مجلة

جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

علمية - دورية - محكمة

المجلد: الثامن العدد: الثالث

١٤٤٣هـ - 2021م

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal of

Educational Sciences

مجلة عِلمية – دورية - محكمة

تعني بنشر البحوث والدراسات التربوية

تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد ٨ – العدد (٣)

(١٤٤٣هـ) – (2022م)

للتواصل:

جامعة الملك خالد– المملكة العربية السعودية– أبها

الموقع الإلكتروني:

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

البريد الإلكتروني: **jes@kku.edu.sa**

المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. حامد مجدوع القرني

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) **6654-1658**

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية

هيئة التحرير

أ.د. علي بن ناصر شتوي آل زاهر

أستاذ الإدارة والتعليم العالي

أ.د. حمزة عبد الحكم محمد الرياشي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

أ.د. حنان بنت أحمد يحيى السعيدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

أ.د. بشرى بنت إسماعيل أحمد

أستاذ علم النفس

أ.د. أحمد علي طلب محمود

أستاذ التربية الخاصة

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم

الهيئة الاستشارية

أ.د. الحسن بن محمد المغيدي
جامعة الملك خالد

أ.د. بدر بن عبد الله الصالح
جامعة الملك سعود

أ.د. حامد بن سالم الحربي
جامعة أم القري

أ.د. خالد محمد يوسف التويم
جامعة أم القري

أ.د. سعيد بن على آل مانع
جامعة الملك خالد

أ.د. صالح بن يحيى الزهراني
جامعة جدة

أ.د. عامر بن عبد الله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ.د. السعيد محمود عثمان
جامعة الأزهر

أ.د. عبد السلام مصطفى عبد السلام
جامعة المنصورة

أ.د. على بن إبراهيم الزهراني
الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
جامعة الملك خالد

أ.د. قاسم بن عائل الحربي
جامعة جازان

أ.د. محمد السيد عبد الرحمن
جامعة الزقازيق

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 المعارف 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 وإقليمًيًا وعالميًا.

٢. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.

٣. تلبي حاجة الباحثين محلًيا وإقليمًيًا 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.

ج. **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:

٣. 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.

٤. 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

---

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

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.

٥. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

٦. 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.

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 (١٦)، 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 محكميّن 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 آلة 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 زوار موقع المجلة الإلكتروني سواء من الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد (٣) من المجلد (٨)؛ ديسمبر (٢٠٢١)، والذي تضمن بين دفتيه (١١) بحثا متنوعا وثريا، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدراسة العلاقة بين الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي بالنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، وركز الثاني؛ على استكشاف فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن، وبحث الثالث؛ درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة، كما صمم البحث الرابع؛ كتاب إلكتروني تفاعلي وتقصى أثره في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوه، في حين بحث الخامس؛ العلاقة بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات (كوفيد "١٩") في مدينة الرياض، كما اهتم السادس؛ بتعرف دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة، كما بحث السابع؛ التحليل السيميائي لعناصر الثقافة السعودية في مقررات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الثاني الثانوي، ودرس الثامن؛ أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية مفاهيم التربية الدولية، واستقصى التاسع؛ صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف، في حين اهتم العاشر؛ بتعرف درجة ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم، وأخيرا اهتم الحادي عشر؛ ببحث العلاقة بين القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة ومستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

وختاما؛ 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. مفرح بن سعيد آل كردم

قائمة المحتويات

عنوان البحث **الصفحة**

مقدمة العدد ..... **ش**

1. **الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي وعلاقتهما بالنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز** ١-٣٠

أ.د. فاطمة خليفة السيد، د. سهير محمد التوني .....

2. **فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن. دراسة استكشافية** ٣١-٦٦

د. بدر بن جمعان الشاعري .....

3. **درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة** ٦٧-١٠٠

د. إيمان بنت حسين الأمير، د. فاطمة بنت يحي عسيري .....

4. **تصميم كتاب إلكتروني تفاعلي وأثره في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوه** ١٠١-١٣٥

د. سلطان بن هويدي المطيري .....

5. **الإيجابية وعلاقتها بالمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات (كوفيد "١٩") في مدينة الرياض** ١٣٦-١٦٨

د. عائشة بنت فهد بن عبد الله بن يحياء .....

6. **دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة** ١٦٩-١٩٧

د. عايض محمد مساعد الغامدي .....

7. **التحليل السيميائي لعناصر الثقافة السعودية في مقررات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الثاني الثانوي** ١٩٨-٢١٦

د. عبد الله بن عبد المحسن الحربي .....

8. **أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية مفاهيم التربية الدولية** ٢١٧-٢٤٢

د. عبير محمد الرفاعي، رغدة فايز أبو جابر.....

9. **صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف** ٢٤٣-٢٦٩

د. عيدة منيزل حريث الرويلي .....

10. **درجة ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم** ٢٧٠-٢٩٧

د. محمد عبد الرحمن فهد الرميح .....

11. **القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة وعلاقتها بمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس** ٢٩٨-٣٣٠

د. فيصل بن علي محمد الغامدي .....

أبحاث العدد

الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي وعلاقتهما بالنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ فاطمة خليفة السيد
أستاذ علم النفس- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز -جدة – المملكة العربية السعودية

د/ سهير محمد التوني
أستاذ علم النفس المساعد- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز -جدة – المملكة العربية السعودية

المستخلص:

تعد القيم من أهم المتغيرات المؤثرة في تشكيل منظومة الشخصية الإنسانية والمحددة لكل من النسق المعرفي والوجداني والسلوكي للفرد، وهدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى كلٍّ من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، كما كشفت عن العلاقة بين النسق القيمي وكلٍّ من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، وتحققت من مدى اختلاف مستوى متغيرات الدراسة باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة، وطبقت أدوات الدراسة على عينة عددها(٨٥) طالبةً، تراوحت أعمارهن بين (٢٢-٢٨)سنة بمتوسط عمر(٢٥,٤وانحراف معياري +- ٤,٤٣)، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس الإجهاد الأكاديمي، ومقياس النسق القيمي، واستخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود نسب انتشار متوسطة لمتغيرات الدراسة لدى طالبات الدراسات العليا، ووجود علاقة سلبية بين النسق القيمي وكل من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال للمستوى الاقتصادي للأسرة على جميع متغيرات الدراسة، وأوصت الدراسة بتقديم برامج إرشادية وعلاجية للحد من الآثار السلبية للاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي، وإعداد برامج تنموية لتطوير النسق القيمي لدى الشباب.

كلمات دالة: الاغتراب النفسي – الإجهاد الأكاديمي- النسق القيمي- طالبات الدراسات العليا

psychological alienation, Academic stress, and their relations with values system among female graduate studies at King Abdul Aziz University.

Fatma Khalifa Elsayed

Professor of Psychology
Faculty of Arts and Humanities
king Abdul-Aziz University

Jeddah- Saudi Arabia

Sohair Mohamed Altony

Assistant professor of Psychology
Faculty of Arts and Humanities
king Abdul-Aziz University

Jeddah- Saudi Arabia

Abstract: -

Values are the most important variables affecting the formation of the human personality system and determining the individual's cognitive, emotional, and behavioral patterns. The aim of this study was to evaluate the level of psychological alienation, Academic stress, and values system among a sample of female graduate studies at King Abdul Aziz University. also identify the Effectiveness of psychological alienation and Academic stress to values system, test the difference in study variables led to the economic level of the family, the study sample consisted of female graduate studies at King Abdul Aziz University (N=85), they were evaluated using the psychological alienation Scale, Academic stress scale and values system scale. The descriptive approach was used, both associative and comparative. The results showed that a Prevalence of psychological alienation, Academic stress, and values system among a sample of female graduate studies, there were a relationship between the value system and both of psychological alienation and academic stress, and the study concluded that there was no significant effect of the economic level of the family on all study variables. The study recommended providing counseling and treatment programs to reduce the negative effects of psychological alienation and academic stress, preparing preventive programs to develop the value system among youth.

Kay words: - psychological alienation; Academic stress; values system; graduate studies.

Acknowledgment: - This research work was funded by institutional fund projects under grant no (IFPAS- OO6-125-2020). Therefore, authors gratefully acknowledge technical and financial support from the Ministry of Education and King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

المقدمة:

نتيجة لتزايد التغيرات والتحديات في عصر العولمة، أصبحت القيم وجميع عناصر الثقافة للمجتمع مستهدفة، وتتعرض لمحاولات الغزو والسيطرة؛ وذلك لأن القيم ركن أساسي من أركان الثقافة في المجتمع، وتمثل الجامعة قمة الهرم التعليمي، ليس لمجرد كونها آخر مراحل التعليم، بل لأنها تقوم بمهمة خطيرة في صياغة الشباب فكريا ووجدانيا وعلميا (أبو العلا، ٢٠١٤).

وتعد القيم من أهم المتغيرات المؤثرة في تشكيل منظومة الشخصية الإنسانية والمحددة لكل من النسق المعرفي والوجداني والسلوكي للفرد، وهي تمثل إطاراً مرجعيا تدور في فلكه وتتمحور حوله وتتشكل وفقاً له تصورات الفرد العقلية، كما أن لأنساق القيم أهميتها في فهم دوافع السلوك الإنساني، فهي جزء لا يتجزأ من نسيج الخبرة الإنسانية، وذلك لتأثيرها على طموحات الأفراد وتحديد اختياراتهم واتخاذ قراراتهم المتعلقة بجوانب الحياة المختلفة(شلبي و أحمد، ٢٠١٥)، وتناول(Ledovskaya, et al, (2021 النسق القيمي باعتباره معايير أساسية ومبادئ تشكيل وعي وسلوك الناس في المجتمع، وقد تبنى الباحثون النظرية الاجتماعية في تفسيرهم للنسق القيمي لفئة الطلاب، والتي تتمثل في جوانب مهمة مثل: تقدير الذات العالي، والثقة بالنفس، والمرونة، وسهولة الاستخدام، وتصور التغيير الجديد والمتكرر للمكان والبيئة، والتركيز على العلاقات الاجتماعية سريعة النمو، كما أوضح (2019) Gulnaz & Humaira النسق القيمي بأنه مبادئ توجيهية يتبعها الأفراد ليعيشوا في الاتجاه المطلوب، وقد تتفاوت أهمية القيمة لدى الأفراد من شخص لآخر ومن موقف لآخر، وينعكس ذلك على سلوك الفرد وذاته وبيئته؛ حيث يساعده على الاختيار وتقييم الأفعال وتقرير ما هو خطأ، وما هو صواب، وما يجب فعله، وما يجب تجنبه بناءً على العواقب المحتملة، ووصف القيم بأنها توجهات مقبولة تحفز الأفراد وتتحكم في مجموعة متنوعة من أحداث الحياة، وتعطي تفسيرات بشأن الآراء والمواقف المختلفة، وتصرفات الفرد بناء على التوافق والصراعات بين أهدافهم.

وقد أفرزت التطورات التي يشهدها العالم المعاصر العديد من التحديات، أهمها التهديدات التي تواجهها منظومة القيم، من خلال انهيار عناصر قيمية كانت ركائز أساسية في منظومة القيم واستبدالها بعناصر قيمية أخري وافدة من دول أخرى، غايتها أن تقوم بالتأثير على الثقافات المحلية للشعوب، بل قد تساهم في اكتساب سلوكيات وعناصر قيمية جديدة تلغي تدريجياً عناصر قيمية أصيلة (عبد الحليم،٢٠١٩).

ومن أهم مظاهر اضطراب القيم الحيرة لدى طلبة الجامعة، واللامبالاة، والصراع القيمي بين القيم الأصيلة والقيم الدخيلة الوافدة، والنزعة إلى الاتكالية، وتغليب المصلحة الشخصية على العامة، والصراع بين القيم المادية والإنسانية وخاصة لدى فئة طلاب الجامعة- بشكل عام- وطلاب الدراسات العليا- بشكل خاص- لما لهذه الفئة من خصائصها الاجتماعية والنفسية والبيولوجية، فهم يمثلون فئة لها وزنها في المجتمع المعاصر (منقرة،٢٠١٨).

ويعد الاغتراب النفسي من المتغيرات المرتبطة بالنسق القيمي حيث ربط Odinochkina (2017) مفهوم الاغتراب بالقيمة والمعنى لدى الفرد؛ فالاغتراب النفسي هو عملية تجنب القلق الوجودي، وفقدان ارتباط الشخص بقيمه واحتياجاته ومعانيه في العلاقات مع الآخرين، مصحوبًا بمشاعر الوحدة والعزلة والرفض والأحاسيس الذاتية. وفقدان الذات "أنا" حيث يشمل المفهوم النفسي للاغتراب ذاتية تصور الشخص لحالته وبُعده الموضوعي عن المجتمع.

وقد أوضحت Osin (2019) الاغتراب النفسي بأنه الانفصال عن العالم وعدم القدرة على إقامة علاقات ذات مغزى مع العالم أو عدم الرغبة في القيام بذلك، كما بيَّنت أن العالم المعني كان يُفهم في المقام الأول بأنه العالم الاجتماعي والأشخاص مرتفعو الاغتراب أو النفور هم أولئك الذين لا يستطيعون أن يصبحوا جزءًا من المجتمع، مثل مرضى الصحة العقلية، أو أولئك الذين انعزلوا بإرادتهم عن المجتمع رافضين القيم السائدة فيه، كما تناولته بناءً على نظرية سارتر الوجودية بأنه العجز المزمن عن الإيمان بحقيقة أهمية أو فائدة الأشياء في الحياة (مادية أو معنوية) وانخفاض مستوى النشاط، واللامبالاة مقابل الحزن.

وذكرت دراسة Valentina& Andrey (2020) تفسيرات للاغتراب النفسي من ثلاثة جوانب:

١. النظرية الماركسية للاغتراب: حسب النظرية يرى ماركس أن العمال يتقاضون أجوراً مقابل العمل، ويشعرون بالغربة عن رغباتهم، وتطلعاتهم للمنتج الذي تم إنتاجه، وقد استندت هذه النظرية على المؤشرات الاقتصادية.
٢. الاغتراب من وجهة نظر علماء الاجتماع: يميزون بين أشكالٍ مختلفة من الاغتراب، والتي ترتبط مع الخصائص الاجتماعية والنفسية والفردية والشخصية؛ وبالتالي يؤثر على السلوك والعلاقات الاجتماعية والقدرة على التكيف في المجتمع.
٣. الاغتراب من وجهة نظر علماء النفس: الباحثون الحديثون في مجال علم النفس يلتزمون بالموقف الذي يرتبط بمفهوم "المعنى" وقلة قدرة الإنسان على العطاء؛ فالاغتراب يتحدد بالإجابة عن السؤال "ما معنى نشاطي؟"

ويعد الإجهاد الأكاديمي أيضاً من العوامل المرتبطة بالنسق القيمي؛ فهو شعور الطالب بالاستنزاف الانفعالي والكسل والمماطلة، وما يصحبهُ من تغيرات فسيولوجية تؤثر على أدائه للمتطلبات والمهام الأكاديمية، كما أن الإجهاد الأكاديمي لطلاب الدراسات العليا يكون نتيجة لكثرة المطالب الأكاديمية، والتي تحتاج الكثير من الوقت والجهد والقدرة على التحمل والصبر والمهارات التنظيمية، وأن هذه المستويات العالية من الإجهاد تُشكل تحدياً كبيراً وصعباً يقع الطالب فيه تحت تأثير مشاعر سلبية وحالة نفسية سيئة تنعكس على حياته وتعامله مع الآخرين (الجمال،٢٠١٥)، وتوضح الحلبي (٢٠١٨) أن للإجهاد الأكاديمي ضغوطه التي تستنزف وقت وجهد الطالب بالمهام المتعددة وكثرة الواجبات، وعبء العمل مع عدم كفاية الموارد، وما

يخلفه ذلك من مشاعر خوف من الفشل، وعدم القدرة على القيام بالمتطلبات؛ مما يزيد الضغوط التي يفرضها الطالب على نفسه، هذه الآثار تظهر في تدني وانخفاض الأداء، وإعاقة القدرات، وضعف القدرة على حل المشكلات، ومع تراكم هذه العوامل وعدم القدرة على التعامل معها يتصاعد القلق ويسوء التوافق، وتظهر أعراض على المستوى الجسدي والمعرفي والانفعالي.

وقد أوضح Joseph, et al (2020) أن الإجهاد الأكاديمي هو الحالة العقلية الأكثر شيوعًا، والتي يمر بها الطلاب خلال فترة دراستهم وتدريبهم الأكاديمي، ووجود درجة بسيطة منه يعتبر مفيدا؛ لأنه يسبب المنافسة الصحية مع مجموعة الأقران، ويعزز التعلم ويساعد على التفوق، بينما الإفراط فيه يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي وحضور الفصل والرفاهية النفسية للطلاب، إذا لم يتم تحديده في وقت مبكر، ويمكن أن يسبب الاكتئاب والقلق والمشاكل السلوكية والتهيج والانسحاب الاجتماعي والأمراض الجسدية.

وأوضح Young (2017) الإجهاد الأكاديمي على حسب سيلي Selly (١٩٧٦) بأنه "استجابة غير محددة من الجسم لأي طلب "كما حدد سيلي متلازمة الإجهاد، والتي تُعرف أيضًا بمتلازمة التكيف (G.A.S)، والتي تتكون من ثلاث مراحل: مرحلة الإنذار، مرحلة المقاومة، ومرحلة الإنهاك. مرحلة الإنذار: حيث يتعرف الجسم على بعض التهديد والإثارة الفسيولوجية ترتفع أو تنخفض عندما يتكيف الجسم مع الضغوطات، وفي مرحلة المقاومة يحارب الفرد التهديد، وعندما لا يستطيع الفرد التكيف مع الضغوطات، ستستمر موارد الجسم بالاستنفاد؛ مما يؤدي إلى مرحلة الإنهاك.

مشكلة الدراسة:

أوضح Claudia, et al (2020) أن النسق القيمي عملية بناء الهوية الاجتماعية للفرد، وتؤثر على اختيار إجراء معين من بين عدة احتمالات، مع تأثير كبير على القدرة على التخطيط، وتؤثر أولويات نظام القيم لدى الناس على سلوكهم بشكل منهجي، ويمكن التنبؤ به مسبقاً، ومع ذلك فإن القيم التي تؤثر على السلوك هي فقط القيم المفعلة؛ حيث يؤدي التفكير الواعي في القيمة إلى سهولة الوصول إلى السلوك المرغوب، وربط Valentina& Andrey (2020) الاغتراب النفسي في التعليم بالسؤال " ما معنى تعليمي؟" فإذا شعر بانعدام القيمة من الدراسة قلت الدافعية للتعلم وزاد الاغتراب النفسي.

ومن زاوية أخرى تناول(jayasankara, et al (2018 الإجهاد الأكاديمي بأنه عدم القدرة على التركيز، والخوف من الفشل، والتقييم السلبي للمستقبل؛ ولا يعني ذلك أن الطلاب ذوي الأداء المرتفع لا يعانون من إجهاد أكاديمي، كما أوضحت الدراسة أن الإجهاد الأكاديمي من شأنه أن يؤدي إلى نفس ردود الفعل الفسيولوجية من الجسم مثل تغيرات في معدل ضربات القلب، وضغط الدم، ومعدل التنفس، وزيادة تدفق الدم نحو عضلات الهيكل العظمي،... إلخ، بالإضافة إلى الأضرار النفسية كالاكتئاب والسلوك الانتحاري؛ حيث سجل (١,٨)% من الطلاب المنتحرين في الهند بسبب الفشل في الامتحانات، ومن مصادر الإجهاد

الأكاديمي التي تم التوصل إليها: كثرة المهام الأكاديمية المفرطة وضيق الوقت، وضعف المهارات الإدارية والاجتماعية، ومنافسة الأقران.

وتوضح الحبيب والسيد (٢٠٢١) أن فئة الشباب معنية بالبحث والدراسة وخصوصاً الطلاب في المرحلة الجامعية منهم؛ حيثُ يتعرضون لضغوط متعددة، شخصية ودراسية من جهة واجتماعية واقتصادية من جهة أخرى، وتزداد هذه الضغوط خصوصاً لو كان الطالب في الدراسات العليا؛ حيث تكثر عليه المتطلبات الأكاديمية بمظاهرها المتعددة من حضور المحاضرات في الوقت المحدد- وإن كان غير مناسب للطالب- وإعداد البحوث، والتحضير للاختبارات، والتعامل مع هيئة التدريس والزملاء، والرغبة في التحصيل العالي، والأداء المتميز، وسقف الطموحات المرتفع؛ مما يولد إجهاداً أكاديمياً متزايداً يظهر فيه الشعور بالقلق والخوف من الفشل وانخفاض الأداء، وخصوصاً لو اجتمع مع ذلك مجموعة ضغوط أخرى في حال كان هذا الطالب موظفاً أو متزوجاً أو لديه التزامات أخرى، وفي ظل محاولة الطالب في الاجتهاد المستمر والظهور بمستوى مثالي من الإنجاز وإتمام المهام بشكل أقرب ما يكون إلى الكمال، والسعي الذي يطمح به لتحسين وضعه المعيشي والمجتمعي والاقتصادي تظهر لديه نتيجة لهذه الأحداث والمطالبات الشاقة مشاعر بالإحباط واليأس والاكتئاب.

وتشير الباحثتان إلى تعرض منظومة القيم النفسية إلى تغيرات غير مرغوب فيها نتيجة عوامل متداخلة، ويعبر الاغتراب عن حالة انهيار في العلاقات الاجتماعية بما يبديه المغترب من عدم الرضا والرفض لكل قيم المجتمع، ويكشف عن غياب الإحساس بالانتماء وانعدام الشعور بالحياة، وعجز عن التوافق مع الذات والآخرين، كما أحدثت التغيرات التي تعيشها المجتمعات العربية تغيرات في منظومة القيم لدى الفرد- بشكل عام- والشباب- بوجه خاص- حيث حدث اضطراب في منظومة القيم، ومن خلال هذا الاضطراب تناقضت القيم والسلوك لدى الفرد؛ مما أثر سلبا عليه، وتسبب في وجود أزمة هوية لدى الأفراد، وبالرغم من تأثير الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي في عملية التعلم وتكوين الاتجاهات والقيم النفسية، فإننا نجد الدراسات قد أغفلت هذه العوامل في اضطراب منظومة القيم النفسية، وفي ضوء هذا الطرح تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما مستوى انتشار كلٍّ من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي، لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟
٢. هل توجد علاقة بين الاغتراب النفسي والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

٣. هل توجد علاقة بين الإجهاد الأكاديمي والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز؟

٤. هل توجد فروق في كل من الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الكشف عمَّا يأتي:

١. مستوى كلٍّ من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

٢. العلاقة بين الاغتراب النفسي والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.

٣. العلاقة بين الإجهاد الأكاديمي والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز

٤. الفروق في كل من الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا والتي تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تستمد الدراسة أهميتها من عينة الدراسة التي تتناولها، وهن طالبات الدراسات العليا بالجامعة، فهن بحاجة إلى الاهتمام والرعاية والمساعدة بتقديم الدعم.

٢. تساهم الدراسة في إلقاء الضوء على الآثار المترتبة على الإجهاد الأكاديمي، والاغتراب النفسي ودورهما في حدوث الاضطراب في النسق القيمي لطلاب الجامعة، وقد لاحظت الباحثتان وجود ندرة في الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع من خلال اطلاعهما على قواعد البيانات المختلفة.

٣. ما تسفر عنه نتائج الدراسة يساعد التربويين في عملية التخطيط لبناء العقول المفكرة، وكيفية تطوير النسق القيمي لدى طلاب الجامعة.

٤. تساعد نتائج الدراسة في توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية على أهمية الدور الذي تلعبه القيم النفسية في حياة الأفراد والمجتمعات وخطورة اضطراب النسق القيمي لديهم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

١. ما ستسفر عنه نتائج الدراسة يساهم في تصميم برامج إرشادية لطلاب الجامعة لمواجهة الاغتراب النفسي والآثار المترتبة عليه.

٢. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها في إعداد برامج إرشادية، والاستفادة من البرامج العلاجية النفسية في رعاية المقبلين على الدراسات العليا، والتقليل من الإجهاد الأكاديمي لديهم.

٣. تسهم نتائج الدراسة في فتح مجالات بحثية وتطبيقية في المجالات التربوية والعيادية لخفض الشعور بالاغتراب النفسي، وذلك على عينات في بيئات جامعية أخرى من خلال النتائج والتوصيات المطروحة.

٤. ما تسفر عنه نتائج الدراسة يساهم في توجيه المؤسسات القائمة على تربية الشباب إلى ما طرأ على منظومة القيم لدى الشباب من تغير حتى يمكن التصدي للمتغيرات غير المرغوبة.

مصطلحات الدراسة:

أولا: الاغتراب النفسي:

عرف زهران (٢٠٠٢) الاغتراب النفسي بأنه "شعور الفرد بعدم الانتماء وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية والمعاناة من الضغوط النفسية، وتعرض وحدة الشخصية للضعف والانهيار بتأثير العمليات الثقافية والاجتماعية التي تتم داخل المجتمع".

وربطت Odinochkina, (2017) الاغتراب بالقلق النفسي؛ حيث ترى أنه إذا تعلم الفرد كيف يتعامل بشكل بناء مع القلق الوجودي الطبيعي، استطاع أن يتخلص من القلق العصابي ويقل اغترابه النفسي، بينما رغبة الشخص في تجنب القلق والتخلص منه قد يؤدي إلى تجنب الحياة بشكل عام، وإلى فقدان المعنى؛ ومن ثم إلى الاغتراب النفسي، ومن أشكال الاغتراب التي ذكرها الباحث: عدم القدرة على الإيمان بأهمية النشاط الاجتماعي، والعجز والعدمية (أي المغامرة والمشاركة في الأنشطة الخطرة بسبب عدم وجود معنى للحياة)، وفقدان القدرة على الإيمان بالموارد الشخصية والقدرات الذاتية بالرغم من وجودها.

وتعرفه الباحثتان بأنه: شعور الفرد بالعزلة، وعدم الانتماء وفقدان الثقة، ورفض القيم والمعايير الاجتماعية، والاغتراب عن الحياة الأسرية، والمعاناة من الضغوط النفسية، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الاغتراب النفسي المستخدم بالدراسة الحالية.

ثانياً: الإجهاد الأكاديمي:

يعد الإجهاد الأكاديمي حالة انفعالية من الإنهاك والشعور بالسلبية في العلاقات، وتدني الإنجاز الشخصي الذي يحدث في البيئة الأكاديمية استجابة لعوامل ضاغطة تظهر في عدم قدرة الطلبة على التعامل مع كثرة المتطلبات الأكاديمية، وتؤثر في طاقاتهم وقواهم ومواردهم (الصادق والعبادي،٢٠١٨).

وعرف George, Patrick(2017) الإجهاد الأكاديمي بأنه العملية التي يتفاعل من خلالها الفرد أو الشخص عند الانفتاح على المشاكل والتحديات الخارجية أو الداخلية، ويكون للإجهاد تأثير مباشر على الدماغ وتشريح الجسم بالكامل، وأيضًا العديد من المجالات النفسية، والتي تظهر في شكل الاكتئاب والقلق والألم والإرهاق، وكذلك من الناحية الفسيولوجية، حيث الأمراض المرتبطة بالإجهاد في شكل ضعف الإنجاب، أمراض القلب والأوعية الدموية، خلل في التمثيل الغذائي وأمراض الجهاز الهضمي؛ ووفقًا لذلك فإن الإجهاد كلمة فيزيائية تشير إلى المقدار من القوة المستخدمة في التعامل مع مواقف ضاغطة، ومن الأمثلة

عليها الصعوبات المالية، قضايا التحديات الصحية، التعارض مع الأصدقاء، فهذه الأمور تحمل جميعها الضغط على العقل والجسم والروح.

وتعرفه الباحثتان بأنه: شعور الطالب الجامعي بالإرهاق النفسي والجسدي بسبب الضغوط الدراسية؛ مما يؤدي إلى اضطراب نسقه القيمي وعدم القدرة على التكيف مع بيئته الدراسية، وشعوره بالاحتراق الجسدي والانفعالي، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الإجهاد الأكاديمي المستخدم بالدراسة الحالية.

ثالثا: النسق القيمي:

عرف Dasari (2017) النسق القيمي بأنه أنظمة تعمل كمعايير للسلوك لتجاوز مواقف معينة، وهذه القيم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالإنسان والاحتياجات والمطالب المجتمعية، وهو نمط معين من السلوك يعكس الحالة الوجودية للفرد والمجتمع، وهي المبادئ المعتمدة اجتماعياً، والتي يتم استيعابها بشكل رئيسي من خلال عملية التعليم؛ حيث تنعكس في المعتقدات البشرية، والثقافة، والعادات، والممارسات، وتعتبر القيم بمثابة معتقدات مجردة تساعد في تجاوز المواقف والأشياء والقضايا، وتعمل كمعايير للسلوك بالمقارنة مع المواقف.

وتعرفه الباحثتان بأنه: المعايير التي تنظم سلوك الفرد مع ذاته ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وتساعد الفرد على تقييم الأفعال وتقرير ما هو خطأ وما هو صواب؛ وبالتالي حدوث توافق الفرد مع القواعد والمعايير الاجتماعية والأخلاقية السائدة، ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس النسق القيمي المستخدم بالدراسة الحالية.

دراسات سابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة، لوحظ وجود ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية، وسيتم تناول عرض الدراسات من خلال المحاور التالية:

دراسات تناولت الاغتراب النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

اهتمت بعض الدراسات بالاغتراب النفسي وعلاقته بالقيم النفسية، ومن هذه الدراسات دراسة الموافي وآخرين (٢٠١١)، حيث هدفت إلى التعرف على أكثر القيم شيوعاً لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي الشعور بالاغتراب النفسي، وشملت الدراسة(٢٠٥) طالباً وطالبةً تراوحت أعمارهم بين (١٤-١٥) سنة، وتم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري إعداد ممدوح الكناني (٢٠٠٥)، ومقياس القيم إعداد إيمان الكاشف، ومقياس الاغتراب النفسي إعداد الباحث في إطار دراسته، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي القيم المختلفة (جمالية، سياسية، دينية، اجتماعية، نظرية) في الاغتراب، كما ظهر وجود فروق بين متوسطات الأفراد ذوي القيم الجمالية، والقيم النظرية في الاغتراب لصالح الأفراد ذوي القيم النظرية، وكان ترتيب القيم لدى المبتكرين المغتربين هي القيم النظرية، يليها القيم السياسية، والجمالية، والاقتصادية.

وقد هدفت دراسة (Leonid & Pavel (2016 إلى فهم ظاهرة الاغتراب النفسي ضمن النشاط الاجتماعي النفسي للمهنيين في منظمات العمل والشركات، وطرق التغلب على الاغتراب في ثقافة الشركات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) موظف في بعض الشركات الصناعية لإنتاج العبوات، ممثلين لجميع مستويات الهيكل التنظيمي للشركة (مديرون- مهندسون- عمال)، وطبق استبيان لقياس الاغتراب النفسي عن ثقافة الشركة إعداد الباحث في إطار دراسته، وتوصلت النتائج إلى ارتباط قبول الموظفين لثقافة الشركة بدرجة الاغتراب النفسي، كما ارتبط مؤشر السلوك النفسي والاجتماعي للموظفين بدرجة الاغتراب النفسي، كما أن معرفة الموظفين لثقافة الشركة عامل مهم في التغلب على العزلة النفسية والاغتراب.

وقد كشفت دراسة(2017) ,Odinochkina عن سمات القلق لدى الأشخاص البالغين الذي يمرون بالاغتراب النفسي، وشملت الدراسة (٢٤٠) شخصاً تراوحت أعمارهم بين (٢٦ :٤٤) عاماً، وتم استخدام استبيان الاغتراب النفسي، واستبيان مظاهر القلق العصبي، وظهر ارتباط القلق سلبياً بمستوى عالٍ من الاغتراب النفسي، ويرتبط بشكل إيجابي بمستوى منخفض من الاغتراب الذاتي.

وهدفت دراسة (2019)Osin لفهم ظاهرة الاغتراب النفسي والانفصال عن العالم الناتج عن عدم القدرة على إقامة علاقات ذات مغزى، وذلك لدى عينة من طلاب جامعات موسكو المختلفة، وشملت العينة الإجمالية (٦٩٧) مستجيباً، من بينهم (٢٠٤ من الذكور، ٤٨٨ من الإناث)، تتراوح أعمارهم بين (١٦-٥٥) عاماً، واستخدم مقياس الاغتراب النفسي، وتوصلت النتائج إلى اختلافات كبيرة في الاغتراب النفسي (الاغتراب عن الأشخاص الآخرين، العزلة عن الأسرة والاغتراب عن الذات)، كما ظهر انخفاض الاغتراب النفسي مع تقدم العمر، وظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الاغتراب النفسي، كما أظهر طلاب علم النفس والفنون الإبداعية أدنى مستويات الاغتراب، على حين أظهر طلاب الاقتصاد مستويات أعلى في الاغتراب.

واهتمت دراسة(2020)Valentina& Andrey بإيجاد العلاقة بين الاحتياجات النفسية الأساسية، والدافع الأكاديمي، والاغتراب النفسي لدى عينة من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا (الماجستير)، وبلغ عددهم (١٣٢٦) طالبا وطالبة من جميع كليات الجامعة المالية الروسية، وطبق مقياس الاغتراب النفسي ومقياس الاحتياجات النفسية ومقياس التحفيز الأكاديمي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة بين إشباع الحاجات النفسية الأساسية وكلٍّ من نوع الدافع الأكاديمي والاغتراب، كما وجدت فروق بين الإناث والذكور في متغيرات الدراسة، وظهر أن طلاب الماجستير أكثر وعياً بأهمية التعلم؛ وبالتالي درجة الاغتراب النفسي أقل.

دراسات تناولت الإجهاد الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات:

هدفت دراسة الجمال (٢٠١٥) إلى التحقق من وجود علاقة بين أنماط الدعم المقدم من عضو هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا والإجهاد الأكاديمي، والكشف عن الفروق في أنماط الدعم والإجهاد الأكاديمي تبعاً لمتغير النوع ، والعمر، ونوع البرنامج المقيد فيه الطالب، والكشف عن القيمة التنبئية لأنماط الدعم المقدم من عضو هيئة التدريس في حدوث الإجهاد الأكاديمي، وشملت الدراسة (٢٢٦) طالباً وطالبةً من المنتمين لبرنامج الدراسات العليا، واستخدم مقياس أنماط الدعم المقدم من عضو هيئة التدريس، ومقياس الإجهاد الأكاديمي، وكلاهما من إعداد الباحثة في إطار دراستها، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين أنماط الدعم المقدم من عضو هيئة التدريس والإجهاد الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، كما ظهر عدم جود فروق على مقياس أنماط الدعم المقدم من عضو هيئة التدريس، والإجهاد الأكاديمي ترجع إلى النوع، والعمر، ونوع البرنامج المقيد فيه الطالب، في حين أمكن التنبؤ بالإجهاد الأكاديمي ممثلاً في دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا (الدعم الأدائي، الدعم العاطفي، الدعم المعلوماتي، الدعم التقويمي).

حددت دراسة George & Patrick(2017) مدى تأثير الإجهاد الأكاديمي على نجاح الطلاب وصحتهم ونمط الحياة العام في جامعة سينا يوكي للعلوم التطبيقية بفنلندا، وطُبقت الدراسة على مجموعتين من الطلاب بلغ عددهم (٧٠)، منهم (٢٣ مشاركاً من الطلاب الدوليين و٤٧ من الطلاب الفنلنديين)، وأظهرت النتائج أن العوامل التي تسبب الإجهاد لدى الطلبة تجتمع في عوامل العلاقات والعوامل البيئية والأكاديمية والشخصية، وفيما يتعلق بعوامل العلاقات كان العمل مع أشخاص جدد هو السبب الرئيسي لتوتر الطلاب في كلتا المجموعتين، وتمثلت العوامل البيئية في المخاوف بشأن المستقبل، في حين كان عبء العمل في الفصل هو العنصر الرئيسي في التأكيد على ما يتعلق بالإجهاد الأكاديمي، وفي فئة العوامل الشخصية، تسببت المشاكل المالية في معظم الضغوط على الطلاب.

وتحققت دراسة Young (2017) من مستويات الإجهاد لدى الطلاب في جامعة إلينوي الشرقية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) مشاركاً ما بين (١٨-٣١) سنه من الطلاب الجامعيين وطلاب الدراسات العليا، واستخدام مقياس الإجهاد في الحياة الطلابية، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين يعملون ما لا يقل عن ست ساعات في العمل الواحد لديهم إجهاد أعلى من الطلاب الذين يعملون أقل من ست ساعات في الأسبوع.

واهتمت دراسة Reddy, et al(2018) بتحديد مستوى وتأثير الإجهاد الأكاديمي الذي يواجهه الطلاب، والعوامل التي ساهمت في حدوثه من أجل تطوير خدمات إرشادية فعَّالة، واستراتيجيات تدخل مناسبة من قبل علماء النفس والمرشدين في المدرسة من أجل مساعدة الطلاب على تخفيف التوتر، كما

تحققت من الفروق في الإجهاد الأكاديمي التي تعزى إلى النوع والتخصص العلمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالباً من مجموعة عامة من الطلاب في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس، وتم استخدام مقياس الإجهاد الأكاديمي لفهم مصادر التوتر، حيث بيَّنت أن له خمسة أبعاد، هي: عدم الكفاية الشخصية، والخوف من الفشل، والعلاقة بين المعلم والتلميذ، والصعوبات الشخصية، وعدم كفاية مرافق الدراسة، وأظهرت النتائج أن (٤٨,٨٠٪) من الطلاب يندرجون تحت فئة مستويات الإجهاد المتوسطة إلى العالية، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث في الإجهاد الأكاديمي، كما ظهر أن تخصص طلاب العلوم الإنسانية أقل إجهاداً أكاديمياً مقارنة بتخصص العلوم الطبيعية.

وتناولت دراسة (jayasankara, et al (2018مصادر وتأثير الإجهاد الأكاديمي من أجل استنباط استراتيجيات تدخل مناسبة وفعَّالة، والتحقق من الاختلافات بين الجنسين في الإجهاد الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) من طلاب الجامعة منهم (١٦٢ طالباً و١٧٤ طالبةً)، واستُخدم مقياس الإجهاد الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن (٥٨,٤٠٪) من الطلاب يندرجون تحت فئة مستويات الإجهاد المتوسطة إلى العالية، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الإجهاد الأكاديمي، وظهور مستويات عالية من الإجهاد لدى طلاب الطب والهندسة.

وقيَّمت دراسة Joseph, et al(2020) الإجهاد الأكاديمي، ومعرفة محدداته، والتحقق من أساليب المواجهة المختلفة التي يتبناها الطلاب في التعامل مع الإجهاد الأكاديمي، وطُبقت الدراسة على عينة من طلاب الطب من السنة الأولى إلى الرابعة في إحدى جامعات الغرب الأوسط، وتكونت من (٤٠٠) مشارك (١٦٦ من الذكور و٢٣٤ من الإناث)، وطبق مقياس الإجهاد الأكاديمي ومقياس سلوك التأقلم، وأسفرت النتائج عن وجود نسبة متوسطة من الإجهاد الأكاديمي، وسلوكيات التأقلم مع الإجهاد، واستخدم الذكور المزيد من الوسائل غير الصحية للتعامل مع الإجهاد الأكاديمي، بينما متوسط درجة استراتيجيات المواجهة كان أعلى بشكل ملحوظ بين الإناث.

وتناولت دراسة Ramachandiran, et al(2020) تصورات الطلاب للإجهاد الأكاديمي، وذلك لحصر العوامل التي تعزى إلى الإجهاد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي وتأثيراتها الجسدية والنفسية، وما تؤدي إليه من نقص الطاقة، وفقدان الشهية، والصداع، وصعوبات في النوم، واضطرابات في الجهاز الهضمي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة خاصة في مرحلة البكالوريوس من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، تراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٥)سنة، وتم استخدام استبيان الإجهاد المدرك، وأوضحت النتائج أن(٨٨٪) من المستجيبين أكدوا أن الدراسة هي السبب الرئيسي لتوترهم، بينما (٧٨٪) يواجهون مستوى ضغط معتدل، ومن بين هؤلاء(٣٦) لديهم مؤشر كتلة الجسم الذي يقع في فئة الوزن الزائد، بالإضافة إلى ذلك تشير الدراسة إلى أن (٥٤٪) عانوا من اضطرابات النوم.

دراسات تناولت النسق القيمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية:

تناولت دراسة شلبي وأحمد (٢٠١٥) العلاقة بين القيم التي يتبناها الفرد والوجود الأفضل، ومعرفة مدى اختلاف النسق القيمي لدى مرتفعي ومنخفضي الوجود الأفضل، وشملت الدراسة (٦٩٧) طالباً وطالبةً بالمرحلة الجامعية بالدمام، واستُخدم مسح القيم العالمي لشوارتز، ومقياس الوجود الأفضل، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط بين الوجود الأفضل والقيم التي يتبناها الفرد، وهي الطاعة، والامتثال، والتقاليد، والإحسان، والشمولية.

وطبقت دراسة محمد (٢٠١٦) على عينة من طلاب الجامعة منهم (٢٨٠من الذكور، ١٢٠ من الإناث)، واستُخدم مقياس القيم النفسية، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة انتشار القيم النفسية لدى طلاب الجامعة (الإحساس بالمسئولية، التسامح، علاقة الإنسان بربه، الأسرة، الصداقة، الأمانة، مساعدة الآخرين).

ورتبت دراسة ظاظا (٢٠١٧) القيم النفسية لدى طلاب كلية العلوم التربوية جامعة الأردن، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين القيم النفسية والذكاءات المتعددة، بلغ عددهم (٢٠٧) طالباً وطالبةً، وتوصلت النتائج إلى أن القيم مرتبة كالتالي (الدينية، الاجتماعية، النظرية، الاقتصادية، السياسية، وأخيراً الجمالية)، كما ظهر وجود علاقة ارتباطية بين الذكاءات المتعددة والقيم النفسية.

وتناولت دراسة الزهراني (٢٠١٨) مدى انتشار الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم (٥٠٠)، وطبق مقياس الاندماج الأكاديمي ومقياس القيم النفسية، وتوصلت النتائج إلى وجود انتشار للاندماج الأكاديمي والقيم النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود ارتباط دال بين الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية.

وفحصت دراسة Dasari(2017) نسق وتفضيلات القيم لدى طلاب كلية المعلمين، بلغ عددهم (٣٣٠) طالباً، منهم (٩٤ من الذكور، ٢٣٦ من الإناث)، وطُبقت استبانة مكونة من قائمتين من الأسئلة، في كل قائمة (١٢) قيمة تتعلق بنسق قيمي لمهنة التدريس من إعداد الباحث، كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين قد أعطوا أعلى قيمة في الأولوية للطموح، تليها الأفق الواسع، وأن هذه القيم تهيمن على أسلوبهم، وكانوا يميلون نحو حريتهم وراحتهم وصداقتهم، ومع ذلك فقد وُجد أن أساليب سلوكهم كانت كثيرة وموجهة نحو طبيعة العمل الجاد، ولم يدركوا أهمية القيم الاجتماعية مثل المساواة والسلام، كما أن الطلاب المعلمين أقل اهتماماً تجاه احترام الذات والصدق.

وقيمت دراسة Yanitskij, et al(2019) أثر المحددات الاجتماعية والثقافية والديموغرافية على تشكيل نظام التوجهات القيمية لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ عددهم (١٢٥١) بمناطق سيبيريا والشرق الأقصى، وسط روسيا (منطقة موسكو)، أوكرانيا، واستُخدم مقياس القيم، وقد أوضحت النتائج أن السمة المشتركة

الأكثر تميزًا للطلاب هي أولوية الاستقلال من حيث الآراء، فضلاً عن عدم الالتزام بالتقاليد القائمة، وأن الانتماء إلى جنس معين أو عرق طائفي أو مجتمع ديني يحدد الهوية النوعية لتسلسل القيم لشباب اليوم، وخصوصا الانتماء إلى أقلية قومية أو دينية أو مذهب معين، وكذلك الحياة في الريف من العوامل التي تساهم في الحفاظ على القيم الجماعية والتقليدية، على النقيض من ذلك فإن العيش في مدينة حضرية أو منطقة عابرة للحدود، وعدم الانخراط في مجتمع ديني يؤدي إلى أهمية أكبر للقيم الفردية وما بعد المادية.

وكشفت دراسة (Gulnaz & Humaira (2019 عن دور الإنترنت في توجيه النسق القيمي بين المراهقين، ودور المتغيرات الديموغرافية المختلفة التي تمثل عدد أصدقاء الفيسبوك، وتفاعل الأقران والتدين في تشكيل النسق القيمي، تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) مراهق (٣٠٢ من الإناث، ٩٨ من الذكور)، تراوحت أعمارهم بين(١٦-٢٢)سنة، تم استخدام استبيان القيم، ومقياس إدمان الإنترنت، وأظهرت النتائج أن مدمني الإنترنت سجلوا أعلى درجة على قيمة التوجه نحو المتعة بالمقارنة بغير المدمنين على شبكة الإنترنت، وأن تفاعل الأقران يرتبط أيضاً ارتباطاً إيجابياً بالنزعة الاجتماعية والعالمية في اتجاه القيم بين المراهقين.

وقد كشفت دراسة (Claudia, et al(2020 عن نسق القيم لدى طلاب المدارس الثانوية، وكيفية تأثير الجنس وسنوات التدريب ونوعه على أولويات القيم، شملت عينة الدراسة (٤٨٠) طالباً موزعين بالتساوي حسب نوع المدرسة (١٦٠من مدارس ثانوية، و١٦٠ من معاهد تقنية، و١٦٠ من معاهد مهنية)، وحسب الجنس (٢٤٧ طالباً و٢٣٣ طالبةً)، وطبق استبيان القيم، توصلت النتائج إلى أن أعلى قيمة لدى الطلاب في البعد الفردي قيم: المتعة والإحسان والانفتاح، أي لهم ميل للعلاقات الاجتماعية، وأقل قيمة في الإنجاز والمحافظة، وكان لمتغيرات نوع المدرسة والجنس تأثير كبير على أولويات القيم، حيث نالت قيمة الإحسان والانفتاح لدى الإناث أعلى قيمة، بينما الذكور كانت قيمة تقدير القوة وتعزيز الذات هي الأعلى، وطلاب المدارس الثانوية أعطوا درجة عالية لقيمة الانفتاح والصداقات، أما مدارس المهنية والتقنية فقد أعطوا درجة أقل للانفتاح على المجتمع، ودرجة أعلى لقيمة النجاح.

وحددت دراسة (Ledovskaya, et al(2021 ملامح التكوين التربوي ونسق قيم الطلاب الجامعيين خلال فترة دراستهم العليا في التعليم المهني، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٧) طالباً وطالبةً ما بين السنة الأولى إلى الرابعة لتعليم المعلمين، وطبق مقياس تشخيص بنية القيم، ومقياس تشخيص التوجه القيمي، ومقياس الأساليب الاجتماعية للشخصية، وكشفت الدراسة عن تطور نسق القيم لطلبة الجامعة خلال فترة تعليمهم المهني حيث تتشكل هوية الطالب التربوية في السنة الرابعة تحت تأثير الممارسات المهنية؛ حيث بدأت من التوجه نحو قيم إيثار النفس والأنانية في السنة الأولى، ثم التوازن الداخلي، ثم التوجه للقيم الديموقراطية في السنة الرابعة.

