةٍ عالية. وقد يُعزَى ذلك إلى أنَّ تصميم بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية من قبل أستاذ المقرر كان بدرجةٍ عالية؛ من حيث الأنشطة التَّعليمية المقدَّمة وتفاعل الطُّلاب معها؛ مما يشير إلى أهمية التَّصميم التَّعليمي الجيد للبيئة من قبل الخبراء المختصين بتقنياتِ التَّعليم وذلك لرفع جودة التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن.

كما أشارت النَّتائجُ إلى أنَّ مستوى ممارسة أبعاد الاستبانة الثَّلاث كان بدرجةٍ عالية للبُعد الأول وبدرجة فوق المتوسّط للبُعدين الثَّاني والثَّالث، وجاء مستوى ممارسة الاستبانة ككل بدرجة ممارسة فوق المتوسّط. وتدلُّ هذه النَّتائج على مستوى الطُّلاب الجيد في التَّواصل والمشاركة مع أستاذ المقرر من جهة، ومع بعضهم البعض من جهةٍ أخرى وقدرتهم على الاستخدام الأمثل للوسائط المتعدِّدة للمشاركة تحدُّثًا وكتابةً في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية. كما أنَّ هذه النَّتائج تشيرُ إلى أهميةِ التَّواصل والمشاركة في البيئة التَّزامُنية، وتفعيل دور الطالب لزيادة مستوى انخراطه في عملية التَّعلُّم وشعوره بالانتماء إلى مجتمع التَّعلُّم لتحقيق أقصى فائدة من التَّواصل المتزامن. علاوة على ذلك، تؤكِّدُ نتائجُ هذا البحث على أهمية تصميم الأنشطة التَّعليمية التَّزامُنية؛ بحيث يكون محورُها هو الطالب مع تمكينهِ من المشاركة، وتفعيل مشاركة الملفات من قبل الطُّلاب، وتمكينهم من إدارة النقاش خلال الفصل الافتراضي. هذا بالإضافة إلى تفعيل مجموعات التَّعلُّم التَّعاوني الصغير خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية لما لها من أهمية في الشُّعور بالانتماء إلى مجتمع التَّعلُّم والمشاركة والتَّواصل والتَّفاعل مع بقية الطُّلاب وتعزيز عملية التَّعلُّم بتفعيل دور المتعلِّم الإيجابي، وتمكين الطُّلاب من القيام بالدور الملموس في إدارة المناقشات الجماعية بما يعزِّز من عملية التَّعلُّم.

وتؤكِّدُ نتائجُ البحث على دور المعلِّم في التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن وقدرته على تصميم الأنشطة التَّعليمية التَّزامُنية المناسبة للبيئة بما يزيدُ من فاعلية التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن. كما تشير النَّتائجُ على أهميةِ دور المعلِّم بوصفه موجهًا ومرشدًا بما ينعكس

إيجابًا على جودة اللقاء التَّزامني، مع التَّأكيد على البُعد عن الإلقاء المباشر والمستمر في أثناء المحاضرة الافتراضية؛ لما قد يتسبَّب في تشتيت الانتباه لدى الطُّلاب وعدم الشُّعور بحس مجتمع التَّعلُّم وضعف الدَّافعية نحو المشاركة والتَّعلُّم.

توصياتُ البحث:

١. تدريبُ أعضاء هيئة التَّدريس والمعلِّمين والمعلِّمات على استراتيجيات التَّدريس في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية.
٢. تدريبُ أعضاء هيئة التَّدريس والمعلِّمين والمعلِّمات على تصميم الأنشطة التَّعليمية الإلكترونية التَّزامُنية بما يزيد من فاعلية التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن.
٣. نشرُ ثقافة التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن الذي يقوم على أساس التَّواصل والمشاركة التَّزامُنية من قبل المعلِّم والمتعلِّم من جهة، ومن قبل المتعلِّمين مع بعضهم البعض من جهةٍ أخرى.
٤. رفعُ نسبة الوعي لدى الطُّلاب بأن التَّعلُّمَ الإلكتروني المتزامن يتطلب دورًا ملموسًا واضحًا من المتعلِّم؛ مما يعني التهيؤ الجيد للمحاضرة الافتراضية، والاستعداد الأمثل لها للمشاركة الفاعلة.
٥. تحليلُ العوامل التي تؤثِّر في مستوى مشاركة الطُّلاب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، مثل الأدوات والوسائط التقنية المستخدمة في التواصل التزامني، وطرق التَّواصل والتَّفاعل، وتصميم الدروس والمحتوى التَّعليمي الرَّقمي.
٦. استكشافُ العوامل التي تسهمُ في تعزيز مشاركة الطُّلاب في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية، مثل: توفير تجارب تعليمية محفِّزة، وتشجيع التَّعلُّم التعاوني الإلكتروني المتزامن، وتوفير الإرشادات اللازمة للتواصل التَّزامني، والتَّعبير عن الذات في بيئة تعليمية إلكترونية آمنة.

مُقترحاتُ البحث

في ضوء نتائج البحثِ الحالي، يمكن تقديمُ المقترحاتِ البحثيةِ التَّالية:

١. إجراءُ دراسةٍ حول قياس مستوى مشاركة الطُّلاب الجامعيين في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية لدى عينة بحثية مختلفة كطلبة مراحل التَّعليم العام.
٢. إجراءُ دراسةٍ حول قياس مستوى مشاركة الطلبة في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية لدى عينة من الطُّلاب والطالبات لمعرفة ما إذا كان لمتغيِّر الجنس أي أثر على مستوى المشاركة.
٣. إجراءُ دراسةٍ حول أثر التَّعلُّم من خلال بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية على مستوى التَّحصيل الدِّراسي.
٤. إجراءُ دراسةٍ حول أثر حضور المعلِّم الاجتماعي في بيئة التَّعلُّم الإلكترونية التَّزامُنية على دافعية المتعلِّمين نحو التَّعلُّم وتحصيلهم الدِّراسي لدى عينة مختلفة من المتعلِّمين.
٥. إجراءُ دراسةٍ مقارنة بين طُرق التَّواصل التَّزامني المختلفة، مثل: التحدُّث الكتابي، والصوتي، والفيديو؛ لتقييم تأثيرها على مشاركة الطُّلاب ومستوى تفاعلهم في عملية التَّعلُّم.

المراجع

أوَّلًا: المراجعُ العربية

أبو حويج، مروان، الخطيب، إبراهيم وأبو مغلي ، سمير. (2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الثوينى، مشعل فهد محمد. (٢٠٢١). واقع اتجاهات الطُّلاب نحو التَّعلُّم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية التَّزامُنية على التحصيل المعرفى لمقرر مسابقة رمى الرمح في ظل جائحة كورونا. *المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة* (٠٦١)٦١، 8- 38.

السلطي، أمل سميح وأبوعواد، فريال محمد. (٢٠٢٢). فاعلية إطار مجتمع الاستقصاء والحضور الانفعالي في التَّعلُّم الإلكتروني المتزامن من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)* ٣٨(٦)، 267-289.

سليمان، محمد خريسات. (٢٠٢٣). دور التعليم الإلكتروني المتزامن في تنمية التفكير الرقمي وقيم المواطنة الرقمية كما يدركها طلبة العلوم التربوية في جامعة البلقاء التطبيقية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية* ١٥(١)، ١٧١-١٩٦.

عبد الوهاب، رجب. (٢٠٢٢). فاعلية التعليم الإلكتروني المتزامن في تدريس البلاغة العربية للناطقين بغيرها "صعوبات وحلول مقترحة. *مجلة الدراسات الأكاديمية* ٤(٢)، ١-٢٠.

عرفات، حماده عرفات عبدالدايم. (٢٠٢١). واقع استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر المصادر والمراجع المتخصصة لطلاب الفرقة الرابعة مكتبات جامعة الأزهر بالمنوفية عن طريق منصة Microsoft Teams: دراسة تطبيقية استكشافية. *المجلة المصرية لعلوم المعلومات* ٨(٢)، ٢٦٩-٣١٥.

عودة، أحمد. (٢٠١٤). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية

Abu Huweij, Marwan, Al-Khatib, Ibrahim, Abu Maghli, Samir. (2002). Measurement and Evaluation in Education and Psychology. Dar Al-Thaqafah Publishing and Distribution.

Al-Thawaini, Mishal Fahad Mohammed. (2021). The Reality of Students' Attitudes towards Remote Learning Using Synchronous Virtual Classrooms on the Cognitive Achievement of the Javelin Throwing Course During the COVID-19 Pandemic. *Scientific Journal of Sports Science and Arts*. *61*(061), 8-38.

Al-Salti, Amal Sameeh and Abu Awad, Ferial Mohammed. (2022). The Effectiveness of the Inquiry Community Framework and Emotional Presence in Synchronous Online Learning from the Perspective of Undergraduate Students at the University of Jordan. *Journal of Education*, *38*(6), 267-289.

Sulaiman, Mohammed Kharisat. (2023). The Role of Synchronous E-Learning in Developing Digital Thinking and Digital Citizenship Values as Perceived by Students of Educational Sciences at Al-Balqa Applied University. *Journal of Educational and Human Studies*, *15*(1), 171-196.

Abdelwahab, Rajab. (2022). The Effectiveness of Synchronous E-Learning in Teaching Arabic Rhetoric to Non-Native Speakers: Difficulties and Proposed Solutions. *Journal of Academic Studies*, 1(2), 1-20.

Arafat, Hamada Arafat Abdeldayem. (2021). The Reality of Using Virtual Classrooms in Teaching the Course of Specialized Sources and References for Fourth-Year Students of Azhar University Libraries in Menoufia through the Microsoft Teams Platform: An Exploratory Applied Study. *Egyptian Journal of Information Science*, *8*(2), 269-315.

Awda, Ahmed. (2014). *Measurement and Evaluation in the Teaching Process*. Dar Al-Amal Publishing and Distribution.

Belt, E. S., & Lowenthal, P. R. (2023). Synchronous video-based communication and online learning: an exploration of instructors' perceptions and experiences. *Education and Information Technologies*, *28*(5), 4941-4964.

Caprara, L., & Caprara, C. (2022). Effects of virtual learning environments: A scoping review of literature. *Education and information technologies*, 1-40.

Cobb, P. (1994). Where is the mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. *Educational Researcher, 23*(7), 13-20.

Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Groves, R M, Fowler, F J, Couper, M P, Lepkowski, J M, Singer, E, & Tourangeau, R (2009) *Survey Methodology* (Second edition). John Wiley and Sons, Inc.; Hoboken, NJ, USA.

Heuberger, R., & Clark, W. (2019). Synchronous Delivery of Online Graduate Education in Clinical Nutrition: An Inquiry into Student Perceptions and Preferences. *Journal of Allied Health*, 48 1, 61-66.

Hrastinski, S. (2007). Dimensions of synchronous online education. In N. Buzzetto-More (Ed.), *Principles of effective online teaching: A handbook for experienced teachers developing eLearning* (pp. 105-119). Santa Rosa, California: Informing Science.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, F., Sun, T., Turk, M., & Ritzhaupt, A. D. (2021). A meta-analysis on the effects of synchronous online learning on cognitive and affective educational outcomes. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 22*(3), 205-242.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1999). *Measures of social psychological attitudes*. Academic Press.

Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 397-431). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Rovai, A. (2002). Building a sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 3*(1), 1-16.

Schullo, S., Venable, M., Barron, A. E., Kromrey, J. D., Hilbelink, A., & Hohlfeld, T. (2005). *Enhancing online courses with synchronous software: An analysis of 140 strategies and interactions*. Proceedings of the National Educational Computing Conference, Philadelphia, Pennsylvania

Sekhon, S. & Patil, S. (2021). Student Engagement in Traditional Learning vs Online Learning-A comparative study. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, *18*(7), 2134-2147.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: Vintage.

Tuapawa K. (2016). Challenges faced by key stakeholders using educational online technologies in blended tertiary environments.*International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, *2*(11). 10.4018/IJWLTT.2016040101

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Young, S., & Bruce, M. A. (2011). Classroom community and student engagement in online courses. .*Journal of Online Learning and Teaching*, ١(٢), ٢١٩-٢٣٠

درجةُ توافرِ الممارساتِ التَّدريسية المتوافقةِ مع أبعادِ التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير

إبراهيم أحمد إبراهيم آل فرحان
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك
كلية التربية –جامعة الملك خالد

المسْتَخْلَص: هَدفتْ الدِّراسةُ الحالية إلى الكشفِ عن درجةِ توافرِ الممارساتِ التَّدريسية المتوافقةِ مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير. والكشف كذلك عن المعوِّقات التي تُعيقُ ممارسةَ مُعلِّمي العلوم لتلك الممارسات من وجهةِ نظرهم؛ ولتحقيقِ هذا الهدف استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمعُ البحث من مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير، وبلغت عينةُ البحث (٥٥) معلِّماً، تمَّ اختيارُهم بالطريقةِ العشوائية البسيطة، واستخدم الباحثُ أداتين لجمع المعلومات هما: استبانة لتعرُّف مستوى ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير في ضوء أبعاد التَّعليم الأخضر، وأخرى لتعرُّف مُعوِّقات ممارستِهم لتلك الممارسات. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ متوسِّط ممارسة مُعلِّمي العلوم للممارساتِ المتوافقةِ مع أبعاد التَّعليم الأخضر كان مُتوسِّطا، وقد كان متوسِّطُ المعوقات مرتفعًا، حيث كانت كثرةُ أعباء المعلِّم وضيق وقته لا يساعدانه على تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر؛ ولذلك أوصت الدِّراسةُ بأهميةِ توفيرِ الإمكاناتِ اللازمة لتدريب المعلِّمين على اكتسابِ المهارات المختلفة المتعلِّقة بالتَّعليم الأخضر، وللاستفادةِ من الإمكاناتِ المادية للمباني المدرسية في تنميةِ مستويات الوعي البيئي والاستدامةِ الخضراء.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التَّدريسية، مُعلِّمو العلوم، المرحلة الابتدائية، التَّعليم الأخضر.