تعليق عام على نتائج الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة يمكن استخلاص الملاحظات التالية:

- تناولت الدراسات السابقة عدة محاور فيما يخص متغير الاغتراب النفسي، حيث اهتمت الدراسات بقياس مستوى انتشاره، وعلاقته بعدة متغيرات نفسية كالصحة النفسية، والكفاءة الاجتماعية، والاحتياجات النفسية، وفيما يتعلق بمتغير الإجهاد الأكاديمي، فقد اهتمت الدراسات بارتباطه بمتغيرات كالدعم المقدم من عضو هيئة التدريس، واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، أما متغير النسق القيمي فانصب اهتمام الدراسات السابقة على علاقته بالوجود النفسي الأفضل، والذكاء، ودور الإنترنت في توجيه النسق القيمي.
- معظم الدراسات أجريت على عينات من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، والعاطلين عن العمل، وأغفلت الاهتمام بطلاب الدراسات العليا.
- اهتمت الدراسات بالبحث في متغيرات الدراسة على حدة وفي علاقتها بمتغيرات أخرى، وندرة الدراسات التي تناولت دراسة متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، والعلاقات بينهما، وجاءت الدراسة الحالية لسد فجوة في هذا المجال.

فروض الدراسة:

في ضوء العرض السابق للدراسات السابقة، وفي ضوء أهدافها يمكن صياغة الفروض على النحو التالي:

١. يوجد مستوى متوسط لكلٍّ من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.
٢. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي واضطراب النسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.
٣. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد الأكاديمي واضطراب النسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كلٍّ من الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي، واضطراب النسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

المنهج والإجراءات:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وهو المنهج الملائم للتحقق من فروض الدراسة، حيث يعتمد المنهج الارتباطي على البحث الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات،

وتحديد إذا ما كانت هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط (قليوبي والسيد، ٢٠٢٠).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالبةً من طالبات الدراسات العليا بكليتي الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز، تراوحت أعمارهن بين (٢٢-٢٨) سنة بمتوسط عمر (٢٥,٤ +-٤,٤٣)، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول ١

خصائص عينة الدراسة

المتغير	المجموعة	العدد	النسبة
الكلية	الآداب والعلوم الإنسانية	٤٥	٩,٥٢
	الدراسات العليا التربوية	٤٠	١,٤٧
نوع الدراسة	ماجستير	٥٥	٧,٦٤
	دكتوراه	٣٠	٣,٣٥
الدخل الشهري للأسرة	أقل من ٥٠٠٠ريال	٥	٨,٥
	٥٠٠٠-١٠٠٠٠ريال	٢٠	٥,٢٣
	أكثر من ١٠٠٠٠ريال	٦٠	٦,٧٠
المجموع		٨٥	١٠٠

يتضح من الجدول السابق تقارب نسبة تمثيل الطالبات في كليتي الآداب والدراسات العليا التربوية، أما بالنسبة لنوع الدراسة فكانت النسبة الأكبر لطالبات الماجستير، كما نلاحظ أن النسبة الأكبر من أفراد العينة دخل أسرهن الشهري أكثر من ١٠٠٠٠ريال.

أدوات الدراسة:

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام المقاييس التالية:

١. مقياس الاغتراب النفسي:

إعداد رغداء السيد نعيسة (٢٠١٩)، ويهدف إلى قياس الاغتراب النفسي، ويتكون المقياس من (٧٠) عبارة تشتمل على سبعة أبعاد، وهي (فقدان الشعور بالانتماء، عدم الالتزام بالمعايير، العجز، عدم الإحساس بالقيمة، فقدان الهدف، فقدان المعنى، مركزية الذات)، وتتم الإجابة عن عبارات المقياس بواحدة من الإجابات الخمسة التالية: (موافق بشدة، موافق، أحياناً، غير موافق، غير موافق بشدة). فالعبارات إيجابية الصيغة، تعطى درجاتها بالترتيب السابق على النحو التالي: (١-٢-٣-٤-٥)، والعكس في العبارات السالبة، وتم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مدته أسبوعان، وذلك على (٥٠) مفردة، وبلغ معامل الثبات (,٨٥)، وبطريقة التجزئة النصفية وتصحيح بمعامل سبير مان بلغ (,٨٦).

٢. مقياس الإجهاد الأكاديمي:

إعداد ماجد محمد عيسى ووليد السيد خليفة (٢٠١٨)، ويتكون المقياس من (٣٨) عبارة جميعها سالبة ما عدا العبارتين (٣٢،٢٩) مصاغتين بطريقة موجبة، ويتم الإجابة عن عبارات المقياس بالاختيار من (نادراً، أحيانا، أبداً)، ويشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد (سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية، كثرة أعباء الدراسة الأكاديمية، سوء تقدير الذات)، وتم التحقق من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، وأيضاً صدق التكوين الفرضي، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية التي قوامها (٢٠) في مقياس الإجهاد الأكاديمي، ودرجاتهم في مقياس إدارة الوقت إعداد الزهراني(٢٠١٠) وبلغ معامل الارتباط (-,٨٨) بدلالة (,٠٥)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، وبلغ معامل الثبات (,٧٩).

٣. مقياس النسق القيمي:

إعداد سناء عادل كباجة (٢٠١٥)، ويتكون المقياس من (٤٨) فقرة موزعة على أربع مجالات أساسية (الجمالي، الاجتماعي، الأخلاقي، السياسي)، وتم حساب صدق المقياس من خلال صدق المحكمين، كما تم حساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك على (٥٠) مفردة، وتراوحت معاملات الارتباط بين (,٥٣، ,٩٥)، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وبلغ (,٦٢)، وبطريقة ألفا كرونباخ بلغ (,٧٦).

وفي الدراسة الحالية تم إعادة التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وذلك على عينة قوامها (٤٠) طالبةً من طالبات كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الملك عبد العزيز، تراوحت أعمارهن بين (٢٢-٢٦) سنة، وكانت النتائج كالتالي:

أ. **الصدق:**

تم التحقق من الصدق بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة البند والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٢

معاملات الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة

المقاييس	معاملات الارتباط	الدلالة
الاغتراب النفسي	,٦٣- ,٩٤	,٠٠١
الإجهاد الأكاديمي	,٦١- ,٨٥	,٠٠١
النسق القيمي	,٥٩- ,٩٢	,٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيا؛ مما يدل على صلاحية استخدام المقاييس في الدراسة الحالية، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لجميع مقاييس الدراسة، وهي كالتالي:

أولاً: مقياس الاغتراب النفسي:

بلغت معاملات الارتباط لبعد فقدان الشعور بالانتماء (,٧٠)، عدم الالتزام بالمعايير (,٧٥)، العجز (,٨١)، عدم الإحساس بالقيمة (,٧٩)، فقدان الهدف (,٦٩)، فقدان المعنى (,٧٧)، مركزية الذات (,٨٣).

ثانياً: مقياس الإجهاد الأكاديمي:

بلغت معاملات الارتباط لبعد سوء تقدير المحيطين للقدرات الأكاديمية (,٨٨)، كثرة أعباء الدراسة الأكاديمية (,٧٨)، سوء تقدير الذات (,٨٣).

ثالثاً: مقياس النسق القيمي:

بلغت معاملات الارتباط لبعد النسق الجمالي (,٨٨)، النسق الاجتماعي (,٨١)، النسق الأخلاقي (,٨٥)، النسق السياسي (,٦٨)، وجميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١.

ب- الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية والتصحيح بمعادلة سبيرمان بروان وبمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول ٣

معاملات الثبات لمقاييس الدراسة

المقاييس	التجزئة النصفية	معامل ألفا	سبيرمان براون
الاغتراب النفسي	,٨٣	,٨٨	,٩٠
الإجهاد الأكاديمي	,٧٦	,٨٥	,٨٢
النسق القيمي	,٩١	,٧٨	,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا؛ مما يطمئن إلى استخدام المقاييس في الدراسة الحالية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:

ينص علي: **يوجد مستوى متوسط لكل من الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.**

وللتحقق من صحة الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط النسبي لدرجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط النسبي لمقاييس الدراسة

متغيرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الترتيب
الاغتراب النفسي	٥٥,٢٦	٦٩,٦	٨٨,٢	٢
الإجهاد الأكاديمي	٤٢,٢٩	٦٥,٨	٤٢,٣	١
النسق القيمي	١٨,٢٢	٥٦,٤	٠١,٢	٣

يتضح من الجدول السابق وجود مستوى متوسط لمتغيرات الدراسة (الاغتراب النفسي، والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي) لدى عينة الدراسة، كما يلاحظ ارتفاع متوسط تعرض طالبات الدراسات العليا للإجهاد الأكاديمي، يليه الاغتراب النفسي، ثم النسق القيمي، وبذلك تؤكد نتيجة الدراسة الحالية فرض الدراسة كلياً، وفيما يلي مناقشة نتيجة الفرض وفقاً لكل متغير على حدة.

أولاً: الاغتراب النفسي:

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الجبار وأحمد وحمود (٢٠١٤) في وجود مستوى للاغتراب النفسي لدى طلبة الأقسام الداخلية التابعة للجامعة التكنولوجية، كما توصلت دراسة شاهين وناصر (٢٠١٦) إلى أن درجة الاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة كانت متوسطة، وأيضاً دراسة أودينوشكينا Odinochkina, 2017 حيث أظهرت وجود مستوى متوسط من الاغتراب الذاتي لدى عينة الدراسة، ودراسة Osin(2019) حيث توصلت إلى وجود مستوى من الاغتراب لدى طلاب علم النفس والفنون الإبداعية، على حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة سكران (٢٠١٤) في عدم وجود شعور بالاغتراب النفسي لدى خريجي الكليات والمعاهد، وخلصت دراسة فالنتينا وأندريه(Valentina& Andrey(2020 إلى أن مستوى إشباع الحاجات النفسية الأساسية ونوع الدافع الأكاديمي يرتبط بمستوى مختلف من الاغتراب، وطلاب الماجستير أكثر وعياً بأهمية التعلم؛ وبالتالي درجة الاغتراب النفسي أقل، وتعزوا الباحثتان اختلاف نتائج الدراسات إلى اختلاف العينات وأيضاً البيئة الدراسية.

ثانياً: الإجهاد الأكاديمي:

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Young, 2017) إلى أن الطلاب الذين يعملون ما لا يقل عن ست ساعات في العمل الواحد لديهم إجهاد أعلى من الطلاب الذين يعملون أقل من ست ساعات في الأسبوع، وتوصلت نتائج دراسة Reddy, et al(2018) إلى أن (٤٨،٨٠٪) من الطلاب يندرجون تحت فئة مستويات الإجهاد المتوسطة إلى العالية، كما ظهر أن الطلاب تخصص العلوم الإنسانية أقل إجهاداً أكاديميا مقارنة بتخصص العلوم الطبيعية، وفي دراسة Ramachandiran, et al(2020) أوضحت النتائج أن(٨٨٪) من المستجيبين أكدوا أن الدراسات العليا هي السبب الرئيسي لتوترهم، في حين اعترف(٧٨٪) أنهم يواجهون مستوى ضغط معتدل.

وتوضح الباحثتان أنه بسبب المتطلبات الدراسية، وبحكم أن الدراسات العليا وبخاصة مرحلتا الماجستير والدكتوراه تحتاجان دائماً إلى المحافظة على مستوى عال من التحصيل الأكاديمي، والتأقلم مع البيئة الدراسية، والسمات الشخصية التي تتمتع بها طالبات الدراسات العليا من السعي نحو الكمال والإتقان، وارتفاع مستوى الطموح والدافع للإنجاز، وأيضاً استمرار الامتحانات والتقييمات، ومحاولتهم الدائمة تجنب الإخفاق فيها تسبب للطالبة إرهاقاً جسمياً وعقلياً، والوصول إلى مستوى من الإجهاد النفسي والأكاديمي.

ثالثاً: النسق القيمي:

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة شروق الزهراني(٢٠١٨) إلى وجود انتشار للقيم النفسية لدى عينة الدراسة، كما كشفت دراسة (Ledovskaya, et al(2021 عن تطور نسق القيم لطلبة الجامعة خلال فترة تعليمهم المهني؛ حيث تتشكل هوية الطالب التربوية في السنة الرابعة تحت تأثير الممارسات المهنية؛ حيث بدأت من التوجه نحو قيم إيثار النفس والأنانية في السنة الأولى، ثم التوازن الداخلي، ثم التوجه للقيم الديموقراطية في السنة الرابعة، وتوضح الباحثتان أن غياب القيم عن الفرد والمجتمع يؤدي إلى اغتراب الفرد عن المجتمع، والمجتمعات التي تهدف إلى استمرار تماسكها واستقرارها تولى اهتماماً خاصاً بالقيم وغرزه في أفرادها.

عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص علي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب النفسي والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.**

وللتحقق من صحة الفرض، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسطات درجات الطالبات على مقياسي الاغتراب النفسي، والنسق القيمي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول ٥

معاملات الارتباط بين درجات العينة على مقياسي الاغتراب النفسي والنسق القيمي

النسق القيمي	الاجمالي	الاجتماعي	الاخلاقي	السياسي	الدرجة الكلية
الاغتراب النفسي					
فقدان الشعور بالانتماء	-,٥٣١**	-,٧١٠**	-,٦٥٩**	-,٤٣٩**	-,٤٢٢**
عدم الالتزام بالمعايير	-,٥٩١**	-,٥٧٥**	-,٣٨١**	-,٦٧٨**	-,٦٣٩**
العجز	-,٨٤٥**	-,٤٥١**	-,٧٣٢**	-,٥٦٣**	-,٧٩٠**
عدم الإحساس بالقيمة	-,٧٣١**	-,٦٧٣**	-,٦٥٤**	-,٦١٤**	-,٤٣٥**
فقدان الهدف	-,٥٨٢**	-,٦٣٣**	-,٣٩٠**	-,٤٩٣**	-,٦٥٤**
فقدان المعنى	-,٤٥٤**	-,٥٦٧**	-,٤٥٩**	-,٧٥١**	-,٧٦٢**
مركزية الذات	-,٥٩٤**	-,٧١٢**	-,٦٣٣**	-,٤٣٢**	-,٦٥٤**
الدرجة الكلية	-,٣٧٤**	-,٤٣٥**	-,٤٣٥**	-,٥٦٩**	-,٦٩٠**

(**) معاملات دالة عند ٠١,

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجات الطالبات على مقياس الاغتراب النفسي ومقياس النسق القيمي، ويعني ذلك أنه كلما زادت درجة الاغتراب النفسي، ضعفت منظومة القيم لدى الطالبات، ويؤكد هذا على قبول فرض الدراسة كليا.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Ifeagwazi, et al (2015) إلى وجود علاقة بين الاغتراب الشخصي، والسياسي، والاجتماعي، والاقتصادي بالضيق النفسي، ووجود مستوى منخفض من القيم النفسية، كما خلصت دراسة فؤاد الموافي وآخرين (٢٠١١) إلى وجود فروق بين متوسطات درجات الأفراد ذوي القيم الجمالية، والقيم النظرية في الاغتراب لصالح الأفراد ذوي القيم النظرية، وكان ترتيب القيم لدى المبتكرين المغتربين هي القيم النظرية، يليها القيم السياسية، والجمالية، والاقتصادية.

وتتفق الباحثتان مع ما أوضحه Kenigston (2018) بأن الاغتراب النفسي يؤدي إلى الرفض الواضح للقيم السائدة في المجتمع، والانسحاب منه والتمرد عليه بدون قضية، ويعد ذلك تعبيراً عما يعانيه الفرد من انفصال عن ذاته، حيث ينفصل الفرد عن مشاعره الخاصة ورغباته ومعتقداته، وهو فقدان الإحساس بالوجود الفعَّال، وبالقدرة على التصميم في حياته الخاصة؛ ومن ثم يفقد الفرد الإحساس بذاته باعتباره كائنا عضويا، ويتحدث عن نفسه كما لو كان كائناً آخر منفصلاً وغريباً عنه.

وتفسير العلاقة بين القيم والاغتراب من خلال ما سمي بالعزلة القيمية كأحد مكونات الاغتراب، ويقصد بها أن هناك تناقضاً أو صراعاً بين قيم الفرد وقيم المجتمع؛ مما يترتب عليه نوع من الإحباط واليأس، وفي ضوء ذلك يتضح أن العزلة القيمية ليست فقط مجرد رفض الفرد لقيم المجتمع، ولكنها تتضمن أيضاً شعور الفرد بأن قيمه لم تعد تلائم القيم التي يرتضيها المجتمع ويتبناها، وهذا هو المصدر الأساسي لشعور الفرد بالاغتراب؛

حيث تشير معظم نظريات الاغتراب إلى أن الصراع بين القيم الشخصية وقيم المجتمع، وصعوبة تغيير الفرد لقيمه وأفعاله لكى تتلاءم مع قيم المجتمع، يمكن أن يؤدى إلى شعوره بالاغتراب والعجز (زهران،٢٠٠٢).

عرض نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص علي: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد الأكاديمي والنسق القيمي لدى طالبات دراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.**

جدول ٦

معاملات الارتباط بين درجات العينة على مقياسي الإجهاد الأكاديمي والنسق القيمي

النسق القيمي	الإجمالي	الاجتماعي	الأخلاقي	السياسي	الدرجة الكلية
الإجهاد الأكاديمي					
سوء تقدير للقدرات الأكاديمية	-,٣٨٢**	-,٦٥٢**	-,٣٦٥**	-,٦٦٢**	-,٦٠٢**
كثرة أعباء الدراسة الأكاديمية	-,٣٧٦**	-,٧٠٤**	-,٣٣٩**	-,٣٥٩**	-,٤٨٤**
سوء تقدير الذات	-,٤٦٢**	-,٦٢١**	-,٦٧٣**	-,٤٩٤**	-,٦٩٤**
الدرجة الكلية	-,٥٤٨**	-,٣٩٠**	-,٥٥٤**	-,٥٢٤**	-,٤٧١**

(**) **معاملات دالة عند ٠١,**

يتضح من الجدول السابق وجود ارتباط سالب دال إحصائيا بين الإجهاد الأكاديمي والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا، ويعني ذلك أنه كلما زادت درجة الإجهاد الأكاديمي، ضعفت منظومة القيم لدى الطالبات، ويؤكد هذا على قبول فرض الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الزهراني (٢٠١٨) في وجود ارتباط دال بين الاندماج الأكاديمي والقيم النفسية، ودراسة عبد القادر (٢٠١٤) حيث توصلت نتائجها أيضاً إلى أن الإنجاز الأكاديمي يسهم في التنبؤ بالقيم النفسية، ويعني ذلك أنه كلما زاد الاندماج والإنجاز الأكاديمي ثبتت منظومة القيم لدى الطالبات، في حين إذا وصلت الطالبة إلى درجة من الإجهاد الأكاديمي اختلت المنظومة القيمية لديها.

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الحبيب والسيد(٢٠٢١) بأن الإجهاد الأكاديمي يشكل نوعا من الضغوط على الطالبة، وليس ضغطا عاديا، بل ضغط مصيري؛ لأنه متعلق بمفاهيم كالنجاح والفشل الشخصي، ويعتبر حجرة بناء للفرص في المستقبل، وعادةً يكون هو الهدف الأهم والأكبر، والشغل الشاغل في وقته؛ حيثُ تُفرغ الطالبة نفسها ووقتها وتضع كل إمكانياتها وجهدها وتركيزها لتجاوز المرحلة، ومن الطبيعي بعد كل ما تخوضه الطالبة أن يقع على كاهلها جهد وقلق خصوصاً فيما يتعلق بضغوط الاختبارات، وضغوط البحوث وضغوط الغربة والخوف من الفشل، كل هذه الضغوط تسبب شعوراً بالقلق واليأس لدى الطالبة؛ ينتج عنه بعض أشكال اضطراب القيم النفسية أو التمرد عليها؛ فمعايشة طالبة

الدراسات العليا لظروف اجتماعية وعائلية وأكاديمية صعبة، تجعلها تعاني من ضغط نفسي كبير، يمكن أن يعتبر من أحد العوامل المساعدة في اضطراب النسق القيمي لديها.

عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها:

ينص علي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الاغتراب النفسي والإجهاد الأكاديمي، والنسق القيمي لدى طالبات الدراسات العليا تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة.

وللتحقق من نتائج الفرض، تم استخدام تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للمقارنة بين المتوسطات والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة وفقاً للمستوى الاقتصادي للأسرة، وكانت النتائج كما يلي:

أولاً: – الفروق في الاغتراب النفسي لدى عينة البحث وفقاً لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

جدول ٧

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في الاغتراب النفسي وفقا للمستوى الاقتصادي للأسرة

الاغتراب النفسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٤٣,٢٤٥	٣٢	٢٩,٣٣٠	٠,٥٨٠	٠,٨٧٠
داخل المجموعات	١٠٤٣,٢١٣	١٨٧	٤٩,٥٩١		
المجموع	١٢٣٥٦,٢١٤	٢١١			

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة اختبار (ف) بلغت (٠,٥٨٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يدل على عدم وجود فروق في الاغتراب النفسي وفقا للمستوى الاقتصادي للأسرة، ويتفق فرض الدراسة مع نتائجها، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أنها أغفلت إلقاء الضوء على الفروق في الاغتراب النفسي، والتي تعزى إلى المستوى الاقتصادي للأسرة، وهذه النتيجة تؤكد على أن عينة الدراسة يتمتعن بخصائص وسمات معينة كالإصرار على النجاح وتجنب محاولات الإخفاق والفشل، تجعل لديهن القدرة على التعامل مع الآثار السلبية للاغتراب، والناتجة عن الإجهاد الأكاديمي، حتى وإن اختلف مستواهم الاقتصادي (مرتفع–متوسط– منخفض)، بالإضافة إلى أن البيئة الدراسية لهؤلاء الطالبات متشابهة، والدافع للإنجاز مرتفع؛ مما يجعلهن في حالة مواجهة للاغتراب النفسي، ويستخدمن استراتيجيات فعّالة لمقاومته.

ثانيا: الفروق في الإجهاد الأكاديمي لدى عينة البحث وفقا لمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة:

جدول ٨

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في الإجهاد الأكاديمي وفقًا للمستوى الاقتصادي للأسرة

الإجهاد الأكاديمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٩٥٣,٧٣٥	٣٠	١٥٤١,٠٢١	٠,٦٢٩	٠,٧٧٥
داخل المجموعات	٤٥٣٣,٣٠١	١٨٦	٢٥٣,٥٤٣		
المجموع	٥٠٦٩,٩٥٤	٢١٦			

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة اختبار (ف) بلغت (٠,٦٢٩)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يدل على عدم وجود فروق في الإجهاد الأكاديمي وفقاً للمستوى الاقتصادي للأسرة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع فرضها، على حين تختلف نتيجة الدراسة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أبرار الحبيب والسيد(٢٠٢١)؛ حيث توصلت إلى وجود تأثير للمستوى الاقتصادي للأسرة في الوصول إلى مستوى الإجهاد الأكاديمي، حيث أوضحت أن المستوى الاقتصادي من المتغيرات التي تعزى إليها اختلاف الطالبات في مستوى الإجهاد الأكاديمي، ويمكن أيضاً في ضوء هذه النتيجة الحكم بأن الإجهاد الأكاديمي للطالبة يقل بارتفاع المستوى الاقتصادي للطالبة، خصوصاً مع طالبات الدراسات العليا؛ وذلك كون الدراسة الجامعية تتطلب استقطاع مصروفات معينة من أجل توفير المصادر والمناهج والطباعة، والتزامات مادية أخرى قد تُدفع على توفير سكن وتذاكر ومواصلات في حال كان الطالب مغترباً مثلاً أو يسكن في منطقة بعيدة، إضافةً الى أن اغلب طلبة الدراسات العليا هم طلاب فقط وليسوا على رأس عمل يوفر لهم راتباً، وربما قرروا الخوض في تجربة إكمال الدراسة بحثاً عن فرص وظيفية مرموقة مستقبلاً، وإذا اجتمع هذا مع مسؤوليات مادية إضافية من مصادر أخرى فمن الطبيعي أن يكون عاملاً مؤثراً يصنع فرقاً في النتائج.

ثالثا: – الفروق في النسق القيمي وفقا للمستوى الاقتصادي للأسرة:

جدول ٩

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في النسق القيمي وفقا للمستوى الاقتصادي للأسرة

النسق القيمي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٧٣٤٥,٣٣٦	٣٣	٥٣٨,٦٥٤	٠,٥٩٤	٠,٤٠١
داخل المجموعات	١٧٤١٧٣,٤٨٧	٢٠١	٨٥٤,٥٣٤		
المجموع	١٧٩٧٥٤,٣٦٦	٢٣٢			

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة اختبار (ف) بلغت (٠,٥٩٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا؛ مما يدل على عدم وجود فروق في النسق القيمي وفقا للمستوى الاقتصادي للأسرة، ويتضح اتفاق نتيجة الدراسة مع فرضها، ومن خلال عرض الدراسات السابقة اتضح اهتمام غالبية الدراسات بتقييم الفروق في النسق القيمي وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية كالجنس، والتخصص الدراسي، على حين أغفلت الدراسات إلقاء الضوء على الفروق في منظومة القيم وفقاً للمستوى الاقتصادي للأسرة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى السمات الشخصية لطلاب الدراسات العليا؛ حيث إن مستوى التعبير عن الاحتياجات النفسية الأساسية ونوع الدافع الأكاديمي والوعي بأهمية التعلم، والتمسك بالقيم في ظل وجود مستوى معين من الإجهاد الأكاديمي والاغتراب النفسي يجعل عامل المستوى الاقتصادي للأسرة غير مؤثر.

توصيات الدراسة:

- إقامة ورش عمل تدريبية للطلاب حول التنظيم الأخلاقي والسلوكي. تنظيم ندوات تثقيفية حول مشكلة الاغتراب النفسي.
- تطوير وحدات إرشاد فعّالة واستراتيجيات التدخل من قبل علماء النفس والمرشدين في الجامعة من أجل مساعدة الطلاب على تخفيف التوتر والإجهاد الأكاديمي.
- توجيه القائمين على رعاية شئون الطلاب بالاهتمام ببيئة الدراسة والفصول الدراسية؛ بحيث تكون خالية من الإجهاد دون عبء أكاديمي مفرط.
- تثقيف الطلاب بشأن العواقب غير السارة للتوتر والإجهاد من خلال تقديم دورات لإدارة الإجهاد والانخراط في أنشطة خارجية للطلاب.
- توصية المتخصصين في شؤون الطلاب بأن يكونوا على دراية بمتطلبات الطلاب، وإنشاء خطة تطوير مهني للعاملين من الطلاب.
- إعادة توجيه الطلاب نحو القيم الاجتماعية، والتي تؤثر على الطلاب في الجامعات والمجتمع بشكل عام.
- توفير مدخلات مناهج تغرس القيم، والتدريب على دمج القيم مع التعليم.
- إعداد برامج لبناء وتنمية المرونة كشكل من أشكال التدخلات المعرفية والسلوكية التي تقلل من العلاقة السلبية بين الاغتراب والضيق النفسي.
- فهم مستويات الإجهاد بين الطلاب؛ وذلك لتمكين صانعي السياسات وفرق إدارة الجامعة من وضع استراتيجيات للتخفيف من المشكلات الناشئة عن الإجهاد الأكاديمي بين الطلاب.

مقترحات بحثية

- البحث عن الجوانب الاجتماعية والنفسية للاغتراب النفسي.
- الاختلافات في نوع التعليم وأثره على النسق القيمي.
- دور وسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل النسق القيمي

شكر وتقدير: تم تمويل هذا المشروع من قبل عمادة البحث العلمي (DSR) جامعة الملك عبد العزيز، جده – السعودية تحت منحة رقم (IFPAS-006-125-2020) وتتقدم الباحثتان بالشكر لعمادة البحث العلمي على الدعم التقني والمادي للبحث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الحبيب، أبرار إبراهيم، والسيد، فاطمة خليفة (٢٠٢١). الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (٥)،١-٤٠.

إبراهيم، إكثار خليل (٢٠١٥). قياس الاغتراب النفسي لدى عينة من العاطلين عن العمل. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية (العراق)*، ٣٩(٣)، ٣٤٧-٣٦٦.

أبو العلا، سهير عبد الطيف (٢٠١٤). النسق القيمي لدى طلبة كلية التربية بأسوان في ضوء بعض متغيرات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣٠(١)، ١٧٣-٢٦٤.

الجمال، حنان محمد (٢٠١٥). أنماط دعم أعضاء هيئة التدريس لطلاب الدراسات العليا وعلاقتها بالإجهاد الأكاديمي في ضوء متطلبات الجودة الشاملة. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٤٢ ج٣)، ٢٧١-٤٤٥.

الحلبي، حنان محمد (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من الطالبات المتعثرات دراسياً بجامعة القصيم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، ٣(١٦)،١٢-٦٧.

الزهراني، شروق غرم الله (٢٠١٨)، الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالقيم النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية . *مجلة كلية الآداب، جامعة الملك عبد العزيز*،٢٧(١)،٢٥٢-٢٧٢.

الصادق، عادل محمد، والعبادي، عادل سيد (٢٠١٨)، المعتقدات ما وراء المعرفية كمتغّيرات وسيطة بين الكمالية الأكاديمية والاحتراق الأكاديمي لدى الطلاب والباحثين بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي*، (٣٤) ١١٩-١٥٩.

زهران، حامد محمد (٢٠٠٢)، *دراسات في علم النفس النمو، الاغتراب والتغريب الثقافي لدى عينة جامعية*. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

سكران، ماهر عبد الرازق (٢٠١٤)، الاغتراب النفسي الاجتماعي وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين المكفوفين: مع وضع تصور مقترح لدور خدمة الفرد مع رفع الكفاءة الاجتماعية لديهم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٣(٣٦)، ٨٣٣-٨٩٨.

شاهين، محمد أحمد؛ وناصر، فداء محمود (٢٠١٥)، الاغتراب النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة جامعتي القدس والقدس المفتوحة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية*، ٢(٧)، ٥٥-٩٢.

شلبي، أمينة إبراهيم، وأحمد، هدى عبد اللطيف (٢٠١٥)، القيم كمنبيات بالهناء الشخصي لدى طلبة المرحلة الجامعية. *المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لتطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس*، (٣٠)، ١٤٤-١٨٤.

ظاظا، حيدر إبراهيم (٢٠١٧)، الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالقيم النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات في العلوم التربوية، الأردن*، (٤٤)، ١٣٣- ١٥٠.

عبد الحليم، محمود محمد (٢٠١٩)، الاغتراب عن النسق القيمي بالدراما التليفزيونية وعلاقته بالتحرر الاجتماعي لدي المراهقين. *مجلة جامعة عين شمس*، (٦٩)،٤٤١-٥٤٣.

عبد الشمري، كريم؛ وأحمد، عبد الجبار مطير؛ وحموده، على حميد (٢٠١٤)، الاغتراب النفسي لدى طلبة الأقسام الداخلية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة العراق*، (١٠٦)، ١٢٨-١٥١.

عبد المطلب، عبد القادر أحمد (٢٠١٤)، الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاغتراب النفسي والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٤٠(١٥٥)، ٥١-١٠٥.

عيسى، ماجد، وخليفة، وليد السيد (٢٠١٨)، فعالية برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي في خفض حدة الإجهاد الأكاديمي وتحسين مهارات اتخاذ القرار لدى طلاب كلية التربية بجامعة الطائف. *مجلة كلية التربية*، ٣٤(٣)،٤٩٩-٥٦٧.

قليوبي، خالد محمد؛ السيد، فاطمة خليفة (٢٠٢٠)، *مناهج البحث في علم النفس*. جدة: مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز.

كباجة، سناء عادل (٢٠١٥)، التغير القيمي وعلاقته بهوية الذات والاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية العامة في قطاع غزة. *رسالة ماجستير، قسم الإرشاد النفسي، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية غزة.*

محمد، وفاء حافظ (٢٠١٦)، المجتمعات الافتراضية وعلاقتها بالتحولات في القيم النفسية والاجتماعية لدى شباب الجامعات. *مجلة الخدمة الاجتماعية مصر*، (٥٥)،٤٠٩- ٤٥٧.

منقرة، جميلة محمود (٢٠١٨)، دور وسائل الإعلام في تغيير النسق القيمي لدى طلبة الجامعة وأثره على مسيرة التنمية المجتمعية. *ملتقى تبوك الثقافي الأول*، (١)، ٦٥٩-٦٦٨.

نعيسة، رغداء السيد (٢٠١٩)، مقياس الاغتراب النفسي. *مجلة كلية التربية*، ٣٣(٥)،١-٣٣.

الموافي، فؤاد حامد، وعبد الغفار، سعاد أحمد، بسيوني، نداء الشربيني، الكناني، وممدوح عبد المنعم (٢٠١١)، النسق القيمي لدى المبتكرين ذوي الشعور بالاغتراب. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٢٣)، ٢٧٢-١٩٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abdel Halim, M. M. (2019). Alienation from the value system in television drama and its relationship to social liberation among adolescents.(In Arabic), *Ain Shams University Journal*, (69), 441-543.

Abdel Muttalib, A. A. (2014). Attitude towards the teaching profession and its relationship to psychological alienation and academic achievement among a sample of female students of the College of Basic Education in Kuwait. (In Arabic) *Journal of Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 40(155), 51-105.

Abdel-Shamry, K; A, Abdul-Jabbar M; Hamouda, A. H. (2014). Psychological alienation among students of internal departments.*(In Arabic), Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Iraq*, (106), 128-151.

Abul-Ela, S, A. (2014). The value system among students of the Faculty of Education in Aswan in the light of some variables of the twenty-first century.(In Arabic), *Journal of the College of Education in Assiut*, 30 (1), 173-264.

Al-Halabi, H, M.(2018). The effectiveness of a selective counseling program in reducing academic stress and its impact on self-esteem among a sample of students who stumbled academically at Qassim University.(In Arabic), *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(16), 12-67.

Al-Mawafi, F. H; Abdel Ghaffar, S. A; Bassiouni, N. El-Sherbiny; A. Mamdouh M. (2011). The value system of innovators with a sense of alienation.(In Arabic) *Journal of Specific Education Research*, (23), 272-196.

Al-Zahrani, S. G (2018). Academic integration and its relationship to psychological values among a sample of university students in the light of some demographic variables.(In Arabic), *Journal of the College of Arts, King Abdulaziz University*, 27(1), 252-272.

Claudia Castiglione, Alberto Rampullo, ,Orazio Licciardello. (2020). H*igh School Students' Value System*. Procedia - *Social and Behavioral Sciences* 141 (2014) 1330 – 1334.

El-Gamal,H, M (2015). Patterns of faculty support for graduate students and their relationship to academic stress in light of the requirements of total quality. *Psychological Counseling Journal*, (42 c3), 271-445.

Elhabib, A, Ibrahim; El-Sayed, K. (2021). Academic stress and neurotic perfectionism and their relationship to the tendency to commit suicide among a sample of female graduate students at King Abdulaziz University in Jeddah.(In Arabic), *Journal of Educational and Quality Research*, (5), 1-40.

George & Patrick. (2017). *" Causes of students' stress, its effects on their academic success, and stress management by students- Case study "*. Case study at Seinäjoki University of Applied Sciences, Finland, Seinajokl university of applied sciences.

Gulnaz, P & Humaira, J.(2019). Correlates of Value-orientation among Adolescents: Role of Internet Addiction and Demographic Variables ". *foundation university journal of psychology, (3),1-28.*

Ibrahim, A, Khalil. (2015). Measuring psychological alienation among a sample of the unemployed.(In Arabic), *Basra Research Journal for Human Sciences (Iraq),* 39(3), 347-366.

Ifeagwazi, C. M., Chukwuorji, J. C., & Zacchaeus, E. A. (2015). Alienation and psychological wellbeing: Moderation by resilience. *Social Indicators Research*, *120*(2), 525-544.

Issa, M. K., Walid, E (2018). The effectiveness of a program based on strategic education in reducing academic stress and improving decision-making skills among students of the College of Education at Taif University. *Journal of the College of Education*, 34(3), 499-567.

Jayasankara, K., Karishmar , H., Anjanathatti, K. (2018). *Academic Stress and its Sources. Biomedical & Pharmacology Journal*, 11(1), 531-537.

Joseph.N, Nallapati. A, Xavier. M, Nair. V, Matele. S, Muthusamy. N & Sinha. A. (2020). *Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university*. Current Psychology.

Leonid, M. Popova & Pavel N. (2016*). Psychological Alienation Problem in Moral and Ethical.* IEJME — Mathematics education, 11(4), 787-797.

Ledovskaya,T., Solynin, N., Danilova, L & Khodyrev, A. (2021). *Formation of the value system of pedagogic al universities' students during their study*. Published by EDP Sciences. *License 4.0.*

Muhammad, W. H. (2016). Virtual communities and their relationship to shifts in psychological and social values among university youth.(In Arabic), *Journal of Social Work Egypt,* (55),409-457.

Munkara, J. M. (2018). The role of the media in changing the value system of university students and its impact on the community development process. *Tabuk First Cultural Forum*, (1), 659-668.

Odinochkina,E.V (2017). *The peculiarities of anxiety while experiencing psychological alienation*. Scientific Cooperation Center "Interactive plus". DOI 10.21661/r-130134.

Osin,E. (2019). *Subjective Experience of Alienation: Measurement and Correlates*. thesis of a Ph.D. at the Moscow State University.

Ramachandiran, M., & Dhanapal, S. Academic Stress among University Students: A Quantitative Study of Generation Y and Z's Perception. [(accessed on 11 September 2020)]. *http://www. pertanika. upm. edu. my/Pertanika% 20PAPERS/JSSH% 20Vol*, *2026*(20), 3.

Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and Pharmacology Journal*, *11*(1), 531-537.

Saqran, M, Razek (2014). Psychosocial apprehension and its relationship to social competence among blind adolescents: With a proposed conceptualization of the role of individual service while raising their social competence. *Journal of Studies in Social Work and Human Sciences*, 3(36), 833-898.

Shaheen, M, A; Nasser, F, M. (2015). Psychological alienation and its relationship to self-esteem among the students of Al-Quds and Al-Quds Open Universities.(In Arabic) Al-Quds Open University *Journal for Research and Educational Studies* 2(7), 55-92.

Shalaby, A.I; Ahmed, H. A. (2015). Values as representatives of personal well-being among undergraduate students.(In Arabic),*The Nineteenth Annual National Conference for the Development of University Education at Ain Shams University*, (30), 144-184.

Valentina, N. & Andrey, N. (2020). *"The Relationship of Basic Psychological Needs, Academic Motivation and Alienation from Study of Students in Higher Education*". Psychological Science and Education, 25(2), 19—32.

Yanitskij, M. S., Seryj, A. V., Braun, O. A., Pelekh, Y. V., Maslova, O. V., Sokolskaya, M. V., ... & Kapustina, T. V. (2019). The value orientations system of generation Z: Social, cultural and demographic determinants. *Siberian Journal of Psychology*, *72*, 46-67.

Young, T. (2017). *" Are Students Stressed? A Study of the Impact of Student Engagement on Student Stress"*. Eastern Illinois University. Masters Theses. 2696. https://thekeep.eiu.edu/theses/2696.

Zaza, H. I. (2017). Multiple intelligences and their relationship to psychological values among a sample of Jordan University students. (In Arabic), *Journal of Studies in Educational Sciences, Jordan*, (44), 133-15.

فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن. دراسة استكشافية

د. بدر بن جمعان الشاعري

أستاذ مساعد. تخطيط التعليم واقتصادياته

كلية التربية- جامعة حفر الباطن

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن، وتحديد الفروق الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تعزى إلى متغيرات: جهة العمل بالجامعة (مكلف إداريا-غير مكلف إداريا)، ومكان العمل الحالي (المقر الرئيس- فروع الجامعة)، والدرجة العلمية (أستاذ-أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، والوصول إلى تصور مقترح؛ لتفعيل القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط؛ لمناسبته حيث حللت محتوى القواعد التنفيذية، وعملت مقابلات، وطبقت استبانة على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بلغت (٢٨٤) من أعضاء هيئة التدريس بمقر الجامعة الرئيس بمحافظة حفر الباطن، وفروع الجامعة في محافظات: الخفجي، والنعيرية، والقريات العليا، وتوصلت الدراسة إلى درجة فعالية المحور الأول (ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) منخفضة، على حين جاءت درجة فعالية المحور الثاني والثالث متوسطة، وأشارت النتائج إلى بعض الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: الفعالية، القواعد التنفيذية، اللوائح الأكاديمية، التطوير.

Effectiveness of the academic regulations' implementing rules of the University of Hafr Al Batin: An investigative Study

Abstract:

The study objective is to diagnose the effectiveness of the academic regulations' implementing rules of the University of Hafr Al Batin. It aims specifically at identifying statistical differences at 0.05 between the average scores of the sample individuals, based on the survey's axes and variables as: employer's attachment unit at the University (administratively assigned - not administratively assigned), the current workplace (university main campus – university branches), academic title (full professor - associate professor, assistant professor) as well as developing a proposal to activate implementing rules of the university academic regulations. The study used a mixed methodology, consistent with its type, and analyzed the implementing rules' content, conducted interviews, and applied a survey on a sample of 284 faculty members at the University main campus in Hafr Al Batin governorate as well as in the University branches in the governorates of Al-Khafji, Al-Nairiyah, Qaryat Al-Ulyah. The study found a low degree of effectiveness of the first axis (precepts and standards of drafting academic regulations' implementing rules), while second and third axes' efficiency degree was moderate. Moreover, the results indicated some difficulties in applying the implementing rules of the academic regulations at an average degree.

Keywords: efficiency, implementing rules, academic regulations, development

المقدمة

استُخدِمت في تقدير فعالية المؤسسات الجامعية عدة مؤشرات: منها ما يرتبط بتقييم البنية التحتية والتجهيزات الأكاديمية، ومنها ما يرتبط بالمؤشرات الإحصائية كنسبة الطلبة المتعلمين إلى أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المعيدين والمحاضرين، ومنها ما يرتبط بنوعية مناهج التعليم الجامعي وأنشطته، ومنها ما يرتبط بجودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مقابل المستويات التحصيلية لطلابهم، وأخيرا منها ما يرتبط بالإدارة وأساليبها وما تتيحه من حرية للقيادة الجامعية ومرؤوسيهم، ومنها ما يرتبط باللوائح ونظم العمل.

وأشارت العديد من الأدبيات إلى وجود علاقات متداخلة ومتشابكة بين فعالية مؤسسات التعليم الجامعي من جهة، والعوامل المؤثرة فيها من جهة أخرى، ومن أمثلة هذه العوامل: دعم الجامعة لطلابها، والتفاعل بين الطلاب أنفسهم، والتفاعل ثنائي الاتجاه بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتصميم البيئات التعليمية، ورغم هذا الإشكال الذي يمثل تحديا أمام الباحثين؛ فإن هناك محاولات جادة للوصول إلى مفاهيم خاصة بالفعالية (Tsang al., 2021).

والفعالية هي شيء يتأثر بشكل مباشر بالأداء، وتخلط العديد من الأبحاث بين الفعالية الإدارية Managerial Effectiveness وفعالية القيادة Leadership Effectiveness، فالفعالية الإدارية تعتمد بشدة على الدعم الهيكلي لأداء المهام حسب المؤسسة، في حين ترتبط فعالية القيادة ارتباطًا وثيقًا بثقافة التنظيم وربط الأشخاص بالشعارات في المؤسسة، والأداء الفعال هو نتيجة الثقافة وأسلوب القيادة المناسب لثقافة المؤسسة (Miska,2021).

ويشير مفهوم الفعالية إلى قدرة المنظمة على استغلال الفرص المتاحة لها من البيئة ومختلف الموارد المتاحة في الحصول على احتياجاتها من المصادر النادرة، أي الموارد ذات القيمة من أجل استمرار نشاطها؛ ومن ثم القدرة على تحقيق الأهداف المسطرة من طرف لمؤسسة، والتي يمكن قياسها مثل: هدف الربح، أو هدف النمو وتحصيل أعلى مكونات الأداء للمؤسسة بما يحتويه من أنشطة فنية وإدارية ووظيفية ومدى تأثره بالمحيط، كما أنها ترتبط بمدى تحقيق المؤسسة لأهدافها (Cools,2009).

وبناء عليه؛ يعد أداء الجامعات أحد مؤشرات قياس فعاليتها، كما يعتمد الأداء المتميز للجامعات على جودة لوائحها التي تنظم عمل كلياتها وأقسامها ووحداتها المختلفة؛ حيث إن اللوائح التنظيمية تحدد قواعد وإجراءات أداء الجامعة في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وكذلك تتحدد ملامح الهيكل التنظيمي للجامعة في ضوء هذه اللوائح.

وتعد اللوائح التنظيمية واحدة من المكونات الإدارية المهمة التي يعتمد عليها في تحقيق أهداف وغايات الجامعات، وذلك من خلال جودة إعدادها وصياغتها، ومدى كفاءتها وحداثتها والارتقاء بمستواها، وتتأثر جودة اللوائح بمدى كفاءة الإعداد والتحضير ودراسة الآثار المحتملة أو المصاحبة لتطبيقها والتعرف على النتائج المتوقعة منها، ومناقشة البدائل المتاحة للتنفيذ، بمعنى أنه كلما تم التعرف على تأثير التطبيق المتوقع لها قبل

وضعها موضع التنفيذ، انعكس ذلك بشكل إيجابي على التطبيق الجيد، وساهم أيضا في توفير بيئة مناسبة من المتابعة والمساءلة والشفافية (العتيقي، ٢٠١٦).

وتأتي اللوائح الأكاديمية في مقدمة اللوائح المنظمة لعمل الجامعات، بحكم الوظيفية الأساسية للجامعة والمرتبطة بالشئون الأكاديمية؛ ونظرا لأهمية هذه اللوائح الأكاديمية بالنسبة لتحقيق أهداف الجامعات التعليمية والبحثية؛ فإنه بات من الضروري التعرف على القواعد التنفيذية التي تُستخدم لتفسيرها وكيفية تطبيقها في الجامعات السعودية، والتي بموجبها يتم تنظيم وتسيير مختلف الأعمال والأنشطة التعليمية والأكاديمية، وتحديد وتنظيم حقوق وواجبات منسوبي الجامعة وذوي العلاقة (عبد الرحمن، ٢٠١٨).

وفي المملكة العربية السعودية تضمن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات عددا من اللوائح التنظيمية، منها لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية، واللائحة المنظمة للشئون المالية في الجامعات، ولائحة توظيف غير السعوديين في الجامعات، واللائحة الموحدة للدراسات العليا، واللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات، وغير ذلك (مجلس التعليم العالي، ٢٠١٥).

والأمر لم يقتصر على ما سبق، فقد أشارت تلك اللوائح في أكثر من موضع بأحقية الجامعات في أن تضع لنفسها القواعد التنفيذية التي تساعدها على تنفيذ المواد التي تضمنتها كل لائحة، وأصبح قيام الجامعات بوضع قواعد تنفيذية تتلاءم مع ظروف كل جامعة بمثابة حق لها بموجب لوائح مجلس التعليم العالي.

ومن الجدير بالذكر أن الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي والجامعات في المملكة العربية السعودية (مجلس التعليم العالي، ٢٠١٥) تحرص على تطوير عدد من المواد اللائحية وفقا للتطور التعليمي والبحثي الذي تشهده مؤسسات التعليم الجامعي، وكذلك مجلس شؤون الجامعات الذي يمارس أدوار مجلس التعليم العالي الملغى بناء على المرسوم الملكي رقم: م/٢٧ وتاريخ١٤٤١/٣/٢ ، ووفقا أيضا للتطورات العلمية التي تعد قضية الجامعات ومحور عملها العلمي والبحثي والمجتمعي.