The degree of Availability of Teaching Practices Consistent with the Dimensions of Green Education in the Performance of Science Teachers at the Primary stage in the Asir Region

Ibrahim Ahmed Ibrahim Al Farhan
Associate Professor of Curriculum and Science Teaching Methods
King Khalid University - College of Education

Abstract: The current study aimed to reveal the degree of availability of teaching practices consistent with the dimensions of green education in the performance of science teachers at the primary level in the Asir region. It also reveals the obstacles that hinder science teachers from practicing these practices from their point of view. To achieve this goal, the researcher used a descriptive survey method, and the research community consisted of science teachers in the primary stage in the Asir region, and the research sample amounted to (55) teachers who were selected by a simple random method. The researcher used two tools to collect information, a questionnaire, to determine the level of practice of science teachers at the primary stage in the Asir region in light of the dimensions of green education. A questionnaire to identify the obstacles to their practice of these practices. The results showed that the average practice of science teachers in practices compatible with the dimensions of green education was at the average level, and the average obstacles were high, as the large teacher workload and lack of time did not help in implementing educational practices in light of green education. Therefore, the study recommended the importance of providing the necessary capabilities to train teachers to acquire various skills related to green education and to benefit from the material capabilities of school buildings in developing levels of environmental awareness and green sustainability.

Keywords: Teaching practices, science teachers, primary stage, green education.

المُقدمة:

تعدُّ البيئةُ الطبيعيةُ الموجودةُ على الكرةِ الأرضية – من بين ملايين الكواكب في المجرة– هي موطنُ الكائناتِ الحية فالشُّروطُ الطبيعية لاستمرار النِّظام البيئي منذُ بداية تكوُّن الكرةِ الأرضية مستمرةٌ وموجودةٌ بها حتى يومنا هذا؛ وهو ما يجعلُها صالحةً للعيشِ في الحاضرِ والمستقبل ما دامت محميةً بإذن الله تعالى، واليوم يسعى العالمُ لمواجهةِ القضايا والمشكلاتِ البيئية الموجودة منذ فترةٍ طويلةٍ والتي برزت بشكلٍ كبيرٍ هذه الأيام، كما يسعى كذلك للتعامل مع القضايا البيئية التي نشأت حديثًا مثل: إزالة الغابات، وضياع التَّنوع البيولوجي، وتلوُّث الهواء، والتَّغذية, وتغيُّر المناخ العالمي وغيرها من القضايا التي ترتبطُ بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ بالبيئة والتي تزيدُ من مشكلاتِها أضعافًا مضاعفة.

لقد أصبحَ تغيُّر المناخِ العالمي يُشكِّلُ التَّهديدَ الرئيسي لكوكبِ الأرض والحياةِ اليوم، فالحضارةُ الإنسانيةُ صارت على أعتاب أزماتٍ دائمةٍ ربما توثِّر بشكلٍ كبيرٍ على إمكانياتِ الحياةِ على هذا الكوكب، حيث بلغت الأمورُ نقطةً أصبحت فيها جميعُ الكائناتِ الحية– بما في ذلك البشرية– مُهدَّدةً بالفعل بسببِ الأزماتِ البيئية المختلفة، وصناعةِ الطاقة بوصفها عمليةً استراتيجية؛ ولذلك أصبح من الضروري أن يمتلكَ المتعلمون في هذه المرحلةِ وعيًا بيئيًا بهذه القضايا والمشكلات والتَّهديدات البيئية المختلفة (Finger,1994). إذ لا يمكنُ حلُّ هذ القضايا البيئية إلا من خلالِ زيادةِ وعي المتعلِّمين بها، ويتمُّ ذلك من خلالِ الممارساتِ العمليةِ في التَّعليم، حيث يمكن أن تنجحَ العمليةُ التَّعليمية عبر قنواتِها الرَّسمية وغير الرَّسمية في توفيرِ التَّثقيفِ البيئي الضَّروري، وفي زيادةِ الوعي بالبيئة بشكلٍ غير رسمي عن طريق الأسرة، ووسائل الاتِّصال الجماهيري، والإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي، وأساليب التَّأثير المماثلة، وبالإضافة إلى ذلك يجب توفيرُ التَّعليم الرَّسمي عن البيئةِ من خلال الأنشطةِ التَّعليمية ضمن المحتوى الدراسي؛ لرفعِ مستوى الوعي البيئي للطلَّاب من جميع الأعمار، فالتَّربيةُ البيئية هي مجالٌ تعليميٌ جديد ظهر عندما أدركنا أنَّ التَّأثيرَ على البيئةِ النَّاتج عن جهود البشرية للسيطرة على الطبيعة، لا يمكن إصلاحُه إلا بجهودِ البشريةِ مرةً أخرى (Özdemir,2016).

لقد أصبح هناك وعيٌ متزايدٌ أنَّ تشويه البيئة النَّاجم عن تفاعل الجنس البشري معها يمكن معالجتُهُ وإعادةُ الطبيعة مرةً أخرى – ولو جزئيًا– لوضعها السَّابق، حيث يعدُّ التَّعليمُ البيئي الطريقةَ الأساسية لإنشاء التَّغيير المطلوب في الجوانب المعرفية والحسية والسلوكية للبشر (Özdemir.2007)، وفي هذا الإطار جاءت رؤيةُ المملكةِ العربية السُّعودية (٢٠٣٠) لتضع من أهم مستهدفاتِها الارتقاءَ بمستقبلِ الأجيال القادمة في كل مناحي الحياة، حيث تسعى لتحقيق مستوياتٍ عاليةٍ في معدلات التَّنمية، ولا تقتصرُ أثارُ التَّنمية على المكتسباتِ في الجوانب الاقتصادية فقط، بل تستهدفُ جميعَ المجالاتِ البيئية والاجتماعية، والثَّقافية، والصِّحية، والتَّعليمية (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦). ولا تكون التنميةُ حقيقيةً ومستدامةً إلا من خلال الاهتمامِ بالبيئة، وتنميةِ مواردها واستغلالها بالشَّكلِ الأمثل الذي يضمنُ الحفاظَ عليها واستمرارها وتجنُّب إلحاق الضَّرر بها.

ويمكن تحقيقُ متطلَّباتِ التَّنميةِ المستدامة من خلال التوسُّع في مفهوم التَّعليم الأخضر في جميع المناهج ومناهج العلوم بشكلٍ خاص؛ ومعلِّم العلوم محورٌ مهمٌ في تحقيقِ أهدافِ هذه المناهج، حيث إنَّ مناهجَ العلوم من أهم مكوِّنات المناهج الدِّراسية التي تسهمُ في بناءِ شخصية الطالب، نظرًا لاهتمامها بدراسةِ موضوعاتِ البيئة الطبيعية، وعلاقةِ الإنسان ببيئته، والعلاقات المتبادلة في الأنظمة البيئية، وتناولها لمفاهيم عديدة حول التَّنميةِ المستدامة. ويعدُّ التَّعليمُ الأخضر أحد المفاهيم التي تعبِّرُ عن نوعٍ تعليمي يخدمُ المجالَ البيئي، وقد اهتمَّت معظمُ دول العالم بهذا المفهوم في ظل العنايةِ بالبيئة (Somwaru,2016).

وقد ظهرَ التَّعليمُ الأخضر باعتباره ردَّ فعلٍ للحفاظ على البيئةِ الطَّبيعية التي تعرَّضت لعديدٍ من الاخطار أثَّرت بشكلٍ كبيرٍ على جميع مناشط الحياة، وقد نتج التَّعليمُ الأخضر لمواكبةِ المتغيراتِ والمستجدَّات على السَّاحةِ الدولية مثل: عملياتِ التَّنمية المستدامة، ودعوات مواجهة التَّغيُّرات المناخية التي نتجَ عنها ما يُسمَّى بالاقتصاد الأخضر وما يتبعهُ من مهاراتٍ خضراء (حنفي، ٢٠١٧).

وقد تعالت الدَّعواتُ للاهتمام بالتَّعليم الأخضر من خلال: تنميةِ الوعي البيئي، وترشيد استهلاك الطاقة والابتعاد عن الملوِّثات الصِّناعية، والاعتناء بالبيئة، واستغلال مواردها، والحث على التَّشجير، ومصادر الطَّاقة خضراء والمباني الخضراء وغيرها (مجاهد، ٢٠٢٢). وكذلك الدعوة الى تبنّي التَّعليم من أجل التَّنميةِ المستدامة والمدرسة الخضراء التي تسعى إلى تحويل المدرسة من مُجرَّد مبانٍ فقط الى محميةٍ خضراء ذات بيئةٍ صحية واقتصادية في استهلاك الموارد والطَّاقة والمياه، وقادرة على حماية البيئة، وإعادة تدوير النِّفايات.

وتنطلقُ فلسفةُ التَّعليم الأخضر من أهميةِ الحفاظِ على البيئة ومواردها، وتنمية الوعي البيئي بالقضايا والمشكلات البيئية التي تهدِّد الطبيعة؛ فالتَّعليمُ هو المسؤول عن ذلك من خلال نقل المعرفة الصَّحيحة، وتطوير علاقات الأفراد مع الطبيعة، وتعزيز السُّلوكيات الإيجابية ونحوها (عبد الحميد، ٢٠٢٢). فهو أحدُ الصيغ الحديثة التي تهتمُّ بالتَّنميةِ المستدامة وتعزيز المهارات الحياتية للأفراد، وتدريبهم على أنشطةٍ وممارساتٍ تتَّسقُ مع حماية البيئة وترشيد استهلاك مواردها وتوظيف التِّقنيةِ الحديثة، وزيادة الشُّعور بالمسؤولية، والانتماء للمجتمع الذي يعيشون فيه، وحمايته من كل ما يتهدَّده من أخطار وفي مقدِّمتها التَّحدياتُ البيئية. ولا يقتصر دورُ التَّعليم الأخضر على مجرد توعية الطلاب بقضايا البيئة ومشكلاتِها وكيفية التَّعامل معها فحسب، ولكنَّها محاولةٌ لتوفير نموذج عملي مُصغَّر لنمط الحياة أو لما ينبغي أن يكون عليه المجتمعُ بأسره (حنفي، ٢٠١٧).

حيث يمكنُ أن يتضمَّن التعلُّمُ خارجَ الفصل الدراسي أيضًا مشاريعَ بيئية مختلفة مثل: زراعة الأشجار، وتنظيف الجداول، كما أنَّ التعلُّمَ التَّجريبي لا يجلبَ الوعي البيئي للأطفال فحسب، بل يغرسُ أيضًا الشُّعورَ بالمسؤولية الاجتماعية، والاحترام تجاه البيئة، وقد وجدت الدِّراساتُ أنَّ برامجَ البستنة والتَّعليم البيئي تنمّي موقفًا إيجابيًا تجاه الطبيعة لدى أطفال المدارس الابتدائية (Waliczek and Zajicek, 2003؛Skelly and Zajicek,1998).

إنَّ التَّحدي الذي يواجهُ التَّعليمَ البيئي هو الفجوةُ بين وعي الطلاب بالقضايا البيئية وأفعالهم (Finger,1994). وأنَّ استراتيجيةَ التَّدريس الرئيسة التي أوصى بها مجلسُ التَّنميةِ الاقتصادية هي التعلُّم القائم على الاستفسار، الذي يشجع الطلَّابَ على اكتساب معرفةٍ جديدة من خلال الاعتماد على معارفهم الحالية. ويحفِّزُ التعلُّمُ القائمُ على الاستقصاء اهتمامَ الطلاب ويعزِّزُ عملياتِ التَّفكير النشط والبناء (Kahn and O'Rourke,2005). ومع ذلك، فإنَّ هذا النَّهجَ ينطوي على خطر التَّقصير عند تطبيقه على التَّعليم البيئي حيث ينصبُّ تركيزه على نقل المعرفة، وزيادة الوعي في ظل إهمال اتِّخاذ إجراءاتٍ ذات مغزى، ويقدِّمُ الإدخالُ بالتالي استراتيجيات تدريس أخرى يمكن أن تُكمِّلَ التعلُّمَ القائم على الاستقصاء، وهي تشملُ: سردَ القصص، والتعلُّمَ خارج الفصول الدراسية، والتعلُّمَ التَّجريبي.

مشكلةُ البحث:

لا يمكن حلُّ القضايا البيئية إلا بزيادةِ الوعي بها من خلال عملية التَّعليم، إذ من الممكن أن تنجحَ العمليةُ التَّعليميةُ في تحقيقِ هذا الهدف من خلال قنواتها الرَّسمية وغير الرسمية, حيث يمكن توفيرُ التَّثقيف البيئي لزيادةِ الوعي بالبيئة بشكلٍ غير رسمي من قبل الأسرة، أو عن طريق مواقع التَّواصل الاجتماعي، والإنترنت، والشَّبكات الاجتماعية وأساليب التَّأثير المماثلة، ولكن ذلك لن يكون مجديًا مالم يكن هنالك دورٌ جوهري للتَّعليم وبخاصةٍ للمعلِّم وممارساتهِ التَّدريسية في ذلك، والتَّعليمُ

الأخضر هو مجالٌ تعليمي جديد ظهرَ عندما أدركنا أنَّ الخطرَ الذي تعاني منه بيئتنا، لا يمكن إصلاحُها إلا بجهود البشرية (Özdemir,2016)، من خلال إدراك أنَّ تشويهَ البيئة ينجم عن تفاعل الجنس البشري مع البيئة، ويمكنُ للبشريةِ معالجةَ هذا التَّشوه بأساليب وطرق متنوّعة مرةً أخرى، ومن هذه الطُّرق التَّعليم الأخضر الذي يعدُّ الطريقةَ الأساسية لإنشاء التَّغيير المطلوب في الجوانب المعرفية والحسية والسُّلوكية للمتعلِّمين (Özdemir,2007).

ومن خلال وعي المعلِّمين وتطوير إمكانياتهم وممارساتِهم التَّدريسية وجهودِهم الواضحة في تكوين نماذج فاعلة في نقل الوعي البيئي لطلَّابهم للحفاظ على البيئة، حيث تقع المسؤوليةُ الأساسيةُ على عاتق المعلِّمين وبخاصةٍ مُعلِّمي العلوم فهم الأشخاص الذين يتوفَّر لديهم التَّصوُّرُ الواضح والقربُ من الطلاب في مراحل سنية مثل المرحلةِ الابتدائية التي يكونُ التَّغيُّرُ فيها أكثر وضوحًا؛ ولذلك فإنَّ دورَ التَّدريس في حماية البيئة أمرٌ بالغ الأهمية. ويؤكد نازارينكو (Nazarenko ,2018) على دور المعلم الجوهري والمهم في التَّعليم الأخضر في تعزيز السُّلوك الموجَّه نحو حماية البيئة حيث يؤدّي إلى التَّحوُّل الذي يتغلَّب على هذا الواقع من النَّاحيتين الطبيعية والاجتماعية، حيث يساعدُ المعلِّمُ في تطوير المهارات والقدرات اللازمة لفهم القضايا البيئية، واتخاذ الإجراءات اللازمة، كما يساعد المعلِّمون طلابهم على تطوير الوعي بمسؤوليات حماية البيئة، وإدارتها الإبداعية، والديناميكية، والفعالية.

ويتمثَّل الجزءُ الأكثر تحديًا في التَّعليم البيئي في تنميةِ قيم البيئة لدى الطلاب بطريقةٍ يسهلُ فهمُها؛ لذلك فهناك حاجةٌ إلى اهتمامٍ خاص بمنهجيةِ التَّدريس من أجل فهمٍ أفضل للقضايا البيئية. وبادئ ذي بدء، في المرحلةِ الابتدائية حيث يمكن أن يكون نهجُ التعلُّم المرئي والإبداعي فعَّالًا للغاية للطلاب لفهم المفاهيم الأساسية للبيئة (Nazarenko ,2018)، ويمكنُ للمرء أن يلاحظَ أنَّ مُعلِّمي العلوم بحاجة إلى تنميةِ قدراتِ الطلاب على: الفهم، والنَّقد، والمشاركة بعقلانية في أي خطاب حول القضايا المثيرة للجدل الخاصة بالاستدامة، وهذا يتطلَّب نهجًا شاملًا يتناولُ الجوانبَ الاجتماعية والثَّقافية والخلقية (Bergman,2016).

مما سبق تتَّضحُ أهميةُ دور معلِّم العلوم في تنميةِ القيم البيئية وغيرها من القضايا الجوهرية الاجتماعية والعلمية حيث إنَّ افتقارَ المعلِّمين إلى الكفاءةِ في المعرفةِ البيئية، والمهارات اللازمة لتنميتِها لدى طلابهم يجعلهم غير قادرين على القيادة بفعالية للتغيير البيئي في المدارس؛ ولذلك تسعى الدِّراسةُ الحالية إلى استطلاع واقع الممارسات لدى مُعلِّمي العلوم في ضوء توجُّه حديث ومهم وهو التَّعليمُ الأخضر، حيث أكَّدت عديدٌ من الدِّراساتِ السَّابقة أهميةَ التَّعليم الأخضر في المراحل التَّعليمية المختلفة؛ فقد بيَّنت دراسةُ عطاء الله (٢٠٢١) دورَ المدرسة الخضراء في تنميةِ القيمِ البيئية المستدامة، وتوصَّلت دراسةُ عبد اللطيف وآخرون (٢٠٢١) إلى فاعلية برنامج في العلوم قائم على التَّعليم الأخضر لتنميةِ القيم البيئية لدى الطلَّاب، وأوصت دراسةُ عبد المولى (٢٠١٧) بتبنِّي نموذج التَّحوُّل من المدارس التَّقليدية إلى المدارس الخضراء، وأكدت دراسةُ سالزبورق (Salzburg, 2015) أهميةَ المناهج الخضراء في تحقيق صيغة المدرسة الخضراء، وضرورة التَّحوُّل إلى المناهج الخضراء في جميع المقرَّرات الدِّراسية، وأشارت نتائجُ دراسة نيل (Oneill,2015) إلى أنَّ برامج المدارس الخضراء تعدُّ أحد أهم العوامل التي أثَّرت بشكلٍ إيجابي على تطوير السُّلوكيات الخاصة بالتَّنميةِ المستدامةِ في المنزل.

أسئلةُ البحث:

حاول البحثُ الإجابةَ عن الأسئلةِ الأتية:

١. ما الممارساتُ التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير؟

٢. ما درجةُ توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقةِ عسير؟

٣. ما معوِّقاتُ ممارسةِ مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر؟

أهدافُ البحث:

هدف البحثُ إلى تحقيقِ الأهداف الآتية:

١. الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير.

٢. درجة توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير.

٣. معوِّقاتُ ممارسةِ مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعادِ التَّعليم الأخضر.

أهميةُ البحث:

تكمن أهميةُ البحث في الآتي:

١. انسجامه مع توجُّهات معطيات التَّجديد والتَّطوير في المناهج وانعكاس ذلك على عناصر العملية التَّعليمية.

٢. قد يفيدُ القائمين على تطوير مناهج العلوم بالمرحلةِ الابتدائية على تضمين أبعاد التَّعليم الأخضر فيها.

٣. قد يفيدُ هذا البحثُ مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية في الاستعانة بأبعاد التَّعليم الأخضر في تدريسهم.

٤. قد يفيدُ هذا البحثُ مديري المدارس في إعادة تشكيل البيئةِ التَّعليمية لتكون متوافقةً مع أبعاد التَّعليم الأخضر.

٥. قد يكون البحثُ منطلقًا لإجراء أبحاثٍ مماثلةٍ مستقبلًا.

حدودُ البحث:

جرى البحثُ ضمن الحدود الآتية:

- **الحدودُ البشرية والمكانية:** عينة من معلِّمي العلوم للمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير.
- **الحدودُ الزَّمانية:** العام الدراسي (١٤٤٤ هـ)
- **الحدودُ الموضوعية:** أبعاد التَّعليم الأخضر (التَّدريس في ضوء التَّعليم الأخضر- تطوير البيئة الصفية في ضوء التَّعليم الأخضر- الأنشطة في ضوء التَّعليم الأخضر- الوسائل التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر).

مصطلحاتُ البحث:

الممارساتُ التَّدريسية:

يعرِّفُها شحاتة والنجار (٢٠٠٣) أنَّها سلوكُ المعلِّم قبل وفي أثناء مواقف التَّدريس سواء داخل الفصل أو خارجه، وهذا الأداء هو الترجمةُ الإجرائية لما يقوم به المعلِّم من تخطيطٍ مُسبَّق وسلوكيات أو استراتيجيات تدريس في إدارته للفصل، أو إسهامه في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال التي تسهمُ في تحقيق تقدُّم تعلُّم الطلاب بما يكسبهم معارف واتِّجاهات ومهارات. ويعرِّفها الزهراني (٢٠٠٨) أنها ما يقوم به المعلِّم من ممارساتٍ تربوية وتعليمية تنعكسُ آثارُها على الطلَّاب.

ويعرِّفُها الباحثُ إجرائيًا أنها: ما يقوم به معلِّم العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من: سلوكيات، واستراتيجيات تدريسية وأنشطة منهجية ولا منهجية داخل الفصل وخارجها في ضوء أبعاد التَّعليم الأخضر، وتمَّ التركيزُ عليها في البحث الحالي في أربعة محاور هي (الممارساتُ التَّدريسية في ضوء التَّعليم الأخضر، والمشاركةُ في تطوير البيئةِ الصَّفية والمدرسية في ضوء التَّعليم الأخضر، والأنشطةُ في ضوء التَّعليم الأخضر، والوسائلُ التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر).

أبعادُ التَّعليم الأخضر:

عرَّفه حليب (٢٠١٨) أنَّه: "تعليم عصري يواكب التَّطور ليحقِّقَ الاستفادةَ من العملية التَّعليمية استفادةً كاملةً بمخرجاتٍ مميزة وفق معايير صديقة للبيئة، تسعى إلى التَّنميةِ المستدامة التي تحافظُ على البيئة وترشد لاستخدام التقنيات والتَّطبيقات بطريقةٍ سليمةٍ بيئيًا واقتصاديًا" (ص. ٣٨).

وعرَّفته فايزة مجاهد (٢٠٢٢) أنَّه: "التَّعليمُ الذي يساعد في توضيح معنى الاستدامة وفهمها، ويسعى لتدريب الطلاب على المشاركةِ بأنشطةٍ وممارساتٍ عملية؛ بهدفِ تعزيز المهارات الحياتية التي تتَّسقُ مع الاستخدام الصحيح للموارد، وتوظيف التكنولوجيا المتطوِّرة في خلق بيئةٍ محفزة لبناء مهارات الإبداع والابتكار والمشاركة الاجتماعية، وتنمية الثقافة الفكرية، والتَّواصل الفعَّال بين جميع عناصر العملية التَّعليمية وفق معايير صديقة للبيئة" (ص. ١٨١).

ويعرِّفه الباحثُ إجرائيًا: التَّعليم الذي يهدف لمشاركة طلاب المرحلة الابتدائية في أثناء دراستهم لمقرَّر العلوم في مختلف الأنشطة والممارسات العملية؛ لتعزيز المهارات الحياتية التي تتَّسقُ مع الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية من خلال دورٍ فاعلٍ لمعلِّم العلوم في ضوء أبعاد التعلُّم الأخضر.

أدبياتُ البحث

ماهيةُ التَّعليم الأخضر:

يرى عمر (٢٠٢٢) أنَّ التَّعليمَ الأخضر مفهومٌ حديث يعبِّر عن نوعٍ جديدٍ من التَّعليم الذي يخدمُ المجالَ البيئي وهو تعليمٌ عصري يواكبُ التَّطور ليحقِّق التنميةَ المستدامة للمحافظةِ على البيئة وترشيد استخدام التِّقنيات بطريقةٍ سليمةٍ بيئيًا واقتصاديًا وفق الضوابط الخلقية والقيمية المجتمعية.

ويعرِّفه ستوهر (Stoher,2012) الوارد في عمر (٢٠٢٢) أنَّه: التَّعليم الذي يعدُّ الفردَ للحياة من خلال فهم المشكلات الرئيسة في العالمِ المعاصر، وتوفيرِ المهاراتِ والصِّفات اللازمة من أجلِ تحسين الحياة، وحماية البيئة ومواردها والحفاظِ عليها، فهو يساعدُ في إعداد الخريجين المتهنين لوظائفَ خضراء ليكونوا على درجةٍ من الوعي بأهميةِ حمايةِ الموارد الطبيعية وحسن استغلالها؛ بما يصبُّ في مصلحة البيئة.

ويعرِّفه مجاهد (٢٠٢٢) أنَّه التَّعليم الذي يهدف لمشاركةِ الطلاب في مختلف الأنشطة والممارسات العملية؛ لتعزيز المهارات الحياتية التي تتَّسق مع الاستخدام الأمثل للموارد الطبيعية، مما سبق يمكن القولُ أنَّ التَّعليمَ الأخضر هو ذلك التَّعليمُ الذي يستهدفُ التنميةَ المستدامة، ويسعى لتدريب التلاميذ على المشاركةِ بأنشطةٍ وممارساتٍ عملية بهدف تعزيز المهاراتِ الحياتية التي تتَّسق مع الاستخدامِ الصَّحيح للموارد، وتوظيف التكنولوجيا المتطوِّرة في خلق بيئةٍ محفزةٍ لبناء مهارات الإبداع والابتكار، والمشاركةِ الاجتماعية، وتنميةِ الثَّقافةِ الفكرية، والتَّواصُل الفعَّال بين جميع عناصر العملية التَّعليمية وفق معايير صديقة للبيئة.

مُتطلَّباتُ التَّعليمِ الأخضر:

يشيرُ عمر (٢٠٢٢) أنَّ مُتطلَّبات التَّعليم الأخضر تتمثَّل في:

١- الاعتماد على معلِّم مُتمكِّن يتمُّ إعداده ليناسبَ متطلَّبات التَّعليم الأخضر وتدريبه من خلال مسارات الإعداد لمعلِّمي مدارس (STEM) واكتساب مهارات الاستقصاء والبحوث والمشروعات.

٢- السَّعي لتحقيق أهداف التَّعليم البيئي من خلال تنمية الوعي البيئي والمعرفة والمهارات البيئية.

٣- جاهزية المدرسة أو المؤسَّسة التَّعليمية الدَّاعمة للتعليم الأخضر وتعني التَّجهيزات والموارد المادية والبشرية القادرة على تحقيق الأهداف، وتبدأ من خلال: اختيار المبنى المناسب للمدرسة، والتَّصميم الجيد لها، ومدى توافر معايير الاستدامة.

٤- تطوير المناهج والمقرَّرات بما يتوافق مع المستحدَثاتِ البيئية الدَّاعمة للتَّنميةِ المستدامة، وربط المناهج بالبيئة الخارجية؛ ممَّا يسهمُ في إكساب محتواها، وتعزيز قيم المواطنة البيئية عندهم.

٥- استراتيجيات التَّدريس المواكبة للبيئةِ التَّعليميةِ الخضراء لتحقيق أهداف التَّعليم الأخضر كالتَّعليم من خلال المواقف، وكإنجاز مهمات يتم تنفيذها على أرض الواقع من خلال البيئة المحلية، والتَّعليم من الواقع الافتراضي كتوظيف البيئات الافتراضية والمحاكاة في التَّعليم.

٦- المدرسة الخضراء: وذلك للحفاظ على البيئة، ودعم التَّنميةِ المستدامة داخل المدرسة وخارجها، وذلك من خلال الاستغلال الأمثل للأنشطةِ الطلابية، والاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية، وتفعيل الرحلات العلمية والوسائل التَّعليمية، وطرح الأفكار للتَّخفيف من آثار التَّلوث البيئي، وتغيير المناخ، والتَّعامل مع النفايات.

٧- التَّعاون بين جميع الأطراف فالتَّعليم الأخضر يتطلَّب إشراك أكبر عددٍ ممكن من أطراف العملية التَّعليمية كالإدارة المدرسية وأولياء الأمور والمشرفين والمعلِّمين والطلَّاب وممثلي المجتمع المحلي؛ للمشاركة في الفعاليات البيئية المختلفة.

٨- تبنِّي التقنية الخضراء والحوسبة الخضراء والكيمياء الخضراء داخل المدرسة أو خارجها لحمايةِ البيئة والحد من انبعاثات الكربون والاحتباس الحراري.

٩- تحضير الطلاب للمهن الخضراء المستقبلية؛ وذلك من خلال الابتكارات العلمية والتِّقنية، ومحاولة وجودها في سوق العمل وخدمات التَّوظيف.

يتَّضح مما سبق أنَّ التَّعليمَ الأخضر تعليمٌ مدى الحياة فهو يعدُّ مواطنين يتحمَّلون مسئوليتَهم، ويقومون بواجباتهم نحو مجتمعهم من خلال اكتساب معارف ومهارات وتقنيات وقيم، وتطبيق ما تمَّ اكتسابهُ من خلال المواد الدِّراسية، ودمج التَّعليم الأخضر في المناهج الدراسية.