وقد يكون هذا عرفا عالميا؛ حيث أشارت إلى ذلك دراسة فينتي وزملائه (Finiet al., 2020) التي تناولت اللوائح الجامعية وتأثيرها الأكاديمي، واستهدفت تحديد آثار إدخال اللوائح الجامعية الداعمة لريادة الأعمال الأكاديمية، وأظهرت نتائجها أن اللوائح الجامعية تدعم ريادة الأعمال الأكاديمية وذات تأثير إيجابي عليها، وأن فعالية اللوائح مشروطة ببعض الحالات مثل: تأثير تصميم اللائحة على قرارات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق ببدء مشروع جديد، ويبلغ تأثير اللائحة إلى أقصى حد بعد أربع سنوات من الموافقة عليها، ثم تقل فعاليتها.

ومن جانب آخر فإن تحقيق فعالية اللوائح الجامعية مرهون بعدد من العوامل مثل استيفاء اللوائح لبعض المعايير، ودرجة الوعي لدى العاملين باللوائح والعمل بها، كما تشير إليه دراسة زهري (٢٠١٨) التي تناولت استيفاء معايير اللوائح بمكتبات جامعة سوهاج في مصر وفقا لمعايير الجودة، وأظهرت نتائجها أن لائحة مكتبات جامعة سوهاج لا تتضمن الوقاية من مكافحة الحوادث والكوارث والأزمات، وهذا لا يتفق مع

معايير الجودة وفقا للمعيار العربي الموحد للمكتبات الجامعية، وطالبت الدراسة بضرورة إشراك المستفيدين في وضع اللوائح الخاصة بالمكتبات في الجامعات.

وفيما يتعلق بالوعي، تناولت دراسة الورثان (٢٠١٧) وعي أعضاء هيئة التدريس بالثقافة التنظيمية السائدة، ودللت على أن الوعي بالقيمة المضافة للجودة والاعتماد الأكاديمي حازت موافقة عينة الدراسة بدرجة كبيرة، إلا أن الجامعات لا يمكنها أن تكون ذات فعالية بالجوانب التنظيمية اللائحية، إلا إذا أعطيت مساحات كبيرة من الحرية الأكاديمية، وهو ما أفادت به دراسة الذبياني (٢٠١٥) التي تناولت محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي، وقامت بتحليل مواد لوائح التعليم العالي، ومعرفة أهم محددات الحرية الأكاديمية التي تتيحها هذه اللوائح، وتوصلت الدراسة إلى أن لوائح التعليم العالي السعودية تتيح عددا من مساحات الحرية الأكاديمية في المجالات التدريسية والبحثية والإدارية والمالية التي لا يستفيد منها كثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات؛ بسبب عدم معرفتهم بها، ومن هنا كان لزاما على الجامعات عقد ورش عمل ومجموعات تركيز وحلقات نقاش بهدف تسليط الضوء على أبعاد وجوانب الحرية الأكاديمية التي تتيحها تلك اللوائح الجامعية، وإجراء الأبحاث العلمية المرتكزة على المنهج التحليلي لتلك اللوائح لبيان جوانبها وأبعادها المختلفة وجعلها متاحة لأعضاء الهيئة التدريسية.

وفي ذات الاتجاه تناولت دراسة جلامنة (٢٠١٥) مدى مسايرة لوائح المكتبات الجامعية في المملكة الأردنية الهاشمية للظروف والمستجدات والتطورات الحديثة في مجال المكتبات، واعتمدت الدراسة على تحليل عينة من لوائح المكتبات الجامعية، شملت (٨) من لوائح مكتبات الجامعات الأردنية، واقترحت الدراسة لائحة نموذجية لتنظيم العمل بالمكتبات الجامعية الأردنية.

وإذا نظرنا إلى جامعة حفر الباطن-بوصفها جامعة سعودية-نجد أن عملها تحكمه اللوائح الأكاديمية التي صدرت عن وزارة التعليم، وكذا القواعد التنفيذية لتلك اللوائح، والتي صدرت عن الجامعة نفسها، وبحكم معايشة الباحث للواقع العملي للجامعة- لعمله في أكثر من منصب قيادي في الجامعة منها ما يختص بالتطوير والجودة، واطلاعه على القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية- فقد استشعر الحاجة إلى دراسة فعالية هذه القواعد، ومن هنا نبعت فكرة الدراسة الحالية، التي دارت حول "فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن".

مشكلة الدراسة:

تحتاج الجامعات إلى وضع قواعد تنفيذية للوائحها الأكاديمية؛ حتى يتيسر تطبيقها من قبل الإدارات والوحدات الجامعية المعنية؛ بما يؤدي إلى فعالية الأداء الأكاديمي، وقد يتطلب من الجامعة بين الحين والآخر تحديث هذه القواعد وفقًا لبعض المستجدات والمتغيرات، وما تواجهه من نجاح أو فشل في تحقيق أهدافها؛ حيث إن استمرار العمل بهذه القواعد لفترة طويلة قد يلحق بعض الأضرار بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس، أو قد تتسبب في هدر موارد الجامعة، أو ضياع الفرص بطريقة لا يمكن تعويضها، وفي هذه الحالات قد تفقد

القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية فاعليتها وملاءمتها لمتغيرات ومطالب البيئة المحيطة (عبد الرحمن، ٢٠١٨).

وفي ظل التحديات التي تواجهها جامعة حفر الباطن في الوقت الراهن بشكل محدد كونها جامعة لم يتجاوز عمرها سبع سنوات، وهي الجامعة الوحيدة بالمحافظة؛ وبالتالي تبرز أهمية وضرورة الارتقاء بمستوى أدائها ومساهمتها الفاعلة في تقديم البرامج التعليمية والبحثية والمجتمعية، وهذا لا يتأتى من خلال إعداد وتأهيل الكوادر البشرية فقط، بل أيضا من خلال تطوير بنية اللوائح، وما يرتبط بها من قواعد تنفيذية وممارسات إدارية.

ومن أجل تحديد طبيعة مشكلة الدراسة؛ قام الباحث بإجراء مقابلة معمقة مع (٣) من قيادات الجامعة، وتوجيه السؤال الآتي:

كيف ترون فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية في تحقيقها لأهداف الجامعة وخطتها الاستراتيجية؟

وقد أجمعوا على أهمية الموضوع وأنه يستحق الدراسة والبحث، إضافة إلى أن القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية وضعت منذ فترة، وهي تتسم بالعمومية، ولا تتناسب وواقع الجامعة، وظروف المجتمع المحلي؛ فعلى مستوى ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، هناك العديد من المشكلات المرتبطة بوضعها وصياغتها، مثل: افتقار تلك القواعد التنفيذية إلى تبني رؤية واضحة لواقع الجامعة وتطلعاتها، وقلة الاستقرار الإداري لقيادات الجامعة منذ نشأتها في ١٤٣٦هـ، واعتمادها على قواعد تنفيذية من جامعات سعودية أخرى، وما تتسم به القواعد التنفيذية للجامعة من جمود وقلة تطور، بل صرح أحدهم: بأنه "لم يطلع على القواعد التنفيذية للائحة.... وأنه يعتقد أنها غير موجودة؛ وبالتالي كيف يتم تفعيلها!".

وأكد من تمت مقابلتهم أنه على مستوى الجهود التي تبذلها الجامعة لنشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها، تبين أن هذه الجهود ضعيفة كما ونوعا، كما يلاحظ أن التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية ليس على المستوى المطلوب من الجودة، وعلق آخر على هذه النقطة بقوله "الجامعة حديثة النشأة، وهي تعاني من عدم اكتمال هياكلها الإدارية والأكاديمية؛ وبالتالي لا غرابة من ضعف تلك الجهود وقلة الخبرة الإدارية، مع حرص قيادات الجامعة على تطوير تلك اللوائح من خلال اللجان المختصة، ففي أحد مجالس الجامعة تم مناقشة أكثر من ٨٠ موضوعا، جزء كبير من هذه الموضوعات هو إقرار قواعد تنفيذية ولوائح عمل".

ومن خلال خبرة الباحث- بحكم انتسابه للجامعة- لاحظ وجود العديد من المعوقات التي تضعف كفاءة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بالجامعة، وتجعلها غير قادرة على تحقيق الغايات التي وضعت من أجلها، وتوجه مسارها في أحيان كثيرة نحو أنساق مغايرة وغير مرغوبة.

وفي ظل توجه الجامعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي (المؤسسي والبرامجي)، ورغبتها في أن تكون في مصاف الجامعات السعودية التي تتنافس في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، قد يكون من

المناسب العمل على إجراءات لتحسين فعالية القواعد التنفيذية على المستوى الأكاديمي، وإدخال بعض التحسينات عليها لتلبي احتياجات المستفيدين، وفي هذا الإطار يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما آليات فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما واقع فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تعزى إلى متغيرات: جهة العمل بالجامعة (مكلف إداريا-غير مكلف إداريا)، ومكان العمل الحالي (المقر الرئيس-فروع الجامعة)، والدرجة العلمية (أستاذ-أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

٣. ما التصور المقترح لزيادة فعالية التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن؟

منهج الدراسة وأدواتها:

استخدمت الدارسة المنهج المختلطMixed Methods ، ويقوم المنهج المختلط على مجموعة من المميزات، من أهمها (creswell,2014): المثلثية triangulation بمعنى (التقارب والتثبت من النتائج بطرق مختلفة تدرس نفس الظاهرة)، والتطوير، أي (توظيف أسلوب لتطوير نتائج أسلوب آخر)؛ والاستهلالinitiation (أي توضيح المفارقات التي تؤدي إلى إعادة صياغة أسئلة البحث، واكتشافها)، والتعويضية بمعنى (استفادة كل منهج من إمكانيات الآخر)، وأخيرًا، التوسع (توسيع نطاق مجموعة البحث باستخدام أساليب مختلفة لعناصر التحقيق المختلفة).

ويؤكد أونويجبوز وجونسون (Onwuegbuzie& Johnson, 2004) بأن المناهج المختلطة فرصة للجمع بين المستويين: الكلي والجزئي للدراسة، إضافة إلى أن البيانات النوعية تساعد على شرح العلاقات الناشئة من البيانات الكمية.

حيث تم استكشاف مشكلة الدراسة، وتحديد ملامحها من خلال مقابلة معمقة مع عدد من قيادات الجامعة، وجمع المعلومات حول القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بالجامعة، ووصفها، وتصنيفها في محاور، في ضوء الاطلاع على الأدبيات المعاصرة ذات الصلة، وفي ضوء ذلك تم بناء استبانة، وتقنينها، وتطبيقها على عينة أكبر ممثلة لمجتمع الدراسة بلغت (٢٨٤) من أعضاء هيئة التدريس بمقر الجامعة الرئيس بمحافظة حفر الباطن، وفروع الجامعة في محافظات: الخفجي، والنعيرية، والقريات العليا.

أهداف الدراسة:

١. تشخيص واقع فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن.

٢. تحديد الفروق الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تعزى إلى متغيرات: جهة العمل بالجامعة (مكلف إداريا-غير مكلف إداريا)، ومكان العمل الحالي (المقر الرئيس-فروع الجامعة)، والدرجة العلمية (أستاذ-أستاذ مشارك، أستاذ مساعد).

٣. الوصول إلى تصور مقترح؛ لتفعيل القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** حيث اقتصرت الدراسة على تحليل ثلاث لوائح، وهي: لائحة الدراسة والاختبارات لمرحلة البكالوريوس وقواعدها التنفيذية، واللائحة الموحدة للدراسات العليا وقواعدها التنفيذية، واللائحة الموحدة للبحث العلمي وقواعدها التنفيذية؛ وذلك لارتباط كل منها بالشؤون الأكاديمية.
- **الحد البشري:** حيث طبقت استبانة الدراسة على (٢٤٨) فردا من أعضاء هيئة التدريس؛ لاطلاعهم على القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية وقدرتهم على الحكم في فعالية هذه القواعد.
- **الحد الزماني:** حيث طبقت الدراسة أداتيها خلال الفترة من أغسطس وسبتمبر من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من خلال عدد من النقاط مثل:

١. تسهم الدراسة الحالية في سد النقص الواضح في الدراسات العربية فيما يتعلق بموضوع "اللوائح الأكاديمية بالجامعات السعودية".

٢. تظهر الدراسة الحالية الحاجة الماسة إلى التحسين المستمر للوائح التنظيمية للجامعات السعودية، لاسيما ما يتعلق باللوائح الأكاديمية وقواعدها التنفيذية.

٣. ربما تستفيد جامعة حفر الباطن من التصور المقترح الذي قدمته الدراسة بغرض زيادة فعالية القواعد التنفيذية للوائح الجامعة الأكاديمية في ظل تهيئتها للاعتماد المؤسسي والجامعات السعودية المماثلة لها.

٤. تتضح أهمية الدراسة من الدور الريادي الذي تقوم به جامعة حفر الباطن في قيادة مجتمعها المحلي في كثير من المجالات العلمية والإنسانية، ولا يمكن للجامعة القيام بالأدوار المنوطة بها أو تحقيق أهدافها التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع ما لم تكن لوائح العمل بها على قدر كبير من الفعالية، بحيث توظف تلك اللوائح في انطلاق وإبداع وتميز نحو خدمة مجتمعها المحيط بها.

٥. قد تسهم النتائج المتوقعة في تحقيق الجامعات السعودية رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ فيما يخص محكات التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة

١. **الفعالية Effectiveness:**

في لسان العرب لابن منظور" فعل الشيء، فِعلا، وفِعالا، عَمِله، وتفاعُلا، أثَّر كل منهما في الآخر" (ابن منظور، ١٩٨٤، ٤٧٦).

وفي معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية" الفعالية **Effectiveness**: هي الظاهرة التي تقوم على القدرة على نتاج أثر حاسم في زمن محدد، كما يقصد بهذه الكلمة وضع قائم فعلاً، فيقال فعالية جماعة العمل، أي قيامها بالجهد المطلوب وفعالية التنظيم بمعنى أنه يحقق أهدافه" (بدوي، ١٩٨٩، ٢٩).

ويقصد بالفعالية–هنا–" مراعاة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن: الضوابط والمعايير، ونشر ثقافة العمل بهذه القواعد والتعريف بها؛ والعمل على التحسين المستمر لها، بما يسهم في التغلب على الصعوبات التي تواجه تطبيقها، وبما يؤدي إلى تحقيق أهداف وكالة الجامعة للشئون الأكاديمية بالجامعة، والعمادات المساندة ذات الصلة بالشئون الأكاديمية".

٢. اللوائح الأكاديمية Academic Regulations:

اللائحة لغة مأخوذة من (لاح) بمعنى: بان وظهر؛ ومن هنا "أوجب القانون وضعها في مكان ظاهر في مكان العمل؛ بحيث يتاح لجميع العمال معرفتها" (السيد، ٢٠١٧، ٢٨).

وتعرف اللوائح بأنها مجموعة من القواعد القانونية الملزمة، والتي تنظم علاقات العمل، ويضعها صاحب العمل لتنظيم سير العمل، وعادة ما يتم الإعلان عنها، ووضعها في مكان بارز في المؤسسة (يحي ورياض، ١٩٩٢، ٢٩).

وعرف قاموس كامبريج اللوائح التنظيميةOrganizational Regulations بأنها "مجموعة الأوامر أو الأفعال الرسمية التي تمارسها السلطة بهدف السيطرة على أمر ما، أو هي قاعدة رسمية تتحكم في كيفية عمل شيء ما (Cambridge Advanced Learner's Dictionary,2013, 843)، كما عرفها معجم اللغة العربية بأنها "مجموعة من المواد، توضع لتنظيم العمل في هيئة أو مصلحة أو مؤسسة، ومنها اللوائح التنفيذية" (عمر، ٢٠٠٨، ٢٠٤٥). وتتعدد اللوائح التنظيمية بحسب أغراضها والمجالات التي تغطيها، وطبيعة الجهات التي تصدر عنها اللوائح؛ فهناك اللوائح المالية التي تصدر عن الجهات المالية وتنظم الشئون المالية للمؤسسة، وهناك اللوائح الصحية التي تصدر عن الجهات الصحية، وتختص بتنظيم الشئون الصحية، كذلك هناك اللوائح الأكاديمية التي تصدر عن وزارة التعليم أو الجامعات، بقصد تنظيم شئون الجامعات الأكاديمية.

أما القواعد التنفيذية فهي ما يصدر عن السلطة التنفيذية من أحكام تفصيلية تفسر القواعد والمبادئ العامة الواردة في اللوائح (الكبتي، ٢٠١٣، ١٠).

ويقصد باللوائح الأكاديمية في هذه الدراسة "مجموعة الأنظمة الأكاديمية على مستوى البكالوريوس، والدراسات العليا، والبحث العلمي، والصادرة عن أمانة مجلس التعليم العالي في المملكة العربية السعودية" كما يقصد بالقواعد التنفيذية "مجموعة الأنظمة الأكاديمية على مستوى البكالوريوس، والدراسات العليا، والبحث العلمي، والصادرة عن جامعة حفر الباطن، وهي لائحة الدراسة والاختبارات لمرحلة البكالوريوس وقواعدها التنفيذية، واللائحة الموحدة للدراسات العليا وقواعدها التنفيذية، واللائحة الموحدة للبحث العلمي وقواعدها التنفيذية".

أدبيات الدراسة

تمثلت أدبيات الدراسة الحالية في تناول كل من الفعالية، واللوائح الأكاديمية وقواعدها التنفيذية، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولا: الفعالية:

عادة ما تصف أدبيات التخطيط (Rusdiana al., 2020) برنامجا ما بأنه ذا فعالية إذا حقق الأهداف التي أعد من أجلها، ويستلزم ذلك التخطيط الجيد لكل أنشطة المؤسسة، ومحاولة ضبط المتغيرات ذات الصلة.

وتقف عدد من المبررات وراء التوجه للأخذ في تحسين الأداء وإحداث التطوير التنظيمي للجامعات وتحقيق الأهداف ودعم الإيجابيات وتجاوز السلبيات وعلاجها (عابدين، ٢٠٠٤)، ومن مبررات الاهتمام بالفعالية الأداء بمؤسسات التعليم الجامعي ما يأتي (حسان، ١٤٢١):

- توفير الأساس القوى للتخطيط والتطوير في مجال التعليم الجامعي.
- توفير البيئة اللازمة لضمان جودة مخرجات نظام التعليم الجامعي.
- توفير أسس قوية وقواعد بيانية جيدة للتنمية المستدامة لنظام التعليم الجامعي.
- كفاءة المؤشرات كآليات للتقويم الذاتي بكل مؤسسة للتعليم الجامعي تحقق الاطمئنان على مسيرتها الأكاديمية.

وتحتاج جامعة حفر الباطن-باعتبارها جزءًا من الجامعات السعودية-إلى الاستعانة بعدد من المؤشرات لتحسين فعالية أدائها، وذلك للاعتبارات الآتية:

- اعتبار الجامعة جامعة ناشئة، وبحاجة إلى تطبيق معايير ومؤشرات الجودة، للحصول على الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية.
- ارتباط الفعالية بنظام التقويم الشامل؛ الأمر الذي يسهم في تحسين الأداء والمخرجات التعليمية بالجامعة.
- تسهم المؤشرات في تطوير تقاليد العمل وقيمه وفق متطلبات التغيير المحيطة بالجامعة، والتحديات البيئة مثل تلك التحديات المصاحبة لفيروس كورونا (كوفيد١٩ المستجد).
- تقليل الأخطاء بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة وكلياتها وعماداتها المساندة؛ ومن ثم زيادة كفاياتهم، ورفع مستويات أدائهم.
- زيادة الثقة والتعاون بين الجامعة وذوي العلاقة والمصلحة بالمجتمع المحلي.

وباختصار يقتضي تحسين فعالية المؤسسات الجامعية تناول الفعالية من زاويتين (Ogbeche, 2021):

- **الفعالية الخارجية External**: تشير إلى المدى الذي تحقق عنده الجامعات النتائج التي يرغبها المجتمع، ومن أهم مؤشراتها الرئيسة: قدرة الخريجين على دخول سوق العمل بعد استكمال تعليمهم، وتقديم خدمات واستشارات للمجتمع الخارجي، وتوافق التعليم مع الظروف السياسية والاقتصادية للمجتمع، والتمويل الخارجي، وتوفير موارد التعلم، والتدقيق الخارجي، والإمداد المناسب لمرافق البنية التحتية.

- **الفعالية الداخلية Internal**: تشير إلى المدى الذي تحقق عنده الجامعات النتائج التي ترضى بها الجامعة، ومن أهم مؤشراتها الرئيسة: رؤية الجامعة ورسالتها، والخدمات الطلابية، ومصادر التعلم والتجهيزات والمرافق، وأسلوب الإدارة، ومتطلبات القبول، وتوظيف الموظفين الأكفاء، والإجراءات التأديبية ضد الموظفين المخطئين، ومراقبة الموظفين.

وفي ضوء ما سبق، لاحظ الباحث أن القيام بعمليات التحسين للفعالية الداخلية لجامعة حفر الباطن يستدعى تسليط الأضواء على قضية فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، بوصفها إحدى جوانب الفعالية الداخلية.

ثانيا–اللوائح الأكاديمية وقواعدها التنفيذية:

أ. أهمية اللوائح الأكاديمية:

رغم الأهمية التي تحظى بها اللوائح، فإنها تأتي في المرتبة التالية للقوانين التي تصدر عن السلطة المختصة؛ فاللوائح من وضع السلطة التنفيذية، والمهمة الرئيسة لها تنفيذ القوانين في أغلب الأحيان، وهي وسيلة مهمة تستخدمها إدارة المؤسسة لتنظيم مرافقها وخدماتها؛ من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها (الكبتي، ٢٠١٣).

ومن المعلوم أن اللوائح الأكاديمية تنظم الشؤون الأكاديمية داخل الجامعات بمختلف جوانبها، ولما كانت تلك اللوائح وليدة العصر ومتغيراته؛ فإنها بمرور الزمن تتقادم، وتصبح غير مناسبة، وقد تعوق العمل الجامعي بدلاً من أن تنظمه وتيسره، وما ينتج عن ذلك من عدم قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها فيما يتعلق بالشئون الأكاديمية؛ ولذا فإنه بات من الضروري مراجعة اللوائح الأكاديمية بصفة دورية، وتطويرها بما يناسب روح العصر ويواكب المتغيرات والمستجدات المتلاحقة ويواجه التحديات الحادثة (العتيقي، ٢٠١٦).

ولقد تزايدت الحاجة إلى تطوير اللوائح بالجامعات؛ لمواكبة المتغيرات العالمية ومجتمع المعرفة، ومواجهة التحديات التي أفرزتها هذه المتغيرات، في ظل خروج معظم الجامعات السعودية –وخاصة الناشئة منها– أو تأخر ترتيبها طبقا للتصنيف العالمي للجامعات، وما ترتب عليه من ضعف قدرتها التنافسية على المستوى الدولي، وقد تكون اللوائح الجامعية–بوضعها الراهن–أحد العوامل التي تعوق تطويرها ومفسرة للواقع الحالي.

وبالإضافة إلى ما سبق، ثمة بعض العوامل التي تدعو الجامعات إلى تطوير لوائحها التنظيمية بشكل مستمر، بما يمكنها من التعامل معها بشكل سريع، ومن هذه العوامل ما يلي (العتيقي، ٢٠١٦):

- العوامل السياسية (التحديات المحيطة–التغيرات المتسارعة–الاستقلالية).
- العوامل المعرفية والتكنولوجية (تراكم المعرفة وتعاظمها–الابتكار والتجديد –التقدم العلمي والتكنولوجي).
- العوامل الاجتماعية (المسئولية الاجتماعية–قيم العمل في المجتمع–الطلب المتزايد).
- العوامل الداخلية (إدارة الاستراتيجية–التغيير والتطوير التنظيمي–التنافسية).
- العوامل الاقتصادية (التمويل وإدارته–التغيير في السياسات المالية–تغيير هياكل القوى العاملة).

- وهناك بعض المعايير التي ينبغي أن تراعى عند صياغة اللوائح التنظيمية بصفة عامة، ويتم تقييمها بناء عليها، من هذه المعايير ما يلي (جلامنة، ٢٠١٥):
- أن يصاغ لها عنوان يعبر عن بنودها.
- أن تتوافر بها ديباجة للائحة.
- أن تتضمن كافة الإجراءات والمواضيع التي يجب أن تغطيها.
- ألا تتعارض مع القوانين الصادرة.
- أن تنص على ضرورة نشرها وتاريخ سريانها.

ومما سبق يتبين أن اللوائح الأكاديمية مرتبطة بالجامعات ولا غنى عنها، وأنه ينبغي تطوير هذه اللوائح تبعا لمستجدات العصر ومتغيراته وتحدياته؛ حتى تساعد الجامعة في تحقيق التطوير المطلوب، وحتى يراعى في صياغتها المعايير الفنية والمهنية المطلوبة.

أ. تحليل للوائح الأكاديمية وقواعدها التنفيذية بجامعة حفر الباطن:

قام الباحث بإجراء تحليل للوائح الأكاديمية بالجامعات السعودية على مستوى المرحلة الجامعية، والدراسات العليا، والبحث العلمي، وتحليل للقواعد التنفيذية لتلك اللوائح، والتي وضعتها جامعة حفر الباطن، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أ. لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية والقواعد التنفيذية:

صدرت لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية بالقرار رقم (١٤٢٣/٢٧/١٣هـ)في ١٤٢٣/١١/٢هـ، وجاء بها "أن لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية من اللوائح المشتركة، وسوف يؤدي إقراراها إلى توحيد وتنظيم أعمال الدراسة والاختبارات في الجامعات، وإيجاد تنسيق أفضل بين الجامعات في هذا المجال" (مجلس التعليم العالي، ٢٠٠٣)، وتكونت اللائحة من (٥٣) مادة، بالإضافة إلى ملحقين للائحة، حيث خصصت المادة الأولى لتعريفات المصطلحات الواردة باللائحة، مثل السنة الدراسية، والمستوى الدراسي، والخطة الدراسية، والتقدير، والمعدل التراكمي، والعبء التدريسي للطالب، وغير ذلك، وتناولت المواد (٢- ٤) شروط قبول الطلاب المستجدين، وخصصت المواد (٥-٦) لتناول نظام الدراسة بالجامعات، كما تناولت المواد (٧-٨) نظام المستويات وقواعد التسجيل والحذف والإضافة للمقررات، بحسب ما يضعه مجلس الجامعة، وتناولت المواد (٩- ١٣) المواظبة والاعتذار عن الدراسة، كذلك تناولت المواد (١٤- ١٦) التأجيل والانقطاع عن الدراسة، وتناولت المواد (١٧-١٨) إعادة القيد وضوابطه، وتناولت المادة (١٩) التخرج في الجامعة، وتناولت المادة (٢٠) حالات الفصل من الجامعة، وتناولت المادة (٢١) الإجراءات المنظمة للانتساب؛ ونظرا لأهمية الاختبارات الجامعية؛ فقد تناولتها عدد كبير من المواد هي (٢٢- ٤١)، وقد تناولت المواد (٤٢-٤٩) نظام التحويل بين الجامعات، والكليات، والتخصصات، وخصصت المادة (٥٠) لحالة الطالب الزائر، وأخيرا تناولت المواد (٥١-٥٣) الأحكام العامة المرتبطة بهذه اللائحة، حيث

نصت المادة (٥٢) على "لمجلس الجامعة وضع قواعد تنفيذية بما لا يتعارض مع أحكام هذه اللائحة"، وضمت اللائحة ملحق (أ) عن السجل الأكاديمي ورموز التقديرات، وملحق (ب) لعرض مثال لحساب المعدل الفصلي والتراكمي.

ومن جانبها قامت جامعة حفر الباطن بإصدار القواعد التنفيذية اللازمة لتطبيق لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية (أمانة مجلس جامعة حفر الباطن، ١٤٤١هـ)، والجدول رقم (١) يوضح مقارنة بعدد مواد لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية التي أضيف إليها قواعد تنفيذية، وبين المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية بجامعة حفر الباطن.

جدول١

مقارنة بعدد مواد لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية التي أضيف لها قواعد تنفيذية وبين المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية بجامعة حفر الباطن

المواد التي أضيف لها قواعد تنفيذية		المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية لها	
أرقام المواد	المجموع	أرقام المواد	المجموع
١-٢-٣-٤-٥-٨-٩-١٠-١٢-١٣-١٤- ١٧-١٩-٢٠-٢٥-٢٨-٣٠-٣٢-٣٤-٣٥- ٣٦-٣٨-٣٩-٤٢-٤٣- ٤٦- ٤٧- ٤٨-٥٠ ٥٢ —	٣٠ مادة	٦-٧-١١-١٥-١٦-١٨-٢١-٢٢-٢٣-٢٤- ٢٦-٢٧-٢٩-٣١-٣٣-٣٧-٤٠-٤١- ٤٤- ٤٥-٤٩-٥١- ٥٣	٢٣ مادة

ومن خلال مطالعة الجدول أعلاه يتضح ما يأتي:

- إن جامعة حفر الباطن أضافت بعض القواعد التنفيذية لعدد (٣٠) مادة من مواد لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية، أي بنسبة (٥٦,٦٠ %) من مجموع مواد اللائحة البالغة (٥٣) مادة، على حين بقي عدد (٢٣) مادة دون إضافة قواعد تنفيذية بشأنها، أي بنسبة (٤٣,٤٠٪).
- إن الإضافات التي تمت، فسرت تلك المواد التي بها عموميات، أو أنها تحتاج مزيدا من التوضيح، فمثلا المادة (١) أضيف إليها بعض التعريفات مثل: السجل الأكاديمي، ومعدل التخصص، والتدريب الصيفي، وطي القيد، وغير ذلك.
- إن غالبية المواد التي وضعت لها قواعد تنفيذية تناولت شروط القبول والتسجيل، والمفاضلة بين المتقدمين ممن تنطبق عليهم جميع شروط القبول وفقًا للتقويم الكلي الذي يحصلون عليه، وحسب العدد المحدد سابقًا لتلك السنة الدراسية، ومسؤولية الطالب في معرفة ومتابعة نظام الدارسة، والضوابط اللازمة للانتقال بين المراحل الدراسية، وإجراءات التسجيل، والحذف والإضافة، وإعادة المقرر، ونسبة غياب الطالب في المقررات بعذر أو بدونه، وطي القيد، وإعادة القيد، وغير ذلك من الشؤون الدراسية التي تتعلق بالدراسة والاختبارات، وقد يكون السبب في ذلك أيضا أن هذه الموضوعات هي الموضوعات التي تميز كل جامعة عن الأخرى؛ فتنظيم القبول مرتبط بقدرة الجامعة على توفير مقاعد دراسية وأعضاء هيئة تدريس.

ب. اللائحة الموحدة للدراسات العليا وقواعدها التنفيذية:

صدرت اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات السعودية بالقرار رقم (١٤١٧/٦/٣) في تاريخ ١٤١٧/٨/٢٦هـ، وجاء بها "أن اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات من اللوائح المشتركة، وسوف يؤدي إقراراها إلى تنظيم الجوانب المتعلقة بالدراسات العليا في الجامعات" (مجلس التعليم العالي، ١٩٩٧، ٣)، وتكونت اللائحة من (٦٧) مادة، خصصت المادة الأولى لتوضيح أهداف الدراسات العليا، وتناولت المادتان (٢- ٣) الدرجات العلمية، ومتطلباتها الدراسية، وخصصت المواد (٤-٦) لتناول الهيكل التنظيمي للدراسات العليا بكل جامعة، كما تناولت المواد (٧-٣١) البرامج المستحدثة ومعايير إقرار برامج الدراسات العليا، وتناولت المواد (١٢- ١٣) قبول الطلاب في الدراسات العليا وشروط التسجيل، والتأجيل والحذف، والانسحاب، والانقطاع، وإلغاء القيد وإعادته، والفرص الإضافية، والتحويل، كذلك تناولت المواد (٣٢-٣٩) نظم الدراسة ببرامج الدراسات العليا، وتناولت المادة (٤٠) نظم الاختبارات، في حين تناولت المواد (٤١-٦١) إعداد الرسائل العلمية والإشراف عليها، ومناقشتها، وتحديد ضوابط المكافآت المالية، وأخيرا تناولت المواد (٦٢-٦٧) الأحكام العامة المرتبطة بتطبيق هذه اللائحة، حيث إن المادة (٦٢) نصت على أن "يضع مجلس الجامعة القواعد المنظمة لتقويم برامج الدراسات العليا بناء على اقتراح مجلس عمادة الدراسات العليا، على أن ترفع نتائج التقويم لمجلس الجامعة"، كما نصت المادة (٦٦) على أنه "لمجالس الجامعات وضع القواعد والإجراءات التنظيمية والتنفيذية لسير الدراسات العليا، بما لا يتعارض مع أحكام هذه اللائحة".

وضمانا لحسن تطبيق جامعة حفر الباطن لمواد اللائحة الموحدة للدراسات العليا؛ أصدرت الجامعة القواعد التنفيذية لبعض مواد اللائحة، (أمانة مجلس جامعة حفر الباطن، ١٤٤١هـ)، والجدول رقم (٢) يوضح مقارنة بمواد اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات، والتي أضيف إليها قواعد تنفيذية، وبين المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية بجامعة حفر الباطن.

جدول ٢

مقارنة بمواد باللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات والتي أضيف لها قواعد تنفيذية وبين المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية بجامعة حفر الباطن

المواد التي أضيف لها قواعد تنفيذية		المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية لها	
أرقام المواد	المجموع	أرقام المواد	المجموع
٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٥-٣٧-٣٨-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤—٤٥-٤٦-٤٧-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٦	٥٣ مادة	١- ٢—٣-٤-٢٠-٣٢-٣٣-٣٤-٣٦-٣٩-٤٨-٦٤-٦٥-٦٧	١٤ مادة

ومن خلال مطالعة الجدول أعلاه يتضح ما يأتي:

- أن إجمالي مواد اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات بلغ (٦٧) مادة، منها عدد (٥٣) مادة أضيفت لها قواعد تنفيذية؛ أي بنسبة (٧٩,١٠٪)، وبقي عدد (١٤) مادة بدون إضافة قواعد تنفيذية لها، أي بنسبة (٢٠,٩٠٪) من إجمالي مواد اللائحة، بما يشير إلى وجود حاجة لوضع قواعد تنفيذية لغالبية مواد اللائحة الموحدة للدراسات العليا، ولعل ذلك راجع إلى طبيعة الدراسات العليا، وتعدد البرامج، وتنوعها وتباين متطلباتها وشروط الالتحاق، وحداثة افتتاح جامعة حفر الباطن للدراسات العليا، ومحاولة استفادتها من الجامعات السعودية التي سبقت جامعة حفر الباطن بحسب ما ذكره أحد القيادات الأكاديمية عندما تمت مقابلته.
- لوحظ من فحص مواد اللائحة أن مجلس عمادة الدراسات العليا له صلاحية إقرار أي لوائح تنظم عمل الدراسات العليا في الجامعة بعد التنسيق مع الكليات والأقسام العلمية، ويصدر مجلس عمادة الدراسات العليا الأدلة اللازمة للدراسات العليا، وتضع عمادة الدراسات العليا جميع النماذج الإلكترونية أو الورقية اللازمة لتسيير الأعمال ذات العلاقة بالدراسات العليا بالجامعة.
- تمحورت القواعد التنفيذية حول البرامج المستحدثة، وضمان جودتها، والخطوات والإجراءات الواجب اتباعها للقبول والتسجيل، وشروط القبول في برامج الدراسات العليا، والتأجيل والحذف، والانقطاع، وإلغاء القيد، وإعادة القيد، ومنح فرص إضافية، والتحويل من خارج الجامعة إلى جامعة أخرى، أو من تخصص إلى تخصص آخر داخل الجامعة.
- جاءت بعض القواعد التنفيذية التي تخص الرسائل العلمية والمشروعات البحثية والإشراف العلمي.

ت. اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات وقواعدها التنفيذية:

صدرت اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات بالقرار رقم (٢/١٠/١٤١٩هـ) وجاء بها "أن اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات من اللوائح المشتركة، وسوف يؤدي إقراراها إلى تنظيم الجوانب المتعلقة بالبحث العلمي في الجامعات" (مجلس التعليم العالي، ١٩٩٩، ٣) وتكونت اللائحة من (٥١) مادة، خصصت المادة الأولى لشرح التعبيرات الواردة في اللائحة، وتناولت المادة (٢) أهداف البحث العلمي في الجامعات، على حين تناولت المادة (٣) أساليب تحفيز الباحثين على إجراء البحوث الأصيلة والمبتكرة، وتحدثت المواد (٤-٧) عن عمادة البحث العلمي، وتنظيمها، ومهام مجلس العمادة، ومسؤوليات عميد البحث العلمي، وانتقلت المواد (٨-١٧) لمراكز البحوث من حيث التنظيم الإداري، وتشكيل مجالس المراكز، والمهام، ومسؤوليات مدير المركز، وتمويل البحوث، وإعداد البحوث وما يرتبط بها من خدمات ودعم، وغيرها، كما تناولت المواد (١٨-٤٨) شروط منح الجوائز التشجيعية، وقواعد الترشيح، ومكونات النشر العلمي في الجامعة، وتحكيمه، والمكافآت الممنوحة بشكل تفصيلي، وأخيرا تناولت المواد (٤٩-٥١) الأحكام العامة المرتبطة بتطبيق هذه اللائحة، حيث إن المادة (٤٩) نصت على أنه "بما لا يتعارض مع أحكام هذه اللائحة

يضع المجلس العلمي بناء على اقتراح مجلس عمادة البحث العلمي اللوائح التفصيلية والقواعد التنفيذية المنظمة لإنجاز البحوث ونشرها ومكافآتها على مستوى الجامعات أو الكليات أو المعاهد ومراكز البحوث".

وقد قرر مجلس جامعة حفر الباطن رقم (٧/١٤٣٩/١٤٤٠) المتخذ في الجلسة رقم (٥) المنعقدة بتاريخ ١٤٤٠/٨/٣٠هـ الموافقة النظامية على القواعد التنفيذية للائحة الموحدة للبحث العلمي (أمانة مجلس جامعة حفر الباطن، ١٤٤٠هـ)، والجدول رقم (٣) يوضح مقارنة بمواد اللائحة الموحدة للبحث العلمي بالجامعات، والتي أضيف لها قواعد تنفيذية وبين المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية بجامعة حفر الباطن.

جدول ٣

مقارنة بمواد اللائحة الموحدة للبحث العلمي بالجامعات والتي أضيف لها قواعد تنفيذية وبين المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية بجامعة حفر الباطن

المواد التي أضيف لها قواعد تنفيذية		المواد التي بقيت دون إضافة قواعد تنفيذية لها	
أرقام المواد	المجموع	أرقام المواد	المجموع
١-١٢-١٥-١٦-٢٠-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٧-٣٩-٤٠- ٥١	١٨ مادة	٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٣-١٤-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٥-٢٨-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٨-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠	٣٣ مادة

ومن خلال مطالعة الجدول أعلاه يتضح ما يأتي:

- بلغ عدد مواد اللائحة الموحدة للبحث العلمي (٥١) مادة، وأن جامعة حفر الباطن أدخلت قواعد تنفيذية لعدد (١٨) مادة، بنسبة (٣٥,٢٩٪)، في حين أبقت الجامعة على عدد (٣٣) مادة، بنسبة (٦٤,٧١٪) من مجموع مواد اللائحة.
- من خلال الاطلاع على وثيقة القواعد التنفيذية للائحة الموحدة للبحث العلمي، تبين أنها تحتوي على: نص رؤية، ورسالة، وأهداف وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي.
- بحسب ما ورد بالمادة (١) ارتأت الجامعة إضافة بعض الشروحات لمصطلحات تخص الجامعة مثل: البحث العلمي الممول، والعقد، والطرف الأول من العقد، والطرف الثاني، والتقرير الدوري.
- لوحظ من مطالعة مواد اللائحة وقواعدها التنفيذية أنه تم إضافة قواعد تنفيذية لبعض المواد التي تخص تمويل البحوث من الجامعة، من خلال إضافة قواعد تنفيذية مفصلة تخص: إشراف عمادة البحث العلمي على تمويل البحوث، وأعضاء الفريق البحثي، وشروط تقديم مشاريع البحوث، وإجراءات التحكيم والتمويل، ومتابعة الباحثين، وتعهدات الباحث تجاه الجامعة، وتعديل المشرف الرئيس، ونشر البحوث الممولة، وحقوق براءات الاختراع، وقواعد الصرف المالي وشراء الأجهزة والمواد، وحضور المؤتمرات ونحوها؛ وربما يرجع ذلك إلى الحاجة الماسة لتقنين كل ما يخص إجراءات تمويل البحوث في الجامعة؛ ضمانا للنزاهة وتحقيق الشفافية، والتي تخص دعم البحوث من جهات حكومية أو غيرها، والتي تختص القواعد والإجراءات المنظمة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في أثناء التفرغ العلمي.

تعليق على اللوائح الأكاديمية وقواعدها التنفيذية:

في ضوء ما سبق؛ اتضح ما يلي:

- وضعت اللوائح الأكاديمية بطريقة مركزية حسب نظام التعليم السعودي؛ حيث صدرت عن مجلس التعليم العالي، وكان الغرض من إقراراها تنظيم الجوانب المتعلقة بمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات السعودية.
- تضمنت القواعد التنفيذية تعديلات أو استثناءات في بعض موادها عن اللوائح، وأشارت إلى هذه التعديلات في أثناء التفسير، وهو ما يعد جانبا جيدا، ورغم ذلك خلت جلها من مواد تمهيدية تتعلق بمبررات ودواعي صدور القواعد، وأهدافها بشكل مفصل، وأسماء الفريق وآليات العمل كما هو الحال في صدور اللوائح والقوانين المنظمة للعمل، وهو ما يقد يفسر بعض نتائج الاستبانة في الدراسة الميدانية التي ألمحت إلى ضعف في المشاركة من قبل منسوبي الجامعة.
- أسهمت اللوائح الأكاديمية في تنظيم الأعمال بالجامعات السعودية، وتيسير عملها الأكاديمي، وضبط السلوكيات والتصرفات في مختلف النواحي، وقد حظيت باهتمام مع نشأة ونمو الجامعات وانتشارها الجغرافي، ومنها جامعة حفر الباطن.
- حرصت الجامعة على وضع القواعد التنفيذية التي تمكنها من تطبيق اللوائح المشار إليها كما هو الحال في العديد من الجامعات السعودية التي وضعت منهجيات وقواعد عمل لها.
- جاءت القواعد التنفيذية على مستوى الجامعة مركزية لكل الكليات والبرامج الأكاديمية؛ مما يوجد نوعا من الارتباك عند تطبيقها؛ نظرا لكثرة المواد والقواعد التنفيذية، مع تباين فيما بين البرامج الأكاديمية في الجامعة.
- لا يتأتى الحكم على فعالية القواعد التنفيذية للجامعة من الجوانب النظرية فقط، بل لابد من الحكم عليها من خلال الممارسات والتطبيق العملي لها في الواقع، وهذا ما استهدفه الشق الميداني للدراسة الحالية.

الدراسة الميدانية (الإجراءات وتفسير النتائج)

- إجراءات الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ ونظرًا لطبيعة الدراسة وطبيعة البيانات التي تم الحصول عليها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وعلى ضوء أسئلة الدراسة، تم بناء الاستبانة في جزأين، تناول الجزء الأول البيانات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، أما الجزء الآخر فتناول محاور الاستبانة من حيث:

- ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية.
- نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها.
- التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية.

- الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية.

وتم تقنين الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وهو ما يسمي بصدق المحكمين، وتم حساب ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٤) يبين درجات ثبات محاور الاستبانة

جدول ٤

درجات ثبات الاستبانة تبعا لمحاور الاستبانة

م	المحاور	درجة الثبات	الدلالة الإحصائية
١-	ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	0.82	مرتفعة
٢-	نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها	0.78	مرتفعة
٣-	التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	0.79	مرتفعة
٤-	الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	0.85	مرتفعة
	الإجمالي	0.81	مرتفعة

يتضح من الجدول أعلاه أن محاور الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة؛ إذ تراوحت ما بين (٠,٧٨-٠,٨٥)، بما يشير إلى أن الاستبانة ومحاورها تقيس ما وضعت لقياسه، ويوضح الجدول رقم (٥) توزيع عبارات الاستبانة على محاورها في صورتها النهائية.

جدول ٥

توزيع عبارات الاستبانة تبعا لمحاورها

م	المحاور	عدد العبارات	النسبة المئوية
١-	ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	١٨	٣٦٪
٢-	نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها	١٢	٢٤٪
٣-	التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	٧	١٤٪
٤	الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	١٣	٢٦٪
	الإجمالي	٥٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول أعلاه أن عبارات المحور الأول (ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) جاءت بالمرتبة الأولى؛ وذلك لكثرة عدد الضوابط والمعايير التي ينبغي مراعاتها عند صياغة اللوائح وقواعدها التنفيذية، وجاء المحور الثالث (التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) في المرتبة الأخيرة، في حين تقارب عدد عبارات المحورين الثاني والرابع.

وتمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بمقر الجامعة الرئيس وفروعها؛ وبحسب إحصاء ١٤٤١هـ بلغ إجمالي عدد أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من السعوديين وغير السعوديين (٨٢٧) عضوا، وتم تطبيق الاستبانة بالطريقة الإلكترونية على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس من الأساتذة، والأساتذة المشاركين، والأساتذة المساعدين، وتم استبعاد المحاضرين والمعيدين؛ لطبيعة موضوع الدراسة؛ حيث إن هاتين الفئتين لا تشاركان في وضع القواعد التنفيذية بالجامعات السعودية؛ لذا بلغ مجتمع الدراسة (٤١٠) أعضاء، وللحصول على أكبر استجابة تم ترجمة الدراسة إلى اللغة الإنجليزية لوجود عدد غير قليل من غير الناطقين

باللغة العربية، وقد بلغ حجم العينة (٢٤٨) عضوا، وهي عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، والجدول رقم (٦) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيراتها.

جدول ٦

خصائص عينة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة

م	المتغير	توزيع المتغير	العدد	النسبة المئوية %
١.	نوعية التكليف	مكلف إداريا	١٢٨	٥١,٦
		غير مكلف إداريا	١٢٠	٤٨,٤
		المجموع	٢٤٨	١٠٠٪
٢.	الدرجة العلمية	أستاذ	٣٢	١٢,٩
		أستاذ مشارك	٥٢	٢١,٠
		أستاذ مساعد	١٦٤	٦٦,١
		المجموع	٢٤٨	١٠٠٪
٣.	مكان العمل الحالي	المقر الرئيس للجامعة	١٦٤	٦٦,١
		فروع الجامعة	٨٤	٣٣,٩
		المجموع	٢٤٨	١٠٠٪
		من ٣-٦ سنوات	٨٠	٣٢,٣
		أكثر من ٦ سنوات	١٠٨	٤٣,٥
		المجموع	٢٤٨	١٠٠٪

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- تقارب عدد المكلفين إداريا مع عدد غير المكلفين إداريا، ويشمل المكلفون إداريا كل من صدر لهم تكليف إداري من إدارة الجامعة لتولي وظائف قيادية أو المشاركة في أعمال لجان عليا على مستوى الجامعة وفروعها وكلياتها وعماداتها المساندة.
- قلة عدد أعضاء هيئة التدريس على درجة أستاذ، مقارنة بدرجتي أستاذ مشارك وأستاذ مساعد؛ ولعل ذلك راجع إلى حداثة نشأة الجامعة، واعتمادها على الأساتذة المساعدين بشكل رئيس، وقلة عدد المرقين إلى درجة أستاذ مشارك أو أستاذ.
- تضاعف عدد أفراد عينة الدراسة العاملين في المقر الرئيس للجامعة في محافظة حفر الباطن، مقارنة بعدد أفراد عينة الدراسة العاملين في فروع الجامعة في بقية المحافظات؛ وذلك لتمركز معظم كليات الجامعة بالمقر الرئيس، فضلا عن توافر العمادات المساندة أيضا.

استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS إصدار ٢٣، ومن خلاله استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ارتباط بيرسون لبيان العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية على الاستبانة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ "Cronbach's alpha" لقياس الاتساق الداخلي لعناصر المقياس ومكوناته.

- المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن.
- تحديد معيار الحكم على المتوسطات الحسابية، بحسب الجدول الآتي:

جدول ٧

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لنتائج الدراسة

فئة المتوسط الحسابي		الدرجة
من	إلى	
أعلى من ٤,٢٠		مرتفعة جداً
٣,٤٠	اقل من ٤,٢٠	مرتفعة
٢,٦٠	اقل من ٣,٤٠	متوسطة
١,٨٠	اقل من ٢,٦٠	منخفضة
أقل من ١,٨٠		منخفضة جداً

- اختبارT-Test ؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة حسب متغيرات: نوعية التكليف (مكلف إداريا، وغير مكلف إداريا)، ومكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة).
- اختبارF-Test؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة حسب متغيرات: الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).
- اختبار شيفيه Test Schffe لمعرفة اتجاهات الدلالة الإحصائية إن وجدت.

ثالثا–نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول: ما واقع فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن؟

وللإجابة عنه تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لمستوى فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن لفقرات الاستبانة الأربعة (ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، ونشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها، والتحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، والصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية)، وذلك على النحو الآتي:

أ. ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية:

يوضح جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الفعالية
١-	يتم صياغة القواعد التنفيذية وفق رؤية الجامعة ورسالتها	2.23	0.98	17	منخفضة
٢-	يتم تحديد أهداف القواعد التنفيذية بالكليات والعمادات بشكل دقيق	2.37	0.92	14	منخفضة
٣-	يشارك أهل الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في وضع القواعد التنفيذية	2.24	1.13	16	منخفضة
٤-	يشارك المستفيدون من منسوبي الجامعة في صياغة القواعد التنفيذية	2.58	1.07	8	منخفضة
٥-	يتم صياغة القواعد التنفيذية بلغة واضحة ومفهومة في التفسير والتطبيق	2.29	1.02	15	منخفضة
٦-	يراعى عند صياغة القواعد التنفيذية طبيعة كل كلية أو عمادة بالجامعة	2.55	1.12	10	منخفضة
٧-	تحدد القواعد التنفيذية الواجبات والمسؤوليات الوظيفية بشكل دقيق	2.42	1.10	13	منخفضة
٨-	توفر القواعد التنفيذية المرونة الكافية في الصرف المالي وفقاً لطبيعة كل كلية أو عمادة	2.79	1.14	2	متوسطة
٩-	تنص القواعد التنفيذية على أساليب التعامل مع الشكاوى بما يحقق ضمان الجودة	2.65	1.22	7	متوسطة
١٠-	تراعي القواعد التنفيذية أولويات العمل بالكليات والعمادات	2.56	1.16	9	منخفضة
١١-	تضمن القواعد التنفيذية حقوق منسوبي الجامعة بصورة عادلة	2.74	1.23	3	متوسطة
١٢-	تشجع القواعد التنفيذية على التقدم بمبادرات؛ لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس	2.47	1-15	12	منخفضة
١٣-	تشجع القواعد التنفيذية على تحقيق التعاون بين كليات الجامعة وعماداتها ووحداتها المختلفة	2.48	1.22	11	منخفضة
١٤-	تلزم القواعد التنفيذية وحدات الجامعة بتوفير المعلومات اللازمة وتبادلها؛ من أجل أداء وظائف تلك الوحدات بكفاءة	2.58	1.23	8	منخفضة
١٥-	تتضمن القواعد التنفيذية آليات واضحة ومشجعة لتدريب أعضاء هيئة التدريس	2.69	1.16	5	متوسطة
١٦-	تنص القواعد التنفيذية على ضوابط صرف المكافآت لأعضاء هيئة التدريس الجامعة في ضوء معدلات الأداء والإنجاز	3.15	1.31	1	متوسطة

١٧-	تمكن القواعد التنفيذية من استثمار موارد الجامعة وإمكانياتها المتاحة بما يحقق أهدافها الاستراتيجية	2.73	1.24	4	متوسطة
١٨-	تساهم القواعد التنفيذية في تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين أعضاء هيئة التدريس	2.66	1.18	6	متوسطة
	درجة فعالية المحور ككل	2.57	1.14		منخفضة

يتضح من الجدول أعلاه؛ أن متوسط فعالية المحور ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (2.57) وبانحراف معياري (1.14)، كما يتضح من الجدول أن درجة فعالية عبارات المحور ككل جاءت منخفضة؛ حيث إن (٧) عبارات حصلت على درجة موافقة متوسطة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,١٥-٢,٩٥)، على حين حصلت (١١) عبارة على درجة موافقة منخفضة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥٨-٢,٢٣)، بما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جامعة حفر الباطن تراعي عند صياغة القواعد التنفيذية للوائحها الأكاديمية بعض المعايير والضوابط بدرجة متوسطة، والبعض الآخر بدرجة منخفضة، وربما يرجع ذلك إلى عدد من الأسباب؛ لعل في مقدمتها حداثة نشأة الجامعة، وقلة الخبرات الأكاديمية بها، وعدم حصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي، واعتماد الجامعة على بعض القواعد التنفيذية المطبقة في جامعات سعودية أخرى، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه بعض الدراسات التي أجريت على جامعة حفر الباطن مثل دراسة كل من الشمري(٢٠١٧)، والعامري (٢٠٢١).

ب. نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها:

يوضح جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لنشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الفعالية
١-	تعقد الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس؛ للتعريف بمضامين القواعد التنفيذية ومحتوياتها	2.71	1.17	9	متوسطة
٢-	تحرص الجامعة على إحاطة منسوبيها بنصوص القواعد التنفيذية قبل تطبيقها بفترة كافية	2.81	1.27	6	متوسطة
٣-	يتم نشر القواعد التنفيذية المختلفة على موقع الجامعة	2.52	1.29	11	منخفضة
٤-	يتم توزيع القواعد التنفيذية في كتيبات على منسوبي الجامعة بشكل واسع وميسر	3.16	1.37	1	متوسطة
٥-	يتم طرح القواعد التنفيذية على أعضاء هيئة التدريس؛ لإبداء الرأي حولها قبل تفعيلها	2.92	1.33	4	متوسطة
٦-	تحرص الجامعة على شرح القواعد التنفيذية وتفسيره لأعضاء هيئة التدريس	2.87	1.30	5	متوسطة

٧-	تحرص الجامعة على شرح القواعد التنفيذية وتفسيرها لأصحاب المصلحة من خارج الجامعة	2.77	1.23	7	متوسطة
٨-	تودع لوائح الجامعة وقواعدها التنفيذية ضمن قاعدة بياناتها	2.60	1.21	10	متوسطة
٩-	يتم توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر القواعد التنفيذية وتعميمها على أعضاء هيئة التدريس وأصحاب المصلحة خارج الجامعة	2.76	1.19	8	متوسطة
١٠-	يتم عقد ندوات تثقيفية حول القواعد التنفيذية فور اعتمادها من جهات الاختصاص	2.97	1.27	2	متوسطة
١١-	توفر الجامعة مستشارين وقانونيين؛ لتفسير القواعد التنفيذية عند الحاجة إلى ذلك.	2.95	1.27	3	متوسطة
١٢-	تحرص الجامعة على تعريف أعضاء هيئة التدريس الجدد، وتنمية وعيهم بالقواعد التنفيذية المنظمة لأعمالهم	2.92	1.16	4	متوسطة
	درجة فعالية المحور ككل	2.83	1.26		متوسطة

يظهر من الجدول أعلاه، أن متوسط فعالية المحور ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (2.83) وبانحراف معياري (1.26)، أي أنه جاءت درجة فعالية عبارات هذا المحور متوسطة؛ حيث إن (١١) عبارة حصلت على درجة موافقة متوسطة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٣,١٦-٢,٦٠)، في حين حصلت (عبارة واحدة) على درجة موافقة منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٢)، وربما يعزى ذلك إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن جامعة حفر الباطن تبذل جهودا في نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائحها الأكاديمية، وإن كان ذلك بدرجة متوسطة، ومن هذه الجهود المبذولة: عقدت الجامعة ورشة عمل لأعضاء هيئة التدريس؛ للتعريف بالقواعد التنفيذية للائحة الدراسات العليا (وكالة الجامعة للدراسات العليا، ٢٠٢٠)، كما توجد نسخ من لوائح الجامعة وقواعدها التنفيذية ضمن قاعدة بيانات الجامعة وموقعها الإلكتروني، كما يوجد بالجامعة هيئة اسشارية من مستشارين وقانونيين تتبع مكتب رئيس الجامعة؛ لتفسير القواعد التنفيذية عند الحاجة إلى ذلك (مكتب رئيس الجامعة، ٢٠٢١). وتظهر مثل هذه الجهود حرص الجامعة على إحاطة أعضاء هيئة التدريس بنصوص القواعد التنفيذية قبل تطبيقها ربما بفترة كافية؛ لإبداء الرأي حولها قبل تفعيلها، وأيضا حرص الجامعة على شرح القواعد التنفيذية وتفسيرها لأعضاء وأصحاب المصلحة من خارج الجامعة، من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ث. التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية:

يوضح جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للتحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الفعالية
١-	تحرص مجالس الجامعة المتخصصة على مراجعة القواعد التنفيذية باستمرار	2.55	1.16	5	منخفضة
٢-	تتوافر لدى الجامعة مؤشرات واضحة لقياس فعالية القواعد التنفيذية	2.53	1.19	6	منخفضة
٣-	يتم مراجعة القواعد التنفيذية بشكل مستمر؛ للتأكد من ملاءمتها لرؤية الجامعة ورسالتها	2.58	1.19	3	منخفضة
٤-	تتيح الجامعة تمثيل الطلاب في لجان مراجعة القواعد التنفيذية بالكليات والعمادات ووحدات الجامعة	3.03	1.25	1	متوسطة
٥-	يؤدي تعدد القواعد التنفيذية بين كليات الجامعة وعماداتها إلى البعد عن النمطية وتحقيق التميز وفق خصائص كل منها	2.69	1.12	2	متوسطة
٦-	تساهم القواعد التنفيذية في حوكمة العمل الإداري بوحدات الجامعة المختلفة	2.56	1.03	4	منخفضة
٧-	تحرص الجامعة على تنقية القواعد التنفيذية من نقاط الغموض والتعارض ومعالجتها	2.52	1.16	7	منخفضة
	درجة فعالية المحور ككل	2.64	1.16		متوسطة

يظهر من الجدول السابق أن متوسط فعالية المحور ككل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (2.64) وبانحراف معياري (1.16)؛ بما يشير إلى أن درجة فعالية عبارات المحور جاءت متوسطة؛ حيث إن (٢) عبارتين حصلتا على درجة موافقة متوسطة، بلغت متوسطاتهما الحسابية (٣,٠٣-٢,٦٩)، على حين حصلت (٥) عبارات على درجة موافقة منخفضة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥٨-٢,٥٢) ، وتشير هذه النتيجة إلى أن الجامعة- رغم وجود بعض الصعوبات لديها- تقوم ببعض الإجراءات التنظيمية من أجل تحسين القواعد التنفيذية للوائحها الأكاديمية، ومن هذه الإجراءات: إتاحة الفرصة لتمثيل الطلاب في لجان مراجعة القواعد التنفيذية بالجامعة، ومراجعة تلك القواعد؛ لتصبح ملائمة لرؤية الجامعة ورسالتها، وحوكمة العمل الإداري بوحدات الجامعة.

ج. الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية:

يوضح جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للصعوبات التي تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١-	الحاجة إلى تبني رؤية واضحة في صياغة القواعد التنفيذية المنظمة للعمل بالجامعة	2.08	.94	13	منخفضة
٢-	قلة الاستقرار الإداري بالجامعة منذ نشأتها	2.31	1.10	11	منخفضة
٣-	تعتبر الجامعة نشر قواعدها التنفيذية بمثابة إجراء روتيني	2.63	1.07	7	متوسطة
٤-	الحاجة إلى الوصف الدقيق لكافة القواعد التنفيذية المعمول بها بوحدات الجامعة	2.24	1.01	12	منخفضة
٥-	ثمة صعوبة واضحة في فهم وتفسير القواعد التنفيذية عند تطبيقها	2.45	1.03	9	منخفضة
٦-	الازدواجية بين بعض القواعد التنفيذية؛ بما يؤدي إلى تعطل العمل وتباطؤ الإنجاز	2.76	1.03	4	متوسطة
٧-	تتسم القواعد التنفيذية للجامعة بالجمود وعدم التطور	2.87	1.17	1	متوسطة
٨-	توضع قواعد تنفيذية غير ملائمة لطبيعة البيئة المحيطة بالجامعة	2.82	1.10	3	متوسطة
٩-	ضعف البنية التحتية المادية والتكنولوجية للجامعة	2.55	1.23	8	منخفضة
١٠-	حداثة الجامعة، واعتمادها على قواعد تنفيذية من جامعات سعودية أخرى	2.44	1.04	10	منخفضة
١١-	نقص الكفاءات من منسوبي الجامعة (موظفين، وأعضاء هيئة تدريس)	2.74	1.23	5	متوسطة
١٢-	كثرة اللوائح وتداخلها	2.84	1.07	2	متوسطة
١٣-	ضعف الوعي بالهيكل التنظيمي للجامعة	2.65	1.24	6	متوسطة
	المتوسط العام	2.75	1.10		متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام لعبارات المحور الثالث (الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) بجامعة حفر الباطن بلغ (2.75) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وانحراف معياري (1.10)؛ بما يشير إلى أن درجة الموافقة على عبارات هذا المحور جاءت متوسطة؛ حيث إن (٧) عبارات حصلت على درجة موافقة متوسطة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٨٧-٢,٦٣) في حين حصلت (٦) عبارات على درجة موافقة منخفضة، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٢,٥٥-٢,٠٨)، وقد تعزو هذه النتيجة إلى حداثة الجامعة، وحاجتها الماسة إلى نشر ثقافة الجودة، والنقص الواضح في الثقافة التنظيمية في الجامعة وفروعها وكلياتها، وعماداتها المساندة، وقد تبلور ذلك في شعور عينة الدراسة بوجود بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الجامعة الأكاديمية في مرحلة ما بعد إقرارها، ومن هذه الصعوبات: جمود القواعد التنفيذية للجامعة وعدم تطورها- مع كثرتها وتداخلها- والازدواجية فيما بين بعض القواعد التنفيذية، وكونها غير ملائمة لطبيعة البيئة المحيطة بالجامعة، بالإضافة إلى نقص الكفاءات من

منسوبي الجامعة، وهو ما يتفق مع ما أكد عليه الشمري (٢٠١٧) في دراسته إلى وجود العديد من الصعوبات التي تواجه جامعة حفر الباطن؛ كونها جامعة ناشئة، والعامري(٢٠٢١).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة تعزى إلى متغيرات: جهة العمل بالجامعة (مكلف إداريا–غير مكلف إداريا)، ومكان العمل الحالي (المقر الرئيس–فروع الجامعة)، والدرجة العلمية (أستاذ–أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)؟

وللإجابة عنه تم استخدام اختبارT-Test ؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة حسب متغيرات: نوعية التكليف (مكلف إداريا، وغير مكلف إداريا)، ومكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة)، كما تم استخدام اختبارF-Test؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في محاور استبانة الدراسة حسب متغيرات: الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)؟ واستخدام اختبار شيفيهTest Schffe لمعرفة اتجاهات الدلالة الإحصائية إن وجدت، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أ. متغير نوعية التكليف (مكلف إداريا، وغير مكلف إداريا):

يوضح جدول (١٢) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها الإحصائية في محاور الاستبانة، والتي تُعزَى لمتغير نوعية التكليف (مكلف إداريا، وغير مكلف إداريا).

جدول١٢

متوسطات درجات أفراد العينة والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها الإحصائية حسب متغير والتي تُعزَى لمتغير نوعية التكليف (مكلف إداريا، وغير مكلف إداريا)

محاور الاستبانة	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	مكلف إداريا	128	44.19	16.95	-1.839-	.067	غير دالة
	غير مكلف إداريا	120	48.30	18.26			
نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها	مكلف إداريا	128	33.47	13.11	-.583-	.560	غير دالة
	غير مكلف إداريا	120	34.47	13.85			
التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	مكلف إداريا	128	17.25	6.86	-2.856-	.005	دالة
	غير مكلف إداريا	120	19.77	7.02			
الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	مكلف إداريا	128	33.34	10.65	-.040-	.968	غير دالة
	غير مكلف إداريا	120	33.40	11.49			

يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عين الدراسة في المحاور الأول والثاني والرابع، تعزى لمتغير نوعية التكليف (مكلف إدريا، وغير مكلف إداريا)، بما يؤكد على توافق أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن كونهم أعضاء هيئة تدريس مكلفين إداريا وتولوا وظائف إدارية، أو شاركوا في لجان دائمة على مستوى الجامعة وكياناتها، أو كونهم أعضاء هيئة تدريس لم يتم تكليفهم إداريا.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عين الدراسة في المحور الثالث تعزى لمتغير نوعية التكليف (مكلف إدريا، وغير مكلف إداريا)، لصالح مجموعة الأعضاء غير المكلفين إداريا؛ فهم أكثر قناعة بحاجة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بالجامعة للتحسين المستمر.

ب. متغير مكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة)

يوضح جدول (١٣) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها الإحصائية في محاور الاستبانة، والتي تُعزَى لمتغير مكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة).

جدول ١٣

متوسطات درجات أفراد العينة والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها الإحصائية حسب متغير والتي تُعزَى لمتغير مكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة)

محاور الاستبانة	المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	المقر الرئيس للجامعة	164	47.83	17.58	2.070	.040	دالة
	أفرع الجامعة	84	42.95	17.53			
نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها	المقر الرئيس للجامعة	164	35.85	13.30	3.168	.002	دالة
	أفرع الجامعة	84	30.24	13.04			
التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	المقر الرئيس للجامعة	164	19.02	7.10	1.749	.082	غير دالة
	أفرع الجامعة	84	17.38	6.81			
الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	المقر الرئيس للجامعة	164	33.44	11.97	.135	.892	غير دالة
	أفرع الجامعة	84	33.24	9.03			

من خلال قراءة الجدول أعلاه؛ يتضح ما يلي:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عين الدراسة في المحورين الأول والثاني تعزى لمتغير مكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة) لصالح مجموعة المقر الرئيس للجامعة؛ وربما يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس العاملين بالمقر الرئيس للجامعة أكثر وعيا بلوائح

الجامعة من حيث الضوابط والمعايير، وفعاليات نشر ثقافة القواعد التنفيذية، مقارنة بزملائهم في فروع الجامعة؛ مما يشير إلى الحاجة إلى الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس في الفروع، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الذبياني(١٤٣٦) التي لم تجد أي فروق بين أفراد الجامعات السعودية المختلفة.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في المحورين الثالث والرابع تعزى لمتغير مكان العمل الحالي (المقر الرئيس للجامعة، وأفرع الجامعة)، بما يشير إلى توافق عينة الدراسة ككل بغض النظر عن مكان العمل حول درجة فعالية التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، كذلك اتفاق العينة حول الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية.

ح.متغير الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد):

يوضح جدول (١٤) الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة والانحرافات المعيارية وقيم "ف" ودلالاتها الإحصائية في محاور الاستبانة، والتي تُعزَى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد).

جدول ١٤

تحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد العينة حسب متغير الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	بين المجموعات	807.501	2	403.750	1.295	.276	غير دالة
	داخل المجموعات	76396.693	245	311.823			
	المجموع	77204.194	247				
نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها	بين المجموعات	461.084	2	230.542	1.277	.281	غير دالة
	داخل المجموعات	44238.336	245	180.565			
	المجموع	44699.419	247				
التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	بين المجموعات	216.289	2	108.145	2.207	.112	غير دالة
	داخل المجموعات	12005.453	245	49.002			
	المجموع	12221.742	247				
الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية	بين المجموعات	166.399	2	83.199	681	.507	غير دالة
	داخل المجموعات	29939.472	245	122.202			
	المجموع	30105.871	247				

يظهر من خلال قراءة الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة في جميع محاور الاستبانة تعزى لمتغير الدرجة العلمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)؛ حيث إن جميع أفراد العينة- بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية- يتفقون على درجة فعالية

اللوائح الأكاديمية في المحاور الثلاثة، كما يتفقون على توافر الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، وقد يرجع ذلك لاطلاع الجميع باللوائح والصعوبات التي تواجههم أو تواجه طلابهم.

واختلفت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة عتوم وعتوم (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، بين فئة محاضر وفئة أستاذ مساعد، وجاءت الفروق لصالح أستاذ مساعد، كما اختلفت مع نتائج دراسة عبد الفتاح وتادرس (٢٠١٦) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح رتبة أستاذ.

ملخص النتائج والتصور المقترح

تناول الجزء الأخير ملخص نتائج الدراسة، وعرض التصور المقترح ومكوناته، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولا: ملخص النتائج:

- جاءت درجة فعالية المحور الأول (ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية) منخفضة، على حين جاءت درجة فعالية المحور الثاني والثالث متوسطة.
- تواجه جامعة حفر الباطن بعض الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بدرجة متوسطة.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عين الدراسة تعزى لمتغير نوعية التكليف (مكلف إدريا، وغير مكلف إداريا) في محاور الاستبانة الأربعة، باستثناء المحور الثالث (التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية)؛ حيث وجدت فروق إحصائية.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عين الدراسة تعزى لمتغير مكان العمل الحالي في كل من المحورين الأول والثاني، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في المحورين الثالث والرابع.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أفراد عين الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية في جميع محاور الاستبانة الأربعة.

ثانيا: التصور المقترح:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية التي أكدت ضعف فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية على مستوى الشؤون الأكاديمية والدراسات العليا والبحث العلمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وفروعها، باعتبارهم أحد أهم الأطراف المعنية بهذه اللوائح طوال فترة عملهم التي تمتد لسنوات عديدة داخل الجامعة، جاء التصور المقترح، والذي يتكون من:

١. منطلقات التصور المقترح:

- اعتبار القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بمثابة تشريعات داخلية تنظم العمل في كافة مجالات العمل بجامعة حفر الباطن، والتي قد تعتبر أحد عوامل تقدم الجامعة أو تأخرها.
- التنافسية الشديدة التي تشهدها أنظمة التعليم الجامعي محلياً وإقليمياً ودولياً، والتي تتطلب من الجامعة مراجعة مستمرة للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتنظيمية أيضا.
- استخدام المنهجيات العلمية في بناء اللوائح الجامعية وقواعدها التنفيذية وتحليلها، مثل منهجية تحليل التأثير التنظيمي، والتي تعتبر الأكثر انتشارا واستخداماً في كافة الدول المتقدمة فيما يتعلق بوضع اللوائح التنظيمية، وتتضمن هذه المنهجية جمع تقييمات بعض المؤسسات وتحديد أثرها على الجامعات بشكل مباشر أو غير مباشر (العتيقي، ٢٠١٦).

٢. أسس بناء التصور المقترح:

يستند التصور المقترح لزيادة فعالية القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية بجامعة حفر الباطن على الأسس التالية:

- أن القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية الجيدة لها دور كبير في تحقيق الجامعة لأهدافها، وهي تمثل جزءا مهما من رأس المال التنظيمي الذي أصبح له قيمة كبيرة في تحقيق أهداف الجامعة وقدرتها التنافسية.
- أن بناء القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية وتقييمها يتطلب مراعاة رؤية الجامعة ورسالتها، وهو ما يضمن إمكانية التوافق بين خطة الجامعة، وبين هذه اللوائح والالتزام بها.

٣. مكونات التصور المقترح:

بحسب طبيعة الدراسة ومحاورها، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية من نتائج؛ فإن التصور المقترح تكوَّن من أربع نقاط: إجراءات لزيادة فعالية ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، وإجراءات لزيادة فعالية نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها، وإجراءات لزيادة فعالية التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، وإجراءات لمواجهة الصعوبات التي قد تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، وتفصيل تلك الإجراءات على النحو الآتي:

١. إجراءات لزيادة فعالية ضوابط ومعايير صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، ومن هذه الإجراءات تشكيل لجنة دائمة لإعادة النظر في القواعد التنفيذية للوائح الجامعة، على أن تراعي المعايير والضوابط الآتية:

- أن يتم صياغة القواعد التنفيذية وفق رؤية الجامعة ورسالتها.
- أن يتم صياغة القواعد التنفيذية على مستوى البرامج، وليس على مستوى الجامعة.
- أن يشارك أهل الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في وضع القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية.

- أن يشارك المستفيدون من منسوبي الجامعة في صياغة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية.
- أن تراعي نصوص القواعد التنفيذية أساليب التعامل مع الشكاوى؛ بما يحقق ضمان الجودة ومتطلباتها.
- أن تتضمن القواعد التنفيذية آليات واضحة لتدريب أعضاء هيئة التدريس على تنفيذها

٢. إجراءات لزيادة فعالية نشر ثقافة القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية والتعريف بها، وتختص عمادة الاتصالات وتقنية المعلومات بالتشارك المعرفي مع وكالتي الجامعة للشئون الأكاديمية، والدراسات العليا والبحث العلمي للقيام بهذه الإجراءات، ومنها ما يلي:

- عقد ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس؛ للتعريف بمضامين القواعد التنفيذية وأساليب تنفيذها.
- نشر القواعد التنفيذية المختلفة على موقع الجامعة: نصوص، وصور، وفيديوهات تدريبية.
- توزيع القواعد التنفيذية في كتيبات على منسوبي الجامعة بشكل واسع وميسر.
- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نشر القواعد التنفيذية وتعميمها على منسوبي الجامعة.
- عقد ندوات تثقيفية وقانونية حول القواعد التنفيذية فور اعتمادها من خلال مستشارين وقانونيين.

٣. إجراءات لزيادة فعالية التحسين المستمر للقواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، وتختص عمادة التطوير والجودة بالتشارك المعرفي مع وكالتي الجامعة للشئون الأكاديمية، والدراسات العليا والبحث العلمي؛ من أجل تنفيذ هذه الإجراءات، وهي:

- مراجعة القواعد التنفيذية باستمرار في ضوء المستجدات المحيطة بالجامعة مثلما يحدث في بعض الجوائح كجائحة كورونا (كوفيد١٩)، وفي ضوء نمو الجامعة وتطويرها.
- وضع مؤشرات قياس فعالية القواعد التنفيذية، يتم بناؤها وتحكيمها من قبل وحدة القياس بالجامعة، وعلى ضوئها يتم مراجعة القواعد التنفيذية بشكل مستمر.
- إتاحة تمثيل الطلاب -بصفتهم المستفيدون الرئيسيون-في لجان مراجعة القواعد التنفيذية بالكليات والعمادات ووحدات الجامعة.
- تنقية القواعد التنفيذية من نقاط الغموض والتعارض ومعالجتها.

٤. إجراءات لمواجهة الصعوبات التي تواجه تطبيق القواعد التنفيذية للوائح الأكاديمية، ومن هذه الإجراءات ما يلي:

- أن تتبنى وكالتا الجامعة للشئون الأكاديمية، والدراسات العليا والبحث العلمي رؤية واضحة في صياغة القواعد التنفيذية المنظمة للعمل الأكاديمي بالجامعة، تساير المستجدات المحيطة، وتتلاءم مع رؤية الجامعة.
- الحرص على استقرار الجامعة إداريا، وإتاحة الفرصة لمسئولي الجامعة وكلياتها ووحداتها المختلفة لإثبات قدراتهم على الإنجاز، وأن يكون ذلك المعيار الوحيد على استمرار المسؤول في عمله أو تخليه عنه.

- الحاجة إلى الوصف الدقيق لكافة القواعد التنفيذية المعمول بها بوحدات الجامعة، وترى الدراسة الحالية أن يكون لكل برنامج قواعده التنفيذية والمنبثقة من اللوائح الجامعية.
- الحرص الشديد على صياغة القواعد التنفيذية بلغة واضحة يسهل على منسوبي الجامعة فهمها.
- ضرورة سد النقص في الكفاءات من منسوبي الجامعة (موظفين، وأعضاء هيئة تدريس).

ثالثاً: توصيات الدراسة

- إجراء دراسات مماثلة عن فعالية اللوائح الإدارية والمالية وقواعدها التنفيذية بجامعة حفر الباطن.
- إجراء دراسات مستقبلية عن اللوائح الأكاديمية والإدارية والمالية لجامعة حفر الباطن في ضوء النظام الجديد للجامعات السعودية.

قائمة المراجع

أولاً:المراجع العربية

ابن منظور. (١٩٨٤). لسان العرب. دار المعارف.

الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. (١٩٩٧). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. (١٩٩٩). اللائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. (٢٠٠٣). لائحة الدراسة والاختبارات للمرحلة الجامعية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي. (٢٠١٥). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. ط٤. مكتبة الملك فهد الوطنية.

أمانة مجلس جامعة حفر الباطن. (١٤٤٠هـ). القواعد التنفيذية للائحة الموحدة للبحث العلمي في الجامعات. جامعة حفر الباطن.

أمانة مجلس جامعة حفر الباطن. (١٤٤١هـ). القواعد التنفيذية للائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية. جامعة حفر الباطن.

بدوي، أحمد زكي. (١٩٨٩). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. مكتبة لبنان.

جلامنة، عمار عبد الله شريف. (٢٠١٥). لوائح وسياسات العمل بالمكتبات الجامعية في العصر الرقمي. دراسة حالة مكتبات الجامعات الأردنية نموذجا (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة النيلين.

حسان، خديجة عبد الماجد. (١٤٢١). مؤشرات مقترحة لأداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي. ندوة التعليم العالي الأهلي. كلية التربية- جامعة الملك سعود.

الذبياني، محمد بن عودة. (٢٠١٥). محددات الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء لوائح التعليم العالي: دراسة تحليلية مسحية. المجلة السعودية للتعليم العالي، عدد (١٣) ١١-٤٤.

زهري، حماده عبد الراضي محمد. (٢٠١٨). اللوائح والتشريعات بالمكتبات بجامعة سوهاج وتأثيرها على الخدمات المعلوماتية وفقا لمعايير ضبط الجودة. مجلة كلية الآداب بسوهاج، ٢ (٤٩) ٤٧٧-٥٠٠.

السيد، نهى عبد الرسول خير. (٢٠١٧). لوائح العمل والجزاءات في القطاع الخاص ودورها في تفعيل الأداء وتحسين شروط وظروف العمل (أطروحة ماجستير غير منشورة). جامعة النيلين.

الشمري، عادل بن عايد. (٢٠١٧). تحديات الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس. ٢ (٤١) ٦٠-١١٨.

عابدين، محمود عباس. (٢٠٠٤). علم اقتصاديات التعليم الحديث. الدار المصرية اللبنانية.

العامري، عبد الله محمد (٢٠٢١). العوامل المؤثرة في جودة حياة العمل بجامعة حفر الباطن، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية. (٩) ٢١٤-٢٥٣.

عبد العزيز، هاشم فتح الله عبد الرحمن. (٢٠١٨). تصور مقترح لتنمية الوعي القانوني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا: دراسة حالة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس .٣٣ (٩٥)٩٥-٣٠٧.

عبد الفتاح، إيمان جميل؛ وتادرس، إبراهيم حربي. (٢٠١٦). مستوى الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية. المجلة التربوية. ٣٠ (١١٩)١٥٣-١٩٠.

عتوم، يمنى أحمد؛ وعتوم، حسين محمد. (٢٠٢١). درجة وعي رؤساء الأقسام الأكاديميين بالأدوار المنوطة بهم: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في السعودية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. ٢٢ (١) ٤٠٠-٤٠٨.

العتيقي، إبراهيم مرعي. (٢٠١٦). تصور مقترح لاستخدام منهجية تحليل التأثير التنظيمي في تطوير اللوائح التنظيمية بالجامعات المصرية في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية بالأزهر.٣٥(٣) ١٣-٨٥.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). معجم اللغة العربية المعاصرة. عالم الكتب.

الكبتي، محمد نجيب أحمد. (٢٠١٣). النظام القانوني للوائح الإدارية التنفيذية. مجلة البحوث القانونية كلية القانون بجامعة مصراته. (١).

الورثان، عدنان بن أحمد بن راشد (٢٠١٧). مدى الوعي بالثقافة التنظيمية السائدة بجامعة شقراء ودورها في تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (١٠)٨-٤٣.

يحي، ياسين محمد، ورياض، صلاح الدين. (١٩٩٢). قانون العمل ١٩٩٢. مكتبة النصر.

ثانياً:المراجع العربية المترجمة إلى اللغة الإنجليزية:

Ibn Manzur. (1984). Lisan Al Arab. Dar Al Maaref ~~Cairo~~.

Hafr Al-Batin University Council Secretariat. (1440 AH). Implementing rules for the unified regulation for scientific research in universities. Hafr Al-Batin.

Hafr Al-Batin University Council Secretariat. (1441 AH). Executive Rules of the Unified Regulations for Graduate Studies in Saudi Universities. Hafr Al-Batin.

Badawi, Ahmed Zaki. (1989). Dictionary of Social Sciences Terminology. Library of Lebanon, Beirut.

Jalamneh, Ammar Abdullah Sharif. (2015). Work regulations and policies in university libraries in the digital age: a case study of Jordanian university libraries as a model[PhD thesis] Faculty of Arts. Al-Nelain University.

Hassan, Khadija Abdel Majid. (1421). Suggested indicators for the performance of private higher education institutions. private higher education symposium. College of Education King Saud University.

Al-Thebyani, Muhammad bin Odeh. (2015). Determinants of Academic Freedom in Saudi Universities in the Light of Higher Education Regulations: An Analytical Survey Study, The Saudi Journal of Higher Education, No. (13) 11-44.

Zuhri, Hamada Abdel-Radi Mohammed. (2018). Regulations and legislation in libraries at Sohag University and their impact on information services according to quality control standards. Journal of the Faculty of Arts in Sohag, 2 (49)477-500.

Mr. Nuha Abdul Rasoul Khair. (2017). Labor regulations and penalties in the private sector and their role in activating performance and improving working conditions and conditions[Master's thesis, Faculty of Law] Al-Nelain University.

Al-Shammari, Adel bin Ayed. (2017). The challenges of university administration in emerging Saudi universities and ways to confront them. Journal of the College of Education in Educational Sciences, 2(41) 60-118.

Abdeen, Mahmoud Abbas. (2004). Modern Education Economics. Egyptian Lebanese House.

Al-Amiri, Abdullah Muhammad (2021). Factors affecting the quality of work life at the University of Hafr Al-Batin, from the point of view of faculty members. Bisha University Journal of Humanities and Education. (9) 214-253.

Abdel Aziz, Hashem Fathallah Abdel Rahman. (2018). A proposed conception for developing the legal awareness of faculty members at Minia University: a case study. Journal of Research in Education and Psychology. 33 (95)95-307.

Abdel Fattah, Iman Jamil; Tadros, Ibrahim Harbi. (2016). The level of information awareness in the academic community, a field study on faculty members at Al-Balqa Applied University. the educational magazine .30 (119) 153-190.

Atoum, Youmna Ahmed; And Atom, Hussein Mohamed. (2021). The degree of awareness of academic department heads of the roles assigned to them: From the point of view of faculty members in Saudi Arabia. The Scientific Journal of King Faisal University. 22 (1)400-408.

Omar, Ahmed Mukhtar. (2008). Contemporary Arabic Dictionary. World of Books.

Fathy, Shaker Mohamed. (2007). Management of Educational Organizations: A Contemporary View of Public Assets. Dar Al Maaref.

Al-Kibti, Muhammad Najib Ahmed. (October 2013). The Legal System of Executive Administrative Regulations. Journal of Legal Research Faculty of Law Misurata University. Issue One

The General Secretariat of the Higher Education Council. (1997). Unified Regulations for Postgraduate Studies in Universities. King Fahd National Library during publication~~,. Riyadh.~~

The General Secretariat of the Higher Education Council. (1999). Unified Regulations for Scientific Research in Universities. King Fahd National Library.~~ Riyadh.~~

The General Secretariat of the Higher Education Council. (2003). List of study and tests for the university stage, King Fahd National Library.~~ Riyadh.~~

The General Secretariat of the Higher Education Council. (2015). Higher Education and Universities Council System and Regulations, 4th Edition. King Fahd National Library.~~ Riyadh.~~

Al-Wurthan, Adnan bin Ahmed bin Rashid (2017). The extent of awareness of the prevailing organizational culture at the University of Shaqra and its role in achieving quality and academic accreditation from the viewpoint of university faculty members. Al-Hikma Journal for Educational and Psychological Studies. (10) 8-43.

Al-Atiqi, Ibrahim Merhi. (2016). A proposed conception of using the organizational impact analysis methodology in developing the regulations in Egyptian universities in light of the experiences of some countries. Journal of Educational, Psychological and Social Research in Al-Azhar, 35 (168 part 3), 13-85.

Yahya, Yassin Mohamed; Riyadh, Salahuddin. (1992). Labor Law 1992. Al-Nasr Library.

ثالثاً:المراجع باللغة الإنجليزية:

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. (2013). Fourth edition, Cambridge University Press.

Ydv l,[,] td ljk hgfpe, Ali A. Abdullah & Rush I. Mohammed. (2019). the role of dimensions of Informational Awareness in the effectiveness Strategic Decisions an exploratory study of the views of a sample of the administrative

leaders at the University of Zakho. Humanities Journal of University of Zakho. 7 (2) 226-244.

Cools, Wilfried; Fraine, Bieke De; Noortgate, Wim Van den & Onghena, Patrick. (2009). Multilevel Design Efficiency in Educational Effectiveness Research, School Effectiveness and School Improvement. An International Journal of Research Policy and Practice. 20(30) 357–373.

Creswell, J. W. (2014). Qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Sage. https://cutt.us/ShWCe

Fini, Riccardo; Meoli, Azzurra & Grimaldi, Rosa. (2020). the Effectiveness of University Regulations to Foster Science-Based Entrepreneurship. 499(10) 1-15.

Jawad, Lina Fouad; Raheem, Muayad Kadhim & Majeed, Ban Hassan.(2021). The Effectiveness of Educational Pillars Based on Vygotsky's Theory in Achievement and Information Processing Among First Intermediate Class Students. International Journal of Emerging Technologies in Learning. 16 (12) 246-261.

Ogbeche, Mary Mark. (2021). Internal and External Quality Assurance Practices as Predictors of Institutional Effectiveness of Public Universities in Cross River State, Nigeria. British Journal of Education. 9(6) 41-54.

Rusdiana, Ahmad; Huda, Nurul; Muin, Abdul & Kodir, Abdul. (2020). The Effectiveness of Educational Supervision in Increasing the Teacher's Professional Competence in the Covid-19 Pandemic Period. International Journal of Innovation Creativity and Change.. 14(5) 918-942.

Singh, Miska. (2021). Study on Impact of Self Efficacy on Leadership Effectiveness in IT Companies. International Journal of Science and Society. 3(1) 89-98.

Tsang, Jenny T. Y.; So, Mike K. P. : Chong, Andy C. Y.; Lam, Benson S. Y. & Chu, Amanda M. Y. (2021). Higher Education during the Pandemic: The Predictive Factors of Learning Effectiveness in COVID-19 Online Learning. Education Sciences.11(466) 4-6.

درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة

د. إيمان بنت حسين الأمير
الأستاذ المساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة جدة

د. فاطمة بنت يحيى عسيري
الأستاذ المساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة جدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية (القيم والمسؤوليات المهنية، المعرفة المهنية، الممارسة المهنية) لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٢١٨) مديراً ووكيلاً بالمدارس الثانوية بمدينة جدة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معيار القيم والمسؤوليات المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية جاءت بدرجة موافقة كبيرة جدا، وبلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨٥٪، وأن درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معيار المعرفة المهنية لدى المعلمين والمعلمات جاء بدرجة موافقة كبيرة، وبلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨١,٨٪، وأن درجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق معيار الممارسة المهنية لدى المعلمين والمعلمات جاءت بدرجة موافقة كبيرة، وبلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨٣,٢٪. كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: القيم والمسؤوليات المهنية–المعرفة المهنية–الممارسة المهنية–الرخصة المهنية–الإدارة المدرسية.

The degree of Applying of the educational standards of the professional license for teachers from the point of view of those in of School Administration in Secondary Schools in Jeddah,

Abstract:
The study aimed to identify the degree of application of the educational standards of the professional license (professional values and responsibilities, professional knowledge, professional practice) among male and female teachers from the point of view of school administration in secondary schools in Jeddah, Saudi Arabia. The study followed the descriptive approach, and the sample consisted of (218) principals and agents in secondary schools in Jeddah, which were selected in a simple random way. The study also relied on the questionnaire as the instrument to obtain the responses of the study participants. The study came out with the following results: The degree of participants' estimation to the degree of applying the standard of professional values and responsibilities of teachers came with a very high level of agreement and the total degree of responses on this axis reached 85%. The degree of participants' appreciation to the degree of applying the standard of professional knowledge for male and female teachers came with a high level of approval and the total degree of the responses to this axis reached 81.8%. The degrees of participants' appreciation to the degree of applying the professional practice standard for male and female teachers came with a high level of approval and the total degree of the responses to this axis reached 83.2%. Also, there were no statistically significant differences in the differences in the application of educational standards for professional licensing among male and female teachers from the point of view of the study sample members according to the variables of gender and job title
Keywords: Professional Values - Professional Knowledge - Professional Practice - Professional License.

المقدمة

يعتبر التعليم حجر الأساس في تطور المجتمعات؛ ولذلك فإن أي عملية إصلاح أو تطوير في المؤسسة التعليمية تعتمد بالدرجة الأولى على المعلم وما يمتلكه من معارف وسلوكيات وقيم ومهارات، وبقدر ما يمتلك من فهم سليم لقواعد المهنة وطرائق ممارستها، وكيفية تطويرها والتطور المتزامن معها، والالتزام بالأداء الوظيفي الذي يجعله قادراً على الاستمرارية في النجاح وتحقيق الأهداف والآمال المنشودة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨)؛ لذلك اهتمت الأنظمة التربوية بالمعلم باعتباره أحد أبرز عناصر العملية التعليمية، إذ إن التنمية المهنية لهم من أساسيات تحسين التعليم وموضع أهمية لبرامج التعليم المستمر؛ وذلك لما لها من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم بما ينعكس على تطور الطلاب في المهارات اللازمة لهم، وقد أكدت دراسة الذبياني (٢٠١٤) على ضرورة أخذ النظام التعليمي السعودي بالاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال تطوير المعلم، وإعادة النظر في معايير قبول الطلاب في برامج إعداد المعلم، كما أكدت دراسة غانم (٢٠١٤) أهمية التنمية المهنية للمعلمين؛ كونها تزيد من خبرات المعلم وتطويرها، وتنمية مهاراته الفردية والتدريسية، ولا شك في أن من أبرز النظم الحديثة في التنمية هو نظام رخصة التدريس للمعلمين لضمان تنميتهم مهنياً وتحسين نواتج التعليم.

وتعد الرخصة لمزاولة مهنة التعليم من الخطوات الرئيسة في عملية إعداد المعلم وتنميته مهنياً بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، حيث تهدف الرخصة إلى تنمية المعلم في كافة مراحل الحياة المهنية بهدف تمهين التعليم وتحسين فاعلية العملية التعليمية ومنظومتها، وضبط الجودة، وضمان النوعية، بحيث تخضع طواقم التدريس التابعة للوزارة لعمليات تقويمية بشكل مستمر؛ وذلك للتأكد من حسن سيرهم وتطورهم بما يتناسب مع المتغيرات المتسارعة (المفرح وآخرون، ٢٠٠٦).

على مستوى المملكة العربية السعودية، فقد بدأت دراسة معايير رخصة المعلم في العام ٢٠٠٨م، وفي عام ٢٠١١م قام مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم بتبني معايير مهنية لشاغلي الوظائف التعليمية، إلى أن تم إنشاء هيئة مستقلة تحت مسمى (هيئة تقويم التعليم بالمملكة) في العام ١٤٣٣هـ/٢٠١٣م، بحيث تكون هيئة حكومية ذات شخصية اعتبارية مستقلة مالياً وإدارياً، وتكون الهيئة الجهة التنظيمية القائمة على عمليات تقويم التعليم العام الحكومي والأهلي والمستقل في المملكة، وقد أطلقت الهيئة برنامج ورش العمل الخاصة بتحكيم المعايير المهنية للمعلمين (أحمد، ٢٠١٨). ويتم وضع المعايير لبناء اختبارات متقدمة يمنح من خلالها رخصة مزاولة التعليم؛ وهي بهدف تمهين التعليم، ويصبح التفاضل من خلال الرتب تبعاً للأداء في مدارس التعليم العام بالمملكة، إضافة إلى النتائج المتعلقة بالاختبارات الدورية، والتي سيكون بمقابلها رفع مستوى الأداء للمعلمين من خلال البرامج التدريبية (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

ويبذل القائمون على الإدارة المدرسية من مديرين ووكلاء أدوارا عدة من أجل تحسين ورفع جودة أداء المعلمين للارتقاء بالعملية التعليمية، وذلك من خلال التطوير المستمر لمهارات المعلمين التخصصية والإنسانية

والفنية اللازمة لنجاح التعليم، بالإضافة إلى دور الإدارة المدرسية في استخدام الأسلوب الجماعي في اتخاذ القرارات وتشكيل المستقبل ليتوافق مع المتغيرات الجديدة لأدوار المعلمين، والتخطيط لها قبل حدوثها، وتنظيم الجهود نحو تحقيق الأهداف المنشودة من خلال النشاطات والخطط والتنسيق وتقديم التسهيلات والدعم من أجل الوصول بالمعلمين إلى أقصى درجات النمو المهني السليم.

مشكلة الدراسة:

لقد حظي المعلم باهتمام القائمين على العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية من خلال مراجعة برامج إعداد المعلم، فقد تم إعداد معايير مهنية للمعلمين لمجموعة كبيرة من التخصصات بهدف زيادة فاعلية وكفاءة أداء المعلمين في إدارتهم للعملية التدريسية، وتحقيق نتائج إيجابية للارتقاء بالعملية التعليمية، وبالرغم من وضع نظام رخصة المعلم فإن هناك بعض القصور في برامج التدريب للمعلمين، وهذا ما يؤكده سويلم (٢٠١١) من أنه بالرغم من الجهد الملحوظ للاهتمام بقضية التنمية المهنية للمعلم، وإدراكاً لأهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به معلم المرحلة الثانوية اليوم في النهوض بالمجتمع وتنميته، فإن الواقع يشير إلى أن قضية التنمية المهنية للمعلم، وضمان توافر الحد الأدنى المقبول من معايير الجودة والكفاءة فيمن يقدمون على مزاولة مهنة التعليم، ما زال يعاني من بعض القصور، وبحاجة إلى مزيد من البحث والدراسة لطرح رؤى جديدة لانتقاء العناصر الجيدة للعمل بمهنة التدريس، والترخيص المهني للمعلمين الجدد والقدامى في إطار السعي لتحقيق جودة أداء مؤسسات التعليم، وضمان منتج تعليمي متميز يقوى على المنافسة العالمية.

وقد أشارت دراسة الحربي (٢٠١٨) إلى أن معايير تمهين التدريس مازالت غامضة، وخصائص المهنة اللازمة غير واضحة، حيث إن فكرة تمهين التدريس في المملكة العربية السعودية ما زالت في مراحلها الأولى، وإن تطبيق اختبار الكفايات للمعلمين الجدد لا يحقق الحد الأدنى لمعايير القبول لمعلم المستقبل، بل يعتمد في المفاضلة بين المتقدمين ليس إلا، إضافةً إلى أن اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين يحتاج إلى مزيد من الإتقان ومعايير أعلى في البناء والتطبيق.