فوائد التَّعليم الأخضر:

للتعليم الأخضر فوائد عديدة على مختلف مجالاتِ الحياة منها (حنفي،٢٠١٧؛ عبد الحميد،٢٠٢٢؛ مجاهد، ٢٠٢٢):

١. توفيرُ البيئة التَّعليمية المناسبة لمشاركةِ الطلاب النشطة.
٢. تدريبُ الطلَّاب على استخدام التِّقنية بطريقةٍ سليمةٍ من النَّاحية البيئية.
٣. توفيرُ بيئةٍ صحية خالية من التَّلوث للأفراد ممَّا يعزِّز راحتهم ويحسِّن صحتهم.
٤. تقليلُ العبء على مصادر المياه.
٥. اعتمادُ تقنياتٍ موفِّرةٍ للطاقة وتحسين أنظمة الصوت.
٦. تعميقُ الوعي البيئي لدى الطلَّاب واحترام البيئة المحيطة بهم.
٧. الإفادةُ من التِّقنياتِ الحديثة والتَّدريب عليها لتوفير بيئةٍ معلوماتية حديثة توفِّرُ الوقتَ والجهد.
٨. استخدامُ أدواتِ القياس والتَّقويم حديثة والتركيز على أساليب التَّقويم الرقمي.
٩. التَّحولُ التَّدريجي الى استخدام التقنية والتَّعليم الالكتروني بدلًا من الكتب الورقية.
١٠. من الفوائد الاقتصادية انخفاضُ قيمة تشغيل المباني وتحقيق مستوياتٍ مرتفعةٍ من الرضا الوظيفي.

١١. الحفاظ على الموارد الطبيعية بالمؤسَّسة التَّعليمية وتحسين نوعية الماء والهواء والمحافظة على النُّظم البيئية وتعزيز الممارسات الجيدة.

١٢. يعملُ التَّعليمُ الأخضر على تنميةِ السُّلوكيات الإيجابية لدى الطلَّاب وتنمية الوعي البيئي.

١٣. غرسُ القيم البيئية: وهي الأمورُ الوجدانية التي يسعى التَّعليمُ الأخضر لإكسابها طلابه.

١٤. تعزيزُ السُّلوكياتِ البيئية: مجموعة من المظاهر السُّلوكية التي تعملُ المدرسةُ على تقويمِها أو إكسابِها للطالب بقصد الحفاظ على البيئة.

١٥. تنميةُ المهارات البيئية: مجموعة من المهارات التي تحافظُ على البيئة كإعادةِ تدوير النِّفايات والمياه.

١٦. تنميةُ قدراتِ الطلاب البيئية بتفاعلهم الإيجابي على قضايا البيئة كغرس القيم الخضراء، وتوجيههم بضرورةِ المحافظةِ على الطبيعة ومواردها والتَّحذير من السُّلوكيات الخاطئة.

١٧. تعديلُ سلوك الطلَّاب نحو البيئة ومعالجةُ المشكلات والقضايا البيئية.

١٨. إشراكُ الطلاب في عمليةِ التَّقييم، ودمج المفاهيم البيئية ضمن المناهج التَّعليمية، وتفعيل الأنشطة البيئية من خلال الأندية والمجتمع المحلي.

١٩. استحداثُ طرق تقويم جديدة تعمل على قياس القيم البيئية والأبعاد السُّلوكية بجانب المعارف والمهارات.

ويرى الباحثُ أنَّ التَّعليمَ الأخضر يسعى إلى تحقيق تعليمٍ عالي الجودة، من خلال تدريب الطلاب على الممارسات الإيجابية نحو البيئة، والمشاركة في أنشطة تهدف لتعزيز المهارات الحياتية، بما يتسق مع الاستخدام الصحيح للموارد وتوظيف التكنولوجيا المتطوّرة بصورةٍ صحيحة.

أدواتُ التَّعليم الأخضر:

يعتمدُ التَّعليمُ الأخضر على عددٍ من التَّطبيقات والتِّقنيات الحديثة منها (عبد اللطيف، ٢٠٢١؛ العنزي ،٢٠٢٢):

١. نظام البرمجة الذاتية التي تُستخدَمُ لتصميم برامج وتطبيقات ذكية تسهمُ في تطويرِ العمليةِ التَّعليمية.

٢. استخدام الأجهزة اللوحية بديلًا عن المقرَّرات الورقية.

٣. استخدام المعامل والمختبرات الافتراضية والإفادة منها في التَّخصُّصات العلمية كالكيمياء والفيزياء.

٤. استخدام المنصَّات التَّعليمية التي توفر بيئةً آمنةً وفعَّالةً للتواصل وتبادل المحتوى التَّعليمي كمنصة مدرستي حيث إنها:

١. منصَّة مجانية توفر مصادر التعلُّم للطلاب والمعلِّمين،

٢. تنشئ فصولًا افتراضية تتيح تبادل الحوارات والمناقشات.

٣. تصمِّم اختبارات الكترونية وتسهِّل رصد الدرجات، وتوفِّر التَّغذيةَ الراجعة.

٤. تراعي الفروقَ الفردية بين الطُّلاب.

المعاييرُ الواجب توافرها في التَّعليم الأخضر:

من المعايير الواجب توافرها في التَّعليم الأخضر (حنفي، ٢٠١٧):

١. جودة الهواء في الأماكن المغلقة.

٢. حسن إدارة الطاقة والمياه واستخدام موفِّرات الطاقة.

٣. تصميم البناء المدرسي بحيث يسمح لدخول الإضاءةِ الطبيعية.

٤. الحد من الضوضاء والبُعْدُ عن مصادر الإزعاج الصوتي.

٥. تشجيع التَّعليم المستمر وربطه بالحياة من خلال تعليم يقوم على التَّحوُّل الجذري في المجتمع وتغيير النواحي الخلقية للمجتمع.

٦. إرساء نظام للقيم والأخلاقيات كأساس لاهتمامات المجتمع.

٧. تقديم مفاهيم جيدة وعميقة في كلٍ من التَّفكير الصحي التقليدي والمعتقدات العامة، والاستفادة من كل هذا بوصفه مصدرًا للفهم الإنساني.

استراتيجيات التَّدريس وفق التَّعليم الأخضر:

يُنفَّذُ التَّعليمُ الأخضر من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التَّعليمية منها (عبد الحميد،٢٠٢٢؛ عمر، ٢٠٢٢):

١. التَّعليم القائم على المشروعات، ومن خلالها يُكلَّفُ الطلابُ بمشروعاتٍ عملية حول القضايا والمشكلات البيئية.

٢. التَّعليم الافتراضي وتكون من خلال شبكات التعلُّم الافتراضية واستخدام المحاكاة في التَّعليم.

٣. التَّعليم القائم على المواقف. ويكون بإنجاز مهامٍ مُحدَّدة من خلال مواقف حقيقية.

٤. التَّعليم القائم على المناقشة. ومشاركة الطلاب في مجموعاتٍ متعاونة.

٥. التَّعليم القائم على المهام الأدائية. وتكون من خلال الربط بين المقرَّرات وحياة الطلاب.

٦. الحل الإبداعي للمشكلات: وذلك من خلال تنميةِ مهارات التَّفكير وتدريب الطلَّاب على حل المشكلات.

الدِّراساتُ السَّابقة:

- اهتمت دراسةُ سولزبورق (Salzburg, 2015) بتوظيفِ المناهج الخضراء في المدارس المتوسِّطة بمنطقةِ بلويت التَّعليمية بولاية ويسكونسن، ودور المعلِّمين في إشراكِ الطلَّاب، وتعزيز فهمهم المتكامل لمفاهيم الطاقة، وأكَّدتْ الدِّراسةُ على أهميةِ المناهج الخضراء في تحقيقِ صيغة المدرسة الخضراء، والسَّعي إلى تحويل المناهج إلى مُقرَّرات خضراء وأشارت الدِّراسةُ إلى أنَّ بعض المعلِّمين يفتقرون إلى الدافعية نحو المناهج الخضراء، ويفتقرون إلى الرغبةِ في تشجيع الطلاب على التعرُّف إلى البيئة، واستخدمت الدِّراسةُ المقابلات شبه المنظَّمة والاستبانة عبر الإنترنت مع أسئلةٍ مفتوحة.
- أمَّا دراسةُ ماربل واستيفن (Marable & Steven, 2014) فهدفت فحصَ منهج التَّعليم البيئي الذي تمَّ استخدامه في المدارس الخضراء، وحدَّدت الدِّراسةُ المدارسَ الخضراء أنَّها منشآتٌ تعليمية حاصلةٌ على شهادة الريادة في الطاقة والتَّصميم البيئي. قام الباحثُ بمسح (١٤) مدرسةً خضراء في كومنولث بفرجينيا، وتكوَّنت الاستبانةُ من (١٤) عنصرًا بشكلٍ عام، شارك (٩٨) مديرًا وموظَّفًا في المسح، وتمَّ جمعُ البيانات الكمية، والبيانات النوعية للدراسة. وأشارت النَّتائجُ إلى أنَّ المعلِّمين يستخدمون ممارساتٍ تتفقُ مع التَّركيز الحالي على التَّربيةِ البيئية، كما أنَّهم يفخرون بمبانيهم، ويطبقون الأنشطةَ البيئية في مجموعةٍ متنوعةٍ من الممارساتِ التَّعليمية في جميعِ أنحاء كومنولث بفرجينيا.
- أمَّا دراسةُ حنفي (٢٠١٧) فقد هدفت إلى وضع رؤيةٍ مقترحةٍ لتطوير التَّعليم الفني بمصر في ضوء المستجدَّات العالمية باستخدام نموذج المدرسة الخضراء باعتباره أحد النَّماذج المهمة لتطوير التَّعليم الفني، ولمواكبةِ للمستجدَّات العالمية المرتبطة بعملياتِ التَّنميةِ المستدامة والحفاظِ على البيئة، حيث تقوم فلسفةُ هذا النَّموذج على إكساب خريجي التَّعليم الفني المهاراتِ الفنية والمهنية الصَّديقة للبيئة بشكلٍ يدعمُ التزامَ المتخرجين بالاشتراطاتِ البيئية التي تفرضُها الاتفاقياتُ الدولية على نفاذ السِّلع الصِّناعية للأسواق العالمية من ناحية، وحتمية تطوير التَّعليم الفني في ظل المستجدَّات المحمية والعالمية بوصفه أحد المقوِّمات الأساسية التي اعتمدت عليها جميعُ الدول في تحقيقِ التَّنمية بكل أشكالها من ناحيةٍ أخرى، من خلالِ توعيةِ الطلبة بالقضايا البيئية، وتزويدهم بالمهاراتِ التي تمكِّنهم من التَّعامل مع المشكلاتِ البيئية عن طريقِ غرس

الأخلاق البيئية لدى الطلبة، وتنمية حب البيئة، والتعرُّف إلى مشاكل البيئة، وتنمية الإحساس بالحاجة إلى تنميةِ البيئة والمحافظةِ عليها.

- وكذلك استهدفت دراسةُ عباس (٢٠١٨) التعرُّف إلى مدى جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظةِ المنوفية لتطبيقِ ممارسات المدارس الخضراء من حيث المقوِّمات التي تساعدُ على التَّطبيق والعقبات من وجهةِ نظرِ المعلِّمين ، تمَّ تطبيقُ استبانة أُعدَّت لهذا الغرض على عينةٍ من المعلِّمين قوامها (315) معلِّمًا، وأظهرت النَّتائجُ توافرَ مقوِّمات تطبيق ممارسات المدارس الخضراء بالمدارس بدرجةٍ كبيرة، وبخاصةٍ بُعد "قدرة المعلِّمين على إكساب التلاميذ ممارسات المدارس الخضراء" أمَّا فيما يتعلَّق بمعوِّقات تطبيق ممارساتِ المدارس الخضراء بالمدارس فقد تراوحت درجاتُ تواجدها بين متوسِّطةٍ وكبيرة، وجاءت عبارةُ "كثرة أعباء المعلِّم وضيق الوقت يعوقان المعلِّم عن الاهتمام بقضايا البيئة ومواردها" في المرتبةِ الأولى، في حين جاءت عبارةُ "نقص حملات التوعية بالتَّعامل الرَّشيد مع الماء والكهرباء والمخلَّفات" اتفق جميعُ أفراد العينة ذكورًا وإناثًا على وجود المعوِّقات التي ذُكِرت في الاستبانة.
- وهدفتْ دراسةُ نازارينكو (Nazarenko,2018) الى أساليب جديدة وفعَّالة للتدريب البيئي المهني لمعلِّمي المستقبل، وقد صمَّم الباحثان نموذجًا للوعي البيئي. تمَّ استخدامه في التَّجربة التَّربوية لتطوير نظرةٍ شاملة فيما يتعلق بأهميتِها في الهيكل العام للكفاءةِ المهنية لخبراء البيئة في المستقبل، وتمَّ مقابلةُ (٤٧) طالبًا جامعيًا تربويًا من أجل تقييم مستوى معرفتهم النَّظرية والمهارات البيئية، مع تطبيق أساليب التدريب البيئي واكتساب خبرة خاصة يسمحُ بتنظيم العملية التربوية بشكلٍ فعَّالٍ من شأنها تعزيز تنمية الوعي والمواقف البيئية، وأظهرت نتائجُ الدِّراسةِ أنَّ استخدامَ النَّموذج أدى إلى زيادةِ الوعي البيئي لمعلِّمي المدارس المستقبليين، حيث إنَّها تحل مشكلةَ تحسين جودة التَّدريب البيئي المهني.
- أمَّا دراسةُ حسين (٢٠٢٠) فقد هدفت تحديدَ المتطلَّبات الإدارية اللازمة لتحقيق معايير الدِّراسة الخضراء بالمدارس المصرية، واعتمدت الدِّراسةُ على المنهج الاستنباطي التَّحليلي، وخلصت الدِّراسةُ إلى ثلاثة متطلَّبات رئيسة هي: المركزية من قبل وزارة التربية والتعليم، والمدرسين من قبل المدارس، وانتهت الدراسةُ بمجموعةٍ من التوصيات؛ لتفعيل هذه المتطلَّبات الإدارية، منها: اهتمام القيادات بتلك المدارس، وإعادة النَّظر في الفكر التربوي السَّائد للتوجُّه نحو المدارس الخضراء، وإصدار قانون بناء أخضر، ووضع نظام تصنيف للمدارس الخضراء.
- كما هدفت دراسةُ عبد الهادي (٢٠٢٠) وضعَ رؤى مقترحة لتطبيق نموذج المدرسة الخضراء بمؤسَّساتِ التَّعليم الابتدائي بمصر، معتمدةً على المنهج الوصفي، من خلال تحليل الأدبيات المرتبطة بتلك المدرسة، من حيث: مفهومها وخصائصها، ودواعي الاهتمام بها، ثمَّ تحليل بعض التَّجارب الرائدة في تطبيقها في إندونيسيا، وكندا، والإمارات العربية المتحدة، ومن ثمَّ تحديد أهم ملامح واقع تطبيق ذلك النَّموذج في المجتمع المصري، وأهم المبادرات التي بدأ العملُ بها والمستهدَف من ذلك، وانتهت الدِّراسةُ برؤيً مقترحة بإمكانها تحقيق التَّنمية المستدامة حال تطبيقها.
- وهدفت دراسةُ أبو المجد وعابدين (٢٠٢١) وضعَ استراتيجيةٍ مقترَحة لتطوير منظومة التَّعليم الثانوي الزراعي المصري نظام الثَّلاث سنوات في ضوء متطلَّبات الاقتصاد الأخضر؛ من خلال تحليل البيئة الداخلية والخارجية للتعليم الثَّانوي الزِّراعي في ضوء مُتطلَّبات الاقتصاد الأخضر. واستخدم البحثُ المنهجَ الوصفي، وتوصَّل البحثُ إلى وجود عديدٍ من نقاط القوة المتاحة، وعديدٍ من نقاط الضَّعف المتعلِّقة بعناصر البيئة الدَّاخلية للتعليم الثَّانوي في ضوء تحقيقه متطلَّبات الاقتصاد الأخضر، بالإضافة إلى وجود عديدٍ من نقاط الفرص المتاحة التي يمكنُ الاستفادةُ منها، وعديد من التَّهديدات المتعلِّقة بكل عناصر البيئة الخارجية للتَّعليم الثَّانوي الزِّراعي التي تهدد تحقيقه لمتطلَّبات الاقتصاد الأخضر.

- كما هدفت دراسةُ سليمان (٢٠٢١) إلى تعرُّف الأسس النَّظرية للتَّخطيط للتعليم الأخضر الرقمي، ومدارس التُّكنولوجيا التَّطبيقية وأهدافها، والتوصُّل لمتطلَّبات التَّخطيط لتعزيز مهارات التعلُّم الأخضر الرَّقمي لدى طلابها، وتقديم رؤي مستقبلية لتعزيز تلك المهارات، واعتمدت الدِّراسةُ على المنهجِ الوصفي، واستخدمت استبانةً طُبِّقت على (١٠٠) طالب، وأسفرت النَّتائجُ عن ضرورةِ التَّخطيط لتعزيزِ مهاراتِ التَّعليم الأخضر الرَّقمي، وتوظيف التكنولوجيا الخضراء والوعي بالنِّفايات الالكترونية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفير بيئة تفاعلية، ثمَّ انتهت الدِّراسةُ برؤى مستقبلية مقترَحة للتخطيط لتعزيز مهارات التَّعليم الأخضر الرَّقمي لدى طلاب مدارس التكنولوجيا التطبيقية .
- وكذلك هدفت دراسةُ عبد اللطيف (٢٠٢١) إلى تعرُّف فاعلية برنامج في العلوم قائم على التَّعليم الأخضر لتنميةِ مهاراتِ التَّفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلةِ الإعدادية. اشتملت عينةُ البحث على عدد (٣٠) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الثَّاني الإعدادي بإحدى المدارس التابعة لإدارة المستقبل التَّعليمية بمحافظة القاهرة. أعدَّت الباحثةُ برنامجًا في العلوم قائم على التَّعليم الأخضر، ومقياس مهارات التَّفكير المستقبلي. وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى فاعلية برنامج في العلوم قائم على التَّعليم الأخضر لتنميةِ بعض مهارات التَّفكير المستقبلي للطلَّاب.
- أمَّا دراسةُ عمر (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى تحديدِ أبعاد المواطنة البيئية الواجب دعمها بمدارس التَّعليم قبل الجامعي، وتحديد متطلَّبات التَّعليم الأخضر ومبادئه الواجب مراعاتها بتلك المدارس، والوقوف على مدى مراعاة مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالمنيا لمتطلَّبات التَّعليم الأخضر وممارساته ومبادئه الداعمة للمواطنة البيئية من وجهة نظر طلاب المدرسة، وتقديم مقترحات لتفعيل دور مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في مراعاة مبادئ التَّعليم الأخضر الداعم للمواطنةِ البيئية، وتوصَّل البحثُ إلى نتائج، منها: رصد ضعفٍ واضحٍ في ممارسات مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا وأنشطتها بالمنيا في مراعاة متطلبات التَّعليم الأخضر ومبادئه الداعمة للمواطنة البيئية، وأنَّ المدرسةَ بتصميمها ومرافقها وكوادرها غير مهيأة بشكلٍ يُناسبُ مراعاة تلك الممارسات، وأنَّها تحتاج إعادة توجيه واهتمام من وحدة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا (STEM) التابعة للوزارة.
- وهدفت دراسةُ العنزي (٢٠٢٢) الى تعرُّف درجة وعي معلِّماتِ الدِّراسات الاجتماعية بالمرحلةِ الثَّانوية بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهنَّ التَّدريسية، والكشف عن الفروق الدالة إحصائيًا بين وعي معلِّمات الدِّراسات الاجتماعية بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهنَّ التَّدريسية تُعزَى لمتغيِّرات التخصُّص الدقيق، والمؤهَّل العلمي وسنوات الخبرة، وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى النَّتائج التالية: قائمة بمبادئ الاقتصاد الأخضر المناسبة لمعلِّمات الدِّراسات الاجتماعية بالمرحلةِ الثَّانوية، وقد تكوَّنت من ستة مبادئ اندرج تحتها (٤٩) مؤشِّرا ، كما توصَّلت الدِّراسةُ إلى أنَّ معلِّمات الدِّراساتِ الاجتماعية بالمرحلةِ الثَّانوية لديهن وعي بدرجةٍ عاليةٍ جدًا بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهنَّ التَّدريسية، كما توصَّلت الدِّراسةُ إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تعزَى لمتغيرات التخصُّص الدَّقيق، أو المؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة.
- وهدفت دراسةُ محمد (٢٠٢٢) الى تعرُّف فاعلية برنامج مقترح في ضوء التَّنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر في إكساب طلاب الشُّعب العلمية بكلية التربية بعضَ المفاهيم المرتبطة بالاقتصاد الأخضر والاتِّجاهات المستدامة، وقد تكوَّنت عينةُ البحث من(٣٠) طالبًا وطالبةً من شُعب البيولوجيا والفيزياء والكيمياء بالفرقة الثَّالثة بكلية التربية جامعة سوهاج بالفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠٢٢ م)، ومن النَّتائج التي تمَّ التَّوصُّل إليها تفوق طلاب مجموعة البحث في التَّطبيق البعدي عن التَّطبيق القبلي بفرقٍ دالٍ إحصائيًا من حيث اكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بالاقتصاد الأخضر والتوازن

المعرفي، وأيضًا تفوق طلاب مجموعة البحث في التَّطبيق البعدي عن التَّطبيقِ القبلي بفرقٍ دالٍ إحصائيًا من حيثُ تنميةِ التَّفكير المستدام والاتِّجاهات المستدامة.

تعقيبٌ على الدِّراسات السَّابقة:

أوجه الاتفاق:

اتفق البحثُ الحالي مع بعض الدِّراساتِ والبحوث السَّابقة فيما يلي:

١. اتفقت هذه الدِّراسة مع دراسات (سليمان، ٢٠٢١؛ عمر ،٢٠٢٢؛ العنزي، ٢٠٢٢). على استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات.

٢. اشتركت هذه الدِّراسةُ في اتباعها للمنهج الوصفي المسحي مع الدِّراساتِ السَّابقة مثل دراسة عبد اللطيف (٢٠٢١) ودراسة عمر (٢٠٢٢) ودراسة العنزي (٢٠٢٢).

٣. اتفقت جميعُ الدِّراساتِ السَّابقة على ضرورة تطوير الممارسات والمناهج الدراسية وفق معايير التَّعليم الأخضر مثل دراسة سولزبورق (Salzburg, 2015) ودراسة ماربل واستيفن(Marable & Steven, 2014).

أوجه الاختلاف:

اختلف البحثُ الحالي مع الدِّراساتِ والبحوثِ السَّابقة فيما يلي:

١. عينة البحث، حيث شملت عينةُ البحث الحالي مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٢. عمل قائمة بالممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر.

٣. الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير ومعوِّقات هذه الممارسات.

أوجه الإفادةِ من البحوثِ والدِّراساتِ السَّابقة:

أفاد البحث الحالي من البحوثِ والدِّراساتِ السَّابقة في عديدٍ من الجوانب، منها:

١- بلورةُ مشكلة البحث، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وأهميتها.

٢- التَّأصيلُ النظري للبحث من خلال الإفادة من البحوث والدِّراساتِ السَّابقة في إعداد الإطار النظري.

٣- الإفادةُ من البحوث والدِّراساتِ السَّابقة في بناء أدوات البحث.

٤- تحديدُ الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات التي سيتمُّ الحصول عليها.

٥- مناقشةُ النَّتائج وتفسيرها.

الطَّريقةُ والإجراءات

أولًا: منهجُ البحث:

استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي في الأدبياتِ والدِّراساتِ والبحوثِ السَّابقة التي تتعلَّق بمتغيِّراتِ البحث، وكذلك في جمع المعلومات والحقائق ذات الصِّلة بدرجة توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير.

ثانيًا: مجتمعُ البحث وعينته:

تكوَّن مجتمعُ البحث من مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية الحكومية بمنطقة عسير بمدينتي أبها وخميس مشيط والبالغ عددهم (٢٨٠ معلِّما) بحسب إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقةِ عسير. وقد تكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٥٥ معلِّمًا)، تمَّ اختيارهم بالطريقةِ العشوائية.

ثالثًا: أدواتُ البحث:

أولًا: استبانة للكشف عن درجة توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية.

تمَّ تصميمُ استبانة للكشف عن درجة توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير، حيث تمَّ الرجوعُ إلى عددٍ من الدِّراسات ذات العلاقة مثل دراسة عبد اللطيف (٢٠٢١) ؛ ودراسة وعمر (٢٠٢٢) ؛ودراسة والعنزي (٢٠٢٢) ؛ ودراسة محمد(٢٠٢٢) ، وقد تكوَّنت الاستبانةُ من جزأين: الأول يتعلق بالبيانات الشَّخصية، والأخر يتكون من محاور الدِّراسة التي اشتملتْ على أربعة محاور رئيسة يندرج تحتها عدد (٣٥) فقرة، موزَّعة على النَّحو التَّالي: المحور الأول: الممارسات التَّدريسية في ضوء التَّعليم الأخضر ويندرج تحته (٩) فقرات، المحور الثَّاني: المشاركة في تطوير البيئة الصَّفية والمدرسية في ضوء التَّعليم الأخضر، ويندرج تحته (٨) فقرات، والمحور الثَّالث: الأنشطة في ضوء التَّعليم الأخضر، ويندرج تحته (١١) فقرة، المحور الرابع: الوسائل التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر، ويندرج تحته (٧) فقرات. وقد تمَّ تصميمُها وفق مقياس ليكرت الثُّلاثي (متوفِّر، أحيانًا، غير متوفر). وأعطيت الأرقام (١، ٢، ٣) على التَّرتيب كما هو موضَّح في جدول (١).

جدول ١

الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر لمعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية

المحور	الرقم	الممارسات المتوافقة مع التَّعليم الأخضر	متوفر	أحيانًا	غير متوفر
الممارسات التَّدريسية	1	التركيز على استراتيجيات التكامل بين المواد.			
	2	استخدام المدخل البيئي في تدريس مواضيع العلوم.			
	3	استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التَّفكير الإبداعي مثل سكامبر وتريز			
	4	استخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على المشاريع			
	5	استخدام ملفات الإنجاز الالكترونية بديلًا للملفات الورقية والبلاستيكية			
	6	تصميم الاختبارات الإلكترونية بديلًا للاختبارات الورقية			
	7	استخدام الوسائل التقنية مثل السبورات الذكية بديلاً لاستخدام الأقلام			
	8	الاقتصاد في استخدام الأوراق والمواد البلاستيكية خلال الأنشطة الصفية			
	9	تصميم خطة لجعل العمل داخل الفصل في ضوء أبعاد التَّعليم الأخضر			

المحور	الرقم	الممارسات المتوافقة مع التَّعليم الأخضر	متوفر	أحيانًا	غير متوفر
المشاركة في تطوير البيئة الصفية	10	تنظيم الطلاب داخل الفصل بما يساعد على راحتهم، وإيجاد بيئة جاذبة.			
	11	إكساب الطلاب الممارسات الخضراء مثل استخدام وجهي الورق واستخدام الورق المستعمل في المشروعات الفنية وممارسة العمل.			
	12	إكساب الطلاب السُّلوك القويم نحو استهلاك المياه مثل: أغلق صنابير المياه بإحكام بعد نهاية الدوام.			
	13	اكتساب الطلاب السلوك المناسب نحو استخدام الكهرباء مثل فصل الأجهزة الإلكترونية في نهاية اليوم.			
	14	توعية الطلاب بأهمية وضع المخلفات في أماكنها الخاصة.			
	15	تعزيز سلوك الطلاب الإيجابي نحو البيئة.			
	16	ربط الطلاب ببيئتهم المحلية من حيث القضايا البيئية الملحة.			
	17	تشجيع الاسترزاع واحضار النَّباتات الخضراء في البيئة المدرسية.			
	18	الإسهام الفاعل في تطوير حديقة المدرسة من خلال التشجير.			
	19	المشاركة في دورات خاصة بـ البيئة المدرسية الخضراء.			
	20	المشاركة في الجمعيات العلمية المتخصِّصة في البيئة والاستدامة الخضراء.			
	21	المشاركة في عمل المعارض التوعوية حول البيئة والمحافظة عليها.			
	22	عمل المعارض التي تُعرض فيها الإبداعات في مجال التدوير وابتكار الطرق.			
الأنشطة في ضوء التَّعليم الخضراء	23	المشاركة الفعالة في مجال رفع الوعي البيئي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.			
	24	التَّعاون مع المجتمعِ المحلي في مناقشة القضايا البيئية وإيجاد الحلول المناسبة لها.			
	25	تبنى الأفكار والحلول لبعض المشاكل البيئية داخل المدرسة وتحسين البيئة الخضراء داخل المدرسة.			
	26	القيام بزيارات لبعض الحدائق والمنتزهات وحدائق الحيوان.			
	27	زيارة المصانع والمعارض التوعوية الخضراء.			
	28	تشجيع الطلاب على المشاركة في النشاطات البيئية المحلية والعالمية.			
	29	الاقتصاد في استخدام الخامات الخاصة بالتَّجارب واستخدام الوسائل الإلكترونية البديلة مثل المعامل الافتراضية.			
	30	ابتكار وسائل وطرائق تساعد على المحافظة على البيئة المدرسية الخضراء.			
التقنيات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر	31	المساعدة في تحسين البيئة داخل الفصل من خلال اختيار الألوان والملصقات واللوحات.			
	32	تطوير العمل داخل المعامل المدرسية بما يخدم التَّعليم الأخضر.			
	33	تصميم الوسائل التَّعليمية من خلال الاستفادة من نواتج التدوير داخل الصف وخارجه.			
	34	محاولة الاستفادة من الطاقة البديلة في انتاج الطاقة لبعض الأجهزة الصفية.			
	35	استخدام الأجهزة التقنية التي تساعد في الكشف عن نسبة التلوث والضوضاء داخل المدرسة.			