وقد أشارت دراسة صادق وآخرين (٢٠١٦) إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه نظام الرخص المهنية للمعلمين ومن أبرزها عدم احتساب سنوات الخبرة، واعتماد نظام الرخص على ملف الإنجاز المهني فقط، إضافةً إلى صعوبة فهم المعايير المهنية، وعدم ارتباط نظام الرخص بنظام تقييم المعلمين، واستنادا إلى ما سبق، وفي ظل الدور الهام للمعلمين والمعلمات الذي تعول عليه المملكة في النهوض بالقطاع التعليمي، وما تفرضه متطلبات الجودة في العملية التعليمية ومعايير الأداء للمعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام، وفي ظل متطلبات الرخصة المهنية للتأهيل المهني للمعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام وفقاً للمعايير المنصوص عليها من هيئة التدريب والتقويم، جاءت هذه الدراسة ممثلةً في السؤال الرئيس التالي:

"ما درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟"

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة تطبيق معيار (القيم والمسؤوليات المهنية –المعرفة المهنية –الممارسة المهنية) لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (الجنس – المسمى الوظيفي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عمَّا يأتي:

١. درجة تطبيق معيار (القيم والمسؤوليات المهنية –المعرفة المهنية –الممارسة المهنية) لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة.

٢. الفروق في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (الجنس – المسمى الوظيفي).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

١. قلة الأبحاث والدراسات التي تناولت درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وذلك في ظل ارتفاع أصوات أخرى تنادي بضرورة التنمية المهنية وإعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العام، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.

٢. توافق موضوع البحث مع التوجهات والاستراتيجيات والأساليب الحديثة عالمياً، والتي أشارت إلى قيمة التنمية المهنية وإعداد المعلمين في مؤسسات التعليم العام، وذلك في مجال تطوير مخرجات العملية التعليمية.

- **الأهمية التطبيقية:**

١. يؤمل أن تقدم الدراسة لأصحاب القرار في وزارة التعليم توصيفاً دقيقاً لواقع تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

٢. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة في لفت أنظار إدارة التعليم إلى تبني خطط علمية معلنة وبرامج ودورات تهدف إلى رفع مستوى التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات في التعليم الثانوي في ضوء متطلبات العصر، ومعايير الرخصة المهنية المعتمدة من الوزارة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** مديرو ووكلاء الشئون التعليمية، ومديرات ووكيلات الشئون التعليمية للمدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات التالية:

١. المعايير التربوية:

عرفها غانم (٢٠١٤) بأنها " وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم، ويستطيع القيام به داخل الفصل الدراسي، والتي تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات المحددة في المرحلة التعليمية التي يعمل بها المعلم، وتشتمل على جوانب الكفايات المعرفية والمهنية للمعلم الواجب اكتسابها، والمهارات الواجب إتقانها من قبل المعلم، وتعد مخرجا لإجازة برامج إعداد وتأهيل المعلم، والحصول على رخصة المعلم".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "مجموعة من الممارسات المهنية التي ينبغي توافرها لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية وفقا لما ورد في الدليل التربوي العام للرخص المهنية ٢٠٢٠م، والتي من الضروري معرفتها والتدريب عليها للمعلمين، سواء من كانوا على رأس العمل أو الراغبين في التقديم على مهنة معلم في التعليم العام، والتي تؤهلهم للحصول على الرخصة المهنية والترقي في درجات التعليم من معلم ممارس إلى معلم متقدم وصولا إلى معلم خبير".

٢. الرخصة المهنية:

عرفها شرير والمصري (٢٠١٧) بأنها "تصريح قانوني بأهلية الفرد وكفاءته لمزاولة مهنة التعليم، ويتم منح التصريح من خلال عملية نظامية تهدف إلى وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير ومستويات أدائية تكفل الحد الملائم من الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة للمعلم لأداء دوره بكفاءة وفاعلية".

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "تصريح المزاولة المهنية الذي تمنحه هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية بعد اجتيازهم الاختبار التربوي العام للتحقق من امتلاكهم واستيفائهم للمعايير الفرعية الدارجة تحت المعايير الثلاثة الرئيسية، وهي (القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية)، والتي حددتها هيئة تقويم التعليم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في الدليل التربوي العام للرخص المهنية ٢٠٢٠م".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

١. الرخصة المهنية:

إن المعلم بحاجة إلى إعداد مهني وتربوي جيد؛ لذلك سعت المملكة إلى الاهتمام ببرامج الرخصة المهنية؛ حيث قامت بإصدار القرار الذي اتخذه مجلس الشورى في جلسته رقم ٧٣ وبتاريخ ١٤٣٣/٢/٨هـ، وبذلك أقرت أن من أبرز ملامح مشروع النظام حصول المعلم على رخصة تعليم مدتها خمس سنوات وتجدد بعد انتهائها، وكشفت هيئة تقويم التعليم عن عزمها على فرض حصول المعلمين والمعلمات على رخصة تعليم عن طريق اختبارات حتى يستطيعوا الاستمرار في التدريس.

٢. أهمية إعداد المعلمين:

يقع على عاتق المعلمين المسؤولية الأكبر في تهيئة وتنشئة الطلبة، وقيادة التغيير في العصر الذي يتسم بالانفجار المعرفي وثورة تقنية الاتصالات والمعلومات وعولمة النشاط البشري، والانفتاح الشديد مع تغيير مفاهيم الزمان والمكان؛ مما يقتضي التركيز على إعداد المعلمين الإعداد الجيد، وأن ينظر لمعلم المستقبل نظرة شمولية تراعي الجوانب النفسية والثقافية والاجتماعية والمادية والتقنية مع توفير كافة السبل والموارد والإمكانات لتأهيلهم مع تهيئة البيئة التعليمية التي يمارسون أعمالهم فيها ومن خلالها (بخش وياسين، ٢٠١١).

وبما أن المعلم يمثل حجر الزاوية في أي إصلاح تربوي؛ كان لا بد من إعادة النظر في طرائق إعداده وتدريبه وتزويده بالمهارات والكفايات الأساسية للنجاح في عمله، وقد تنوعت البرامج التي تعنى بإعداد المعلمين من برامج تقليدية قائمة على كم المعلومات إلى برامج قائمة على الكفايات وبرامج قائمة على مدخل تحليلي للتعليم، ولعل ظهور برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات جاءت استجابة لتنامي الشعور بعدم الرضا عن مسار التربية آنذاك في عقد الثمانينيات، وفي إطار البحث عن أساليب أكثر فاعلية لإعداد المعلمين القادرين على العطاء المميز، ظهرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات كواحدة من أهم الاتجاهات المعاصرة وأكثرها بروزاً وانتشارا في المؤسسات التربوية والتعليمية خاصة في البلدان الأكثر تطورًا؛ إذ أصبح إعداد المعلمين الأكفاء وتدريبهم يتم وفقا لأحدث نظريات التعلم والتعليم (إلياس، ٢٠١٠).

أهمية المعايير في العملية التربوية:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على أن المعايير تعني عقدًا اجتماعيًا، ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية، بل أيضا بين الآباء والطلاب من جهة، والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية، وبعبارة أخرى فإن المعايير بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا، وفي هذا الصدد تلعب المعايير أهمية خاصة تحدد كما يلي (البيلاوي، ٢٠١٥):

١. وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة، ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.

٢. تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين.

٣. إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة سابقا.

٤. وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي.

دواعي رخصة مزاولة مهنة التعليم:

يمكن تلخيص دواعي الترخيص لمزاولة مهنة التعليم فيما يلي (شرير والمصري، ٢٠١٧):

١. تحافظ على مستوى المعلم وتصون هيبته وكرامة مهنته.

٢. ترتقي بجودة ونوعية التعليم، وتطبق مبدأ المحاسبية، وتتوافق مع متطلبات العصر.

٣. تضمن أن المرشحين للمهنة قد أتقنوا المعرفة التي يحتاجونها لممارسة مهنتهم بكفاءة.

٤. تحمي مهنة التعليم والمجتمع من المعلمين غير الأكفاء.

أهداف الرخصة المهنية للمعلم:

أشار كل من شرير والمصري (٢٠١٧)، و (Ingvarson, 2013)، والمنيفي (٢٠٠٩) إلى عدد من الأهداف المنوطة بالرخصة المهنية للمعلم، ومن أبرزها:

١. حماية المهنة والمجتمع من المعلمين غير الأكفاء.

٢. تنظيم عمليات اختيار الطلاب الملتحقين ببرامج إعداد المعلم.

٣. ضمان امتلاك المعلم للحد الأدنى من الكفايات اللازمة.

٤. وضع المعايير المهنية وضمان تحققها داخل الميدان التعليمي.

٥. تطوير آليات تقويم الأداء الوظيفي.

٦. توجيه المعلم لأوجه الضعف في أدائه.

٧. تشجيع المعلم على الاطلاع المستمر بمستجدات المهنة.

٨. تحفيز المعلم للالتحاق بأنشطة التنمية المهنية.

٩. التحسين المستمر والارتقاء بالمعلمين، وتحقيق المصلحة العامة.

١٠. أن الترخيص يهدف إلى وضع نظام صارم ومستقل للتقييم قائم على معايير محددة.

معوقات الرخصة المهنية للمعلم:

أشار البهيجي (٢٠١٥) إلى المعوقات التي تواجه تطبيق الرخصة المهنية للمعلمين، وهي:

١. ضعف الخبرة العلمية بنظام الترخيص المهني.

٢. غياب الهياكل التنظيمية التي يتعين عليها استيعاب مثل هذه الأفكار الجديدة.

٣. صعوبة تحديد الكفايات المناسبة التي يجب توفرها لدى العاملين لنيل الترخيص المهني.

٤. انفصال اختبار الرخصة المهنية عن واقع المعلم وقدراته الفعلية؛ نظراً لضعف التنسيق بين وزارات التعليم والجهة المانحة للرخص.

٥. التخوف لدى المعلمين من تأثير الرخصة المهنية على استقرارهم الوظيفي.

معايير الرخصة المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

تتكون المعايير من ثلاثة مجالات رئيسية تترابط وتتداخل بشكل كبير، ويعتمد كل معيار منها على الآخر، وتتمثل في القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية والممارسة المهنية، ويضم كل مجال مما سبق العديد من المعايير المهنية العامة، وينبثق عنها العديد من المعايير المهنية الفرعية، وفي الشكل التالي نستعرض هذه المجالات والمعايير (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨).

شكل ١

معايير الرخصة المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨)

رتب المعلمين في المملكة العربية السعودية:

تحتوي المعايير والمسارات المهنية الخاصة بالمعلمين في المملكة على الرتب المهنية التالية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨):

- **المعلم الممارس**: هو المعلم الذي يمتلك المعارف والمهارات الأساسية في المجال التدريسي والتربوي، ويمتلك اتجاهات إيجابية تجاه المهنة، ولديه القدرة على تطبيق معارفه ومهاراته في المواقف التعليمية لتحسين التعلم،

كما يشارك في مجتمعات التعلم، ويلتزم بتطوير معارفه ومهاراته واتجاهاته بتوجيه وإشراف ودعم من الخبراء التربويين.

- **المعلم المتقدم:** هو المعلم الذي يمتلك المعارف الواسعة في المجال التدريسي والتربوي، ولديه القدرة على توظيف معارفه ومهاراته في التعليم بما يحقق نموا شاملا للطلاب، ولديه القدرة على تشكيل علاقات مهنية جيدة مع زملائه، ويمكنه تطوير ونشر أساليب تدريسية مستحدثة وداعمة للزملاء، كما يعزز الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة، ويعمل على تقويم معارفه ومهاراته بشكل ذاتي.
- **المعلم الخبير:** هو المعلم الذي يمتلك معارف شاملة وعميقة وخبرات تربوية عالية في المجال التدريسي، ويحمل القيم التربوية الأصيلة، ولديه القدرة على القيام ببحوث إجرائية لإنتاج المعرفة وتوظيفها بشكل إبداعي في البيئة التعليمية بما يضمن تحقيق نموٍّ شاملٍ للطلاب، كما يقوم بمبادرات مدرسية ومجتمعية تهدف لتطوير وتحسين تصميم البرامج التعليمية، كما يمتلك القدرة على الدعم والتحفيز والتقويم للزملاء، والأخذ بأيديهم نحو التميز والإبداع.

باستقراء الإطار النظري يتضح أن رخصة مزاولة مهنة التدريس جاءت نتاجاً لأهمية أدوار المعلم في عملية الإصلاح التعليمي، وأيضاً لظهور حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات؛ ومن ثم الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلم، بالإضافة إلى حركة المعايير التي ترى أن المعايير تمثل عقدًا اجتماعيا بين المعلمين والسلطات التربوية والآباء والطلاب من جهة، والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية، وتتكون معايير الرخصة المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية من ثلاثة مجالات رئيسية تترابط وتتداخل- بشكل كبير- ويعتمد كل معيار منها على الآخر، وتتمثل في القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية والممارسة المهنية، ويحقق تطبيق هذه المعايير في الواقع أهدافا عديدة، منها: حماية المهنة والمجتمع من المعلمين غير الأكفاء- ضمان امتلاك المعلم للحد الأدنى من الكفايات اللازمة- تطوير آليات تقويم الأداء الوظيفي- تحفيز المعلم للالتحاق بأنشطة التنمية المهنية، وأن الترخيص يهدف إلى وضع نظام صارم ومستقل للتقييم قائم على معايير محددة، وعلى الرغم من ذلك، فإن هناك معوقات تحول دون تطبيق الرخصة المهنية للمعلم، تتمثل في: ضعف الخبرة العلمية بنظام الترخيص المهني، غياب الهياكل التنظيمية التي يتعين عليها استيعاب مثل هذه الأفكار الجديدة، انفصال اختبار الرخصة المهنية عن واقع المعلم وقدراته الفعلية؛ نظراً لضعف التنسيق بين وزارات التعليم والجهة المانحة للرخص، والتخوف لدى المعلمين من تأثير الرخصة المهنية على استقرارهم الوظيفي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

١. **دراسة الغثبر (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى تحديد أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات

نظر أفراد العينة حول معوقات تطبيق الرخصة المهنية تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الإدارة التعليمية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة عددها (١٦٤٣) معلماً ومعلمة من معلمي التعليم العام-الحكومي، وقد بينت النتائج أن هناك موافقة بدرجة كبيرة جدًّا بين أفراد العينة على معوقات تطبيق الرخصة المهنية بأبعادها الأربعة، وقد جاء بند "المعوقات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم" في الترتيب الأول كأبرز المعوقات، يليه بند "المعوقات المتعلقة باتجاه المعلم نحو الرخصة المهنية"، ثم بند "المعوقات المتعلقة ببرامج التنمية المهنية للمعلم"، وأخيراً بند "المعوقات المتعلقة بآليات تطبيق الرخصة المهنية"، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول معوقات تطبيق الرخصة المهنية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

٢. **دراسة غانم (٢٠١٤)**: هدف البحث إلى الكشف عن بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت مجموعة البحث من خبراء التربية وأساتذة الجامعات وخبراء وزارة التربية والتعليم وموجهي العلوم ومديري المدارس ومعلمي العلوم بمحافظة القاهرة، وتمثلت أدوات البحث في استبانة لآراء الخبراء والمعلمين في البرنامج التدريبي في التأهيل المهني، وجاءت نتائج البحث مؤكدة على إمكانية تطبيق البرنامج وقدرته على إثراء العملية التربوية وتأهيل المعلمين.

الدراسات الأجنبية:

١. **دراسة (Phytanza & Burhaein, 2020)**: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الآثار المهمة للتثبيت الوظيفي، ورخصة المعلم، ودوافع العمل على أداء معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث كان بحثًا كميًّا، استخدمت الدراسة أسلوب أخذ العينات العشوائية مع ٤٥ معلما من ذوي الاحتياجات الخاصة، تتراوح أعمارهم بين ٣٥-٥٠ سنة في التعامل مع تقنية جمع البيانات، استخدم الباحثون استبيانًا لتحفيز العمل، وورقة توثيق لرخصة المعلم وتثبيت الوظيفة، وورقة ملاحظة لأداء المعلم، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيرا كبيرا لمدّة الوظيفة على أداء المعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة، هناك تأثير كبير لرخصة المعلم على أداء المعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة، وجود تأثير معنوي لدوافع العمل على أداء معلم ذوي الاحتياجات الخاصة، وهناك تأثيرات كبيرة على مدة الخدمة، ورخصة المعلم، ودوافع العمل على أداء المعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. **دراسة (Boerieswati et al, 2019)**: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك تأثير لرخصة المعلم على القدرة على تدريس مواد اللغة الإندونيسية في المدارس الابتدائية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت العينة المستهدفة من هذا البحث ١٠٠ معلم ابتدائي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة،

تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود تأثير كبير بين شهادة المعلم في القدرة على التدريس في مواد اللغة الإندونيسية في المدرسة الابتدائية.

٣. **دراسة (Haj- Broussard et al, 2016)**: هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين نسبة التسرب من مهنة التدريس والحصول على رخصة المعلم في الولايات المتحدة الأمريكية، اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي، حيث اعتمدت على تحليل البيانات والوثائق الخاصة بالتوظيف والتسرب الخاصة بالمعلمين، وأظهرت النتائج أن نسبة البقاء في مهنة التدريس زادت بشكل ملحوظ بعد الحصول على رخصة التدريس بزيادة ٧٤٪ و٩٢٪، وأوصت الدراسة بضرورة العناية بالبرامج المتخصصة لإعداد المعلمين للحصول على الرخصة وإيجاد اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، والبقاء فيه أطول مدة ممكنة.

٤. **دراسة (Kusumawardhani, 2017)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير برنامج رخصة المعلم في إندونيسيا على نتائج الطلاب والمعلمين، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث اعتمدت على طريقة متغير آلي من عينتين (TSIV) لدمج المعلومات من مجموعتي بيانات مختلفتين، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة قوية بين فعالية المعلمين الحاصلين على رخصة المعلم في نتائج تعلم الطلاب وأداء المعلم، والذي تم قياسه من خلال درجات اختبار الطالب، ودرجات اختبار المعلم، وحضور المعلم، ومشاركة المعلم في وظائف جانبية غير التدريس.

٥. **دراسة (Sudja & Yuesti, 2017)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقات بين المتغيرات: التعليم والتدريب، والقيادة الذاتية، وبيئة العمل، ورخصة المعلم، والانضباط والمهنية لمعلمي SMAN في مقاطعة بالي، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ حيث اعتمدت على الاستبانة في الحصول على البيانات، وقد اشتملت عينة البحث على 243 معلمًا، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مهمة وإيجابية لمتغيرات الدراسة على انضباط المعلمين، كما يوجد تأثير إيجابي لرخصة المعلمين على انضباطهم، كما تؤثر رخصة المعلمين إيجابيًّا على الاحتراف المهني للمعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- **من حيث المنهج:**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وهو ما اتفق مع العديد من الدراسات مثل دراسة الغثبر (٢٠٢٠)، ودراسة الحربي والمنيع (٢٠١٥)، ودراسة غانم (٢٠١٤)، ودراسة (Phytanza & Burhaein, 2020)، دراسة (Boerieswati et al, 2019)، ودراسة (Sudja & Yuesti, 2017)، فيما اختلفت مع دراسة (Haj-Broussard et al, 2016): والتي اعتمدت على المنهج النوعي، ودراسة (Kusumawardhani, 2017) التي اعتمدت المنهج التجريبي.

- **من حيث الأداة:**

سيتم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبانة كأداة، وهو ما اتفق مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الغثبر (٢٠٢٠)، ودراسة غانم (٢٠١٤)، دراسة (Boerieswati et al, 2019)، ودراسة (Sudja & Yuesti, 2017)، فيما اختلفت مع دراسة (Phytanza & Burhaein, 2020) والتي اعتمدت على ورقة توثيق لرخصة المعلم وتثبيت الوظيفة، وورقة ملاحظة لأداء المعلم، كما اختلفت مع دراسة (Haj- Broussard et al, 2016) التي اعتمدت على تحليل البيانات والوثائق الخاصة بالتوظيف والتسرب الخاصة بالمعلمين، ودراسة (Kusumawardhani, 2017) التي استخدمت اختبارات المعلم والطالب.

وتميزت هذه الدراسة بأنها الدراسة الأولى _على حد علم الباحثتين_ التي درست درجة تطبيق معايير الرخصة المهنية للمعلمين في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، والتي تم البدء في تنفيذ أول اختبار لها في عام ١٤٤٢هـ من قبل هيئة تقويم التعليم.

المنهجية والإجراءات:

١. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، والذي يعرف بأنه " المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً؛ حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها" (العساف، ٢٠١٢).

٢. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من ٥٠٠ فرد يشغلون مناصب مديري ومديرات المدارس الثانوية ووكلاء ووكيلات الشؤون التعليمية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية (إدارة التعليم بجدة، ٢٠٢٠).

٣. عينة الدراسة:

- **العينة الاستطلاعية:**

قامت الباحثتان بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية عشوائية مكونة من (٣٠) مفردة من مجتمع الدراسة؛ وذلك بهدف التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

- **العينة:**

اعتمدت الدراسة على طريقة العينة العشوائية البسيطة، وتم أخذ عينة عشوائية بحجم (218) من مديري ومديرات ووكلاء ووكيلات الشؤون التعليمية بالمدارس الثانوية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتوزيع أداة الدراسة عليهم إلكترونيا من خلال نماذج قوقل درايف، وتطبيق واتساب. والجدول رقم (١) التالي يبين توزيع أفراد العينة حسب بياناتهم الشخصية

جدول ١

توزيع أفراد العينة حسب بياناتهم الشخصية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	110	50.5
	أنثى	108	49.5
المسمى الوظيفي	مدير مدرسة	66	30.3
	مديرة مدرسة	46	21.1
	وكيل الشئون التعليمية	56	25.7
	وكيلة الشئون التعليمية	50	22.9
	الإجمالي	218	100.0

يتضح من خلال الجدول السابق أن ٥٦٪ من أفراد العينة ذكور، بينما ٤٤٪ إناث، ٣٠,٠٪ مدير مدرسة، ٢١,١٪ مديرة مدرسة، ٢٥,٧٪ وكيل الشئون التعليمية، ٢٢,٩٪ وكيلة الشئون التعليمية.

٤. أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها، فإن الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هي الاستبانة، وتكونت الاستبانة من المحاور التالية: (المحور الأول: درجة تطبيق معيار القيم والمسؤوليات المهنية)، (المحور الثاني: درجة تطبيق معيار المعرفة المهنية)، (المحور الثالث: درجة تطبيق معيار الممارسة المهنية).

- صدق أداة الدراسة:

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري بهدف التأكد من مدى صلاحية أداة الدراسة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المختصين، حيث قدم السادة المحكمون تعديلاتهم على أداة الدراسة، وقامت الباحثتان بإجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمون، حتى أخذت شكلها النهائي.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من الفقرات مع البعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة؛ وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول ٢

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (ن= ٣٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: معيار الالتزام بالقيم الوسطية الإسلامية والأخلاقيات المهنية وتعزيز الهوية الوطنية			البعد الثاني: معيار التطوير المهني المستمر			البعد الثالث: معيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع		
1	.907**	.000	1	.935**	.000	1	.802**	.000
2	.757**	.000	2	.910**	.000	2	.870**	.000
3	.558**	.001	3	.845**	.000	3	.548**	.002
4	.830**	.000				4	.362*	.049

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ .** **** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع فقرات المحور الأول ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، بالدرجة الكلية لأبعادها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠,٥٤٨ و٠,٩٣٥ ويشير ذلك إلى وجود صدق اتساق داخلي في فقرات هذا المحور؛ مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

جدول ٣

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (ن= ٣٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية			البعد الثاني: معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه			البعد الثالث: معيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه			البعد الرابع: معيار المعرفة بطرق التدريس العامة		
1	.840**	.000	1	.723**	.000	1	.882**	.000	1	.799**	.000
2	.901**	.000	2	.799**	.000	2	.800**	.000	2	.862**	.000
3	.938**	.000	3	.783**	.000	** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ .			3	.848**	.000
4	.950**	.000	4	.875**	.000				4	.782**	.000
			5	.851**	.000						
			6	.802**	.000						

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع فقرات المحور الثاني ترتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بالدرجة الكلية لأبعادها؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠,٧٢٣ و٠,٩٥٠ ويشير ذلك إلى وجود صدق اتساق داخلي في فقرات هذا المحور؛ مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

جدول ٤

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث (ن= ٣٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه			البعد الثاني: معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم			البعد الثالث: معيار التقويم		
1	.896**	.000	1	.600**	.000	1	.801**	.000
2	.741**	.000	2	.835**	.000	2	.807**	.000
3	.923**	.000	3	.956**	.000	3	.770**	.000
4	.893**	.000	4	.790**	.000	4	.748**	.000
5	.732**	.000	5	.910**	.000	5	.819**	.000
6	.835**	.000	6	.785**	.000	6	.787**	.000
7	.785**	.000	** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.					
8	.882**	.000						

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع فقرات المحور الثالث ترتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١، بالدرجة الكلية لأبعادها؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط لهذه الفقرات بين ٠,٦٠٠ و٠,٩٥٦، ويشير ذلك إلى وجود صدق اتساق داخلي في فقرات هذا المحور؛ مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

- ثبات أداة الدراسة:

هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها قياس ثبات أداة الدراسة؛ وذلك للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، وفي هذه الدراسة تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب الثبات في البيانات، والجدول رقم (٥) يبين ذلك:

جدول ٥

ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

المحاور	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	
	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول	11	0.881
المحور الثاني	16	0.947
المحور الثالث	20	0.965
الاستبانة ككل	47	0.979

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة ألفا كرونباخ لجميع فقرات أداة الدراسة بلغت (٠,٩٧٩)، ويشير ذلك إلى وجود ثبات مرتفع في بيانات الدراسة؛ مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بهذا الشأن.

- **تصحيح أداة الدراسة:**

تم تصميم الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث تُعطى فيه الإجابات أوزانا رقمية تمثل درجة الإجابة عن الفقرة، كما هو موضح بالجدول رقم (٦) التالي:

جدول ٦

تصحيح أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي.

الإجابة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفقرة التي تكون الإجابة عنها بـ ''أوافق بشدة " تأخذ الدرجة (٥)، بينما الفقرة التي تكون الإجابة عنها بـ ''لا أوافق بشدة " تعطى الدرجة (١)، على حين تتراوح باقي الإجابات في هذا المدى الذي يتراوح بين (١-٥) درجات، ويتم الاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي لكل فقرة من الفقرات في تحديد مستوى نتيجة كل فقرة، وهو ما يعبر عن موقف أفراد عينة الدراسة من هذه الفقرات.

نتائج الدراسة:

- **نتائج السؤال الأول:**

ينص على: **" ما درجة تطبيق معيار (القيم والمسؤوليات المهنية –المعرفة المهنية –الممارسة المهنية) لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة؟**

المحور الأول: القيم والمسؤوليات المهنية:

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ومستوى الموافقة والترتيب لكل بعد من أبعاد المحور الأول، بما فيها من فقرات، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول ٧

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من أبعاد المحور الأول، بما فيها من فقرات.

	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
	معيار الالتزام بالقيم الوسطية الإسلامية والأخلاقيات المهنية وتعزيز الهوية الوطنية					
1	يلتزم المعلم/ة بالقيم الإسلامية الوسطية في المظهر والسلوك.	4.70	0.52	94.0%	كبيرة جدًّا	1
2	يصمم المعلم/ة نشاطات ومواقف وبيئات تعزز قيم الوسطية والتسامح والاعتدال.	4.48	0.73	89.6%	كبيرة جدًّا	4
3	يصمم المعلم/ة أنشطة يعبر فيها عن ولائه لوطنه وتدعم الاعتزاز بالهوية الوطنية وبالتراث الثقافي السعودي.	4.58	0.75	91.6%	كبيرة جدًّا	2
4	يلتزم المعلم/ة بالأخلاق المهنية والسياسات واللوائح التعليمية الواردة في ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم.	4.57	0.75	91.4%	كبيرة جدًّا	3
	البعد ككل	4.58	0.55	91.6%	كبيرة جدًّا	

	معيار التطوير المهني المستمر					
5	يحدد المعلم/ة احتياجات تطوير أدائه الوظيفي في إطار (تأملاته الذاتية وتقويم الزملاء والخبراء) لوضع خطة لتطوير الأداء.	3.90	0.98	78.0%	كبيرة	2
6	يقوم المعلم/ة بتحديد أهدافاً لتطوير أدائه المهني في ضوء تحليل متطلبات المعايير المهنية لرتبة المعلم ومؤشرات تحقيقها.	3.97	0.96	79.4%	كبيرة	1
7	يقوم المعلم/ة بتحليل ممارساتهم التربوية بشكل نقدي في ضوء التقويم والتأمل الذاتي ومستوى أداء الطلاب، للعمل على تحسينها.	3.81	1.06	76.2%	كبيرة	3
	البعد ككل	3.89	0.91	77.8%	كبيرة	
	معيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع					
8	يؤسس المعلم/ة علاقات إيجابية مع زملائه مبتعدا عن الصراعات والتنازع الشخصي.	4.44	0.68	88.8%	كبيرة جدًّا	1
9	يقوم المعلم/ة بتطبيق المبادرات التي يقدمها الزملاء والمشرفون لتعزيز التعلم وتحسين الممارسات التربوية في المدرسة.	4.28	0.85	85.6%	كبيرة جدًّا	2
10	يقوم المعلم/ة بتحديد أهداف التواصل الإيجابي مع أولياء الأمور، ووسائله المناسبة، لتطبيقها في فهم مسببات مشاكل الطلاب.	4.08	0.87	81.6%	كبيرة	3
11	يتقصى المعلم/ة القضايا المجتمعية، ساعيا إلى توظيفها بصورة تعزز وظيفة المعرفة.	3.99	0.87	79.8%	كبيرة	4
	البعد ككل	4.20	0.64	84.0%	كبيرة	
	المحور الأول ككل	4.25	0.62	85.0%	كبيرة جدًّا	

يبين جدول (٧) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الأول " درجة تطبيق معيار القيم والمسؤوليات المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة"، تراوحت بين (٧٦,٢٪ -٩٤٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨٥٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة جدًّا من قبل أفراد العينة على هذا المحور، هذا وحصل " معيار الالتزام بالقيم الوسطية الإسلامية والأخلاقيات المهنية وتعزيز الهوية الوطنية" على نسبة موافقة ٩١,٦٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة جدًّا، وتعزو الباحثتان هذا النتيجة إلى أن تطبيق هذا المعيار مستمد من واقع المجتمع السعودي والذي يتسم بالمحافظة والالتزام الديني والتحلي بأخلاقه وأدبياته انطلاقاً من قيم ومبادئ الدين الإسلامي التي تدعو إلى القيم الإسلامية الوسطية والتسامح والاعتدال، وحصل "معيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع" على نسبة موافقة ٨٤٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة، وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى مساعي الوزارة الحثيثة إلى تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المدني، كما يرجع ذلك أيضاً إلى إدراك المعلمين أهمية تفعيل هذه الشراكات لما لها من دور مؤثر على تحصيل الطلاب وكفاءة المنظومة التعليمية داخل

المدرسة؛ كونها تسهل من عملية تبادل الخبرات مع الزملاء، وتفعيل المبادرات بالشراكة مع أولياء الأمور والمؤسسات المدنية لتطوير الممارسات التربوية لدى المعلمين والمعلمات داخل المدرسة، والتقويم البناء بفعل التواصل مع أولياء الأمور، وأخيراً حصل " معيار التطوير المهني المستمر" على نسبة موافقة ٧٧,٨٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى حرص المعلمين والمعلمات على أهمية تحديث معلوماتهم ومهاراتهم بشكل مستمر بما يتواكب مع كل جديد في عالم التدريس، وما يتطلبه من كفايات مهنية وتدريسية، كما قد يرجع السبب أيضاً إلى حث المشرفين والقائمين على العملية التعليمية في وزارة التعليم على ضرورة التحاق الطواقم التعليمية في برامج تدريبية تستهدف زيادة معارفهم وقدراتهم وإمكانياتهم وفق ما تنادي به الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال المعايير المهنية للمعلمين والمعلمات، وتختلف نتيجة المحور الأول مع نتائج دراسة الغثبر(٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى وجود معوقات متعلقة ببرامج التنمية المهنية للمعلمين جاءت بدرجة كبيرة جدا، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى أن درجة توافر مجال القيم والمسؤوليات المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، فيما تتفق مع دراسة خضر وأبو خليفة (٢٠١٦)، والتي أشارت إلى أن معيار (التعاون والأخلاقيات والعلاقات، التفكر والنمو المهني الاتصال) جاء امتلاكها من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة، كما تختلف مع نتائج دراسة الخالدي (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق معيار النمو المهني بدرجة متوسطة، كما تتوافق مع نتائج دراسة (Phytanza & Burhaein, 2020)، والتي أشارت إلى وجود تأثير معنوي لرخصة المعلم على الأداء الوظيفي لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة ودوافعهم للعمل، ودراسة (Boerieswati et al, 2019) التي أظهرت أثرا كبيرا لشهادة المعلمين على قدرتهم على تدريس مواد اللغة الإندونيسية في المدارس الابتدائية.

المحور الثاني: المعرفة المهنية:

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ومستوى الموافقة والترتيب لكل بعد من أبعاد المحور الثاني، بما فيها من فقرات، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول ٨

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من أبعاد المحور الثاني، بما فيها من فقرات.

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
	معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية					
1	يتحدث المعلم/ة بطلاقة وبلغة سليمة، مراعيا توظيف لغة الجسد بشكل مناسب.	4.19	0.86	83.8%	كبيرة	1
2	يستطيع المعلم/ة إيجاد النسبة المئوية والتناسب والمعدل، وتمييز العلاقات بين وحدات القياس وأساليب التحويل بينها.	3.80	0.81	76.0%	كبيرة	2

3	يقوم المعلم/ة بتحديد معايير أدوات جمع البيانات في البحوث المسحية وأساليب ضبطها وتطبيقها في جمع البيانات.	3.60	0.96	72.0%	كبيرة	4
4	يحسن المعلم/ة قراءة البيانات الممثلة بالنقاط والخطوط والأعمدة البيانية؛ لاستنتاج المعلومات وتفسيرها واستخدامها في التنبؤ واتخاذ القرار.	3.66	0.95	73.2%	كبيرة	3
	البعد ككل	3.81	0.75	76.2%	كبيرة	
	معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه					
5	يميز المعلم/ة بين خصائص المراحل العمرية المختلفة للطالب، بحيث يمكنه تحديد تأثيرها على تعلمهم.	4.20	0.86	84.0%	كبيرة	2
6	يظهر المعلم/ة معرفة جيدة بتنوع ونمو قدرات واستعدادات وميول واهتمامات المتعلمين وعلاقتها بمستويات إنجازهم، وسبل مراعاتها لتحقيق الإنجاز.	4.17	0.72	83.4%	كبيرة	4
7	يميز المعلم/ة الاختلافات بين المتعلمين التي تعزى للخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية واحتياجاتها التعليمية التي ينبغي تلبيتها.	4.18	0.75	83.6%	كبيرة	3
8	يعرف المعلم/ة نظريات التعلم ونتائج الأبحاث العلمية المعاصرة في عمليات التعلم وكيفية توظيفها لتعلم المتعلمين.	3.82	0.97	76.4%	كبيرة	6
9	يعرف المعلم/ة أساليب التعلم الفردي والجماعي.	4.27	0.73	85.4%	كبيرة جدًّا	1
10	يميز المعلم/ة خصائص المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة، والإجراءات التي ينبغي التقيد بها في التعامل معهم.	4.14	0.97	82.8%	كبيرة	5
	البعد ككل	4.13	0.67	82.6%	كبيرة	
	معيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريس					
11	يمتلك المعلم/ة المعرفة بمحتوى التخصص.	4.43	0.66	88.6%	كبيرة جدًّا	1
12	يمتلك المعلم/ة المعرفة بطرق التدريس المختلفة والخاصة بتخصصه.	4.39	0.73	87.8%	كبيرة جدًّا	2
	البعد ككل	4.41	0.64	88.2%	كبيرة جدًّا	
	معيار المعرفة بطرق التدريس العامة					
13	يوضح المعلم/ة مفهوم المدخل السلوكي والمعرفي والإنساني والاجتماعي لمساعدة الطلاب في الوصول إلى المعارف والأهداف المنشودة.	4.08	0.79	81.6%	كبيرة	3
14	يحدد المعلم/ة خصائص التدريس المباشرة والاستنباطية والاستقرائية والعروض العملية، مراعيا كيفية الاختيار منها.	4.02	0.90	80.4%	كبيرة	4
15	يستخدم المعلم/ة طرق التدريس التفاعلية التي تدعم التعلم النشط.	4.26	0.75	85.2%	كبيرة جدًّا	2

16	يحدد المعلم/ة طرق التدريس المناسبة لتفعيل التعلم الإلكتروني.	4.30	0.66	86.0%	كبيرة جدًّا	1
	البعد ككل	4.17	0.66	83.4%	كبيرة	
	المحور الثاني ككل	4.09	0.61	81.8%	كبيرة	

يبين جدول (٨) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثاني " درجة تطبيق معيار المعرفة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة"، تراوحت بين (٧٢٪ -٨٨,٦٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨١,٨٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذا المحور، وحصل " معيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق التدريس" على نسبة موافقة ٨٨,٢٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة جدًّا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى برامج إعداد المعلم القوية في الجامعات التي درس فيها المعلمون والمعلمات؛ إذ إنها ساعدت في تخريج أفواج من المعلمين والمعلمات بكفاءة وجودة عالية على مستوى معرفتهم بتخصصهم وبطرائق تدريسه، وقد يرجع أيضاً إلى انسجام المعلمين والمعلمات مع التخصص الذي درسوه، وكان هذا الاختيار مبنيا على رغبة ودافعية للالتحاق به؛ ما جعل مخرجات تعلمهم عالية الجودة والكفاءة، وحصل " معيار المعرفة بطرق التدريس العامة" على نسبة موافقة ٥٥٨٣,٤ ؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة، وقد يرجع السبب في هذه النتيجة إلى حرص المشرفين التربويين وتأكيدهم على ضرورة إلمام المعلمين والمعلمات بالاستراتيجيات العامة للتدريس، وضرورة إتقانها وتوظيفها في العملية التدريسية، وقد يرجع السبب أيضاً إلى ما درسوه في فترة الجامعة من أسس ومبادئ ونظريات ومداخل عامة للتدريس، إضافةً إلى إدراك المعلمين والمعلمات لأهمية هذه الاستراتيجيات في تحسين المردود التعليمي لدى الطلاب، وتشجيعهم وتحفيزهم وتحسين طرق تعلمهم، وحصل " معيار المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه" على نسبة موافقة ٨٢,٦٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أنهم يمتلكون القدرة والمعرفة على تحديد الفروق الفردية والشخصية بين المتعلمين، إضافةً إلى معرفتهم بمختلف الاستراتيجيات وطرائق التدريس، والتي يخدم تنوعها تباين القدرات الفردية والشخصية لدى المتعلمين؛ حيث إن مقدار التعليم يختلف من طالب إلى طالب باختلاف الطريقة التدريسية التي تتناسب مع قدراته وإمكانياته وأنماط تعلمه، وأخيرا حصل " معيار الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية" على نسبة موافقة ٧٦,٢٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الاعتماد بدرجة كبيرة على اللغة الفصحى في التعاملات والمراسلات مع مستويات الهيكل التنظيمي المختلفة في المدرسة أو على مستوى الوزارة، كما أن ذلك ينبع من أهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة الأم ولغة القرآن، وذلك ما يخلق دوافع حقيقة لدى المعلمين والمعلمات بضرورة الإلمام بالمهارات اللغوية وإتقانها، وعلى مستوى المهارات الكمية، فإن ذلك من أهم الأدوات التي تخدم المعلمين والمعلمات في عملية التقييم، كما أن إعداد التقارير وما تحتويه من حسابات ونسب تتطلب إتقانهم لهذه المهارات، وتختلف نتيجة المحور الثاني مع نتائج دراسة الغثبر (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى درجة توافر معوقات متعلقة ببرامج إعداد المعلم في مجال المعرفة المهنية بدرجة كبيرة جدا، وكذلك

تختلف مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى أن درجة توافر مجال المعرفة المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة (Kusumawardhani,2017)، والتي أظهرت عدم وجود علاقة بين فعالية المعلمين الحاصلين على رخصة المعلم وعلى أدائهم ومعرفتهم المهنية، فيما تتفق مع دراسة خضر وأبو خليفة (٢٠١٦)، والتي أشارت إلى أن معيار (مادة التخصص، استراتيجيات التعليم) جاء امتلاكها من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة المالكي والألفي (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى أن استجابات المعلمين حول مجال المعرفة المهنية جاء بدرجة مرتفعة، وقد جاءت ترتيب هذه المعايير تنازليا على النحو التالي (المعرفة بطرق وأساليب التدريس العامة، الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، معرفة كيفية إعداد برامج تعلم متكاملة)، كما تتفق مع نتائج دراسة درويش (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق معيار المعرفة والفهم جاء بدرجة كبيرة، كما تتفق هذه الدراسة مع نتائج دراسة غانم (٢٠١٤)، والتي أظهرت أن البرامج التدريبية للتأهيل المهني للمعلمين يزيد من إثراء العملية التربوية وتأهيل المعلمين بدرجة كبيرة، كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Haj- Broussard et al, 2016)، والتي أظهرت زيادة التزام المعلمين بوظائفهم وواجباتهم المهنية بعد حصولهم على رخصة التدريس، والتي أوصت بالعناية بالبرامج المتخصصة لإعداد المعلمين للحصول على الرخصة، وإيجاد اتجاهات إيجابية لديهم نحو مهنة التدريس، ودراسة (Sudja & Yuesti, 2017)، والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين حصول المعلمين على رخصة التدريس وانضباطهم المهني، ووجود علاقة إيجابية بين حصولهم على رخصة التدريس ودرجة الاحتراف المهني لديهم.

المحور الثالث: الممارسة المهنية:

قامت الباحثتان بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ومستوى الموافقة والترتيب لكل بعد من أبعاد المحور الثالث، بما فيها من فقرات، فكانت النتائج على النحو التالي:

جدول ٩

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل بعد من أبعاد المحور الثالث، بما فيها من فقرات

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
	معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه					
1	يخطط المعلم/ة برامج ونشاطات تعلم وفق تسلسل منطقي تربط أهداف التعلم بمعايير المنهج.	4.06	0.86	81.2%	كبيرة	8
2	يبني المعلم/ة خطة التدريس بناءً على بيانات التقويم التكويني والختامي، واهتمامات المتعلمين وخبراتهم السابقة.	4.13	0.76	82.6%	كبيرة	7
3	يضمن المعلم/ة خطة الدرس مجموعة متنوعة من أدوات ومصادر التعلم الرقمي وغير الرقمي.	4.14	0.75	82.8%	كبيرة	6
4	يصمم المعلم/ة أنشطة تحقق أهداف التعلم مراعية خصائص المتعلمين وتثير الدافعية والمثابرة والتأمل.	4.20	0.66	84.0%	كبيرة	4

5	يربط المعلم/ة موضوعات المادة الدراسية بالمواد الأخرى وبواقع المتعلمين من خلال أنشطة تشجع على التفكير وطرح الأسئلة والاستقصاء.	4.17	0.75	83.4%	كبيرة	5
6	يستخدم المعلم/ة استراتيجيات مناسبة لحاجات المتعلمين وخصائصهم وتراعي طبيعة أهداف التعلم.	4.28	0.63	85.6%	كبيرة جدًّا	1
7	يطرح المعلم/ة أسئلة محفزة على النقاش والتفكير وحب الاستطلاع.	4.28	0.75	85.6%	كبيرة جدًّا	1
8	يقدم المعلم/ة مهام تعلم تساعد المتعلمين على استخدام استراتيجيات حل المشكلات والاعتماد على الذات وتقدير العمل وتعزيز الشعور بالمسؤولية.	4.28	0.77	85.6%	كبيرة جدًّا	1
	البعد ككل	4.19	0.60	83.8%	كبيرة	
	معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم					
9	يوفر المعلم/ة مناخاً صفياً يدعم ثقافة التعلم الذاتي وحب الاستطلاع والمتعة في التعلم.	4.10	0.94	82.0%	كبيرة	6
10	يضع المعلم/ة بالتعاون مع الطلاب معايير انضباط واضحة للتطبيق ومتسقة مع قواعد الانضباط التي أقرتها وزارة التعليم.	4.24	0.82	84.8%	كبيرة جدًّا	3
11	يحافظ المعلم/ة على النظام والانضباط ليراقب تصرفات المتعلمين بما يعزز دافعيتهم.	4.29	0.76	85.8%	كبيرة جدًّا	1
12	يتأكد المعلم/ة من جاهزية مصادر التعلم في البيئة التعليمية لتسهيل وصول جميع الطلاب إليها.	4.19	0.83	83.8%	كبيرة	4
13	يطبق المعلم/ة مجموعة من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي ومهارات النقاش وإدارة الحوار لتطوير علاقات إيجابية تعزز التعلم.	4.15	0.81	83.0%	كبيرة	5
14	يهيئ المعلم/ة بيئات تعلم إيجابية يشعر فيها المتعلمون بالثقة، وتمكنهم من التعبير عن آرائهم مستخدما مهارات الأسئلة الصفية.	4.28	0.74	85.6%	كبيرة جدًّا	2
	البعد ككل	4.21	0.69	84.2%	كبيرة جدًّا	
	معيار التقويم					
15	يعد المعلم/ة ويختار أدوات تقويم متنوعة ورقية وإلكترونية لجمع شواهد على تعلم المتعلمين تراعي التنوع في قياس أبعاد المنهج.	4.27	0.69	85.4%	كبيرة جدًّا	1
16	يراعي المعلم/ة القواعد الفنية الأساسية لإعداد محكات مهام تقويم الأداء.	4.02	0.90	80.4%	كبيرة	4
17	يطبق المعلم/ة أساليب واستراتيجيات محددة للتقويم الرسمي وغير الرسمي لأغراض تقويم التعليم.	3.92	0.89	78.4%	كبيرة	6
18	يعد المعلم/ة نماذج رصد إنجازات المتعلمين ونتائجهم الرقمية ومدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي، مستخدما بعض البرامج التقنية لتحليل البيانات واستخلاص المؤشرات الأساسية للأداء.	4.03	0.82	80.6%	كبيرة	3

19	يقدم المعلم/ة تغذية راجعة فورية للمتعلمين وأولياء أمورهم وفقاً لنتائج التقويم لمعرفة نواحي القوة والضعف في أدائهم.	4.02	0.90	80.4%	كبيرة	4
20	يعد المعلم/ة تقارير دورية وفصلية عن نتائج المتعلمين وفقاً لمتطلبات لائحة تقويم الطلاب.	4.16	0.86	83.2%	كبيرة	2
	البعد ككل	4.07	0.66	81.4%	كبيرة	
	المحور الثالث ككل	4.16	0.61	83.2%	كبيرة	

يبين جدول (٩) أن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثالث " درجة تطبيق معيار الممارسة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمدينة جدة" قد تراوحت بين (٧٨,٤٪ –٨٥,٨٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨٣,٢٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذا المحور، وحصل " معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم" على نسبة موافقة ٨٤,٢٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة جدًّا، وقد يرجع السبب في ذلك إلى إدراك المعلمين والمعلمات لأهمية بيئات التعلم المتسمة بالتفاعلية، لما لها من دور في التأثير على الطلاب؛ حيث تجذب انتباههم وتفكيرهم، وتزيد من دافعيتهم وتحفزهم للتعلم، وذلك بفعل المؤثرات والأدوات المساعدة التي تضفي الكثير من المتعة والإثارة والخيال في عملية تعلمهم، وقد يرجع السبب في ذلك أيضاً إلى إيمان المعلمين والمعلمات بهذه البيئات؛ كونها تجعلهم على اطلاع بأحدث أساليب واستراتيجيات وأدوات التكنولوجيا في العملية التعليمية، وحصل "معيار التخطيط للتدريس وتنفيذه" على نسبة موافقة ٨٣,٨٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات يدركون أن عملية التدريس لا تتم بطريقة عشوائية، حيث إن الحصول على مخرجات تعليمية ذات كفاءة يعتمد– بالدرجة الأولى– على آليات التدريس التي يتبعها المعلم، والتي تبدأ بعملية التخطيط للدرس، وقد يرجع السبب أيضاً إلى أن المعلمين والمعلمات يمتلكون فنيات التخطيط للدرس نتيجة التدريب المستمر والاستفادة من الخطط السابقة لمعلمين سابقين، إضافةً إلى ملاحظات المشرفين التربويين في أثناء زيارتهم، والاطلاع على دفاتر التحضير اليومي للدروس، وعلى مستوى تنفيذ الدرس، فإن ذلك قد يرجع إلى خضوع المعلمين لدورات تدريبية يعقدها قسم الإشراف التربوي في مجال تطوير كفايات ومقدرة المعلمين على فهم المحتوى التعليمي واستراتيجيات إيصاله إلى الطلاب، وتنفيذه بالشكل الذي يعزز من فهم الطلبة، وبما يتناسب مع التطور المعرفي لديهم، واستخدام أبرز الاستراتيجيات التدريسية والتقنيات التي تسهل موضوع الدرس على الطلاب؛ وقد يعود سبب ذلك أيضا إلى التحاق بعض المعلمين ببرنامج التطوير النوعي (خبرات)، والذي يستهدف تطوير الممارسات المهنية التربوية للمعلمين من خلال المعايشة الحية في مدارس متقدمة في دول العالم والاستفادة منها، ونقل التجربة لمدارس الوطن، وأخيراً حصل " معيار التقويم" على نسبة موافقة ٨١,٤٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن مهارات التقويم المتقدمة لدى المعلمين والمعلمات جاءت بفعل الدورات التدريبية وورش العمل التي هدفت إلى تطوير مهاراتهم وكفاياتهم في مجال تقييم تعلم الطلبة، بالشكل الذي

عزز من قدراتهم على إعداد أدوات التقويم، وتطبيقه، وإشراك الطلاب في هذه العملية، وتوظيف نتائج التقويم وإعداد تقارير التقويم النهائية. وتختلف نتيجة المحور الثالث مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٢٠)، والتي أشارت إلى أن درجة توافر مجال الممارسة المهنية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة، وقد جاء ترتيب هذه المعايير تنازلياً على النحو التالي (تخطيط الوحدات الدراسية وتنفيذها، تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للطالبات، معيار التخصص)، وكذلك تتفق مع دراسة خضر وأبو خليفة (٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن معيار (التخطيط التدريسي، التقويم، بيئة التعلم) جاء امتلاكها من قبل أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة الخالدي (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق معايير (التخطيط للتدريس، وتهيئة بيئة التعلم الفعالة) جاء بدرجة كبيرة جدًّا، فيما جاءت درجة تطبيق معيار (تقييم تعلم الطلبة) بدرجة متوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة درويش (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى أن درجة تطبيق معيار مهارات الممارسة المهنية جاءت بدرجة كبيرة.

- نتائج السؤال الثاني:

ينص على:" **هل توجد فروق دالة إحصائيا في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري (الجنس – المسمى الوظيفي)؟**

أولا: بالنسبة لمتغير الجنس (ذكور/ إناث):

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين(Independent Samples T test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات البحث وفقًا للتخصص، والجدول (10) يوضح هذه النتائج.

جدول ١٠

نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث

المعايير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم (ت)	مستوى الدلالة
الالتزام بالقيم الوسطية	ذكر	110	18.34	2.480	216	.166	.75
	أنثى	108	18.29	1.84	216		
معيار التطوير المهني	ذكر	110	12.10	2.51	216	2.37	.17
	أنثى	108	11.24	2.87	216	1.65	
معيار التفاعل المهني	ذكر	110	17.07	2.52	216	1.65	.17
	أنثى	108	16.50	2.59	216		
المحور الأول ككل	ذكر	110	47.52	6.84	216	1.62	.42
	أنثى	108	46.03	6.68	216		
معيار الإلمام بالمهارات	ذكر	110	15.82	2.75	216	2.92	.17
	أنثى	108	14.65	3.13	216		

معيار المعرفة بالمتعلم	ذكر	110	24.66	4.27	216	.43	.72
	أنثى	108	24.89	3.75	216		
معيار المعرفة بمحتوى التخصص	ذكر	110	8.85	1.32	216	.43	.79
	أنثى	108	8.77	1.25	216		
معيار المعرفة بطرق التدريس	ذكر	110	16.63	2.64	216	.13	.69
	أنثى	108	16.68	2.66	216		
المحور الثاني ككل	ذكر	110	65.98	10.02	216	.72	.61
	أنثى	108	65.01	9.57	216		
معيار التخطيط للتدريس	ذكر	110	33.12	5.05	216	1.22	.87
	أنثى	108	33.92	4.55	216		
معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية	ذكر	110	25.11	4.58	216	.50	.43
	أنثى	108	25.39	3.59	216		
معيار التقويم	ذكر	110	24.79	4.00	216	1.45	.92
	أنثى	108	24.00	3.90	216		
المحور الثالث ككل	ذكر	110	83.03	12.97	216	.18	.98
	أنثى	108	83.33	11.37	216		

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفروق في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

ثانيا: بالنسبة لمتغير المسمى الوظيفي (مديرون/ مديرات/وكلاء الشئون التعليمية/ وكيلات الشئون التعلمية)، تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه والجدول (١١) يوضح هذه النتائج.

جدول (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (مديرون/ مديرات/وكلاء/ وكيلات)

المعايير		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
معيار الالتزام بالقيم الوسطية	بين المجموعات	6.54	3	2.18	.45	.71
	داخل المجموعات	1028.98	214	4.80		
	الكلي	1035.52	217			
معيار التطوير المهني المستمر	بين المجموعات	45.91	3	15.30	2.09	.10

	داخل المجموعات	1565.60	214	7.31		
	الكلي	1611.52	217			
معيار التفاعل المهني	بين المجموعات	40.54	3	13.51	2.07	.10
	داخل المجموعات	1395.74	214	6.52		
	الكلي	1436.29	217			
المحور الأول ككل	بين المجموعات	196.13	3	65.38	1.42	.23
	داخل المجموعات	9804.15	214	45.81		
	الكلي	10000.29	217			
معيار الإلمام بالمهارات	بين المجموعات	32.97	3	10.99	1.22	.30
	داخل المجموعات	1919.64	214	8.97		
	الكلي	1952.62	217			
معيار المعرفة بالمتعلم	بين المجموعات	109.67	3	36.55	2.30	.07
	داخل المجموعات	3395.75	214	15.86		
	الكلي	3505.43	217			
معيار المعرفة بمحتوى التخصص	بين المجموعات	.54	3	.18	.10	.95
	داخل المجموعات	360.11	214	1.68		
	الكلي	360.66	217			
معيار المعرفة بطرق التدريس	بين المجموعات	21.47	3	7.15	1.02	.38
	داخل المجموعات	1499.40	214	7.00		
	الكلي	1520.88	217			
المحور الثاني ككل	بين المجموعات	306.77	3	102.25	1.06	.36
	داخل المجموعات	20495.72	214	95.77		

	الكلي	20802.49	217		
معيار التخطيط للتدريس والتنفيذ	بين المجموعات	122.21	3	40.74	1.77	.153
	داخل المجموعات	4916.16	214	22.97		
	الكلي	5038.38	217			
معيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية	بين المجموعات	77.77	3	25.92	1.54	.205
	داخل المجموعات	3599.84	214	16.82		
	الكلي	3677.61	217			
معيار التقويم	بين المجموعات	132.10	3	44.03	2.87	.07
	داخل المجموعات	3280.36	214	15.32		
	الكلي	3412.47	217			
المحور الثالث ككل	بين المجموعات	899.20	3	299.73	2.04	.10
	داخل المجموعات	31309.45	214	146.30		
	الكلي	32208.66	217			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المسمى الوظيفي (مديرون/ مديرات/وكلاء الشئون التعليمية/ وكيلات الشئون التعليمية)

- مناقشة نتائج السؤال الثاني:

قد يعزى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين في الوظائف المختلفة سواء لدى المديرين والمديرات ووكلاء ووكيلات الشئون التعليمية إلى أن المهام الإدارية الموكلة إليهم واحدة، ويحرص الجميع على تأديتها بإتقان وبنفس الكيفية والفعالية؛ وذلك لأنهم يخضعون إلى دورات تدريبية وورش عمل تناقش نفس القضايا، وأيضاً قد تفسر هذه النتائج بإدراكهم أهمية متابعة وتقويم أداء المعلم في ضوء تلك المعايير، وقد تعود إلى وعي الجميع بأهمية تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلمين التي تتمثل في الكفايات المعرفية والمهنية للمعلم الواجب اكتسابها، والمهارات الواجب إتقانها من قبل المعلم؛ إذ إن الرخصة تعد من الخطوات الرئيسة في عملية إعداد المعلم وتنميته مهنياً بما يتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة؛ حيث تهدف الرخصة إلى تنمية المعلم في كافة مراحل الحياة المهنية بهدف تمهين التعليم، وتحسين فاعلية العملية

التعليمية ومنظومتها، وضبط الجودة، وضمان النوعية، وأنها أصبحت ضرورة لا غنى عنها في بيئة العمل المدرسي، كما قد يعزى أيضاً إلى قيام أفراد عينة الدراسة بتحفيز التنافس الإيجابي بين المعلمين والمعلمات، ودعم الأفكار الجيدة والإبداعية لتشجيعهم على الإبداع والابتكار والتميز في العمل، وتوفير المناخ الذي يساعد على تطبيق معايير وضوابط الرخص المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية؛ وبالتالي تقليل المعوقات التي تحول دون تحقيق المعلم الأهداف المنشودة من الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التدريس.

ملخص نتائج الدراسة:

جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١. إن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الأول "معيار القيم والمسؤوليات المهنية " تراوحت بين (٧٦,٢٪ -٩٤٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨٥٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة جدًّا من قبل أفراد العينة على هذا المحور، وقد جاء ترتيب المعايير على النحو التالي (الالتزام بالقيم الوسطية الإسلامية والأخلاقيات المهنية وتعزيز الهوية الوطنية، التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، التطوير المهني المستمر).

٢. إن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثاني " معيار المعرفة المهنية "، تراوحت بين (٧٢٪ - ٨٨,٦٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨١,٨٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذا المحور، وقد جاء ترتيب المعايير على النحو التالي (المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، المعرفة بطرق التدريس العامة، المعرفة بالمتعلم وكيفية تعلمه، الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية).

٣. إن درجات تقدير أفراد العينة على فقرات المحور الثالث " معيار الممارسة المهنية "، تراوحت بين (٧٨,٤٪ -٨٥,٨٪)، كما بلغت الدرجة الكلية للاستجابات على هذا المحور ٨٣,٢٪؛ مما يدل على درجة موافقة كبيرة من قبل أفراد العينة على هذا المحور، وقد جاء ترتيب المعايير على النحو التالي (تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم، التخطيط للتدريس وتنفيذه، التقويم).

٤. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الفروق في تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة لمتغيري الجنس والمسمى الوظيفي.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثتان بضرورة ما يأتي:

١. تطوير المعلمين والمعلمات لقدراتهم ومعارفهم في نظريات التعلم، وتوظيف نتائج الأبحاث العلمية المعاصرة في عمليات التعلم وكيفية توظيفها لتعلم المتعلمين.

٢. تدريب المعلمين والمعلمات على كيفية تحديد خصائص التدريس المباشرة والاستنباطية والاستقرائية والعروض العملية، مراعياً كيفية الاختيار منها.

٣. حضور المعلمين والمعلمات لدورات وورش عمل تستهدف تحسين قدراتهم في التخطيط لبرامج ونشاطات تعلم وفق تسلسل منطقي تربط أهداف التعلم بمعايير المنهج.

٤. حث المعلمين والمعلمات على أن تكون خطتهم التدريسية مبنية على بيانات التقويم التكويني والختامي، واهتمامات المتعلمين وخبراتهم السابقة.

البحوث المستقبلية:

تحث الباحثتان على إجراء الدراسات للتعرف إلى ما يأتي:

١. درجة تطبيق أساليب واستراتيجيات محددة للتقويم الرسمي وغير الرسمي لأغراض تقويم التعليم.

٢. درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية.

٣. متطلبات تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام.

٤. معوقات تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، عبد الرحمن (٢٠١٨). واقع تمهين التعليم عالمياً في ضوء بعض التجارب المعاصرة. *مجلة القراءة والمعرفة*، ١ (٢٠٣)، ١٣٥ -١٥٨.

إلياس، أسماء (٢٠١٠). *تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحنى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني، كلية العلوم التربوية: دور المعلم في عصر التدفق المعرفي.

بخش، هالة؛ وياسين، نوال (٢٠١١). *تصور مقترح لسمات معلم التعليم العام. الشخصية والمهنية في ظل تحديات العولمة والتنافسية الاقتصادية والثقافية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني: دور المعلم في عصر التدفق المعرفي.

البهيجي، عبد العزيز (٢٠١٥). *استشراف متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر الخبراء التربويين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.

البيلاوي، حسن (٢٠١٥). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحربي، أسماء (٢٠١٨). تصور مقترح لرخصة المعلم بالتعليم الشامل وفق رؤية ٢٠٣٠. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*،٦ (٢٤)، ٩٩ -١٣٤.

الخالدي، أسماء (٢٠١٩). درجة تطبيق معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى الأساسية للمعايير المهنية العالمية في لواء البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق من وجهة نظرهم أنفسهم. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ١ (٤٣)، ٣٠٥-٣٢٢.

خضر، غازي، وأبو خليفة، ابتسام (٢٠١٦). درجة تحقق بعض المعايير المهنية العالمية ومؤشرات أداء خريجي كلية العلوم التربوية والآداب الجامعية في الأونروا من وجهة نظرهم أنفسهم. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣ (١)، ٧١١-٧٣٠.

درويش، فتنة (٢٠١٧). *درجة توافر المعايير المهنية لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية في المحافظات الشمالية في الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المدراء والمشرفين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الذبياني، منى (٢٠١٤). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. *دراسات تربوية ونفسية*، ١ (٨٥)، ١١٠٣-١٧٢.

سويلم، محمد (٢٠١١). الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء التجارب العالمية. *مجلة التربية*، ١ (٣٤)، ٦٣-١١٣.

شرير، ندى، والمصري، مروان (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم بفلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة. *مجلة جامعة الأقصى*، ٢١ (١)، ٣٢١-٣٥٩.

الشمري، سلمى (٢٠٢٠). تقويم أداء معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، ١١٠ (٥)، ١٣٦٧-١٤٠٢.

صادق، حصة، والسليطي، حمدة، والمطاوعة، فاطمة، وأبو تينة، عبد الله (٢٠١٦). واقع نظام الرخص المهنية للمعلمين في دولة قطر .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (١١)، ١٥١-١٦٥.

غانم، تفيده (٢٠١٤). بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء. *المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٧* (٣)، ١١٩ -١٥٣.

الغثبر، نهى (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية .*المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، ٢ (٣)، ١٩٥-٢٤٠.

المالكي، إبراهيم، والألفي، أشرف (٢٠١٨). درجة ممارسة قادة مدارس محافظة الليث لدورهم في تحقيق المعايير المهنية للمعلمين وعلاقتها بمستوى أدائهم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١ (١٩)، ٣٥٠-٤٠٢.

المفرح، بدرية، والمطيري، عفاف، وحمادة، محمد (٢٠٠٦). *الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً*. إدارة البحوث والتطوير التربوي.

المنيفي، أحمد (٢٠٠٩). *رخصة التعليم رؤية جديدة نحو تطوير أداء المعلم*. ورقة مقدمة للمنتدى الثاني للمعلم، كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، جامعة الكويت.

وزارة التعليم (٢٠١٩). *الإطار التنفيذي لبرنامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية*. وكالة التخطيط والتطوير.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*. مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmed, A. (2018).The reality of the globalization of education in light of some contemporary experiences. *Reading and Knowledge Magazine*, *1* (203), 135 – 158.

Al-Bahiji, A. (2015). *Foreseeing the application requirements for a license to practice the teaching profession in the Kingdom of Saudi Arabia, from the point of view of educational experts*[Unpublished Master's Thesis]. Qassim University.

Al-Bilawi, H. (2015). *Total quality in education between indicators of excellence and accreditation criteria*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Dhubyani, M. (2014). The experiences of some countries in teacher preparation and professional development, and the possibility of benefiting from them in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational and Psychological Studies*, *1* (85), 1103-172.

Al-Ghathbar, N. (2020). Obstacles to the application of the professional license for the general education teacher in the Kingdom of Saudi Arabia. The Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health: *The Scientific Foundation for Educational*, *2*(3), 195-240.

Al-Harbi, A. (2018). A proposed conception of a teacher's license for inclusive education according to Vision 2030. *Journal of Special Education and Rehabilitation: Special Education and Rehabilitation Institution*, *6* (24), 99 - 134.

Al-Khalidi, A. (2019). The degree to which teachers of the first three primary grades apply international professional standards in the Northwest Badia District in Mafraq Governorate from their own point of view. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, *1* (43), 305-322.

Al-Maliki, I., and Al-Alfi, A. (2018). The degree to which school leaders in Al-Laith Governorate practice their role in achieving professional standards for teachers and its relationship to their level of performance. *Journal of Scientific Research in Education*, *1*(19), 350-402.

Al-Mufrah, B., Al-Mutairi, Afaf, and Hamada, Muhammad (2006). *Contemporary trends in teacher preparation and professional development*. Ministry of Education - Department of Educational Research and Development.

Al-Munifi, A. (2009). *Teaching license, a new vision towards developing teacher performance*. Paper presented to the Second Teacher Forum, College of Basic Education, Public Authority for Applied Education and Training, Kuwait University.

Al-Shammari, S. (2020). Evaluating the performance of female social studies teachers at the secondary stage in the light of professional standards in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education*, *110* (5), 1367-1402.

Bakhash, H. & Yaseen, N. (2011). *A proposed conception of the personal and professional traits of the general education teacher in light of the challenges of globalization and economic and cultural competitiveness*. Paper presented to the second scientific conference, Jerash University.

Darwish, F. (2017). *The degree of availability of professional standards for male and female teachers in secondary schools in the northern governorates of the West Bank in Palestine from the point of view of principals and supervisors* [Unpublished Master's Thesis]. An-Najah National University..

Ellias, A. (2010). *A proposed vision for preparing teachers according to the educational competencies curve to meet the challenges of the age*. Paper presented to the second scientific conference, Faculty of Educational Sciences: The role of the teacher in the era of knowledge flow, Jerash University.

Ghanem, T. (2014). Building a training program in vocational qualification for a science teacher license in the preparatory stage in light of quality requirements and performance standards. *The Egyptian Journal of Scientific Education*, *17* (3), 119 - 153.

Khader, Gh., Abu Khalifa, I. (2016). A degree of achievement of some international professional standards and performance indicators for graduates of the UNRWA Faculty of Educational Sciences and University Arts from their own point of view. *Studies of Educational Sciences*, *43*(1), 711-730.

Ministry of Education (2019). *The Executive Framework of the Primary Teacher Preparation Program*. Agency for Planning and Development.

Ministry of Education (2020). *Regulatory Guide for Public Education Schools*. Cataloging the King Fahd National Library.

Sadiq, H., Al-Sulaiti, H., Al-Mutawa, F., and Abu Tina, A. (2016). The reality of the professional licensing system for teachers in the State of Qatar. *Dar Simat for Studies and Research*, *5*(11), 151-165.

Sharier, N., and Al-Masry, M. (2017). A proposed vision for developing the licensing process for practicing the teaching profession in Palestine in light of some contemporary regional and global experiences. *Al-Aqsa University Journal*, *21*(1), 321-359.

Swailem, M. (2011). Teacher Professional Licensing in Egypt: A Suggested Vision in the Light of Global Experiences. *Journal of Education*, *1* (34), 63-113.

Boerieswati, E., Sofyan, D., Asmawi, M., & Iasha, V. (2019, August). *The Effect of Teacher Certification on Teaching Ability in Indonesian Language Subjects in Elementary Schools*. In Proceedings of the International Conference on Education, Language and Society (ICELS 2019), (pp. 592-596).

Haj-Broussard, M., Hall, T., Allen, S., Stephens, C., Person, V., & Johnson, T. (2016). Alternative certification teacher and candidate retention: Measures of educator preparation, certification, and school staffing effectiveness. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, *11*(2), 4-13.

Ingvarson, L. (2013, February). *Professional certification: Promoting and recognizing successful teaching practices*. In Sustaining Teachers' Professional Growth Cambridge Seminar (pp. 1-19).

Kusumawardhani, P. N. (2017). Does teacher certification program lead to better quality teachers? Evidence from Indonesia. *Education Economics*, *25*(6), 590-618.

Nakayama, N., Takagi, A., & Imamura, H. (2010). Teacher Certification Renewal System: An Analysis Based on a Nation-Wide Survey of Japanese Teachers of English. *Educational Perspectives*, *1*(43), 28-37.

Phytanza, D. T. P., & Burhaein, E. (2020). The Effects of Tenure, Teacher Certification, and Work Motivation on Special Needs Teacher Performance. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(9), 4348-4356.

Sudja, I. N., & Yuesti, A. (2017). The influences of education and training, leadership, work environment, teacher certification on discipline and teacher's professionality in high school at Bali Province. *Scientific Research Journal (SCIRJ)*, *5*(9), 102-108.

تصميم كتاب إلكتروني تفاعلي وأثره في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوه

د. سلطان بن هويدي المطيري

أستاذ مشارك بقسم تقنيات التعليم- كلية التربية – جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتصميم كتاب إلكتروني تفاعلي لطلاب جامعة الملك سعود من خلال تحديد المعايير التربوية والفنية الخاصة بذلك، وتحديد التصميم التعليمي المناسب له؛ ومن ثم تدريس عينة من طلاب الجامعة من خلال ذلك الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وقياس أثر استخدامه في التحصيل الأكاديمي لديهم، ثم قياس اتجاهاتهم نحو استخدامه في العملية التعليمية، وقد وقع الاختيار على مقرر ١٠٠ عرب "مهارات الكتابة"، والذي يدرسه جميع طلاب جامعة الملك سعود، ولتحقيق تلك الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومنهج تطوير المنظومات التعليمية، والمنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، وبعد تطبيق أدوات القياس على المجموعة التجريبية قبليًا وبعديًا، ومعالجة البيانات إحصائيا، توصل البحث الحالي إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي المرتبط بالاختبار التحصيلي لصالح متوسط درجات الطلاب في القياس البعدي، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي كانت بمستوى عالٍ.

الكلمات المفتاحية: الكتاب الإلكتروني، التفاعلية، التحصيل، الاتجاهات.

Designing an Interactive E-Book and Its Impact on the Students' Academic Achievement at King Saud University and Their Attitudes Towards It.

Abstract:

The aim of the current research is to propose a suggested conception for designing and an interactive e-book for students at King Saud University by defining the educational and technical standards and determining the appropriate educational design model, and then teaching a sample of university students through that interactive e-book and measuring the impact of their academic achievement, then measuring their attitudes towards it in the educational process. The 100 Arab course "Writing Skills" was chosen, which all students at King Saud University study. In order to achieve these goals, the researcher used the descriptive approach, the approach of developing educational systems, and the quasi-experimental approach/ One experimental group design. After applying the measurement tools to the experimental group before and after the experiment, the data was statistically processed, the current research found a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental group students in the pre and post measurements related to the achievement test in favor of the students' average scores in the post measurement. The results also showed that the students' attitudes at King Saud University towards the use of the interactive e-book were at a high level.

Keywords: E-Book, Interactive, Achievement, Attitudes.

المقدمة:

يعد استخدام المستحدثات التكنولوجية الحديثة- بكافة أشكالها- من أولويات الأنظمة التربوية في مختلف المؤسسات التعليمية المحلية والإقليمية والعالمية؛ لأنها تؤدي دوراً مهماً في إعداد متعلم القرن الحادي والعشرين في ضوء العديد من المتغيرات، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم وتطوير مهاراتهم للتعلم الذاتي، وتحسين وتجويد العملية التعليمية، وتعد المستحدثات التكنولوجية فكراً متطوراً ومنتجاً متقدماً، وهي تمثل توظيفا للأفكار والمخترعات في خدمة مجالات الحياة المختلفة ومنها مجال التعليم، فالمستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم تشمل كل ما هو جديد ومستحدث في وسائل وأجهزة وأدوات يمكن توظيفها في العملية التعليمية لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية عالية، فكلما حدث تطور في أي مستحدث تكنولوجي يقابله تطور وتجديد في القطاعات التعليمية المختلفة، على الرغم من أن ظهور هذه المستحدثات في مجال التعليم ليس غاية مقصودة في حد ذاتها، ولكن الأهم هو كيفية توظيفها في مجال التعليم لتحقيق الأهداف المرجوة وتحقيق نواتج تعلم فاعلة. (العبيد، الشايع، ٢٠١٨)

وتعد الكتب الإلكترونية التفاعلية Interactive e-book من أبرز تلك المستحدثات التكنولوجية الحديثة، والتي ظهرت في الفترة الأخيرة، وخاصة في التعليم العام، والتي تُبرز بصورة كبيرة جودة التعليم المقدم للطلاب، فالهدف الأساسي لهذه النوعية من التقنية هو تبسيط وتسهيل حدوث التعلم الإيجابي لدى الطلبة، فالكتب الإلكترونية تجعل عملية التعلم أكثر جاذبية وتفاعلية؛ فهي تنقل المتعلم من الوضع السلبي إلى الوضع التفاعلي المشارك في الموقف التعليمي؛ ومن ثم فلم يعد الطلبة في حاجة لاقتناء العديد من الكتب والمراجع التعليمية، والذهاب بها إلى المؤسسات التعليمية، بل يستطيع التعلم من خلال الكتب التفاعلية في أي مكان وأي زمان وبصورة شيقة.

وتوجد العديد من المسميات للكتاب الإلكتروني التفاعلي كما أوردها عزت (٢٠١٢)، عليان والسامرائي (٢٠١٤)، تتمثل في الآتي: الكتاب المحوسب، الكتاب الرقمي، الكتاب ذو النصوص المتشعبة، الكتاب ذو الوسائط المتعددة، الكتاب الممتد، الكتاب على الخط المباشر، الكتاب التخيلي، الكتاب القابل للتحميل، الكتاب العنكبوتي، والكتاب الإلكتروني المفتوح، وبالرغم من تعدد تلك تسميات وكثرتها، فإن التسمية الأكثر شيوعاً هي الكتاب الإلكتروني التفاعلي Interactive e-book.

تعرف فراي (Frye, 2014, 1) الكتاب الإلكتروني التفاعلي بأنه "أحد أنواع النصوص الإلكترونية التي تمتلك نفس خصائص الكتب التقليدية المطبوعة، كالنصوص والرسوم التوضيحية، إضافة إلى التحسينات الرقمية المضافة لها، والتي تثري عملية القراءة وتتطلب من القارئ نوعاً من التفاعلية"، كما عرفه الحميداوي (٢٠١٩، ١٩٥) بأنه "أسلوب جديد لعرض المعلومات بما يتضمنها من نصوص ورسومات وأشكال وصور وحركة ومؤثرات صوتية ولقطات فيلميه على هيئة كتاب متكامل يتم نسخه على الأقراص المدمجة أو الفيديو"، وعرفه أحمد، وآخرون (٢٠١٧، ٣٠) بأنه "كتاب يعرض بصورة رقمية يشبه الكتاب الورقي في

شكله، يتيح عنصر التفاعلية من خلال تنوع الوسائط المتعددة وإتاحة التحكم فيها، إضافة إلى بعض المميزات التفاعلية مثل إمكانية الدراسة داخل الكتاب، وإضافة الملاحظات وإتاحة وسائل التواصل الاجتماعي، وتخزينه على وسيط رقمي أو نشره على الإنترنت".

وقد مر الكتاب الإلكتروني بمراحل تطور تاريخية له قبل أن يظهر بالصورة الحالية، وقد أشار كل من عليان، السامرائي (٢٠١٤)، وظاهر (٢٠١٨) إلى تلك المراحل؛ حيث بدأت المرحلة الأولى بطباعة الكتب التقليدية من خلال الجهاز الحاسب الآلي، وكذلك تخزين تلك الكتب على الأقراص الصلبة "Hard Disc" أو على شكل الأقراص الليزرية "CD"ويشبه الكتاب الإلكتروني في هذه المرحلة بالكتاب الورقي، إذا ما تمت طباعته ورقياً، وتعد هذه المرحلة بداية التحول من الكتاب الورقي المطبوع إلى الكتاب المطبوع إلكترونياً، وتزامنت المرحلة الثانية مع ظهور الإنترنت؛ حيث أصبح الأمر أكثر سهولة من خلال الدخول إلى مواقع تقوم بنشر كتب إلكترونية تكون جاهزة للاطلاع والقراءة والتحميل على أجهزة الحاسب الآلي والرجوع إليها في أي وقت وفى أي مكان، وفي المرحلة الثالثة تم دمج التقنيات الرقمية والوسائط المتعددة بكفاءة وفاعلية من خلال أجهزة الحاسب الآلي على مختلف أحجامها، وقد تم إعدادها لتناسب الكتاب الإلكتروني؛ لما لها من مميزات فائقة وجودة عالية، كما ظهرت في هذه المرحلة برمجيات خاصة بتصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية؛ ومن ثم تم نشرها على مواقع الإنترنت لتكون متاحة للمستخدمين بكل يسر وسهولة.

ويتميز الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالعديد من المميزات، من أهمها ما أورده خميس (٢٠١٥)، وسحتوت (٢٠١٤)، وعزمي (٢٠١٤) وهي أن تكلفة تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني أقل من تكلفة الكتاب التقليدي الذى يحتاج إلى نفقات الطباعة والتوزيع والشحن، ويوفر الجهد والوقت للمتعلم في عملية البحث في المكتبات عن كتاب أو موضوع معين، ويتميز بالتفاعلية؛ حيث يمكن استخدام الروابط الفائقة التي توصل الطالب في أثناء قراءته بمعلومات إضافية، توفير الحيز المكاني؛ فيمكن أن توضع على جهاز الحاسب الآلي أو على موقع إلكتروني يسمح بتعديل المادة المنشورة إلكترونياً بشكل سريع وبتكلفة أقل، ويتميز بسهولة النشر الذاتي؛ حيث يستطيع الطلاب والمؤلفون نشر إنتاجهم مباشرة من مواقعهم الإلكترونية دون الحاجة إلى مطابع أو ناشرين أو موزعين.

ويضيف موثو (Muthu, 2012) بعضاً من مميزات الكتاب الإلكتروني التفاعلي، منها: أنه يحتوي على وسائط متعددة، وإمكانية نقله وتخزينه والاحتفاظ به لفترة طويلة، ويمكن الدخول إليه مباشرة عبر الإنترنت، كما يتميز بانخفاض تكاليف إنتاجه ونشره وتوزيعه، يمكن ضبط حجم الخط ونوعه ولون خلفية الكتاب الإلكتروني بما يتناسب مع المتعلم، ويمكن إضافة ملاحظات أو إشارات مرجعية أو تمييز، ويمكن حذفها حسب رغبه المتعلم، ويمكن أن يحتوي الكتاب الإلكتروني التفاعلي على مجموعة متنوعة من المستندات والملفات تكون مجمعة بشكل ملائم في ملف واحد، وكذلك يمكن أن يحتوي على رابط إلى موقع ويب

يحتوي على أحدث نسخة قابلة للتنزيل من الكتاب، كما أنه غير قابل للتلف بسبب كثرة استخدامه، على عكس الكتب المطبوعة.

ويتألف الكتاب الإلكتروني التفاعلي من مكونات عدة، من أهمها ما أورده الدخني (٢٠١٧)، وعزمي (٢٠١٤)، وهي النص؛ حيث يمكن عرض النص القياسي أو النص النقطي أو النص المتحرك مع مراعاة التدرج في العناوين والموضوعات، والرسوم والأشكال التوضيحية التي يمكن التحكم في حجمها بحيث يمكن تكبيرها لتملأ الشاشة من أجل وضوح الرؤية للقارئ، والصوت مثل: أصوات الموسيقى أو التعليق الصوتي أو أصوات طبيعية، الرسوم المتحركة، والفيديو، قد يتضمن الكتاب الإلكتروني التفاعلي رسوما متحركة أو لقطات فيديو خاصة بطبيعة المحتوى التعليمي المعروض، وقد يحتوي أيضاً على أنماط من المحاكاة التفاعلية عن طريق الصور التي يمكن أن يستخدمها الطالب وينقلها من مكان إلى آخر، مثل: تنفيذ تجارب الكيمياء والتفاعلات الكيميائية، وما يصاحب ذلك من تغييرات فيزيائية مرئية للطالب، حيث يحدث هذا على شاشة الكتاب الإلكتروني التفاعلي كما لو كان حقيقياً، وتوجد الوصلات الفائقة hyperlinks التي تتمثل في ربط أجزاء الكتاب الإلكتروني مع بعضها، ومؤتمرات الفيديو Video Conferences؛ حيث يمكن للطالب التواصل أو فتح حوار مع المعلم أو مع طالب آخر في أي مكان؛ وذلك يمكنه من المشاركة والتفاعل معهم، وطرح الأسئلة التي تحتاج إلى توضيحات لها.

وعند تصميم وإنتاج هذه الكتب فإنه لا بد من مراعاة العديد من المعايير التربوية، والمعايير الفنية، ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات والأدبيات مثل دراسات المالكي، وعلام (٢٠١٩)، ظاهر (٢٠١٨)، أحمد، وآخرين (٢٠١٧)، زكي (٢٠١٦)، غندور (٢٠١٦)، وسحتوت (٢٠١٤)، اليامي (٢٠١٤)، العمري (٢٠١٣)، وقد أمكن للباحث استخلاص تلك المعايير في الآتي:

١. **المعايير التربوية**: تتضمن المعايير التربوية مؤشرات متعلقة بالأهداف التعليمية ووصفها بشكل يسمح بقابليتها للتحقيق بشكل واضح ومدعوم بخبرات واقعية، كما يراعى من خلالها تنظيم المحتوى وفقًا للخصائص العقلية والنفسية للطلاب، يصاحبها أنشطة تعلم علاجية وإثرائية حقيقية تساعدهم على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني، وتطبيق أفكار المقرر وتحقيق أهدافه، ويتلاءم تصميمها مع احتياجاتهم، واستخدام طرق تقويم متنوعة وبديلة مناسبة لمفردات التعلم المختلفة التي يمارسها الطلاب.
٢. **المعايير الفنية**: تتمثل المعايير الفنية في معايير فنية خاصة بالنصوص مشتملة على البساطة والدقة اللغوية والنحوية واستخدام الخطوط المألوفة والتباين في شكلها وتصميمها، وكذلك تباين الألوان المستخدمة، ومعايير فنية خاصة بالصوت، وتأتى في إطار القدرة على التحكم والضبط لمشغلات الصوت والوسائط المصاحبة له، ومعايير خاصة بأدوات التفاعل وأنماط التفاعل بين المتعلم ومحتوى الكتاب الإلكتروني التفاعلي، والتي تشمل أدوات تسهل الوصول إلى المحتوى، وفيما يتعلق بواجهة التصميم والترابط والوضوح والتناسق فيما بين مكوناتها المختلفة، ومعايير فنية للصور الثابتة تتمثل في الواقعية والتركيز على جوهر

التفاصيل وتناسق الألوان، ومعايير فنية للصور والرسوم المتحركة، والتي تركز مؤشراتها على المضمون والواقع والاختزال في توقيت العرض، ومعايير فنية لمقطع الفيديو بحيث تكون مدة عرض الفيديو طبيعية، ووضوح المحتوى التعليمي المعروض، ومعايير فنية خاصة بالألوان تشتمل على الربط بين العناصر المتشابهة بلون واحد، وتخصيص لون معين للتركيز على عناصر معينة والاهتمام بها.

ويؤكد خميس، والمعتصم (٢٠١٤) على ضرورة وضع معايير لتصميم وتطوير مصادر التعلم الإلكترونية، وضرورة أن تستخدم الوسائط المتعددة المناسبة في تطوير وتصميم الكتب والمقررات الإلكترونية التفاعلية كعناصر أساسية في نقل المحتوى، وبشكل وظيفي ومتكامل مع النصوص، وحسب الحاجة التعليمية إليها، ويمكن الإشارة إلى أن العديد من البحوث والدراسات التي تناولت معايير التصميم والإنتاج لمصادر ووسائط التعلم الإلكترونية أكدت على ضرورة الاهتمام بتصميم وتنظيم وحدات التعليم بواسطة الحاسب الآلي، والاهتمام بالتصميم الوظيفي للوحدة المعدة، وخاصة الكتب والمقررات التفاعلية والمنشورة عبر الويب سواء أكانت متزامنة أم غير متزامنة، والموضوعات التعليمية الفرعية التي سوف تغطيها تلك المصادر الإلكترونية، هذا ما يؤكد على أهمية التصميم ودوره في العملية التعليمية وفق معايير التصميم والإنتاج سواء أكانت على معايير تربوية أم فنية.

وقد أجريت العديد من البحوث والدراسات حول فاعلية تطوير وتصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية، ومدى الفائدة المرجوة منها في العملية التعليمية؛ حيث أظهرت نتائج دراسة ليم وآخرين (Lim, et al., 2020) أن الطلاب الذين درسوا باستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي حققوا درجات أعلى في التحصيل الأكاديمي من الطلاب الذين درسوا باستخدام الكتاب التقليدي، وأظهرت نتائج دراسة عبد الله، وآخرين (٢٠١٩) فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبة المعلمة لمقرر الحاسب الآلي، كما توصلت نتائج دراسة المالكي، وعلام (٢٠١٩) إلى فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي بنمط الصورة المتحركة في تنمية مهارة برمجة الحاسب الآلي، وأظهرت نتائج دراسة سعيد (٢٠١٥) فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي قائم على تطبيقات الويب ٢,٠، في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى طلاب كلية التربية– جامعة طنطا، وكذلك أثبتت دراسة محمد، وآخرين (٢٠١٥) فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات العلم الأساسية لمادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما أشارت دراسة اليامي (٢٠١٤) إلى فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات المعلمات بقسم التربية الخاصة، وجاءت دراسة (أبو الدهب ٢٠١٣) التي أثبتت فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي، وأثبتت دراسة كسينجر (Kissinger, 2013) فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات التعلم الاجتماعية باستخدام الهواتف المحمولة لدى طلاب جامعة فلوريدا، ودراسة فينويك، ,وآخرين (Fenwick, et al., 2013) التي

أثبتت فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي في تنمية مهارات علوم الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وأثبتت دراسة إمبونق، وآخرين (Embong, et al., 2012) فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي من قبل المعلمين في الفصول الدراسية.

وعلى النقيض من ذلك فإنه توجد دراسات لم تثبت فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني كدراسات كل من المخلافي (Almekhlafi, 2021)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود أي فروق في مستوى التحصيل الأكاديمي بين المجموعتين اللتين استخدمتا الكتاب الإلكتروني والكتاب التقليدي، ودراسة أوجاكبا، وآخرين (Ujakpa, et al., 2019)، التي أظهرت نتائجها أن اتجاهات الطلاب ومدى قبولهم واستخدامهم للكتاب الإلكتروني التفاعلي جاء بدرجة ضعيفة، وأن غالبيتهم يفضلون استخدام الكتب المطبوعة، ودراسة ساكستين، وجينكيز (Sackstein, & Jenkins, 2015)، التي أظهرت نتائجها إلى عدم وجود اختلاف بين درجات الفهم والاستيعاب لدى الطلاب الذين استخدموا الكتب الإلكترونية والتقليدية.

مشكلة البحث:

انبثق الإحساس بمشكلة البحث من واقع عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في قسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ولإشرافه السابق على تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكذلك الطلاب على برامج التعليم الإلكترونية المتعددة، حيث لاحظ أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لا يستخدمون المستحدثات التكنولوجية، وخاصة الكتب التفاعلية في أثناء تدريسهم للطلاب، وتمكن الباحث من بلورة مشكلة البحث، وتحديدها، وصياغتها من خلال المحاور الآتية:

ً: الحاجة إلى دمج المستحدثات التكنولوجية الحديثة في البيئة التعليمية الجامع

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما معايير تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي؟

٢. ما التصميم التعليمي المناسب لإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي؟

٣. ما أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الملك سعود؟

٤. ما اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد معايير تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

٢. تحديد نموذج التصميم التعليمي المناسب لإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

٣. قياس أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الملك سعود.

٤. قياس اتجاهات طلاب جامعة الملك سعود نحو استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

أهمية البحث:

١. توجيه نظر المسؤولين بالتعليم الجامعي إلى ضرورة الاهتمام بتصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية في التعليم الجامعي.

٢. تقديم نموذج لتصميم وإنتاج كتاب تفاعلي لطلاب جامعة الملك سعود، والذي يمكن أن يفيد الجامعات الأخرى.

٣. توجيه نظر القائمين بمجال التعليم الجامعي إلى ضرورة الاهتمام بالمستحدثات التكنولوجية التي تركز على نشاط الطلاب وتفاعلهم في العملية التعليمية.

٤. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على ضرورة الاهتمام بتصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية في التعليم الجامعي لتحقيق نواتج التعلم بشكل فعال.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** تم اختيار مقرر يتم تدريسه لجميع طلاب جامعة الملك سعود، وبعد أخذ الموافقات الرسمية تم اختيار مقرر ١٠٠ عرب؛ حيث يعتبر من المقررات الإجبارية العامة المقررة على جميع طلاب الجامعة، وكان الهدف الأساسي من اختيار هذا المقرر هو أنه يحتوي على العديد من الأنشطة والتطبيقات

التي تخدم عمليات التعلم المختلفة، والتي يحتاج إليها الطلاب على اختلاف تخصصاتهم الأكاديمية؛ وليكون نواة لمقررات أخرى يتم تحويلها الى كتب إلكترونية تفاعلية.

- **الحدود البشرية:** اقتصر البحث الحالي على عينة من طلاب جامعة الملك سعود من مختلف كليات الجامعة، والذين يدرسون مقرر ١٠٠ عرب، بلغ عددهم (٤٩) طالباً كمجموعة تجريبية تم من خلالها تطبيق أدوات القياس قبليًا وبعديًا، والتي تمثلت في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بموضوعات المقرر بالكتاب الإلكتروني التفاعلي، ومقياس الاتجاهات.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات البحث:

١. **الكتاب الإلكتروني التفاعلي:** يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: تحويل محتوى مقرر "مهارات الكتابة ١٠٠ عرب" الخاص بطلبة جامعة الملك سعود من صورته الورقية إلى صورة إلكترونية تفاعلية باستخدام وسائط متعددة مثل: النصوص، والأصوات والصور، والأنشطة التفاعلية وغيرها، والروابط الأثرائية.

٢. **التحصيل الأكاديمي:** يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مدى تحصيل طلاب جامعة الملك سعود لما تعلموه من الكتاب الإلكتروني التفاعلي في مقرر ١٠٠ عرب، وذلك قياسًا بالدرجات التي يحصلون عليها في أدوات تقويم ذلك المقرر.

٣. **الاتجاهات:** يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مدى استجابات طلاب جامعة الملك سعود نحو استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر ١٠٠ عرب، وذلك قياسًا لدرجات استجاباتهم من خلال مقياس الاتجاه المعد من قبل الباحث نحو ذلك الكتاب الإلكتروني.

منهج البحث والتصميم التجريبي:

نظرًا لأن هذا البحث ينتمي إلى فئة البحوث التطويرية في تكنولوجيا التعليم، فقد استخدم الباحث المناهج الثلاثة التالية بشكل متتابع: المنهج الوصفي واستخدمه الباحث في مرحلة الدراسة والتحليل، وإعداد قائمة معايير التصميم والإنتاج الخاصة بالكتاب الإلكتروني التفاعلي، ومنهج تطوير المنظومات التعليمية، واستخدمه الباحث في تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي، والمنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة والتي يتم معالجة متغيرات البحث من خلالها قبليًا وبعديًا في أثناء تطبيق أدوات القياس، والتي تمثلت في اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بموضوعات المقرر بالكتاب الإلكتروني التفاعلي، ومقياس الاتجاهات، وقد تم ذلك في الخطوات الآتية:

أولًا: إجراء دراسة مسحية تحليلية للأدبيات العلمية والدراسات المرتبطة بموضوعات ومتغيرات البحث؛ وذلك بهدف إعداد الإطار النظري للبحث، وإعداد المعالجات التجريبية، وتصميم أدوات القياس، وصياغة فروضه، ومناقشة نتائجه.

ثانيا: تحديد الدروس والموضوعات التي تتضمن توظيف مهارات الكتابة بمقرر ١٠٠ عرب لدي جامعة الملك سعود، وتحليل المحتوى العلمي لها، وإعادة صياغته، وذلك عن طريق تحكيمه؛ لإبراز أهداف هذه الدروس، وكفاية المحتوى العلمي لتحقيق الأهداف المحددة، وارتباط المحتوى بالأهداف.

ثالثًا: تحديد معايير التصميم التعليمي للكتاب الإلكتروني التفاعلي، وجاءت إجراءات إعداد قائمة المعايير موضحة على النحو التالي:

١. هدف القائمة:

الهدف العام هو الوصول إلى قائمة بمجموعة من المعايير (تربوية، فنية) لتصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي الجامعي لمقرر ١٠٠ عرب.

٢. مصادر اشتقاق قائمة المعايير:

وذلك من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من المصادر كقاعدة معرفية لبناء قائمة معايير تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر ١٠٠ عرب، والتي أجريت في مجال معايير تطوير الكتب الإلكترونية التفاعلية وبرامج الحاسب الآلي التعليمية، وكان من أهمها: المالكي، وعلام (٢٠١٩)، ظاهر (٢٠١٨)، زكي (٢٠١٦)، غندور (٢٠١٦)، العمري (٢٠١٣)، أحمد، وآخرون (٢٠١٧)، اليامي (٢٠١٤)، سحتوت (٢٠١٤)، ومن خلال مراجعة وفحص المعايير التي اقترحتها تلك البحوث والدراسات وتحليلها؛ وذلك بهدف اختيار وتحديد المعايير الملائمة لطبيعة وأهداف تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي الجامعي لمقرر ١٠٠ عرب؛ ومن ثم وضع مؤشرات الأداء لكل معيار منها.

٣. إعداد قائمة بالمعايير:

قام الباحث بإعداد قائمة أولية للمعايير المقترحة، حيث تمت صياغة المعايير في صورة تضمنت مجموعة من المجالات والمعايير والمؤشرات، وتمت صياغة مفردات القائمة في شكل أهداف عامة وإجرائية أولية؛ حيث أصبحت القائمة المبدئية لمعايير تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي تشتمل على: معايير رئيسية، مؤشرات موضحة على النحو التالي: معايير تربوية عامة تهتم بجميع النواحي وتعتمد على النظريات التربوية، ومعايير فنية خاصة بكل من النصوص، الصوت، أدوات التفاعل، الصور الثابتة، الصور والرسوم المتحركة، ومقاطع الفيديو.