المعالجةُ الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد عينة الدراسة ضمن برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) استُخدمت المعالجات الإحصائية التَّالية:

١. المتوسِّطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية.

٢. المعيار الذي تمَّ الاعتمادُ عليه في تصحيح الأداة بالنسبة للبنود الموجبة مرتفعة (٣ درجات)، متوسِّطة (درجتان)، ضعيفة (درجة واحدة)، أما بالنسبة للبنود السَّالبة مرتفعة (درجة واحدة)، متوسِّطة (درجتان)، ضعيفة (درجة واحدة). وبذلك يكون اتجاه العينة حسب جدول (٢):

جدول ٢

اتجاه العينة

درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة منخفضة
3- 2.34	2,34-1,67	1,67-1

صدقُ الأداة وثباتها:

قام الباحثُ بالتأكُّد من صدقِ أداةِ البحث عن طريق صدق المحكَّمين، وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكَّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ومشرفي مُعلِّمي العلوم، من خارج عينة الدِّراسة التي طُبِّقت عليهم الاستبانة.

نتائجُ الصِّدق البنائي للاستبانة.

وللتحقُّق من الصِّدق البنائي للاستبانة تمَّ استخدامُ نتائج التَّطبيق على العينة الاستطلاعية، بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور والدرجات الكلية للاستبانة، وجاءت النَّتائجُ كما هي مُبيَّنة بجدول (٣).

جدول ٣

معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
الممارسات التَّدريسية في ضوء التَّعليم الأخضر.	٠,٨٥٠ *	دالة احصائية
المشاركة في تطوير البيئة الصفية والمدرسية في ضوء التَّعليم الأخضر.	٠,٧٧٨ *	دالة احصائية
الأنشطة في ضوء التَّعليم الأخضر.	٠,٧٣٧ *	دالة احصائية
الوسائل التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.	٠,٧٥٧ *	دالة احصائية

***دالة احصائيا عند٠,٠١**

حيث يبين جدولُ (٣) معاملاتِ الارتباط بين الدَّرجات الكلية لكل محورٍ من محاور الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٣-٠,٨٥) وجميعُها دالةً إحصائيًا؛ مما يدلُّ على صدق محاور الاستبانة وتجانسها وللتحقُّق من ثبات الاستبانة ومحاورها استخدم الباحثُ طريقةَ معامل ألفا كرونباخ وجاءت النَّتائجُ كما هي مُبيَّنة بجدول (٤).

جدول ٤

نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة ومحاورها

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الممارسات التَّدريسية في ضوء التَّعليم الأخضر.	٩	٠,٨٧٤
المشاركة في تطوير البيئة الصفية والمدرسية في ضوء التَّعليم الأخضر.	٨	٠,٨٧٣
الأنشطة في ضوء التَّعليم الأخضر.	١١	٠,٨٤٠
الوسائل التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.	٧	٠,٨٩٧
الكل		٠,٩٤٧

يبيّن جدولُ (٣) معاملات الثَّبات للاستبانة ومحاورها حيث تراوحت ما بين (٠,٨٤٠-٠,٨٩٧) للمحاور، وبلغ معاملُ الثَّبات للاستبانة ككل (٠,٩٤٧)، وهى نسبة ثبات مرتفعة، مما يطمئن الباحث لنتائج تطبيق الاستبانة.

ثانيًا: استبانة معوّقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقةِ عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر.

تمَّ تصميمُ استبانة للكشف عن معوّقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقةِ عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر، حيث تمَّ الرجوعُ إلى عددٍ من الدِراسات ذات العلاقة مثل دراسة عبد اللطيف (٢٠٢١)؛ ودراسة وعمر (٢٠٢٢)؛ ودراسة والعنزي (٢٠٢٢) ؛ ودراسة محمد(٢٠٢٢) ودراسة شيلسي (Chelsea.et,2012) ، وقد تكوَّنت الاستبانةُ من جزأين الأول يتعلق بالبيانات الشَّخصية، والأخر يتكون من (٢٠) فقرة، تمَّ تصميمُها وفق مقياس ليكرت الثُّلاثي (مرتفع، متوسّط، منخفض). وأعطيت رقميًا الأرقام (١،٢،٣) على التَّرتيب كما هو مُوضَّح في جدول (٥).

جدول ٥

معوقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر

الرقم	العبارة	مرتفع	متوسط	منخفض
1	قصور إعداد وتدريب المعلِّمين في مجال تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.			
2	كثرة أعباء المعلم وضيق الوقت لا تساعد على تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.			
3	غياب تشجيع مبادرات المعلِّمين الفردية في مجال التَّعليم الأخضر.			
4	لا تشجع الثقافة السائدة في المجتمع على الاهتمام بقضايا البيئة.			
5	نقص حملات التوعية بالتعامل الرشيد مع مصادر الطاقة.			
6	لا تساعد المباني وتجهيزاتها على تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.			
7	عدم إشراك إدارة المدرسة أولياء الأمور في مجال التَّعليم الأخضر.			
8	عدم تشكيل فريق من المعلِّمين والطلاب في مجال أنشطة التَّعليم الأخضر.			
9	عدم وجود إجراءات تنظيمية للحفاظ على البيئة داخل المدرسة.			
10	لا يتم إشراك المعلِّمين والطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين البيئة المدرسية.			
11	ضعف العمل الجماعي داخل المدرسة مع مختلف القضايا المتعلقة البيئية.			
12	قلة التواصل مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة لتحسين البيئة المدرسية.			

الرقم	العبارة	مرتفع	متوسط	منخفض
13	قلة اهتمام إدارة المدرسة بتوعية المعلِّمين والموظفين والطلاب بأهمية الحفاظ على البيئة.			
14	قلة التجهيزات والبيئة المدرسية وملائمتها للتعلم الأخضر.			
15	محدودية مساحة المساحات الخضراء المناسبة بالمدرسة.			
16	عدم توافر البيئة الفيزيائية من تهوية واضاءة مناسبة بالمدرسة.			
17	عدم توافر الفصول الدراسية خاصية منع الضوضاء.			
18	كثرة أعداد الطلاب في الفصل.			
19	عدم وجود آليات صديقة للبيئة للتعامل مع المخلَّفات المدرسية.			
20	قلة انتشار اللافتات والملصقات التوعوية.			

صدقُ الأداة وثباتها:

وللتأكُّد من صدق أداة الدراسة قام الباحثُ بتطبيق الاستبانة على عينةٍ استطلاعية تتكون من (٢٠) معلِّمًا للعلوم من خارج عينةِ الدِّراسة التي طُبِّقت عليهم الاستبانة، كما تمَّ حسابُ صدق الاتِّساق الدَّاخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه كما في جدول (٦).

جدول ٦

معامل ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	**٧٥١	٥	**٨٠٩	٩	**٦٠٤	١٣	**٩١١	١٧	**٦٨٢.
٢	**٧٣٢	٦	**٦٩٢	١٠	**٦٩٦	١٤	**٧٣٣	١٨	**٨٠٩
٣	**٨٩٧	٧	**٧٦٤.	١١	**٦٠٤	١٥	**٥٦٦	١٩	*٥٥٦.
٤	*٥٠٤	٨	**٨٣٦.	١٢	**٨٣٦.	١٦	**٦٩٢.	٢٠	**٨٢٦.

***دالة عند مستوى ٠,٠٥ دالة عند مستوى ٠,٠١**

وللتحقُّق من ثبات الاستبانة ومحاورها استخدم الباحثُ طريقةَ معامل ألفا كرونباخ حيث بلغ معاملُ الثَّبات للاستبانة ككل (٠,٩٤)، وهي نسبةُ ثباتٍ مرتفعة، مما يطمئن الباحثَ لنتائج تطبيق الاستبانة.

إجراءاتُ تنفيذ الدِّراسة:

تمَّ تنفيذُ الدِّراسةِ وفق الاجراءات والخطوات التالية:

١. مراجعة الأدبيات والدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بالتَّعليم الأخضر.
٢. إعداد قائمة بأبعاد التَّعليم الأخضر التي ينبغي استخدامُها من مُعلِّمي العلوم.
٣. عرض القائمة على مجموعةٍ من المحكِّمين المختصين لأخذ آرائهم وإجراء التَّعديلات في ضوء ذلك.
٤. اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة.
٥. تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية وهي من خارج عينة الدراسة للوقوف على صدق الاتِّساق الدَّاخلي والثَّبات.
٦. تطبيق أداة الدراسة على عينةِ الدِّراسة وجمع البيانات وتفريغها عبر الحزم الاحصائية (SPSS). للوصول إلى نتائج الدراسة ومن ثم مناقشتها والخروج بالتَّوصيات المناسبة.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

للإجابةِ عن السُّؤال الأول للبحث الذي نصَّ على " ما الممارساتُ التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير؟"

قام الباحثُ بإعداد قائمة بالممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية وذلك تبعًا للخطوات التالية:

١. الهدف من القائمة: هدفت القائمةُ إلى تحديدِ الممارساتِ التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير.

٢. مصادر اشتقاق القائمة: الدِّراساتُ والبحوثُ العربية والأجنبية في أبعاد التَّعليم الأخضر، فضلًا عن دراسة القوائم التي تناولت الممارساتِ التَّدريسية لمعلِّمي العلوم، التي توصَّلت إليها بعضُ الدِّراساتِ السَّابقة، وكذلك الكتب والمراجع العربية والأجنبية المتخصِّصة.

٣. وصف القائمة: من المصادر السابقة تمَّ إعدادُ قائمة الممارسات التَّدريسية في ضوء أبعاد التَّعليم الأخضر التي ينبغي توافرها لدى مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، واشتملت القائمةُ على أربعةِ محاور رئيسة (أبعاد التَّعليم الأخضر (التدريس في ضوء التَّعليم الأخضر- تطوير البيئة الصفية في ضوء التَّعليم الأخضر- الأنشطة في ضوء التَّعليم الأخضر- الوسائل التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر)، ويندرجُ تحت كل محور مجموعة ممارسات فرعية؛ لتشملَ القائمةُ (٣٥) ممارسةً فرعية.

٤. صدق القائمة: بعد الانتهاء من إعداد القائمة في صورتها المبدئية، تمَّ عرضُها على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق تدريس العلوم ومشرفي العلوم ومُعلِّميها، وذلك للتأكُّد مما يلي:

١. دقة أبعاد القائمة وسلامتها.

٢. مدى ملائمة الأبعاد الفرعية واتساقها مع أبعادها الرئيسة.

٣. مدى مناسبتها للهدف الذي وضعت من أجله.

ونتج عن ذلك (٣٥) فقرةً كما في جدول (٧).

جدول ٧

قائمة بالممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر اللازم توافرها في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية

م	الفقرة	م	الفقرة
1	التركيز على استراتيجيات التكامل بين المواد.	19	المشاركة في دورات خاصة بـ البيئة المدرسية الخضراء
2	استخدام المدخل البيئي في تدريس مواضيع العلوم.	20	المشاركة في الجمعيات العلمية المتخصصة في البيئة والاستدامة الخضراء
3	استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي مثل سكامبر وتريز.	21	المشاركة في عمل المعارض التوعوية حول البيئة والمحافظة عليها
4	استخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على المشاريع	22	عمل المعارض التي يعرض فيها الإبداعات في مجال التدوير وابتكار الطرق
5	استخدام ملفات الإنجاز الالكترونية كبديل للملفات الورقية والبلاستيكية	23	المشاركة الفعالة في مجال رفع الوعي البيئي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي
6	تصميم الاختبارات الالكترونية كبديل للاختبارات الورقية	24	التعاون مع المجتمع المحلي في مناقشة القضايا البيئية وايجاد الحلول المناسبة لها.

م	الفقرة	م	الفقرة
7	استخدام الوسائل التقنية مثل السبورات الذكية كبديل لاستخدام الأقلام	25	تبنى الأفكار والحلول لبعض المشاكل البيئة داخل المدرسة وتحسين البيئة الخضراء داخل المدرسة
8	الاقتصاد في استخدام الأوراق والمواد البلاستيكية خلال الأنشطة الصفية	26	القيام بزيارات لبعض الحدائق والمنتزهات وحدائق الحيوان
9	تصميم خطة لجعل العمل داخل الفصل في ضوء ابعاد التَّعليم الأخضر	27	زيارة المصانع والمعارض التوعوية الخضراء
10	تنظيم الطلاب داخل الفصل بما يساعد على راحتهم، وإيجاد بيئة جاذبة	28	تشجيع الطلاب على المشاركة في النشاطات البيئية المحلية والعالمية
11	إكساب الطلاب الممارسات الخضراء مثل استخدم كلا وجهي الورق، واستخدم الورق المستعمل في المشروعات الفنية وممارسة العمل	29	الاقتصاد في استخدام الخامات الخاصة بالتجارب واستخدام الوسائل الالكترونية البديلة مثل المعامل الافتراضية
12	إكساب الطلاب السلوك القويم نحو استهلاك المياه مثل: أغلق صنابير المياه بإحكام بعد نهاية الدوام	30	ابتكار وسائل وطرائق تساعد على المحافظة على البيئة المدرسية الخضراء
13	اكتساب الطلاب السلوك المناسب نحو استخدام الكهرباء مثل فصل الأجهزة الإلكترونية في نهاية اليوم	31	المساعدة في تحسين البيئة داخل الفصل من خلال اختيار الألوان والملصقات واللوحات
14	توعية الطلاب بأهمية وضع المخلفات في أماكنها الخاصة	32	تطوير العمل داخل المعامل المدرسية بما يخدم التَّعليم الأخضر
15	تعزيز سلوك الطلاب الايجابي نحو البيئة.	33	تصميم الوسائل التَّعليمية من خلال الاستفادة من نواتج التدوير داخل الصف وخارجه
16	ربط الطلاب ببيئتهم المحلية من حيث القضايا البيئية الملحة	34	محاولة الاستفادة من الطاقة البديلة في إنتاج الطاقة لبعض الأجهزة الصفية
17	تشجيع الاسترزاع وإحضار النباتات الخضراء في البيئة المدرسية	35	استخدام الأجهزة التقنية التي تساعد في الكشف عن نسبة التلوث والضوضاء داخل المدرسة
18	الإسهام الفاعل في تطوير حديقة المدرسة من خلال التشجير		

ثانيًا: السُّؤال الثَّاني وينصُّ على" ما درجةُ توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ استخراجُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملاحظاتِ عينةِ الدِّراسة عن فقرات الأداة. كما هو موضَّح في جدول (٨).