٤. ضبط وصدق قائمة المعايير في صورتها النهائية:

تم عرض قائمة المعايير بالصورة الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس؛ وذلك بهدف التأكد من صدق هذه المعايير وضبط القائمة في ضوء هدف وطبيعة البحث الحالي، وكانت تتكون من عدد ٢ معيارين رئيسين، وعدد ١٣ مؤشرا فرعيا، وعدد ٩٥ مفردة لتحقيق المعايير الرئيسية والمؤشرات الفرعية، وقد بلغ صدق المحكمين (٠,٨٧)، ويعد هذا صدقًا مناسباً، ويُشير إلى صلاحية القائمة لتحقيق هدف البحث الحالي، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على

القائمة كتعديل صياغة بعض العبارات والمؤشرات، وحذف وإضافة بعض المفردات الخاصة بتحقيق المعايير والمؤشرات، وقد قام الباحث بإجراء تلك الملاحظات والتعديلات على القائمة، وأصبحت قائمة المعايير في شكلها النهائي تتكون من عدد ٢ معيارين رئيسين، عدد ١٣ مؤشرا فرعيا، عدد ٨٦ مفردة عامة لتحقيق المعايير الرئيسية والمؤشرات الفرعية ، كما هو موضح من خلال جدول (١).

جدول ١

توزيع المؤشرات على المعايير الرئيسية في تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي

المؤشر	المفردات المصاحبة للمؤشر	عدد
١-وصف عام للكتب الإلكتروني التفاعلي	أولاً: المعيار التربوي، وصف عام للكتاب الإلكتروني التفاعلي: - وجود اسم للكتاب الإلكتروني التفاعلي. - ذكر اسم الجهة التي قامت بتصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - المستوي الدراسي للكتاب الإلكتروني التفاعلي. - مواصفات الجهاز المطلوب لتشغيل الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - تحديد عدد الوحدات التعليمية التي يتضمنها الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - ذكر سنة نشر الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - ذكر طرق التواصل مع ناشر الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٧ مفردات
٢- معايير خاصة بالأهداف التعليمية.	- يعرض الكتاب الإلكتروني التفاعلي الأهداف التعليمية بشكل واضح. - تتصف الأهداف الخاصة بالكتاب الإلكتروني التفاعلي بالقابلية للتحقق. - تدعم الأهداف التعليمية بخبرات واقعية من خلال الأمثلة والتطبيقات في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - ذكر الأهداف العامة للكتاب الإلكتروني التفاعلي. - يراعي الكتاب الإلكتروني التفاعلي الفروق الفردية للمتعلمين. - تتدرج المخرجات التعليمية بالكتاب الإلكتروني التفاعلي من السهل إلى الصعب. - تتنوع المخرجات التعليمية بالكتاب الإلكتروني التفاعلي. - يخلو المحتوى التعليمي في الكتاب الإلكتروني التفاعلي من الأخطاء الإملائية والعلمية.	٧ مفردات
٣-معايير خاصة بالمحتوى.	- يراعى تنظيم المحتوى التعليمي في الكتاب الإلكتروني التفاعلي الخصائص العقلية للمتعلمين. - يأخذ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في اعتباره الخبرات السابقة للطلاب. - يعرض المحتوى التعليمي في الكتاب الإلكتروني في تسلسل منطقي. - يصمم محتوى الكتاب الإلكتروني التفاعلي على أسس ونظريات ونماذج التصميم التعليمي. - يساعد المحتوى التعليمي للكتاب الإلكتروني على تحقيق مخرجات التعلم. - التسلسل والتتابع المنطقي في عرض المحتوى التعليمي داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - التوظيف الجيد للوسائط المتعددة في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. - ترابط محتويات الكتاب الإلكتروني التفاعلي مع بعضها.	٩ مفردات

	– يوفر الكتاب الإلكتروني أنشطة تعلم حقيقية تساعد الطالب على تطبيق أفكار المقرر وتحقيق أهدافه.	
	– تشجع أنشطة الكتاب الإلكتروني التفاعلي على زيادة التفاعل بين الطلاب، وبين الطلاب والمحتوى.	
	– يوفر الكتاب الإلكتروني التفاعلي أنشطة إثرائية مناسبة لمستوى أداء الطلاب.	
٤–معايير خاصة بالأنشطة.	– يتلاءم تصميم الأنشطة التعليمية في الكتاب الإلكتروني التفاعلي مع احتياجات المتعلمين.	١٠ مفردات
	– تشجع أنشطة الكتاب الإلكتروني التفاعلي على التعلم الذاتي والتعلم التعاوني.	
	– يستخدم الكتاب الإلكتروني التفاعلي استراتيجيات تدريس متنوعة لمقابلة التنوع في أساليب تنوع المتعلمين.	
	– تساعد أنشطة الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تحقيق مخرجات التعلم.	
	– تتناسب أنشطة الكتاب الإلكتروني التفاعلي مع مستوى الطلبة.	
	– تتسم الأنشطة التعليمية الخاصة بالكتاب الإلكتروني التفاعلي بالوضوح والتدرج في مستوى الصعوبة.	
	– تساعد الأنشطة التعليمية في الكتاب الإلكتروني التفاعلي على دافعية الطلبة على التعلم والتحصيل.	
	– يزود الكتاب الإلكتروني التفاعلي نماذج وأمثلة لتقويم المتعلمين بتقويم أنفسهم.	
٥–معايير خاصة بالتقويم.	– يستخدم الكتاب الإلكتروني التفاعلي طرق تقويم متنوعة وبديلة.	٦ مفردات
	– ترتبط الأسئلة المستخدمة في التقويم بمخرجات التعلم.	
	– تراعي الأسئلة المستخدمة في التقويم كافة مستويات المتعلمين.	
	– تتوفر التغذية الراجعة الفورية والمرجأة في أساليب التقويم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	
	– تتسم أساليب التقويم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالاستمرارية.	
	ثانيا: المعيار الفني، التعامل مع واجهات الاستخدام والوسائط المتعددة.	
	– تحتوي الصفحة الرئيسة للكتاب الإلكتروني التفاعلي عنوان وخريطة لعرض هدف المقرر ومحتوياته.	
١–معايير خاصة بواجهة المستخدم.	– يحتوي الكتاب الإلكتروني التفاعلي على أدوات مختلفة تسهل الوصول إلى محتوياته.	
	– تتسم واجهة تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالبساطة، والترابط، والوضوح، والتناسق.	٧ مفردات
	– تتسم واجهة المستخدم للكتاب الإلكتروني التفاعلي بالبساطة وعدم التعقيد	
	– تتسم عناصر التصميم في واجهة الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالتناغم فيما بينها.	
	– تساعد واجهة المستخدم للكتاب الإلكتروني التفاعلي على فهم الهدف دون شرح.	
	– تساعد واجهة المستخدم للكتاب الإلكتروني التفاعلي طلبة الجامعة على إتمام الكتاب بسهوله وييسر.	

	– يجب أن يتميز النص المكتوب داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالبساطة. – تكون النصوص داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي صحيحة من الناحية اللغوية والعلمية.	
٢–معايير خاصة بالنصوص.	– يستخدم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي خطوط مألوفة وتجنب استخدام الخطوط المزخرفة. – يجب استخدام ألوان ذات تباين عالٍ بين النص والخلفية في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يتبع نظام واحد في كتابة العناوين الرئيسة والفرعية للكتاب الإلكتروني التفاعلي. – تتسم واجهة المستخدم للكتاب الإلكتروني التفاعلي بالبساطة والوضوح. – يتبع خط واحد في كتابة العناوين الرئيسة للكتاب الإلكتروني التفاعلي. – تتسم النصوص المكتوبة على أزرار الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالوضوح.	٨ مفردات
٣–معايير خاصة بالأصوات.	– يتمكن الطالب من إلغاء وتشغيل الصوت داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يختلف صوت التعزيز السلبي عن التعزيز الإيجابي المتضمن في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يراعى في تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي تشغيل الصوت دون الحاجة لبرامج ملحقة يصعب الحصول عليها. – تستخدم صيغ قياسية لملفات الصوت في تصميم الكتب الإلكترونية التفاعلية. – يتناسب الصوت المقروء مع النص في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يتناسب الصوت مع المحتوى التعليمي في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يتناسب الصوت مع أنشطة الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يتناسب الصوت مع أساليب التقويم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يجب أن تكون مدة عرض الفيديو داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي طبيعية.	١٠ مفردات
٤–معايير خاصة بلقطات الفيديو.	– عدم تصوير الفيديو المتضمن في الكتاب الإلكتروني التفاعلي بمكان غير مألوف. – إمكانية عرض الفيديو داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي أكثر من مرة لملف معين. – تتسم لقطات الفيديو بتزامن الصوت مع الصورة في الكتاب الإلكتروني التفاعلي والبساطة والوضوح. – تكون لقطات الفيديو ذات صلة وثيقة بأهداف ومحتوي الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – تتناسب لقطات الفيديو بمستوى وأنماط المتعلمين في الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٨ مفردات

		– يستطيع المتعلم التحكيم في تشغيل أو إيقاف الفيديو داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – تكون امتدادات ملفات الفيديو والرسوم المتحركة متوافقة مع جميع الأجهزة بمعنى لا تحتاج إلى تحميل برامج خارجية.	
٥–معايير خاصة بأدوات التفاعل		– يتيح الكتاب الإلكتروني التفاعلي أنماطا مختلفة من التفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي. – يحتوي الكتاب الإلكتروني التفاعلي على أيقونة لطلب المساعدة والاتصال بالأقران والمعلم. – يجب استخدام صور بسيطة في الكتاب الإلكتروني التفاعلي بحيث لا تحتوي على تفاصيل كثيرة.	٢ مفردات
٦–معايير فنية للصور الثابتة.		– يفضل استخدام رسومات خطية ملونة داخل الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يجب أن تعبر الصورة بواقعية أكثر من النص في الكتاب الإلكتروني التفاعلي. – يفضل عدم الإكثار من الصور لشرح الموضوع في الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٤ مفردات
٧–معايير فنية للصور والرسوم المتحركة		– يجب أن تستخدم الصورة المتحركة في الكتاب الإلكتروني التفاعلي للتعبير عن المضمون. – يجب إعادة عرض الرسوم المتحركة في الكتاب الإلكتروني التفاعلي أكثر من مرة. – يجب أن تعبر الصورة المتحركة الكتاب الإلكتروني التفاعلي عن الواقع. – عدم زيادة مدة عرض المقطع في الكتاب الإلكتروني التفاعلي عن ثلاث دقائق.	٤ مفردات
٨–معاير خاصة بالصور والرسوم		– تتسم صور ورسوم الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالبساطة والوضوح. – تتسم الصور والرسوم والنصوص في الكتاب الإلكتروني التفاعلي بالتناغم والاتساق. – تعبر الصور والرسوم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي عن المحتوى العلمي للكتاب. – تكون أحجام الصور والرسوم صغيرة حتى لا تؤثر على تحميل صفحات الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٤ مفردات
الإجمالي	٢ معياران رئيسان	١٣ مؤشرا فرعيا	٨٦ مفردة

رابعًا: بناء وتصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي والمحتوى التعليمي:

تتطلب عملية تصميم التعليم ومصادره المتعددة استخدام أحد نماذج التصميم والتطوير التعليمي الشهيرة في مجال تكنولوجيا التعليم، وتوجد نماذج عديدة للتصميم والتطوير التعليمي، وقد تبنى الباحث النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) بمراحله الخمس: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتطبيق، والتقويم (Branch, 2009)؛ نظرًا لما يقدمه هذا النموذج من عمليات أساسية لأي نموذج آخر من نماذج تصميم التعليم، حيث يسير في خطوات محددة؛ مما يساعد على التصميم الجيد، وهذه المراحل كالتالي:

١. مرحلة التحليل:

تعد مرحلة التحليل هي أولى مراحل التصميم التعليمي، واشتملت هذه المرحلة على تحليل المشكلة وتقدير الحاجات التعليمية في الجزء الخاص بمشكلة البحث؛ حيث اتضح من خلال الدراسة الاستكشافية للبحث وجود قصور في التحصيل الأكاديمي بمفردات مقرر ١٠٠ عرب لدى طلاب عينة البحث، وأنهم بحاجة إلى استخدام مستحدثات إلكترونية تساعدهم في رفع التحصيل الأكاديمي لديهم؛ لذا اتجه البحث الحالي نحو تصميم وإنتاج كتاب إلكتروني تفاعلي؛ لتقديم مفردات مقرر ١٠٠ عرب من خلاله؛ وذلك لتنمية التحصيل الأكاديمي ومعرفة الاتجاهات نحوه، أيضًا تم تحليل خصائص الطلاب عينة البحث، والذين ينتمون إلى ظروف اجتماعية واقتصادية تكاد تكون واحدة، ويدرسون العديد من المقررات الإجبارية المقررة على جميع طلاب الجامعة، ومنها مقرر ١٠٠ عرب، والذي تم اختياره في هذا البحث؛ ونتيجة للتحليل تم تحديد سلوكهم المدخلي؛ حيث لم يسبق لهم دراسة مفردات هذا المقرر من قبل، وقد تم تحديد مواضيع التعلم لهذا المقرر في ضوء الهدف العام له حيث تكونت من عدد (١١) موضوعا.

٢. مرحلة التصميم:

يتم في هذه المرحلة وصف الأساليب والإجراءات المستخدمة في سير عملية التعلم ومخرجاتها، وذلك من خلال صياغة الأهداف السلوكية وتنظيم المحتوى التعليمي وأسلوب عرضه كما يلي:

أ. **إعداد قائمة الأهداف التعليمية:** في ضوء قائمة موضوعات التعلم لمقرر ١٠٠ عرب تم صياغة قائمة بالأهداف التعليمية لتلك المفردات، والتي سيتم توزيعها على الدروس التعليمية من خلال الكتاب الإلكتروني التفاعلي، والتي بلغت في صورتها الأولية (٦٢) هدفاً إجرائيًا، كما تمت مراعاة الصياغة السلوكية لتلك الأهداف، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال تقنيات التعليم؛ للتأكد من صدقها، ومناسبتها، ووضوحها، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات من حيث الصياغة، وتم إجراء التعديلات؛ وبهذا فقد أصبحت قائمة الأهداف التعليمية في صورتها النهائية مكونة من (٥٤) هدفًا إجرائيًا.

ب. **تنظيم المحتوى التعليمي:** في ضوء الأهداف السابقة قام الباحث باستخلاص المحتوى التعليمي المتعلق بالأهداف ليشمل موضوعات تهتم بالجانب المعرفي، والتي تكونت من (١١) موضوعا، وهي كتابة همزتي الوصل والقطع، الهمزة في وسط الكلمة وآخرها، الحذف والزيادة في حروف الكلمة، رسم الألف اللينة والتاء والهاء في آخر الكلمة، اختيار الألفاظ والتراكيب الفصيحة، تحديد الأخطاء الشائعة، المعاجم اللغوية واستعمالها، علامات الترقيم وكتابة الفقرة، الكتابة والتحرير، المقالة، الكتابة الوظيفية وتحريرها، التقرير، ولضمان صدق وتماسك المحتوى التعليمي، عرض الباحث المحتوى التعليمي على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ بهدف طرح آرائهم حول مدى ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف السلوكية، ومدى كفايته وملاءمته لتحقيقها، واتفق المحكمون على صلاحيته مع تعديل بعض الأجزاء في إعادة

الصياغة، والتي قام الباحث بالعمل على تلك التعديلات؛ وبذلك أصبحت المادة التعليمية صالحة للتقديم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

٥. **مرحلة التطوير (الإنتاج):**

يتم في هذه المرحلة إنتاج المحتوى التعليمي الذي تم تحليله وتصميمه في المراحل السابقة؛ حيث قام الباحث بتطوير المحتوى التعليمي لمواضيع التعلم التي تم تحديدها سابقا بطريقة تلائم الكتاب الإلكتروني التفاعلي، والتي اشتملت على فيديوهات تعليمية باستخدام البرامج الآتية: برنامج Camtasia Studio لتسجيل الشاشات، وبرنامج Story line لتصميم المحتوى الإلكتروني، وبرنامج Adobe Photoshop لتصميم صور الكتاب، وبرنامج Adobe Audition لتسجيل الأصوات وتحريرها، وبرنامج Flip PDF Professional لتصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وتم وضع جدول زمني للإنتاج، وبعد ذلك تم عرض الكتاب الإلكتروني التفاعلي على مجموعة من المتخصصين، وقد أجريت التعديلات التي أشاروا إليها والأخذ بها بعين الاعتبار عند تعديل المحتوى التعليمي.

شكل ١

يوضح الواجهة الرئيسية الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر ١٠٠عرب المرفوع على نظام إدارة التعلم Blackboard.

شكل ٢

يوضح غلاف الكتاب الإلكتروني التفاعلي

شكل ٣

يوضح التعليمات بالأهداف التفصيلية

شكل ٤

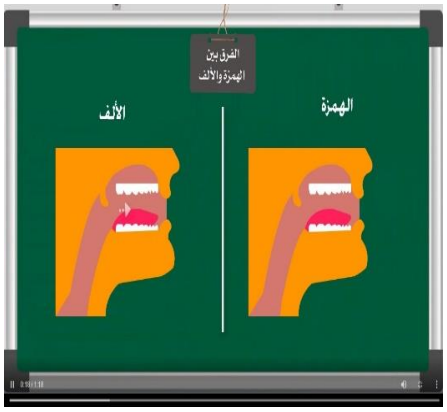
يوضح الرموز المستخدمة في الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

شكل ٥

يوضح استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي من قبل عضو هيئة التدريس من خلال فيديو مسجل

شكل ٦

يوضح أحد الدروس في الكتاب الإلكتروني التفاعلي



٦. مرحلة التنفيذ (التطبيق):

يتم في هذه المرحلة تنفيذ البرنامج التعليمي في الواقع الفعلي على عينة البحث على المجموعة التجريبية، حيث تم في هذه المرحلة نشر الكتاب الإلكتروني التفاعلي على نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard وذلك عبر الرابط التالي: https://lms.ksu.edu.sa/webapps/blackboard/content/listContentEditable.jsp?content_id=_3128148_1&course_id=_217991_1 من أجل دراسة مقرر ١٠٠عرب (مهارات الكتابة)، وقام الباحث بالاجتماع مع طلاب المجموعة التجريبية، والتي درست من خلال الكتاب الإلكتروني التفاعلي ومع أحد أعضاء هيئة التدريس في محاضرة عامة عن طريق الفصول الافتراضية لتعريفهم بكيفية الاستخدام والمهام والأنشطة المطلوب القيام بها.

٧. مرحلة التقويم:

ويتم في هذه المرحلة تقدير مدى كفاية الكتاب الإلكتروني التفاعلي وتحقيقه للأهداف التي وضعت سابقاً، وذلك من خلال التقويم البنائي للمحتوى التعليمي، والتقويم النهائي الخاص بتطبيق أدوات القياس التي حددت في ضوء متغيرات البحث، وقد اشتملت هذه المرحلة على أساليب التقويم في الكتاب الإلكتروني التفاعلي المقترح، والتي تتمثل في التالي:

أ. تم في بداية هذه المرحلة عرض الكتاب الإلكتروني التفاعلي على مجموعة من المتخصصين في تصميم الكتب الإلكترونية التفاعلية، والمتخصصين في تقنيات التعليم، والمتخصصين في علوم الحاسب الآلي لإبداء مرئياتهم حول الكتاب الإلكتروني التفاعلي الخاص بمقرر ١٠٠ عرب، وتم الأخذ بجميع ملاحظاتهم حتى أصبح الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر ١٠٠ عرب جاهزا للاستخدام.

ب. التقويم القبلي والبعدي من خلال الاختبار التحصيلي.

ج. التقويم البنائي في أثناء استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي؛ وذلك لتوجيه الطلاب وتقديم التغذية الراجعة لهم.

د. في النهاية تقديم استبانة خاصة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

خامسًا: إعداد أدوات القياس:

١. الاختبار التحصيلي:

- هدف الاختبار التحصيلي:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس التحصيل الأكاديمي لمقرر ١٠٠ عرب من خلال الكتاب الإلكتروني التفاعلي الذي تم تصميمه وإنتاجه لدى طلاب جامعة الملك سعود.

- إعداد مفردات الاختبار التحصيلي في صورته الأولية:

في ضوء الهدف من الاختبار، والمحتوى، تم تحديد عدد الأسئلة للاختبار في صورته الأولية، مكون من (٢٠) سؤالا تناول الموضوعات الخاصة بمفردات المقرر.

- صدق الاختبار التحصيلي:

تم عرض الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم والمناهج وطرق التدريس، وذلك بهدف التأكد من صدق هذا الاختبار وضبطه في ضوء الهدف العام والموضوعات المتضمنة وطبيعة البحث الحالي من حيث الأهمية، والدقة العلمية، والصياغة اللغوية، والإفادة بالملاحظات أو المقترحات- بشكل عام- وقد بلغ صدق المحكمين (٠,٨٥)، ويعد هذا صدقًا مناسباً، ويُشير إلى صلاحية الاختبار التحصيلي لتحقيق هدف البحث الحالي، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات على القائمة كتعديل صياغة بعض العبارات، وقد قام الباحث بإجراء تلك الملاحظات والتعديلات وأصبح الاختبار التحصيلي في شكله النهائي مكونا من (٢٠) سؤالا.

- صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي:

ويقصد به قوة الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار على حدة، ودرجة الاختبار الكلي باستخدام معامل بيرسون؛ حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية، وكانت النتائج كما هي في الجدول (٢):

جدول ٢

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بمجالها الذي تنتمي إليه

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٧٤٥**	٦	٠,٨١١**	١١	٠,٧٩٦**	١٦	٠,٨١٦**
٢	٠,٧٢٠**	٧	٠,٨٤٧**	١٢	٠,٧٩٦**	١٧	٠,٨٢٦**
٣	٠,٨٢٠**	٨	٠٧٧٧**	١٣	٠,٨٦٢**	١٨	٠,٧١٢**
٤	٠,٧٥٩**	٩	٠,٨٠٥**	١٤	٠,٨٢٥**	١٩	٠,٧٤٥**
٥	٠,٧٣٦**	١٠	٠,٧٢٠**	١٥	٠,٧٢٠**	٢٠	٠,٨٣٠**

** دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن فقرات الاختبار تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، وهذا يؤكد قوة الارتباط الداخلي بين فقرات الاختبار؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق فقرات الاختبار بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق على عينة البحث.

- **وضع نظام تقدير الدرجات للاختبار التحصيلي:**

تم استخدام التقدير الكمي للاختبار التحصيلي كالتالي: اشتمل على (٢٠) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وتجمع الدرجات من خلال إعطاء درجة واحدة عن الإجابة الصحيحة، وصفر عن الإجابة الخاطئة، ثم تحسب الدرجة الكلية لكل طالب بإجمالي درجات الاختبار (٢٠) درجة، ومن خلالها يتم الحكم على تحصيله فيما يتعلق بالجوانب المعرفية.

- **إعداد تعليمات الاختبار التحصيلي:**

حرص الباحث على أن تكون تعليمات الاختبار التحصيلي واضحة ومحددة في الصفحة الأولى، وتشتمل على توجيهات للطلاب عينة البحث، وكيفية الإجابة عنها.

- **حساب ثبات الاختبار التحصيلي:**

للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والذي بلغ (٠,٨٨)، ويعد هذا ثباتاً مناسباً للاختبار، ويُشير إلى صلاحية الاختبار لتحقيق هدف البحث الحالي؛ ومن ثم تطبيقه.

٢. **مقياس الاتجاه نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي:**

قام الباحث ببناء مقياس الاتجاه نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وقد مر بالمراحل الآتية:

- **تحديد الهدف من القياس:**

تم بناء المقياس بهدف معرفة اتجاه الطلاب عينة البحث نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

- **وضع نظام تقدير الدرجات لمقياس الاتجاه نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي:**

تم استخدام التقدير الكمي للمقياس، والذي اشتمل على خمسة بدائل للاتجاه (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، في حالة العبارات الإيجابية يعطى البديل موافق بشدة (٥) درجات، وموافق (٤) درجات، ومحايد (٣) درجات، وغير موافق (٢) درجتان، وغير موافق بشدة (١) درجة واحدة، وتعكس التقديرات في حالة العبارات السلبية في المقياس.

- **إعداد تعليمات المقياس:**

كانت تعليمات المقياس واضحة ومحددة في الصفحة الأولى من المقياس، وتشتمل على توجيه الطلاب على كيفية الاستجابة على العبارات وقراءتها والتعرف عليها.

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحكمين بعرضها على مجموعة من المختصين في تقنيات التعلم وكان في صورته الأولية مكونا من (٣٢) فقرة، وكانت نسبة اتفاق المحكمين على العبارات تزيد عن (٨٠٪) مع إجراء بعض التعديلات اللغوية على الفقرات، وحذف فقرتين ليصبح مقياس الاتجاهات في صورته النهائية مكونا من عدد (٣٠) فقرة.

- **حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس:**

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لمقياس اتجاهات الطلاب نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس، والدرجة الكلية كما هو موضح في جدول (٣):

جدول ٣

معاملات الارتباط بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للبعد

البعد	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
أهمية الكتاب	١	٠,٧٠	٢	٠,٦٠	٣	٠,٦٧	٤	٠,٥٥	٥	٠,٦٧
الإلكتروني التفاعلي	٦	٠,٤٣	٧	٠,٤٨	٨	٠,٦٤	٩	٠,٧٧	١٠	٠,٥٤
الاستمتاع عند	١١	٠,٤٦	١٢	٠,٥٣	١٣	٠,٦٣	١٤	٠,٦٤	١٥	٠,٧٦
استخدام الكتاب	١٦	٠,٦٣	١٧	٠,٦٦	١٨	٠,٧٣	١٩	٠,٦٣	٢٠	٠,٥٣
الإلكتروني التفاعلي										
تأييد استخدام الكتاب	٢١	٠,٤٧	٢٢	٠,٦٤	٢٣	٠,٤٢	٢٤	٠,٤٣	٢٥	٠,٥٨
الإلكتروني التفاعلي	٢٦	٠,٧٨	٢٧	٠,٧٧	٢٨	٠,٦٢	٢٩	٠,٧٠	٣٠	٠,٥٣

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأبعاد موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أن فقرات الاختبار تتمتع بدرجة اتساق داخلي مناسب، وهذا يؤكد قوة الارتباط الداخلي بين فقرات الاختبار؛ وعليه فإن هذه النتيجة توضح اتساق فقرات الاختبار بشكل متكامل، وصلاحيتها للتطبيق. للتحقق من ثبات المقياس استخدم الباحث طريقتين هما:

أ. **معامل ألفا كرونباخ:**

جدول ٤

معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس

المقياس	معامل ألفا كرونباخ
١. أهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٠,٨٠
٢. الاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٠,٨١
٣. تأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٠,٧٨
الكلي	٠,٩١

يتضح من الجدول (٤) إن معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات الطلاب نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي بلغ (٠,٩١)، ويعد هذا ثباتاً مناسباً للأداة ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف البحث الحالي.

ب. **التجزئة النصفية:**

جدول ٥

التجزئة النصفية لثبات المقياس

المقياس	معامل الثبات
١- أهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٠,٨٤
٢- الاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٠,٩٣
٣- تأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٠,٧٥

يتضح من الجدول (٥) إن قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس اتجاهات الطلاب نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي كانت مرتفعة، ويعد ثباتاً مناسباً للأداة، ويُشير إلى صلاحية الأداة لتحقيق هدف البحث الحالي.

نتائج البحث وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، والذي نص على: ما معايير تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحديد معايير تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وتكونت هذه المعايير من عدد ٢ معيارين رئيسين، عدد ١٣ مؤشرا فرعيا، عدد ٨٦ مفردة عامة لتحقيق المعايير الرئيسية والمؤشرات الفرعية كما هو موضح في جدول (١).

إجابة السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نص على: ما التصميم التعليمي المناسب لإنتاج كتاب إلكتروني تفاعلي؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باتباع النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) بمراحله الخمس: التحليل، والتصميم، والإنتاج، والتنفيذ (التطبيق)، والتقويم، كما هو موضح في إجراءات البحث.

إجابة السؤال الثالث: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نص على: ما أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الملك سعود؟

وللإجابة عن هذا السؤال والتعرف على أثر استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل الأكاديمي لطلاب جامعة الملك سعود، تم استخدام اختبار ت لعينتين مترابطتين، كما هو موضح في جدول (٦):

جدول ٦

اختبار ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي على تنمية التحصيل الأكاديمي للطلاب.

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	حجم الأثر
القبلي	٤٩	٥,٧٥٥١	١,٥٣٤	-٤١,٠٤٣	٠,٠٠٠	٠,٩٧
البعدي	٤٩	١٨,٤٦٩٤	١,٥٠١			

تشير النتائج في جدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغت قيمة اختبار ت (-٤١,٠٤٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ لأن قيمة مستوى الدلالة المقترنة بها بلغت القيمة (٠,٠٠٠)، وهي أقل من مستوى الدلالة المطلوب، وبحجم أثر كبير؛ حيث بلغ (٠,٩٧)؛ مما يدل على أنه يوجد أثر لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من دراسة ليم وآخرين (Lim, et al., 2020)، ودراسة عبد الله وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة الحربي، وآل مسعد (٢٠١٧)، ودراسة جيفرى (Kissinger, 2013)، ودراسة كامل (٢٠١٣)، والتي أثبتت جميعها أثر استخدام الكتاب الإلكتروني في التحصيل الدراسي، واختلفت مع نتائج دراسات كل من المخلافي (Almekhlafi, 2021)، ودراسة أوجاكبا، وآخرين (Ujakpa, et al., 2019)، ودراسة ساكستين، وجينكيز (Sackstein, & Jenkins, 2015)، والتي أثبتت جميعها أن التعلم من خلال استخدام الكتاب الإلكتروني لا تختلف نتائجه عن التعلم من خلال الكتاب

® Â

جدول ٧

المدى وعدد الفئات للحكم على المتوسطات الحسابية

المتغير	درجة دنيا	درجة عليا	درجة تحديد الاتجاه				
			اتجاه سلبي مرتفع	اتجاه سلبي	اتجاه محايد	اتجاه إيجابي	اتجاه إيجابي مرتفع
المتوسط	١	٥	١ -١,٨٠	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤١-٤,٢٠	٤,٢١- ٥

وفيما يلي عرض تفصيلي للنتائج: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على فقرات أبعاد أداة الدراسة، والجدول (٨) يوضح استجابة أفراد عينة الدراسة للأبعاد والمقياس ككل:

جدول ٨

استجابة أفراد عينة الدراسة للأبعاد

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	الترتيب
١	أهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي	٣,٨٧٩٦	٠,٦١٦٧٧	إيجابي	١
٢	الاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي	٣,٤٥٣١	٠,٧٠٣٥٩	إيجابي	٢
٣	تأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي	٣,٢٦٧٣	٠,٦٥٦٥٠	محايد	٣
	المقياس ككل	٣,٥٣٣٣	٠,٦٠٢٢٠	إيجابي	

يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك الترتيب لاتجاهات الطلاب نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي، ويلاحظ أن بُعد أهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥٣١) وانحراف معياري (٠,٦١٦٧٧) وفي الاتجاه الإيجابي، وجاء بُعد الاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٦١٤) وانحراف معياري (٠,٧٠٣٥٩) وفي الاتجاه الإيجابي، وجاء بُعد تأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٦٧٣) وانحراف معياري (٠,٦٥٦٥٠) وفي الاتجاه المحايد، كما جاء متوسط اتجاهات الطلاب في المقياس ككل (٣,٥٣٣٣) وانحراف معياري (٠,٦٠٢٢٠) وفي الاتجاه الإيجابي، وفيما يلي عرض للمتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المحاور الثلاثة كما في جدول (٩):

جدول ٩

المتوسطات والانحرافات المعيارية لأهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي لدى الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	الترتيب
١	يزيد الكتاب الإلكتروني التفاعلي من فهمي لمحتوى المقرر.	٤,٠٨٢	١,٠٥٧٤	إيجابي	٥
٢	يتضمن الكتاب الإلكتروني التفاعلي أنشطة مبتكرة تعمل على تنمية معارفي ومهاراتي.	٤,٢٦٥	٩٥٢٥.	إيجابي مرتفع	٢
٣	يتضمن الكتاب الإلكتروني التفاعلي وسائط متعددة تساعدني في بناء المعرفة وتنمية التفكير.	٤,٢٢٤	٨٧٢٤.	إيجابي مرتفع	٣

٤	يمكنني تعلم مهارات الكتابة بدون استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي	٣,٩٣٩	٩٨٧٦.	إيجابي	٧
٥	استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد.	٢,٩٨٠	١,٣٣٠٦	محايد	٩
٦	أجد صعوبة في تذكر المعلومات التي تعلمتها عن طريق الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٢,٧٩٦	١,٣٨٤١	محايد	١٠
٧	يُعد الكتاب الإلكتروني التفاعلي من الأساليب الحديثة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.	٤,٤٩٠	٧١٠٧.	إيجابي مرتفع	١
٨	استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في التعليم يمكنني من تحقيق نواتج التعلم المختلفة.	٤,٢٢٤	٧٤٣٥.	إيجابي مرتفع	٤
	يزيد الكتاب الإلكتروني التفاعلي من قدرتي على التفاعل مع محتوى المقرر وعضو هيئة التدريس والزملاء.	٤,٠٤١	١,٠٤٠٠	إيجابي	٦
10	الكتاب الإلكتروني التفاعلي يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٣,٧٥٥	١,٠٣١٤	إيجابي	٨
متوسط نتائج المحور كامل " أهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي"		٣,٨٧٩٦	٦١٦٧٧.	إيجابي	٤

يوضح جدول (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وكذلك الترتيب لفقرات البعد الأول، وهو اتجاهات الطلاب نحو أهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وقد كانت المتوسطات الحسابية لأغلب فقرات المحور في الاتجاه الإيجابي والاتجاه الإيجابي المرتفع، وبلغ متوسط المحور (٣,٨٧٩٦) وبانحراف معياري (٠,٦٨٧٧٠) وفي الاتجاه الإيجابي، وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (٤,٤٩٠) في الاتجاه الإيجابي المرتفع، وهي (يُعد الكتاب الإلكتروني التفاعلي من الأساليب الحديثة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم)، ولأقل فقرة (٢,٧٩٦) وفي الاتجاه المحايد، وهي (أجد صعوبة في تذكر المعلومات التي تعلمتها عن طريق الكتاب الإلكتروني التفاعلي)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٢,٧٩٦) و(٤,٤٩٠).

جدول ١٠

المتوسطات والانحرافات المعيارية للاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لدى الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	الترتيب
١	يمكنني استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي بكل سهولة.	٤,٣٦٧	٠,٩٠٥٩	إيجابي مرتفع	١
٢	يعرض الكتاب الإلكتروني التفاعلي محتوى بصورة شيقة وجذابة.	٤,١٠٢	٠,٩١٨٤	إيجابي	٣
٣	أشعر بالملل عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٢,٨١٦	١,٣٣٣٤	محايد	٧
٤	أشعر أن الوقت يمضي سريعاً عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٣,٧٣٥	١,٢٠٣٧	إيجابي	٥
٥	أشعر بالقلق عندما أقوم بمهمة تتطلب استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٢,٦٧٣	١,٣٧٥٢	محايد	٨
٦	تعلم مهارات الكتابة أكثر متعة مع استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٣,٨٩٨	٠,٩٦٢٧	إيجابي	٤

٧	يمنحني استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي ثقة أكبر بالنفس.	٣,٧٣٥	١,٢٠٣٧	إيجابي	٦
٨	أشعر أن الكتاب الإلكتروني التفاعلي يشتت انتباهي.	٢,٥٥١	١,٤٠٠٣	محايد	٩
٩	أجد صعوبة في استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٢,٢٨٦	١,٢٢٤٧	سلبي	١٠
١٠	يمكنني استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في أي وقت وأي مكان	٤,٣٦٧	٠,٨٥٨٦	إيجابي مرتفع	٢
متوسط نتائج المحور كامل "الاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي"		٣,٤٥٣١	٠,٧٠٣٥٩	إيجابي	٣

يوضح الجدول (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وكذلك الترتيب لفقرات البعد الثاني، وهو اتجاهات الطلاب نحو الاستمتاع عند استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وقد كانت المتوسطات الحسابية لأغلب فقرات المحور في الاتجاه الإيجابي، وبلغ متوسط المحور (٣,٤٥٣١) وبانحراف معياري (٠,٧٠٣٥٩) وفي الاتجاه الإيجابي، وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (٤,٣٦٧) في الاتجاه الإيجابي المرتفع، وهي (يمكنني استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي بكل سهولة)، ولأقل فقرة (٢,٢٨٦) وفي الاتجاه السلبي وهي (أجد صعوبة في استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٢,٢٨٦) و(٤,٣٦٧).

جدول ١١

المتوسطات والانحرافات المعيارية لتأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لدى الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	الترتيب
١	أشجع زملائي على استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٤,١٠٢	٠,٩١٨٤	إيجابي	٢
٢	استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي يحتاج إلى جهد أكثر من الكتاب المطبوع.	٢,٧٣٥	١,٢٠٣٧	محايد	٧
٣	الكتاب الإلكتروني التفاعلي يساعدني على التعلم الذاتي.	٤,١٨٤	٠,٧٥٤٨	إيجابي	١
٤	أتمنى تعميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في جميع مقرراتي الدراسية.	٣,٩٣٩	١,١٦٢٠	إيجابي	٣
٥	يعمل الكتاب الإلكتروني التفاعلي على إثراء معلوماتي لارتباطه بمصادر تعلم متعددة.	٣,٩٣٩	٠,٨٢٦٨	إيجابي	٤
٦	يتطلب استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي تجهيزات باهظة التكاليف وغير متوفرة.	٢,٦٣٣	١,٠٧٤٢	محايد	٨
٧	أرى أن استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي مضيعة للوقت والجهد.	٢,٢٤٥	١,٢٩٩٥	سلبي	١٠

٨	لا أرغب في دراسة مقررات أخرى باستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.	٢,٨٣٧	١,٣٢٨٣	محايد	٦
٩	أشعر أن الكتاب الإلكتروني التفاعلي موضة تكنولوجية ستنتهي قريباً.	٢,٣٢٧	١,٤٠٥٢	سلبي	٩
١٠	أرى أن استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي أفضل بكثير من الكتب المطبوعة	٣,٧٣٥	١,٠٥٦٢	إيجابي	٥
متوسط نتائج المحور كامل "تأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي		٣,٢٦٧٣	٠,٦٥٦٥٠	محايد	٧

يوضح الجدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية، وكذلك الترتيب لفقرات البعد الثالث، وهو اتجاهات الطلاب نحو تأييد استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وقد كانت المتوسطات الحسابية لأغلب فقرات المحور في الاتجاه الإيجابي، وبلغ متوسط المحور (٣,٢٦٧٣) وبانحراف معياري (٠,٦٥٦٥٠) وفي الاتجاه المحايد، وكان المتوسط الحسابي لأعلى فقرة (٤,١٨٤) في الاتجاه الإيجابي، وهي (يمكنني استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي بكل سهولة)، ولأقل فقرة (٢,٢٤٥) وفي الاتجاه السلبي، وهي (أرى أن استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي مضيعة للوقت والجهد)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (٢,٢٤٥) و(٤,١٨٤).

اتضح من خلال عرض النتائج السابقة للبحث ومعالجتها إحصائياً أن اتجاهات الطلاب كانت عالية من خلال الدرجة الكلية للاستبانة، حيث جاء المتوسط الحسابي الكلي لاتجاهاتهم ضمن فئة الموافقة الشديدة؛ ويرجع الباحث ذلك إلى تصميم الكتاب الإلكتروني بشكل تفاعلي يضمن تحقيق استجابة الطلبة ونشاطهم وتفاعلهم مع المحتوى العلمي للكتاب إلى احتوائه على (صور، إضافة إلى مثيرات متنوعة من نصوص، حركات، واتباع طرائق وأساليب متنوعة في عرضه تقضي على الروتين الذي اعتاد عليه الطلاب وفق سرعتهم الذاتية، ومناسبة أدوات التقويم، بالإضافة إلى تمكن كل طالب من التعلم وفق سرعته الذاتية الخاصة به وبالكتاب الإلكتروني التفاعلي والوقت المخصص لها لمستويات الطلبة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من صفر (Safer, 2020)، ودراسة أورمانسي، وسيبني (Ormancı, & Cepni, 2020)، ودراسة ليم، وآخرين (Lim, et al., 2020)، ودراسة البشتاوي (٢٠١٨).

بالإضافة إلى إتاحة الكتاب الإلكتروني التفاعلي للمحتوى التعليمي بطريقة مختلفة عن محتوى الكتب التقليدية، من خلال توظيف الوسائط المتعددة؛ مما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويشرك معظم حواسهم في أثناء التعلم، وهذا يؤدي إلى فهم أقوى لمحتوى الكتاب وترسيخ ميول إيجابية نحوه؛ ومن ثم زيادة اتجاهاتهم نحو استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، ويرفع من مستوى التحصيل المعرفي والأدائي

لديهم، وهذا يدعم تفسير النتائج المرتبطة بتنمية التحصيل الدراسي من خلال استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال النظرية السلوكية؛ حيث إن نمذجة المهام والأنشطة التعليمية بالكتاب الإلكتروني التفاعلي تحدث عندما يعزز سلوكا مرغوبا لدى المتعلم بشكل مناسب، وهذا ما يعالجه الكتاب الإلكتروني التفاعلي؛ حيث تركز أنشطته على سلوك المتعلم والظروف التي يحدث في ظلها التعلم من المثيرات إلى السلوك المعزز، والذي يساعد المتعلمين على زيادة التحصيل لديهم من خلال استعانة عضو هيئة التدريس بهذا المستحدث التكنولوجي، والذي بدوره ساعد في عملية التعزيز وتنميته تربويا، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظرية البنائية التي ترى أن المعرفة لا يتم تلقيها بشكل سلبي؛ بل إنها تبنى بشكل نشط عن طريق الموضوع المعرفي، ولا سيما إذا كانت عبر بيئات التعلم التفاعلية التي تم استخدامها في هذا البحث من خلال الكتاب الإلكتروني التفاعلي ،كما أن النظرية المعرفية تركز على العملية التعليمية كمصدر للتعلم، وتأخذ في الاعتبار خصائص المتعلم، والعوامل المؤثرة في تعلمه ومعالجتها، وهذا ما تم مراعاته في التصميم التعليمي في أثناء تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي وفق المعايير التربوية والفنية.

توصياتُ الدراسة:

بناء على نتائج البحث الحالي يمكن التوصية بالتالي:

- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على تصميم وإنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية.
- ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على استخدام الكتب الإلكترونية التفاعلية في عملية التعليم.
- ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على طرق دمج الكتب الإلكترونية في التعليم الجامعي.
- حث المسؤولين بالجامعات على تصميم منصة إلكترونية خاصة بالكتب الإلكترونية التفاعلية الذكية.
- استخدام أنماط الكتاب الإلكتروني التفاعلي المختلفة في تدريس المقررات المختلفة، والعمل على تنمية مهارات المتعلم باستخدام أحد هذه الأنماط .
- الاستفادة من نتائج البحث الحالي على مستوى الواقع المهني، والتي تساهم في تحقيق نواتج تعلم أفضل، وذلك فيما يتعلق بالتحصيل والأداء العملي للمهارات المرتبطة بموضوعات التعلم المختلفة في ضوء نواتج التعلم التي تعالجها.

- تطوير المقررات التعليمية الخاصة بتقنيات التعليم الحديثة؛ بحيث تركز أكثر على المهارات التطبيقية لتكنولوجيا التعليم، وخاصة مهارات التعامل مع التطبيقات التعليمية.

بحوث مقترحة:

- فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الجامعة.
- برنامج تدريبي قائم على استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لإكساب طلاب الجامعة التطبيقات التكنولوجيا الحديثة.
- إجراء بحوث مماثلة لهذا البحث على طلاب المراحل المختلفة؛ وذلك لتنمية التحصيل والأداء لديهم في مقررات دراسية أخرى.
- إجراء بحوث تتعلق بتنمية المهارات لدى الفئات الخاصة المختلفة، وذلك باستخدام كتاب إلكتروني يتعلق بمتغيرات الروابط الفائقة مثل أشكال الروابط وكثافتها وموقع الروابط.
- فاعلية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلبة التعليم الجامعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الدهب، محمود محمد أحمد، ويونس، سيد شعبان عبد العليم (٢٠١٣). فاعلية اختلاف بعض أنماط تصميم الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لدى معلمي الحاسب الآلي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ١(٤١)، ١٤٥-٢٠٠.

أحمد، محمد خيري، وصالح، إيمان صلاح الدين، وأبو المجد، أحمد حلمي، والسيد، سحر محمد (٢٠١٧). نموذج مقترح لتقويم الكتب الإلكترونية التفاعلية في ضوء المعايير التربوية والتقنية، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٨)، ٢٦-٤٤.

البشتاوي، أحلام حسين (٢٠١٨). *استخدام الكتاب الإلكتروني لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك واتجاهاتهم* نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الحربي، الحميدي سالم، وآل مسعد، أحمد زيد (٢٠١٧). أثر استخدام الكتاب التفاعلي على تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط عند مستويات المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم) في سلسلة Full Blast، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١(١١)، ١-١٩.

الحميداوي، ياسر خضير (٢٠١٩). *الهولوجرام والمحاكاة الحاسوبية رؤية نحو مستقبل رقمي افتراضي*، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

الدخني، أماني أحمد (٢٠١٧). اختلاف نمط عرض رمز الاستجابة السريعة (رمز مصحوب بنص/ نص مصحوب برمز) بالكتاب الإلكتروني وأثره في تنمية المفاهيم العلمية والتقبل التكنولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٢٧(١)، ٢٧٥-٢٨٣.

الدولاتي، محمد عبد الوهاب (٢٠٢٠). مصادر المعلومات التفاعلية في بيئة الويب وأثرها في تقديم المقررات الدراسية لطلبة جامعة طيبة، *مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية*، (٢٠)،٣٣١-٤٠١.

الصالح، ندى جهاد (٢٠٢٠). أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية من وجهة نظر الطالبات المعلمات، *دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، ٤٧(٢)، ٣٢٢-٣٣٩.

العبيد، أفنان عبد الرحمن، والشايع، حصة محمد (٢٠١٨). *تكنولوجيا التعليم. الأسس والتطبيقات*، دار الرشد، الرياض.

العمري، منصور بن سعد (٢٠١٣). فاعلية استخدام كتاب إلكتروني في مادة المطالعة على التحصيل الدراسي لدى طالب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، ع ١٣٣، ٤٢-٨٨.

المالكي، مسلم أحمد، وعلام، إسلام جابر (٢٠١٩). أثر اختلاف بعض متغيرات تصميم الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارة برمجة الحاسوب الآلي لطلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٥(٤)، ٢٢٣- ٢٥٠.

المشيخي، إبراهيم أحمد (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي وأثره في تنمية بعض مهارات تطبيقات الكمبيوتر لدى طلاب المرحلة المتوسطة، *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥(١)، ٤١٤-٤٣٣.

اليامي، هدى يحي (٢٠١٤). *فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي (e-book Interactive) لتنمية مهارات تصميم وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Quests Web) لدى الطالبات المعلمات*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، ١-٢٠٠.