جدول ٨

المتوسّطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من مُعلّمي العلوم على فقرات الاستبانة

المحور	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
الممارسات التَّدريسية	1	التركيز على استراتيجيات التكامل بين المواد.	1.64	0.62	منخفض	10
	2	استخدام المدخل البيئي في تدريس مواضيع العلوم.	1.78	0.79	متوسطة	9
	3	استخدام الاستراتيجيات التي تساعد على تنمية التفكير الإبداعي مثل سكامبر وتريز.	2	0.70	متوسطة	7
	4	استخدام الاستراتيجيات التي تعتمد على المشاريع.	1.55	0.62	منخفض	10
	5	استخدام ملفات الإنجاز الالكترونية بديلًا للملفات الورقية والبلاستيكية.	1.61	0.62	منخفض	10
	6	تصميم الاختبارات الالكترونية بديلًا للاختبارات الورقية.	2.18	0.63	متوسطة	5
	7	استخدام الوسائل التقنية مثل السبورات الذكية بديلًا لاستخدام الأقلام.	2.35	0.95	مرتفعة	4
	8	الاقتصاد في استخدام الأوراق والمواد البلاستيكية خلال الأنشطة الصفية.	2.05	0.69	متوسطة	5
	9	تصميم خطة لجعل العمل داخل الفصل في ضوء أبعاد التَّعليم الأخضر.	1.65	0.59	متوسطة	9
	10	تنظيم الطلاب داخل الفصل بما يساعد على راحتهم، وإيجاد بيئةٍ جاذبة.	2.70	0.69	مرتفع	1
	11	إكساب الطلاب الممارسات الخضراء مثل استخدم كلا وجهي الورق، واستخدم الورق المستعمل في المشروعات الفنية وممارسة العمل.	2.05	0.84	متوسطة	6
المشاركة في تطوير البيئة الصفية	12	إكساب الطلاب السُّلوك القويم نحو استهلاك المياه مثل: أغلق صنابير المياه بإحكام بعد نهاية الدوام.	2.51	0.69	مرتفع	2
	13	اكتساب الطلاب السلوك المناسب نحو استخدام الكهرباء مثل فصل الأجهزة الإلكترونية في نهاية اليوم.	2.51	0.69	مرتفع	2
	14	توعية الطلاب بأهمية وضع المخلفات في أماكنها الخاصة.	2.60	0.67	مرتفع	1
	15	تعزيز سلوك الطلاب الايجابي نحو البيئة.	2.51	0.69	مرتفع	2
	16	ربط الطلاب ببيئتهم المحلية من حيث القضايا البيئية الملحة.	2.41	0.83	مرتفع	4
	17	تشجيع الاسترزاع واحضار النباتات الخضراء في البيئة المدرسية.	1.40	0.87	منخفضة	13
الأنشطة في ضوء التَّعليم الخضراء	18	الإسهام الفاعل في تطوير حديقة المدرسة من خلال التشجير.	1.40	0.83	منخفضة	13

المحور	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
التقنيات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر	19	المشاركة في دوراتٍ خاصة بـ البيئة المدرسية الخضراء.	1.60	0.76	منخفضة	10
	20	المشاركة في الجمعيات العلمية المتخصِّصة في البيئة والاستدامة الخضراء.	1.60	0.62	منخفض	10
	21	المشاركة في عمل المعارض التوعوية حول البيئة والمحافظة عليها.	1.75	0.73	متوسطة	9
	22	عمل المعارض التي تُعرضُ فيها الإبداعات في مجال التدوير وابتكار الطرق.	1.55	0.61	منخفضة	11
	23	المشاركة الفعَّالة في مجال رفع الوعي البيئي من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	1.75	0.63	متوسطة	10
	24	التَّعاون مع المجتمع المحلي في مناقشة القضايا البيئية وإيجاد الحلول المناسبة لها.	1.46	0.76	منخفضة	12
	25	تبنِّي الأفكار والحلول لبعض المشاكل البيئة داخل المدرسة وتحسين البيئة الخضراء داخل المدرسة.	1.85	0.83	متوسطة	8
	26	القيام بزيارات لبعض الحدائق والمنتزهات وحدائق الحيوان.	1.46	0.69	منخفضة	12
	27	زيارة المصانع والمعارض التوعوية الخضراء.	1.16	0.37	منخفضة	14
	28	تشجيع الطلاب على المشاركة في النشاطات البيئية المحلية والعالمية.	2.13	0.76	متوسطة	5
	29	الاقتصاد في استخدام الخامات الخاصة بالتَّجارب واستخدام الوسائل الالكترونية البديلة مثل المعامل الافتراضية.	2.12	0.60	متوسطة	5
	30	ابتكار وسائل وطرائق تساعد على المحافظة على البيئة المدرسية الخضراء.	1.93	0.62	متوسطة	7
	31	المساعدة في تحسين البيئة داخل الفصل من خلال اختيار الألوان والملصقات واللوحات.	2.02	0.52	متوسطة	6
	32	تطوير العمل داخل المعامل المدرسية بما يخدم التَّعليم الأخضر.	1.85	0.68	متوسطة	8
	33	تصميم الوسائل التَّعليمية من خلال الاستفادة من نواتج التدوير داخل الصف وخارجه.	2.02	0.70	متوسطة	6
	34	محاولة الاستفادة من الطاقة البديلة في أنتاج الطاقة لبعض الأجهزةِ الصفية.	1.75	0.87	متوسطة	10
	35	استخدام الأجهزة التقنية التي تساعد في الكشف عن نسبة التلوث والضوضاء داخل المدرسة.	1.26	0.53	منخفضة	13
			1.89	0.71		

يتَّضح من جدول (٨) أنَّ المتوسِّط الحسابي الكلي لدرجة توافر الممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر في أداء مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقةِ عسير بلغ (١,٨٩) وبانحراف معياري(٠,٧١) .وهذا يدل على أنَّ مُعلِّمي العلوم يمارسون التَّعليمَ الأخضر بدرجةٍ متوسِّطة وقد يعود لقلة خبرة عديدٍ من المعلِّمين وضعفِ معرفتهم لمتطلَّباتِ التَّعليم الأخضر، وتراكم المحتوى، وعدم وجود فرص تساعد المعلِّمين لتبني مثل هذه المداخل الحديثة في ممارساتِهم التَّدريسية، والتَّركيز على التَّحصيلِ المعرفي دون غيره من المهارات والقيم وبخاصةٍ القيم البيئية، وسيطرة الروتين التَّقليدي في بيئة المدرسة بعيدًا عن تبنِّي المبادرات البيئية مثل: الحديقة المدرسية، والاستزراع للنباتات داخل المدرسة وغياب الوعي الجمالي المرتبط بالبيئة الخضراء داخل المدرسة، وضعف التَّقويم للمُعلِّمين وربطه وبخاصةٍ مُعلِّمي العلوم بضرورةِ نشر الوعي البيئي، والمبادرات داخل المدرسة وخارجها. كما أنَّ هناك عديدًا من المعلِّمين لم يلتحقوا بدوراتٍ تدريبية حول تدريس المناهج الجديدة وفق التَّعليم الأخضر، ولا زال بعضُ المعلِّمين يستخدمون الطَّرائقَ التَّقليدية في التَّدريس وهذا يتفق مع بعضِ الدِّراسات التي تناولت التَّعليمَ الأخضر.

وهذا يتوافق مع ما أكَّده عطا الله (٢٠٢١) من ضعف تطبيق مثل هذه البرامج المواكبةِ لقضايا حيوية وهامة مثل التَّعليم الأخضر، ويدلل على ذلك نتائجُ الدِّراسة التي أشارت إلى ضعفِ دافعيةِ المعلِّمين لتنظيمِ الأنشطةِ المرتبطة بهذه القيم لعدم ارتباطها بالمنهج الدراسي، ولكن هذا لا يتوافق مع دراسةِ العنزي (٢٠٢٢) التي اختلفت عينةُ البحث عن عينةِ البحث الحالي وركَّزت على مُعلِّمي العلوم وعلى مبادئ التَّدريس الأخضر بصورةٍ أكثر تركيزًا في حدود ممارساتِ مُعلِّمي العلوم في حجرةِ الفصل وخارجها.

ويُلاحَظ من جدول (٨) أنَّ أكثرَ متطلَّبات التعلُّم الأخضر تطبيقًا في أثناء التدريس من المعلِّمين هي:

جاءت الفقرة " ١٠,١٤ " تنظيم الطلاب داخل الفصل بما يساعد على راحتهم، وإيجاد بيئةٍ جاذبةٍ، وتوعية الطلاب بأهمية وضع المخلفات في أماكنها الخاصة، وتعزيز سلوك الطلَّاب الايجابي نحو البيئة. حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لها (٢,٦) وانحراف معياري قدره (٠,٦٧). وقد يعود ذلك إلى أنَّ هذه الممارسة تعدُّ عملًا أساسيًا للمعلِّم لتهيئة الطلاب لأي درس سوف يتم تقديمه؛ حيث إنَّ تنظيمَ البيئةِ الصفية عاملٌ مهم في انطلاق الدرس في جميع المقرَّرات وليس لمقرَّر العلوم فقط، ولكن ما نحتاج معرفته هل هذا التَّنظيم ينطلق من أسسٍ علميةٍ كمراعاة البيئة الفيزيائية التي تساعدُ على إيجاد تهويةٍ مناسبةٍ داخل الفصل، وضبط مستويات الصوت، وتوزيع الطلاب بناءً على الفروق الفردية وهذا مجالٌ واسعٌ وخصبٌ لدراساتٍ مشابهة في هذا المجال.

كما جاءت الفقرة (١٤) بنفس الأهمية وهي: توعية الطلاب بأهمية وضع المخلَّفات في أماكنها الخاصة، وقد تكون هذه الممارسةُ أحد أهداف تدريس العلوم من حيث إيجاد سلوكٍ إيجابي في التَّعامل مع المخلَّفات، ولذلك نجدها مرتفعةً من خلال الاستجابات أما الفقرة " ١٢،١٣،١٥" حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٢,٦) وبانحرافٍ معياري بلغ (٠,٦٩). وقد يُعزَى سببُ ذلك إلى متطلَّبات العمليةِ التَّعليمية الحديثة من زيادة التوعية بأهمية المرافق وهي امتدادٌ للفقراتِ التوعوية التي تؤكِّد على زيادةِ الوعي البيئي لدى المعلِّمين، وانعكاسه على ممارساتِهم وهذا يتوافق مع دراساتٍ عديدةٍ منها دراسةُ العنزي (٢٠٢٢).

كما يُلاحَظ من جدول (٨) أنَّ أقل مُتطلَّبات التعلُّم الأخضر تطبيقًا في أثناء التَّدريس من قبل المعلِّمين هي:

الفقرة "٢٧" حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (١,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,٨٧). وقد يُعزَى ذلك أنَّ هذه الاستراتيجيات حديثة، وتحتاجُ إلى دورات تدريب مُكثَّفة، كما أنَّ تسجيلَ هذه الفقرة بوصفها أقل الفقرات يدلُّ على إهمال جوانب مهمة في النَّشاط اللاصفي وهو عنصر الزيارات الميدانية، وربما يكون أهم الأسباب الأعدادُ الكبيرة للطلاب، وأيضًا قلة المصانع

والأماكن التي يمكن زيارتُها في المنطقة، وتركيز المعلِّمين على المنهج وضيق الوقت لتنظيم مثل هذه المناشط. أما الفقرات "١٨ , ١٧ "فقد بلغ المتوسِّطُ الحسابي (١,٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٣). وقد يُعزَى ذلك إلى التزام المعلِّم بمحتوى المنهج المقدَّم، وكذلك لضيق الوقت مما يمنعه من تقديم عديدٍ من المشكلات للمتعلِّمين. ومنها المشاركةُ في عملِ الحدائق في المدرسة، وقد يكون السَّببُ في ذلك هو عدمُ وجود المساحات المخصَّصة للاسترزاع داخل المدرسة وإهمال هذا الأمر في سبيل التوسُّع العمراني للمدرسة ومرافقها.

ثانيًا: السُّؤال الثَّالث الذي ينصُّ على" ما معوقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بمنطقةِ عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر؟ "

وللإجابة عن هذا السُّؤال تمَّ استخراجُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملاحظاتِ عينةِ الدِّراسة عن فقرات الأداة. كما هو موضَّح في جدول (٩).

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة من مُعلِّمي العلوم على فقرات الاستبانة الخاصة معوقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير للممارسات التَّدريسية المتوافقة مع أبعاد التَّعليم الأخضر

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوق	الرتبة
1	قصور إعداد وتدريب المعلِّمين في مجال تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.	2.78	0.43	عالي	3
2	كثرة أعباء المعلم وضيق الوقت لا تساعد على تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.	2.89	0.32	عالي	2
3	غياب تشجيع مبادرات المعلِّمين الفردية في مجال التَّعليم الأخضر.	2.79	0.43	عالي	3
4	لا تشجع الثَّقافة السائدة في المجتمع على الاهتمام بقضايا البيئة.	2.44	0.85	عالي	6
5	نقص حملات التوعية بالتعامل الرشيد مع مصادر الطاقة.	2.56	0.70	عالي	4
6	لا تساعد المباني وتجهيزاتها على تطبيق الممارسات التَّعليمية في ضوء التَّعليم الأخضر.	2.44	0.70	عالي	6
7	عدم إشراك إدارة المدرسة أولياء الأمور في مجال التَّعليم الأخضر.	2.44	0.70	عالي	6
8	عدم تشكيل فريق من المعلِّمين والطلاب في مجال أنشطة التَّعليم الأخضر.	2.67	0.49	عالي	4
9	عدم وجود إجراءات تنظيمية للحفاظ على البيئة داخل المدرسة.	2.78	0.43	عالي	3
10	لا يتم إشراك المعلِّمين والطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين البيئة المدرسية.	2.56	0.51	عالي	5
11	ضعف العمل الجماعي داخل المدرسة مع مختلف القضايا المتعلقة البيئية.	2.78	0.43	عالي	3

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعوق	الرتبة
12	قلة التواصل مع مؤسَّسات المجتمع ذات العلاقة لتحسين البيئة المدرسية.	2.67	0.49	عالي	4
13	قلة اهتمام إدارة المدرسة بتوعية المعلِّمين والموظفين والطلاب بأهمية الحفاظ على البيئة.	2.56	0.70	عالي	4
14	قلة التَّجهيزات والبيئة المدرسية وملائمتها للتعلُّم الأخضر.	2.56	0.70	عالي	4
15	محدودية مساحة المساحات الخضراء المناسبة بالمدرسة.	2.78	0.43	عالي	3
16	عدم توافر البيئة الفيزيائية من تهوية وإضاءة مناسبة بالمدرسة.	2.44	0.86	عالي	6
17	عدم توافر خاصية منع الضوضاء في الفصول الدراسية	2.89	0.32	عالي	2
18	كثرة أعداد الطلاب في الفصل.	2.89	0.32	عالي	2
19	عدم وجود آليات صديقة للبيئة للتعامل مع المخلفات المدرسية.	3	0	عالي	1
20	قلة انتشار اللافتات والملصقات التوعوية.	2.33	0.84	متوسط	7
	المتوسط	2.66	0.47		

يتَّضح من جدول (٩) أنَّ المتوسِّطَ الحسابي الكلي لمستوى معوقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية لأبعاد التَّعليم الأخضر في التَّدريس بلغ (٢,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٤٧). وهذا يدلُّ على أنَّ هناك معوقات لممارسة مُعلِّمي العلوم بمتوسِّطٍ مرتفع. ويتفق هذا مع دراسة عباس (٢٠١٨) التي أكَّدت وجودَ معوِّقات لتطبيق التَّعليم الأخضر بالمدارس، ويختلفُ مع دراسة العنزي (٢٠٢٢) التي تؤكِّد وجود اتِّجاهات إيجابية نحو تطبيق التَّعليم الأخضر لدى المعلِّمين ويمكن التغلُّب على المعوقات في ضوء هذه الاتجاهات الإيجابية، وقد تعود هذه المعوقاتُ لممارسات المعلم ووعيه بصورةٍ خاصة، أو قد تكون هذه المعوِّقاتُ عائدةً للبيئةِ المحيطة. ويُلاحظُ أيضًا من جدول (٩) أنَّ أكثرَ معوقات ممارسة مُعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية لأبعاد التعلُّم الأخضر هي: الفقرة "١٩ " حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي لها (٣) وانحراف معياري قدره (٠). وهذا يدلُّ على أنَّ ضعفَ الوعي العام في البيئةِ المدرسية بأهمية التَّعليم الأخضر والاستدامة البيئية ويؤكد هذا عديدٌ من الدِّراسات مثل دراسة عمر (٢٠٢٢) وعباس (٢٠١٨) حيث يعتقد البعضُ أنَّ التركيزَ في الجوانب المعرفية أولى من المناشط والإجراءات الدَّاعمة الأخرى للتعلُّم. الفقرة " ١٢،١٧،١٨" حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (٢,٨) وبانحراف معياري بلغ (٠,٣٢) في المرتبةِ الثَّانية حيث أكدتها كثيرٌ من الدِّراسات وهو الجانبُ المتعلق بأعداد الطلاب والأعباء التَّدريسية التي تعوق كما يعتقد المعلِّمين من ممارسة التَّعليم الأخضر.

كما يُلاحَظ من جدول (٩) أنَّ أقلَّ معوقاتِ ممارسة مُعلِّمي العلوم لمتطلَّباتِ التعلُّم الأخضر تطبيقًا هي:

الفقرة " ٦ " حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٢,٤) وانحراف معياري قدره (٠,٧). وهذا يشيرُ إلى جودةِ المباني المدرسية من حيثُ إمكانيةِ تطبيق الممارسات الخضراء بها وجودتها من حيث التَّهوية والمساحات التي تساعدُ على الممارساتِ الخضراء، ولذلك يتَّضحُ أنَّ أهمَّ ما يجعلُ الممارساتِ الخضراء أكثر وضوحًا هو ما يتعلَّق بالجانب الإداري والتَّنظيمي حيث قد يكون للانتشارِ الكبير للمباني الحكومية المجهزة وفقَ التَّصاميم العالمية دورٌ كبيرٌ في نجاح أي مبادرة.

التَّوصياتُ والمقترحات:

في ضوء ما تمَّ في هذا البحث من إجراءات وما تمَّ التوصُّل إليه من نتائج، يوصي البحثُ بما يلي:

١. أهمية التأكيد على الجوانب المهارية عند بناء مُقرَّرات العلوم والمناشط الخضراء.
٢. توفير الإمكانات اللازمة لتدريب المعلِّمين على اكتساب المهارات المختلفة المتعلقة بالتَّعليم الأخضر خلال الأنشطة المختلفة.
٣. تفعيل خطط استراتيجية للاستفادة من الإمكانات المادية للمباني المدرسية في تنميةِ مستويات الوعي البيئي والاستدامة الخضراء.
٤. تشجيع الأعمال التَّطوعية والأنشطة اللاصفية من قبل إدارات التَّعليم مثل: أسبوع الشجرة، ويوم الحديقة المدرسية وتفعيلها داخل المدارس

هذا البحثُ تمَّ دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادةِ البحث العلمي – جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية GRP/١٦٢/٤٤

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أبو المجد، إبراهيم؛ عابدين، أسماء. (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة لتطوير التَّعليم الثانوي الزراعي المصري في ضوء متطلبات الاقتصاد الأخضر. *مجلة كلية التربية*، ٣٢ (١٢٧) , ٢٢٣-٢٥٦.

حسين. عاصم (٢٠٢٠). المتطلبات الإدارية اللازم لتحقيق معايير الدراسة الخضراء بالمدارس من وجهة نظر الخبراء، *مجلة البحث العلمي*، كلية البنات، جامعة عين شمس، ٢١ (١١)،٣٦-٥٦.

حليب، أحمد إدريس (٢٠١٨). أهمية التَّعليم الأخضر في استدامة الجدار الإفريقي الأخضر الكبير لمكافحة التصحر. *مجلة جامعة مروي التكنولوجية*. ١ (١٢٢)، ٣١-٤٤.

حنفي، محمد ماهر محمود (٢٠١٧). المدرسة الخضراء: رؤية مقترحة لإصلاح التَّعليم الفني في ضوء المستجدات العالمية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (١٠٠) ١، ٥٧٥-٦٢٧.

الزهراني، محمد. (٢٠٠٨) تقويم أداء مُعلِّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير المهنية المعاصرة وعلاقة تحصيلهم بذلك [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

سليمان، ايناس السيد. (٢٠٢١). متطلبات التخطيط لتعزيز مهارات التَّعليم الأخضر الرقمي لدى طلاب مدارس التكنولوجيا التطبيقية) رؤية مستقبلية، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٩١ (٧). ٢٩٥٩-٣٠١٧.

عباس، ياسر ميمون. (٢٠١٨). جاهزية المدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة المنوفية لتطبيق ممارسات المدارس الخضراء من وجهة نظر المعلِّمين. مجلة كلية التربية، ٢٩ (١١٦)،١٣٦-٢٠٨ http://search.mandumah.com/Record927492

عبد الحميد، أسماء عبد الفتاح (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لسياسات برامج التَّعليم الأخضر في مصر في بعض النماذج العربية والعالمية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*.١٩٣ (٢). ١٦٨-٢٠٣.

عبد اللطيف، مها نبيل، راشد، علي محى، والمحمدي، أماني أحمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج في العلوم قائم على التَّعليم الأخضر لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية*، كلية التربية جامعة حلوان، ٢٧ (٩)، ٣١٣-٢٨٩.

عبد الهادي، شيماء السيد. (٢٠٢٢). وضع رؤى مقترحة لتطبيق نموذج المدرسة الخضراء بمؤسسات التَّعليم الابتدائي بمصر، مجلة العلوم التربوية، ٢٨ (٤). ٣٦٣-٤٥٦.

عطاء الله، محمد عبد الرؤف. (٢٠٢١). المدرسة الخضراء صيغة تربوية مقترحة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ لتنمية المستدامة. *مجلة كلية التربية جامعة دمياط*، ٣٦ (٧٧)، ٢-٣٠.

عمر، علاء محمد. (٢٠٢٢). مدى مراعاة مدارس المتفوقين STEM لمتطلبات ومبادئ التَّعليم الأخضر الداعم للمواطنة البيئية "مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا بالمنيا أنموذجًا ". *مجلة كلية التربية – جامعة الإسكندرية*، ٣ (٣٢)، ٨١-١٣٩.

العنزي، منى ساكت. (٢٠٢٢). درجة وعي معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمبادئ الاقتصاد الأخضر في ممارساتهن التَّدريسية، *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط*، ٣٨ (٢).٥٠-٩٥.

مجاهد، فايزة أحمد. (٢٠٢٢). التَّعليم الأخضر توجه مستقبلي في العصر الرقمي. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٣(٣). ١٧٧-١٩٦.

محمد، منال علي. (٢٠٢٢) برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر وأثره في تنمية التفكير المستدام والتوازن المعرفي والاتجاهات المستدامة لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط*، ٣٨ (٣)، ١٠٦-١٧٠.

وثيقة رؤية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). موقع الرؤية الافتراضي.
https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abu Al-Majd Ibrahim; Abdeen, Asmaa. (2021). A proposed strategy for developing Egyptian agricultural secondary education in light of the requirements of the green economy. *College of Education Journal. Banha*, 32(127), 223-256.

Hussein, A. (2020) The administrative requirements necessary to achieve green study standards in schools from the point of view of experts, *Scientific Research Journal*, No. 21, Girls' College, Ain Shams University.

Hanafi, Muhammad Maher Mahmoud (2017). Green School: Machine Learning Technical Education in Light of Global Technology. Mansoura College of Education Journal, (100) 1, 575-627.

Al-Zahrani, M. (2008) *Evaluating the performance of secondary school mathematics teachers in light of contemporary* professional standards and the relationship of their achievement to that. Unpublished doctoral dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Suleiman, Enas Al-Sayed (2021). Planning requirements for enhancing digital green education skills among students in applied technology schools (future vision), *Educational Journal at Sohag University*, 91(7). 2959-3017.

Abbas, Yasir Memon. (2018). The readiness of accredited primary schools in Menoufia Governorate to implement green school practices from the point of view of teachers. *College of Education Journal*, vol. 29, pp. 116, 136-208. http://search.mandumah.com/Record/927492

Abdel Hamid, Asmaa Abdel Fattah (2022). A proposed vision for the policies of green education programs in Egypt in some Arab and international models. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*.193(2). 168-203.

Abdel Latif, Maha Nabil (2021) The effectiveness of a program in science based on green education to develop future thinking skills for middle school students, *Educational and Social Studies - a peer-reviewed periodical magazine issued by the Faculty of Education - Helwan University*.

Abdul Latif, Maha Nabil, Rashid, Ali Mohi, Al-Mohammadi, Amani Ahmed. (2021). The effectiveness of a science program based on green education to develop future thinking skills for middle school students. Journal of Educational and Social Studies, *Faculty of Education, Helwan University*, 27(9), 313-289.

Abdel Hadi, Shaima Al-Sayed (2022). Developing proposed visions for implementing the green school model in primary education institutions in Egypt, *Journal of Educational Sciences*, 28(4). 363-456.

Atallah, Muhammad Abdel Raouf. (2021). The Green School is a proposed educational formula in light of Egypt's 2030 vision for sustainable development. [Master's thesis, Damietta University]. *Journal of the Faculty of Education, Damietta University*, 36(77), 2-30.

Omar, Alaa Muhammad. (2022). The extent to which STEM schools take into account the requirements and principles of green education that supports environmental citizenship, "The School of Excellence for Science and Technology in Minya is a model." *Journal of the Faculty of Education - Alexandria University*, 3 (32), 81-139.

Al-Enezi, Mona Sakit (2022). The degree of awareness of secondary school social studies teachers about the principles of the green economy in their teaching practices, *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 38 (2). 50-95.

Mujahid, Faiza Ahmed (2022). Green education is a future trend in the digital age. International *Journal of Research in Educational Sciences*, 3(3). 177-196.

Mohamed, Manal Ali (2022) A proposed program in light of the dimensions of sustainable development and the green economy and its impact on developing sustainable thinking, cognitive balance, and sustainable trends among students of the scientific divisions at the Faculty of Education, *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 38 (3), 106-170.

Bergman, B. G. (2016). *Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students'* environmental attitudes, awareness, and intention to act. Environmental Education Research 22(4): 480-503.

Chelsea Schelly, Jennifer E. Cross, William Franzen, (2012). How to Go Green: Creating a Conservation Culture in a Public High School Through Education, Modeling, and Communication *the Journal of Environmental Education, (43)3,112-140.*

Finger, M. (1994). From Knowledge to Action? Exploring the Relationships between Environmental Experiences, Learning, and Behavior. *Journal of Social Issues*, 50(3), 141-160

Galway: CELT.Waliczek, T. M., Logan, P., & Zajicek, J. M. (2003). Exploring the Impact of Outdoor Environmental Activities on Children Using a Qualitative Text Data Analysis System. *Histotechnology*, 13(4), 684-688.

Kahn, P., & O'Rourke, K. (2005). *Understanding Enquiry-based Learning. In Barrett, T., Mac Labhrainn*, I. & Fallon, H. (Eds.). Handbook of Enquiry and Problem Based Learning, 1-12.

Marable, S. A. (2014). *Green Schools–The Implementation and Practices of Environmental Education in LEED and Used Green Ribbon Public Schools in Virginia.* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University]. ProQuest Dissertations.

Nazarenko, Alexander V. (2018) Raising Environmental Awareness of Future Teachers, *International Journal of Instruction* July. *3*(11) https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1183379.pdf

Özdemir O. (2007). *A new environmental education perspective: Education for sustainable developmen*t. Education and Science 2007, 32, 145

Özdemir O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi. https://doi.org/10.14527/9786053185970

Salzburg, M. J. C. (2015). *Case Study: Exploring Motivational Strategies to Employ a Green Curriculum in the School District of Beloit.* [Doctoral dissertation, WI. Northcentral University] . ProQuest Dissertations

Skelly, S. M. & Zajicek, J.M., The effects of interdisciplinary garden program on the environmental attitudes of elementary school students. *Hort Technology* 8 (4) (October-December 1998): 579-583.

Somwaru L. (2016): The Green School Sustainable Approach towards Environmental Education Case Study. *Brazilian Journal of Science and Technology*, 1(3), 3-10.

Waliczek, T. M., Logan, P., & Zajicek, J. M. (2003). Exploring the Impact of Outdoor Environmental Activities on Children Using a Qualitative Text Data Analysis System. Histotechnology, 13(4), 684-68.

جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

KKU Journal of

Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume: Eleventh

Issue: First

1445 AH- January 2024AD