نصر الدين، محمد مجاهد (٢٠١٩). تصميم بيئة تعلم افتراضية قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج المواقع التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، ٣(١٨٣)، ٤٣-١٢٦.

خميس، محمد عطية، والمعتصم، أميرة محمد (٢٠١٤). أثر التفاعل بين أساليب الإبحار في المحتوى الإلكتروني القائم على الويب وأسلوب التعلم على تنمية التحصيل وزمن التعلم والقابلية للاستخدام، لدى الطالبة المعلمة. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة بحوث ودراسات محكمة*، ٢١(١)، ١٢٣-١٥٥.

خميس، محمد عطية (٢٠١٥). *مصادر التعلم الإلكتروني: الأفراد والوسائط*، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

زكي، زكريا فؤاد (٢٠١٦). أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

سحتوت، إيمان محمد (٢٠١٤). *تصميم وإنتاج مصادر التعلم الإلكترونية*، الرياض، مكتبة الرشد.

سعيد، سعد محمد (٢٠١٥). فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي قائم على تطبيقات الويب ٢,٠ في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، التي تصدرها الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٥(٣)، ٢٥٩- ٣١٦.

ظاهر، إيهاب شعبان (٢٠١٨). دور التصميم الجرافيكي والوسائط المتعددة في تطوير الكتب الإلكترونية للصف الخامس الأساسي بمادة الرياضيات. رسالة ماجستير منشورة، كلية العمارة والتصميم، جامعة الشرق الأوسط، ١-١٤٦.

عبد العزيز، ياسر شعبان (٢٠١٩). دور المعلم في التعليم الإلكتروني وتفريد التعليم، Reviewed in http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=36

عبد الله، شهناز محمد، وبخيت، ماجدة هاشم، والمليجي، ريهام رفعت، وأحمد، سوميه محمد (٢٠١٩). أثر كتاب إلكتروني تفاعلي لمقرر الحاسب الآلي على تنمية التحصيل المعرفي لدى الطالبة المعلمة بكلية رياض الأطفال، المؤتمر الدولي الثاني: بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم ٢٠٣٠، جامعة أسيوط، ٥٥٠-٥٥٢.

عزت، محمد فريد (٢٠١٢). نشأة الكتاب الإلكتروني وتطوره ومميزاته وسلبياته، *مجلة التربية*، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ١٧٨(١)، ٢٧١-٣١٤.

عزمي، نبيل جاد (٢٠١٤). *بيئات التعلم التفاعلية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

عليان، ربحي مصطفى، والسامرائي، إيمان فاضل (٢٠١٤). المصادر الإلكترونية للمعلومات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

غندور، عبد الرازق (٢٠١٦). أثر استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية مهارات الجدولة الإلكترونية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

كامل، داليا أحمد (٢٠١٣). أثر اختلاف أداة الإبحار والتوجيه بالكتب الإلكترونية في التحصيل المعرفي وقابلية استخدام هذه الكتب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢(١٥٢)، ١-٥٨.

محمد، هناء محمد، وفوده، إبراهيم محمد، وفهمي، أسماء كمال (٢٠١٥). فاعلية الكتاب الإلكتروني في تنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية لمادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*- جامعة بنها، ٢٦(١٠١)، ٣٣٤- ٣٥٦.

محمد، وليد يوسف، وكامل، داليا أحمد (٢٠١٢). أثر التفاعل بين استراتيجيتين للتعلم المدمج " التقدمي والرجعي" ووجهتي الضبط في إكساب مهارات التصميم التعليمي للطلاب/ المعلمين بكلية التربية وانخراطهم في بيئة التعلم المدمج، دراسات عربية في علم النفس والتربية، ٣(27)،١٦١- ٢٤٦.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Abdullah, S. M., Bakheet, M. H., El-Meligy, R. R., Ahmed, S. M. (2019). The Effect of an Interactive Electronic Book of Computer Course on Developing Knowledge Achievement of Student Teacher at the Faculty of Kindergarten, (in Arabic). *The Second International Conference: Building the fourth generation child in the light of Education vision 2030*, Assiut University, 550-552.

Abu al-Dahab, M. M., & Younis, S. S. (2013). Effectiveness of different types of interactive e-book design in developing electronic course design and production skills of computer teachers, (in Arabic). *Arab studies in education and psychology, Arab Educational Association*, 1(41), 145-200.

Abdel Aziz, Y. S. (2019). The role of the teacher in e-learning and the individualization of education, (in Arabic). Reviewed in http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=36.

Ahmed, M. K., Saleh, I.., Abu Al-Majd, A. H., & Alsayid. S. M. (2017). A Suggested Model for Evaluating Interactive E-Books in View of Educational and Technical standards, (in Arabic). *Journal of Research in the Fields of Specific Education*, (8), 26-44.

Al-Bashtawi, A. H. (2018). *The Usage of e-Book by Graduate Students at Yarmouk, University and their Attitudes Toward it*, (in Arabic). unpublished Master's thesis, Yarmouk University.

Al-Dakhni, A. A. (2017). Different Display Style of Quick Respond Code in Electronic Book (code with text/ text with code) and its Impact on the development of scientific concepts& technological acceptance for primary school pupils, (in Arabic). *Egyptian Association for Educational Technology*, 27(1), 275-283.

Alduwlati, M. A. (2020). Interactive information sources in the web environment and its impact on
Providing courses for Taibah University students, (in Arabic). *Taibah University Journal: For Arts and Humanities*, (20), 331-401.

Alharbi, Alhumidi. S., & Al-Musead, A. Z. (2017). The effect of using the interactive book (Interactive Whiteboard) on the collection of third-grade students at the average cognitive domain levels (remembering, understanding, application, analysis, evaluation) in the Full Blast series, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and psychological*, 1(11), 1-19.

Al-Hamidawi, Y. K. (2019). *Hologram and Computer Simulation*, (in Arabic). Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution, Cairo.

Al-Obaid, A. A., Al-Shaya, H. M. (2018). *Educational technology foundations and applications*, Dar Al-Rushd, Riyadh.

Al-Omari, M. S. (2013). The effectiveness of using an electronic book in the reading material on the academic achievement of first-year secondary students, (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (133), 42-88.

Al-Maleki, M. A., & Allam, I. J. (2019). The Effect of The Difference in Some Variables of E-Book Design on Developing Computer Programming Skill for First-Grade Secondary Students, (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Assiut University*, 35(4), 223-250.

Almshyakhi, I. A. (2019). Designing a participatory e-learning environment and its impact on developing some computer application skills among middle school students, Scientific *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, (in Arabic). 35(1), 414-433.

Al-Yami, H. Y. (2014). The effectiveness of an "Interactive eBook" in order to develop skills of designing and employing web quests for female intern teachers (Thesis / Dissertation), (in Arabic). *Published PhD thesis, Umm Al-Qura University*, 1-200.

Alsalih, N. J. (2020). The Importance of Coaching on Instructional Design Skills in Enhancing Educational Competencies from the Pre-Service Teachers' Perspectives, (in Arabic). *Studies in educational sciences, University of Jordan*, 47(4), 322-339.

Azmy, N. G. (2014). *Interactive learning environments*, (in Arabic). Dar Alfikr Alarabi, Cairo.

Elyan, R. M., & Al-Samarrai, I. F. (2014). *Electronic Sources of Information*, (in Arabic). Dar Al-Yazori Scientific Publishing and Distribution, Jordan.

Ezzat, M. F. (2012). The origin and development of the e-book, its advantages and disadvantages, (in Arabic). Journal of Education, *Qatar National Committee for Education, Culture and Science*, 178(1), 271-314.

Ghandour, A. (2016). *The effect of using the E-book on developing electronic scheduling skills for preparatory stage students*, (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Institute of Educational Studies. Cairo University.

Khalil, H. H. (2009). *Designing and publishing an electronic course in educational technology in light of e-learning quality standards to develop the cognitive and performance aspects of students of the College of Education*, (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, College of Education, Al-Mansoura University.

Khamis, M. A., Al-Mu`tasim, A. M. (2014). The effect of interaction between navigation styles in web-based electronic content and learning style on developing achievement, time of learning and usability for the teacher student, (in Arabic). *Egyptian Association for Educational Technology*, 21(1), 123-155.

Khamis, M. A. (2015). *E-Learning Resources: Individuals and Media*, (in Arabic). Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution, Cairo.

Kamel, D. A. (2013). The effect of the difference in navigation and guidance tool in E-books on cognitive achievement and usability of these books among middle school students, (in Arabic). *Journal of Education College, Al-Azhar University*, 2(152), 1-58.

Mohamed, H. M., Fudah, I. M., & Fahmy, A. K. (2015). The Effectiveness of using the E- book in developing some Basic science processes skills for computer and information technology course for preparatory stage pupils, (in Arabic). *Journal of Faculty of Education, Benha University*, 26(101), 334-356.

Mohamed, W.Y., Kamel, D. A. (2012). The effect of interaction between two strategies for blended learning (proactive and reactive strategies) and locus of control in acquiring the skills of instructional design for students / teachers at faculty of education and their engagement in blended learning environment, (in Arabic). *Arab Studies in Psychology and Education*, 3(27), 161-246.

Nasraldin, M. M. (2019). Designing a Virtual Learning Environment Based on Cloud Computing Applications In Developing the Skills of Designing and Producing Educational Sites for Azhar Primary Students, (in Arabic). *Journal of Education Al-Azhar University*, 3(183), 43-126.

Saeed, S. M. (2015). The effectiveness of design an interactive E-book based on Web "2.0 applications for the development of design skills for E- tests for students of the Faculty of Education, (in Arabic). *Egyptian Association for Educational Technology*, 25(3), 259-316.

Sahtoot, I. M. (2014). *Design and production of electronic learning resources*, (in Arabic). Al-Rushd Library, Riyadh.

Zahir, I. S. (2018). The Role of Graphic Design & Multimedia in Developing the Educational E- Book For The 5th Grad Mathematics Course, (in Arabic). *published Master's Thesis, Middle East University*, 1-146.

Zaki, Z. F. (2016). *The Effect of Employing an Interactive Book on Developing Concepts and Meta-Cognitive Thinking Skills in Science among Seventh Graders*, (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, College of Education, The Islamic University of Gaza.

Almekhlafi, A. G. (2021). The effect of E-books on Preservice student teachers' achievement and perceptions in the United Arab Emirates. *Education and Information Technologies*, 26(1), 1001-1021.

Embong, A., Noor, A. M., Ali, R. M., Abu Bakar, Z., & Mohamed Amin, A. (2012). Teachers' perceptions on the use of E-books as textbooks in the classroom. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*. 6(10), 2638-2644.

Fenwick Jr, J. B., Kurtz, B. L., Meznar, P., Phillips, R., & Weidner, A. (2013, March). Developing a highly interactive ebook for CS instruction. *In Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 135-140).

Frye, S. (2014). *The implications of interactive ebooks on comprehension*. Unpublished Doctoral Thesis, Graduate School of Education, Rutgers University, New Jersey. USA.

Kissinger, J. (2013). The social & mobile learning experiences of students using mobile eBooks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(1), 155-170.

Lim, B. C. Y., Liu, L. W. L., & Hou, C. C. (2020). Investigating the effects of interactive e-book towards academic achievement. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 78-88.

Muthu, M. (2012). E-BOOKS: AN OVERVIEW. Information Studies, 18(4), 253-276. Retrieved from *https://www.proquest.com/scholarly-journals/e-books-overview/docview/1315912907/se-2?accountid=44936*

Ormancı, U., & Cepni, S. (2020). Views on Interactive E-Book Use in Science Education of Teachers and Students Who Perform E-book Applications, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 247-279.

Sackstein, S., Spark, L., & Jenkins, A. (2015). Are e-books effective tools for learning? Reading speed and comprehension: iPad i vs. paper. *South African Journal of Education*, 35(4), 1-13.

Siegenthaler, E., Wurtz, P., Schmid, L., & Bergamin, P. (2012). The effects of touchscreen technology on the usability of e-reading devices. *Journal of Usability Studies*, 7 (3), 94-104.

Ujakpa, M. M., Heu;elman, D., Kleinveldt, L., Nyalugwe, S., & Kiana, L. (2019). Use and acceptance of e-books among undergraduate students. *In 2019 IST-Africa Week Conference (IST-Africa)* 1-11.

الإيجابية وعلاقتها بالمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات (كوفيد "١٩") في مدينة الرياض

د. عائشة بنت فهد بن عبد الله بن يحياء

أستاذ مشارك –قسم علم النفس –كلية التربية

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المستخلَص:

هدَفَت الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى الإيجابية والمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات (كوفيد "١٩")، في مراكز التطعيم بمدينة الرياض، والكشف عن الإسهام النسبي للإيجابية في تفسير تبايُن المناعة النفسيَّة لدى أفراد العينة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس الإيجابية "إعداد الباحثة"، ومقياس المناعة النفسيَّة "إعداد الباحثة"، وتكوَّنت عينة الدراسة الفعلية من (٢١٢) فردًا (٩١ ذكرًا، و ١٢١ أنثى)، وتوصَّلت الدراسةُ إلى أن مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات (كوفيد "١٩") جاء مرتفعًا، وكان مستوى المناعة النفسيَّة لديهم مرتفعًا، وتبيَّن وجودُ علاقة طردية بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة وجميع أبعادها: الصلابة النفسيَّة، والتحدي والمثابَرة، وتنظيم الذات، والتوجه نحو الهدف، وأساليب المواجَهة، كما تبيَّن أن الإيجابية تفسِّر ما نسبته (٣٣,٩٪) من التبايُن في المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات (كوفيد "١٩")، وتبيَّن عدم وجود فروق بين درجات عينة الدراسة على مقياس الإيجابية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعيّ، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة، وتبيَّن أيضًا عدم وجود فروق بين درجات العينة على مقياس المناعة النفسيَّة تُعزى لمتغيرات الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة، فقط ظهرت فروقٌ تُعزى لمتغيِّر النوع الاجتماعيّ لصالح الذكور، ولقد تم مناقشة النتائج في ضوء الأدبيات السابقة.

الكلمات المفتاحية: – الإيجابية — المناعة النفسيَّة —كوفيد "١٩".

Positivity and its relationship to psychological immunity among a sample of (covid-19) vaccine recipients in Riyadh Preparation

Aisha Bint Fahad BinYahya
Associate Professor-Department of Psychology-Faculty of Education
Princess Nora bint Abdulrahman University

Abstract*:*

The Current study aimed to know the level of positivity and psychological immunity among a sample of recipients of anti-Covid 19 vaccines in vaccination centers in Riyadh, and to reveal the relative contribution of positivity in explaining the variation of psychological immunity among the sample members, and the descriptive correlative approach was used, the study tools were a measure of positivity "prepared by the researcher", and a measure of psychological immunity "prepared by the researcher". The actual study sample consisted of (212) individuals (91 males, 121 females), The study concluded that the level of positivity among a sample of recipients of anti-Covid 19 vaccines was high, and their level of psychological immunity was high, and it was found that there is a direct relationship between positivity and psychological immunity and all its dimensions: Psychological hardness, challenge , perseverance, self-regulation, goal-orientation, and coping methods, as it was found that positivity explains (33.9%) of the variation in psychological immunity among a sample of recipients of anti-Covid 19 vaccines, It was found that there were no differences between the scores of the study sample on the positivity scale due to the variables of gender, age, marital status, or health status, It was also found that there were no differences between the sample scores on the psychological immunity scale due to the variables of the age, social status, or health status, Only differences appeared due to the gender variable in favor of males, and the results were discussed in the light of previous literature.

Keywords: - Positivity - Psychological Immunity - Covid "19.

المقدمة:

يُخلق الإنسان بمزيج من المشاعر تمثِّل القوة والضَّعْف، والإيجابي والسلبي، وللتنشئة الاجتماعية دور مهم في صقل شخصيته وتعديل سلوكه، وتكوين أفكاره والتأثير في عواطفه، وللخبرات والتجارب التي يمر بها أثر كبير في قراراته ومصيره، فالظروف والمواقف الضاغطة قد تجعله مضطربًا نفسيًّا وفكريًّا وسلوكيًّا، وقد يقع ضحيةَ الفشل والتعاسة والحزن والتوتر، وفي هذا الصدد أكَّدَ كلٌّ مِنْ (بحر وأبو ناموس، ٢٠١٨م، ص ٥٢٣) على أن تحقيق الإيجابية والحياة السعيدة والهناء الشخصي أهداف رئيسة للإنسان؛ ليعيش حياة أكثر توازنًا؛ لأن الإيجابية تجعله يلبي رغباته ويسدّ حاجاته.

وعلم النفس الإيجابي عبارة عن الدراسة الموضوعيَّة للخصال الإيجابية في الإنسان، وتعمل المؤسَّسات الاجتماعية والنفسية على ترقية هذه الخصال، وتنميتها لإعداد شخصيات إيجابية، ولقد أَوْلَى علمُ النفس اهتمامَه خلالَ تاريخه بالنماذج السيئة السلبية والمرضى والعاجزين، والآن يتجه إلى الاهتمام بالأقوياء، فموضوع علم النفس الإيجابي هو ضمن إطار فَهْم وتحليل الشخصية الإيجابية (معمرية، ٢٠١٢م، ص ١٠٢).

وقد ورَد في قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس تعريف علم النفس الإيجابي باعتباره مجالاً للنظريات والأبحاث، والدراسات النفسيَّة التي تركز على الخبرات النفسيَّة والسِّمات الفردية، أو مناحي القوة الأخلاقية، وعلم النفس الإيجابي اهتم أيضًا بالمستوى الانفعالي، وعلى المستوى الفردي هو معنيٌّ بالسمات الشخصية الإيجابية؛ مثل الشجاعة والوفاء، والحكمة، وعلى المستوى الجمعي فهو معنيٌّ بالفضائل المدنية، والمؤسَّسات التي تزيد فعاليةَ مشارَكة الفرد كمُواطن صالح في المجتمع؛ مثل: (الإيثار والاتزان والاعتدال والمسؤولية) (Vanden BOS, 2007, p. 713).

ويقوم علم النفس الإيجابي على استراتيجيات مختلفة من أجل غرس الأمل، وبناء القوة، التي تعمل كحاجز مناعة ضد إصابة الفرد بالاضطرابات النفسيَّة والعقلية، ومن بين هذه الاستراتيجيات (التدفُّق، والأمل، والتفاؤل، والذكاء الوجداني، والفكاهة، والكفاءة الذاتية، والتفكير الإيجابي) (الفنجري، ٢٠٠٨م، ص ٤٢). وكان لعلم النفس الإيجابي أثر كبير في تحقيق السعادة والهناء الشخصي رغمَ كل هذه التحدِّيات والضغوط (إبراهيم والفضلي، ٢٠٢١م، ص ٤٦٣)؛ لأنَّه علم يدرس طرق التكيُّف والانفعالات الإيجابية لدى الأفراد وسُبُل تنميتها، فالإيجابية مصطلح عامٌّ يضم في طياته متغيرات وعوامل كثيرة.

وقد أشار كلٌّ مِنْ (عبد العال ومظلوم، ٢٠١٣م، ص ٢٣) إلى أنَّ علم النفس الإيجابي يحظى بأهمية كبيرة؛ لأنه يهدف لتحقيق توافُق الفرد مع البيئة المحيطة، وتعزيز الصحة النفسيَّة، وما يزيد علم النفس الإيجابي أهميةً أنَّه ذو طابع تطبيقيّ"؛ فمن خلال دراسة متغيراته وتصميم استراتيجياته يمكن تعزيز الرضا عن الحياة، والتفاؤل، والأمل، والتخفيف من حدة الغضب والتوتر والخوف والقلق، كما يُحقِّق الهناء الشخصي والسلام الداخلي، ويساعد الأفرادَ على تجاوز المحن والخبرات الأليمة، ويعزز قدرته على تحقيق أهدافه، لكن

حياة البشر لا تمشي على وتيرة واحدة أو نمط محدَّد، بل إن العالَم يشهد تغيرات كبيرة، علميَّة وتقنية واتصالية ومعلوماتية، إضافةً إلى التغيرات الصحيَّة والسياسية والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، وجميع هذه التغيرات أثَّرت – بشكلٍ كبيرٍ– على نمط البشر في الحياة اليومية، وأثَّرت في سلوكهم؛ مما زاد حجمَ الأعباء على الأفراد والجماعات، وزادت مشكلات الاتِّزَان، وأصبح الأفراد يعانون مشكلات وضغوطًا لا يمكن حصرها (عبدالواحد، ٢٠٢٠م)، والشخص الإيجابي هو القادر على التكيُّف مع كافة هذه التغيرات، وهو مَنْ يُكيِّف حاجاته ورغباته بناءً على تلك التغيرات، ويُطوِّر نفسَه، ويُعزِّز قدراته على المواجَهة والتحدي.

والإيجابية أحد بواعث استنباط الأفضل، وهي سرُّ الأداء العالي، وتُعزِّز بيئةَ العمل، وتعمل على الانفتاح والصدق، والثقة، كما أنَّها تتجه بالفرد نحو القيمة والفائدة، وتُسهِم في الفعالية والبناء، وتساعد الفردَ على حل المشكلات، وتُجنِّبه الأخطارَ، وتجعله قادرًا على التحكم بالمتغيرات والعوامل المحيطة (الأنصاري، ٢٠١٢م، ص ٥ – ٦).

وأشار بيتر (Peter) إلى أن الفرد الإيجابي لديه سمات إيجابية؛ مثل: (الثقة بالنفس، والتفاؤل، والاستقلالية، والتعاطف، والقدرة على التحمل والتكيُّف، وفَهْم الطبيعة الإنسانية بشكل واقعيّ) (المدهون، ٢٠١٧م، ص ١٢٠). وما شهده العالم نتيجةَ تداعيات جائحة "كورونا" يتطلَّب سمات إيجابية للتكيُّف مع التغيرات التي طرأت نتيجةَ هذا الفيروس، والتفاعل الإيجابي على أنَّها خبرة يمكن الاستفادة منها في الوقاية، كذلك ترى الباحثة أن الشخص الإيجابي يُغلِّب المصالح العامَّة على مصالحه الشخصية بكافة تفاصيلها، وكلما ارتفعت نِسَب الإيجابية في مجتمع ما، فإنَّه يستطيع تجاوُزَ تداعيات جائحة "كورونا"؛ لأن إيجابية الفرد تدفعه نحو الاستجابة مع التعليمات الصحيَّة، إضافةً إلى أن الإيجابي يُمثِّل قدوةً للآخرين؛ وبالتالي يكون له تأثير إيجابي على سلوك الآخَرينَ وتصرفاتهم تجاهَ هذه الجائحة.

ويُستخدَم مصطلح المناعة في مجالات واسعة، خاصةً في المجال الطبي والصحي والوقاية من الأمراض، كذلك زاد انتشارُه في الأوساط والبحوث النفسيَّة والاجتماعيَّة، على أنَّه جدار حماية للفرد من الوقوع في وحل الاضطرابات النفسيَّة والاجتماعيَّة والسلوكيَّة.

ومن الجهود التي بُذلت حول تفسير الارتباط بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة ما قدَّمه كل من (Selgman & Csikszentmihalyi, 2000) حول مفهوم علم النفس الإيجابي؛ حيث أكدوا أنَّ علم النفس الإيجابي يقوم على الفكرة القائلة بأنَّه إذا تعلَّم الفردُ العودةَ إلى الهدوء والأمل والتفاؤل وامتلاك المناعة النفسيَّة المرتفعة؛ فإنَّه أقلُّ عرضةً للإصابة بالاكتئاب، وسيشعر بالسعادة وستكون حياته أكثرَ هناءً وإثمارًا، وهذا يُدلِّل على أن الإيجابية والمناعة النفسيَّة متكاملان، وأن ارتفاع المناعة النفسيَّة يُعزِّز مفاهيمَ علم النفس الإيجابي والتمتُّع بالإيجابية المناسِبة؛ حيث أشار (عبد الواحد، ٢٠١٦م، ص ٢٤٩) إلى أن تحقيق المناعة النفسيَّة أحد أهداف علم النفس الإيجابي، بل وأهمها، وأضاف (عبد الواحد، ٢٠١٩، ص ٢٢٢) أن المناعة النفسيَّة هي إكسير الحياة، وسببٌ حقيقيٌّ لجودتها النفسيَّة؛ لكن يختلف الشعور بها والتعبير عنها من فرد لآخَر،

ومن مرحلة عمرية لأخرى، ومن ثقافة لأخرى، وتتنوَّع مصادر المناعة النفسيَّة، لكنها تبقى قمةَ مَطالِب الإنسان في الحياة، وأهم أهدافه التي يسعى لتحقيقها. فيما أشارت (عصفور، ٢٠١٣م) إلى أن تنشيط المناعة النفسيَّة يعزز مهارات التفكير الإيجابي.

والمناعة تعمل بداخل الإنسان كجهاز دفاع للحد من المخاطر الذي تُهدِّده، ولمصطلح المناعة في المجال الطبي انعكاس كبير على مصطلح المناعة النفسيَّة، حيث أكَّدَ كلٌّ مِنْ (Kagan, 2006, p. 17; Rachman, 2016, p. 3) أن المناعة النفسيَّة نظام وظيفي يحمي الفرد من آثار الضغوط السلبية، لكن أكَّد (Albert-Lőrincz, Albert-Lőrincz, Kádár, Krizbai, & Lukács-Márton, 2011, p. 105) أن المناعة النفسيَّة نظام حيوي لكنَّه منظَّم ومعقَّد يقي الفردَ من الاضطرابات النفسيَّة، ويُسهِم في مواجَهة الضغوط.

والمناعة النفسيَّة إذا انخفضت عن الحد الأدنى يمكن أن تؤدِّي إلى تأثير سلبي على النواحي النفسيَّة والجسمية والاجتماعيَّة والسلوكية؛ ممَّا قد يُشكِّل عقبةً في تحقيق الاتِّزَان الفكري والنفسي، وهذا يؤثِّر سلبًا على أداء الفرد وتصرفاته تجاهَ ذاته وتجاه الآخَرين، وقد ينتج عن نقص المناعة النفسيَّة إهمال الذات ونقص الدافعية وصعوبة التوافُق الشخصي والاجتماعيّ (السهلي، ٢٠٢٠م، ص ١٦٦). فالفرد الذي لا يتمتع بمناعة نفسية جيدة قد تزيد لديه المخاوف، وقد يتخذ قرارات خاطئة، وبالنسبة لموضوع الدراسة، فإن المناعة النفسيَّة تُسهِم في قَبول الفرد للإرشادات الصحيَّة والامتثال لآراء الخبراء، وقد تُشكِّل دافعًا نحو تلقِّي لقاح فيروس (كوفيد "١٩")؛ لأن المناعة النفسيَّة تُساعِد الفردَ على التصرف بحكمة وحذَر وخوف يتوافَق مع الموقف لا زيادة ولا نقصان.

وتقول روتر (Rutter, 1990): إن المناعة النفسيَّة لا تشير إلى بناء ثابت في شخصية الفرد، بل يمكن تحسينها بوجود عوامل وقائية أخرى؛ مثل الدعم الاجتماعيّ، وتقدير الذات، ومفهوم الذات، وتعزيز مهارات حل المشكلات، وهي مرتبطة بعوامل مختلفة (فتحي، ٢٠١٩م، ص ٥٥٢). وانطلاقًا من ذلك قد يكون تلقي اللقاح سببًا للارتياح من آثار كورونا السلبية على الحالة المزاجية.

مشكلة الدراسة:

"كورونا" جائحة انتشرت بشكل يصعب تفسيره، حتى أنَّها دفعت كثيرًا من الدول والأنظمة إلى الاستسلام أمامها والاعتراف بالانهيار لمنظومتها الصحيَّة وقدرتها على مواجهتها كأزمة صحيَّة؛ لكن بدأت بوادر الأمل تطفو على السطح بعد ظهور لقاحات مضادة لهذا الفيروس، رغم أن فاعليتها حتى اللحظة لم تتحقَّق بالدرجة المطلوبة؛ لأن فيروس كوفيد "١٩" من النوع التاجي القادر على التحوُّل والتحوُّر.

ولقد برزت خلال جائحة "كورونا" آراء وأفكار متنوعة، أثَّرت في المنحنى الوبائي وقدرة المؤسَّسات الصحيَّة والحكومية على السيطرة الناجحة على انتشار الوباء، ومن خلال متابَعة الباحثة لأحداث هذه الجائحة عبرَ وسائل الإعلام المختلفة ومواقع التواصُل الاجتماعيّ وجدت فئات مختلفة؛ منهم يُقدِّم النصائح

للآخَرين حول طرق الوقاية وإجراءات السلامة، مرورًا ببعض الأفراد الذين أُصيبوا وتحدَّثوا عن تجربتهم مع الوباء، وهناك من مثَّلت لهم جائحة "كورونا" كابوسًا أثَّر في تفاعلاتهم الاجتماعية، وهناك من لا زال لا يؤمن بوجود فيروس، وأن جائحة "كورونا" مفتعَلة.

وبناءً على ذلك جاءت نسبة الإقبال على اللقاح في مدينة الرياض أدنى من المستوى المرغوب، وأن مِنَ الملقَّحين مَنْ أُجبر على تلقِّي اللقاح لأغراض السفر أو العمل أو لأسباب أخرى، ومن هذا المنطلق تؤمِن الباحثة أن لذلك تفسيرات نفسية متباينة ومعقَّدة إلى حدٍّ ما، وأن اختلاف الإيجابية لدى الأفراد قد يكون له تأثير في قَبول اللقاح من عدمه.

ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المناعة النفسيَّة خلال جائحة "كورونا"؛ مِثْل دراسة (سالمان، ٢٠٢١م؛ وحنتول، ٢٠٢١م؛ والليثي، ٢٠٢٠م) يمكن استخلاص أهمية المناعة النفسيَّة في التفاعل الإيجابي مع ظروف جائحة "كورونا"، والامتثال للأوامر والتعليمات المتعلِّقة بإجراءات السلامة، وأن المناعة تنعكس سلبًا على توهُّم المرض أو القلق منه، وعلى الرغم من الجهود التي بُذلت حول المناعة النفسيَّة خلال جائحة "كورونا" إلا أن الإيجابية وعلاقتها بالمناعة النفسيَّة لم تتناولها الدراسات السابقة التي تحصَّلت عليها الباحثة، إضافةً إلى فئة متلقِّي اللقاح لم تحظَ بالاهتمام اللازم من البحث؛ لذا يمكن حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى الإيجابية وعلاقتها بالمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩"؟

وينبثق عن السؤال الرئيس مجموعةٌ من الأسئلة الفرعية؛ وهي على النحو التالي:

١. ما مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩"؟

٢. ما مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩"؟

٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩"؟

٤. ما مستوى الإسهام النسبي للإيجابية في تفسير التبايُن بالمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩"؟

٥. هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعيّ، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة؟

٦. هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعيّ، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرُّف على مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩".

٢. الكشف عن مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩".

٣. التحقُّق من وجود علاقة بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩".

٤. قياس مستوى الإسهام النسبي للإيجابية في تفسير التبايُن بالمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩".

٥. اختبار الفروق في مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعيّ، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة.

٦. التحقق من وجود فروق في مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" تُعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعيّ، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهميةُ الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: أهمية نظرية:

١. تتناول الدراسةُ موضوعًا لم يأخذ حقَّه في البحث والتطوير؛ كون جائحة "كورونا" حديثة النشأة وما زالت ظاهرة صحيَّة مجهولة نسبيًّا.

٢. أن الدراسة تهتم بمتغيرين لهما أهمية بالغة في دراسة السلوك والشخصية الإنسانية، وما يزيدها أهمية أنَّها تأتي في إطار علم النفس الإيجابي: الإيجابية، والمناعة النفسيَّة.

٣. أن الدراسة تستكمل الجهود التي بُذلت حول تأثير جائحة "كورونا" وتداعياتها على الحالة المزاجية للأفراد.

ثانيًا: أهمية تطبيقية:

١. تفيد نتائج الدراسةُ المرشدين الصحيين؛ حيث تبين لهم طرق التعامُل النفسي مع حالات كورونا، وسبل إرشاد الأفراد نحو تلقِّي اللقاحات.

٢. تُقدِّم الدراسةُ نتائجَ وتوصيات تُعزِّز الحالة المزاجية للأفراد الذين تلقَّوا اللقاح؛ حيث يمكن أن تُسهِم التوصيات في تحسين المناعة النفسيَّة والإيجابية لديهم.

٣. تُقدِّم الدراسةُ نتائجَ وتوصيات قد تفيد الباحثين والمختصين؛ حيث تفتح لهم آفاقًا لدراسات مستقبلية حول موضوع الدراسة والفئة المستهدَفة.

مصطلحات الدراسة:

الإيجابية:

تُعرَّف الإيجابية على أنَّها: بناء شخصي يُشير إلى تصرُّف تقييمي أساسي، وواسع الانتشار يقود الأفراد إلى النظرة الإيجابية للحياة، وتشير الإيجابية أيضًا إلى ميل فردي للتقييم الإيجابيّ، أو هي توجُّه إيجابيّ نحو مجالات الحياة المختلفة (Caprara, Fagnani, Alessandri, Steca, Gigantesco, Sforza, & Stazi, 2009: 277).

والإيجابية مفهوم سيكولوجي متعدد العناصر والأبعاد، وتتمثل بقوة الأنا والتوكيدية، وتقدير الذات والإبداع ومعنى الحياة، وتحمل تلك الأبعادُ في مضامينها مجموعة من الصُّوَر والدلالات الإيجابية (علوان والنواجحة، ٢٠١٣م، ص ١٢). وتُعرف الإيجابية بأنَّها: طاقة تُحفِّز الذات للعمل والإنجاز؛ بواسطة استثمار كامل لقدرات وموارد الفرد، وصولاً إلى النتائج الأنجح لتحقيق السعادة والنجاح عبرَ النواتج والأفكار الإيجابية وصناعة الخيارات الخلاقة لمواجَهة المواقف والتحديات (الخالدي، ٢٠١٨م، ص ١٤٨).

وتُعرف الباحثة الإيجابية في الدراسة الحالية بأنَّها: التفاعل والتكيُّف السليم مع المواقف والظروف مهما بلغ تعقيدها وحِدَّتها وتأثيرها على حياة الفرد، والسعي المتواصل لتجاوز التحدِّيات من أجل تحقيق النجاح، والاستمرار في الحياة اليومية بتفاؤل وأمل بأن المستقبل أفضل، والامتثال للأفكار الإيجابية، وتجاهُل الأفكار السلبية التي تخطر على بال الفرد.

المناعة النفسيَّة:

المناعة النفسيَّة نظام معقَّد ومنظَّم ووقائيّ لحماية الفرد من الاضطرابات النفسيَّة والبيئية لمواجهة الضغوط النفسيَّة والانفعالية أسوةً بنظام المناعة الحيوية (Barbamell, 2009, p. 17)؛ و-Albert-Lőrincz, Albert (Lőrincz, Kádár, Krizbai, & Lukács-Márton, 2011, p. 105).

وعرفت (فتحي، ٢٠١٩م، ص ٥٥٦) أن المناعة النفسيَّة عبارة عن قدرة الفرد على استخدام السُّبُل والآليات والاستراتيجيات لمواجَهة الصعوبات الاجتماعية والتكيفية والضغوط النفسيَّة، فهي بناء غير ثابت في الشخصية، وتتحسَّن بوجود عوامل وقائية؛ كالتفكير الإيجابي، والضبط الانفعالي، والمبادأة، والتوكيدية، والإبداع، وحل المشكلات، والصمود والصلابة النفسيَّة، وإدارة وفاعلية الذات، والتوجه نحو الهدف، والمرونة النفسيَّة، والتدين، والمسؤولية الاجتماعية.

وتُعرِّف الباحثة المناعة النفسيَّة في الدراسة الحالية بأنَّها: قدرة الفرد على حماية نفسه والمحيطين به من الضغوط الحياتية المختلفة، والتكيُّف الإيجابي مع كافة الأحداث والظروف المواتية، وتغليب الأفكار الإيجابية على غيرها من الأفكار، والتعامل بمرونة نفسية وفكرية مع تداعيات جائحة "كورونا" لحماية الذات والآخَرين، والتوجه نحو الهدف، وتلبية متطلَّبات المسؤولية الاجتماعية.

جائحة "كورونا" "كوفيد ١٩":

تتبنَّى الباحثة التعريف التالي: الجائحة تعني وباء ينتشر بين البشر في مساحة كبيرة مثل قارة، أو قد تتسع لتضم كافة أرجاء العالَم. أما جائحة "كورونا" فتعني انتشار فيروس مستجِدّ يُسمَّى "كوفيد ١٩"، وهو فيروس خطير ومميت ويسبب أضرارًا في الجهاز التنفسي، وينتشر بسرعة بالملامَسة أو بطُرُق أخرى، انطلَق من الصين وانتشر بكافة أرجاء العالَم (منظَّمة الصحة العالميَّة، ٢٠٢٠م، ص ٢).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة في إطار ما يلي:

١. **الحدود الموضوعيَّة:** اقتصرت الدراسة على كشف العلاقة بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩".

٢. **الحدود الزمنية:** أُجريت الدراسة خلال الفترة (مايو/ ٢٠٢١ إلى أغسطس/ ٢٠٢١م).

٣. **الحدود المكانية:** أُجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا بمدينة الرياض.

٤. **الحدود البشرية:** طُبِّقت الدراسةُ على عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" بمدينة الرياض.

الدراسات السابقة:

تناولت كثير من الدراسات متغيرَي الإيجابية والمناعة النفسيَّة، ولقد حظي كل متغيِّر باهتمام خاص في مجالات عدة ولدى فئات مختلفة، وسيتم تناوُل الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة بحسب درجة ارتباطها لموضوع الدراسة.

وحول متغيِّر الإيجابية لم تصل الباحثة لدراسات تناولت الإيجابية في ظل تداعيات جائحة "كورونا"، ومن بين الدراسات التي تناولت موضوع الإيجابية دراسة (Rusu & Colomeischi, 2020)، والتي هدفت إلى الكشف عن الدور الوسيط لمشاركة العمل بين مستوى الإيجابية والرفاهية بين المعلِّمين، واستخدمت الدراسةُ المنهجَ الارتباطيَّ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، وشارك في الدراسة نحو (١٣٣٥) معلِّمًا ومعلِّمةً من مدارس رومانيا، بواقع (٥٧٣ ذكرًا، و٧٦٢ أنثى)، واستنادًا إلى الدراسات السابقة، تم افتراض أن الإيجابية لها تأثير إيجابي على الرفاهية بين المعلِّمين؛ فأشارت نتائج الدراسة أن نسبة المشاعر الإيجابية أكبر من السلبية لدى المعلِّمين، وأن المشاعر الإيجابية تزيد من خلال المشارَكة بالعمل (التفاني والاستيعاب والحيوية)، وأظهَر المشارِكون مستوياتٍ عاليةً من الرفاهية الذاتية، كما تبيَّن أن مرتفعي الرفاهية لديهم مشاعر إيجابية أكبر من غيرهم، وتبيَّن أن المشارَكة في العمل تتوسط العلاقة بين الإيجابية والرفاهية لدى المعلِّمين.

وقد اجريت دراسة سالمان (٢٠١٨م) من أجل معرفة القُوَى الإيجابية للشخصية في علاقتها باستراتيجيات مقاوَمة أعراض الاضطرابات النفسيَّة لدى عينة من طلاب الجامعة، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ المقارنَ، واختيرت عينة عشوائية من طلاب جامعة المنيا بلغت (٢٠٦) طالبًا

وطالبةً، واعتمدت على مقياس القوى الإيجابية للشخصية من إعداد الباحثة، وقائمة الأعراض المختصَرة، إعداد ديروجاتس (١٩٧٥م)، ترجمة وتقنين الباحثة (٢٠١٨م)، وتوصَّلت الدراسةُ إلى عدة نتائج، أبرزها: أن ترتيب القوى الإيجابية للشخصية جاء كالتالي: قُوَى الصدق، والامتنان، والروحانية، والمثابرة، والقيادة، وقوى الفكاهة، ثم قوى البصيرة، ثم التنظيم الذاتيّ، وحب التعلم، والحذر، وجاء ترتيب الفضائل الإيجابية: الشجاعة، ثم السمو، السماحة، الإنسانية، العدالة، الحكمة، هوس الاضطهاد، ثم القلق، الاكتئاب، الحساسية بين شخصية، الذهان، العداء، البارانويا، الأعراض النفسجسمية، وأخيرًا الرهاب. وتبيَّن وجودُ علاقة موجبة بين الفضائل الإيجابية والقوى الإيجابية للشخصية وبين استراتيجيات مقاوَمة الأعراض النفسيَّة، على حين لم تظهر علاقة دالَّة إحصائيًّا بين القوى الإيجابية وقائمة الأعراض المختصَرة.

وأجرت البشيتي (٢٠١٧م) دراسةً بهدف معرفة الإيجابية وعلاقتها بتحقيق الذات والتوافق المهني للعاملات في مؤسَّسات التعليم العالي الحكومي في محافظات غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (١٨٠) امرأة عاملة بمؤسسات التعليم العالي، واستخدمت مقياسًا للإيجابية، ومقياسًا لتحقيق الذات، ومقياسًا للتوافق المهني، وتبيَّن وجودُ مستوى مرتفع من الإيجابية للمرأة العاملة بمؤسسات التعليم العالي، وكان مستوى تحقيق الذات والتوافق المهني مرتفعًا أيضًا، كما تبيَّن وجود علاقة طرديَّة بين الإيجابية وتحقيق الذات، وبين الإيجابية والتوافق المهني، كما تبيَّن أنَّه توجد فروق في الإيجابية تُعزى لمتغيِّر المؤسَّسة التعليميَّة، على حين لم تظهر فروق تُعزى لمتغيرات المؤهِّل العلميّ وطبيعة العمل وسنوات الخبرة.

وجاءت دراسة (السيد، ٢٠١٦م) من أجل الوقوف على العدوانية وعلاقتها ببعض متغيرات علم النفس الإيجابي لدى عينة من الطلاب والموظفين، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٩٥) طالب جامعة، و(٢٦٦) من موظفي الجامعة، وقد حصل طلاب الجامعة الذكور على أعلى متوسط في الدرجة الكلية لمقياس العدوانية، يليهم طالبات الجامعة، ثم عينة الموظفين من الذكور، وأخيرًا عينة الموظَّفات، وبالنسبة للارتباط بين العدوانية وبعض متغيرات علم النفس الإيجابي، فكانت على النحو التالي: ظهر ارتباط موجب بين التفاؤل وحب الحياة والرضا عن الحياة، والأمل، ومقاييس التقدير الذاتيّ لدى عينتَي الذكور والإناث، كما ظهر ارتباط سالب بين العدوانية والرضا عن الحياة، والأمل، ومقاييس التقدير الذاتيّ لدى عينتَي الذكور والإناث.

كما هدَفَت دراسة العبيدي (٢٠١١م) إلى قياس مستوى الإيجابية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٩٩٠) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم عشوائيًّا من جامعة بغداد، وطورت الباحثة مقياسًا للإيجابية، وآخَر لقلق المستقبل، وخلُصَت الدراسةُ إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى أعلى من المتوسط من الإيجابية، واتضح أن قلق المستقبل أدنى من المتوسط، كما وتبيَّن وجود علاقة ارتباط سالبة بين المتغيرين الإيجابية وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة.

وهدفت دراسةُ كلٍّ من الدفاعي والخالدي والتميمي (٢٠٠٩م) إلى تحديد مستوى الإيجابية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمتغير الجنس، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالبًا وطالبةً، تم اختيارهم عشوائيًّا من الجامعة المستنصرية، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان أهمُّها أن الإيجابية لها أثر بالغ في سعي الطلبة لتحقيق النجاح والتفوق العلمي، كما أن الذين يمتلكون سمةَ الإيجابية يكونون فاعلين بشكلٍ واضحٍ مع الآخَرين باعتبار أن هذه السمة تشكل دافِعًا مهمًّا لتجاوُز ضغوطات الحياة مهما كانت شدتها.

قام سالمان (٢٠٢١م) بدراسة هدَفَت إلى معرفة العلاقة بين المناعة النفسيَّة وكل مِنْ تَسامِي الذات وقلق العدوى بفيروس كورونا المستجدّ، لدى عينة من مُعلِّمي التعليم الأساسي؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأعدَّت الباحثةُ مقياسًا للمناعة النفسيَّة، ومقياسًا لتسامي الذات، ومقياسًا لقلق العدوى، وطبقت على عينة بلغت (٩٣) معلِّمًا ومعلِّمةً، وقد توصَّلَت الدراسةُ إلى تمتُّع عينة الدراسة بمستوى متوسط من المناعة النفسيَّة سواء مَنْ سبَق إصابتُه أو من لم يُصَب بفيروس "كوفيد ١٩"، وتبيَّن وجودُ علاقة موجبة بين المناعة النفسيَّة وتسامي الذات وعلاقة سالبة مع قلق العدوى، ولم تظهر فروق في المناعة النفسيَّة تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعيّ، أو العمر، أو الإصابة بفيروس "كوفيد ١٩"، وتبيَّن أن نسبة إسهام تسامي الذات في تفسير التبايُن في المناعة النفسيَّة (٤٤,٧٪)، وأن قلق العدوى يُفسِّر (٥٢,٨٪) من التبايُن في المناعة النفسيَّة.

وقد هدَفَت دراسة حنتول (٢٠٢١م) إلى التحقق من وجود علاقة بين القلق الاجتماعيّ المرتبط بجائحة "كورونا" لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة جازان ومتغيري المناعة النفسيَّة والاتزان الانفعالي؛ حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبةً، واعتَمَدت الدراسةُ على مقياس للقلق الاجتماعيّ المرتبط بجائحة "كورونا"، ومقياس للمناعة النفسيَّة ومقياس للاتزان الانفعالي، وتوصَّلت الدراسةُ إلى عدة نتائج؛ جاء أهمها: أن هناك مستوى مرتفعًا من القلق الاجتماعيّ المرتبط بجائحة "كورونا"، وتبيَّن وجودُ علاقة بين القلق الاجتماعيّ المرتبط بجائحة "كورونا" والمناعة النفسيَّة، وعلاقة بين القلق الاجتماعيّ والاتزان الانفعالي، وتبيَّن وجودُ فروق بين مرتفِعِي ومنخفِضِي القلق الاجتماعيّ في مستوى المناعة النفسيَّة، وتبيَّن أنَّه يمكن التنبُّؤ بالقلق الاجتماعيّ المرتبط بجائحة "كورونا" من خلال متغيري المناعة النفسيَّة والاتزان الانفعالي.

وقد أجرى الليثي (٢٠٢٠م) دراسةً بهدف التحقق من المناعة النفسيَّة وعلاقتها بالقلق، وتوهُّم المرض المترتِّب على جائحة فيروس كورونا المستجد لعينة من طلاب الجامعة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٤٦٥) طالبًا اختيروا عشوائيًّا من بعض الجامعات المصرية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٨—٢٢) سنة، وطُبِّقت عليهم أدوات الدراسة التي تمثلت بمقياس المناعة النفسيَّة ومقياس القلق ومقياس توهم المرض، وتوصَّلت الدراسةُ إلى عدة نتائج، أبرزُها أن المناعة النفسيَّة جاءت مرتفعةً، وتبيَّن

وجود علاقة عكسية بين المناعة النفسيَّة وأبعادها: التفكير الإيجابي، والثقة بالنفس، والمواجَهة الإيجابية، والمرونة النفسيَّة، وتنظيم الذات، والضبط الانفعالي، وكل من القلق وتوهُّم المرض.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة متغيرَي الإيجابية والمناعة النفسيَّة، ولقد تبيَّن من عرض هذه الدراسات أن الإيجابية لها تأثير في تحقيق الذات والسعادة والتوافق المهني، وتبيَّن من خلال عرض دراسات المناعة النفسيَّة أنَّها ترتبط بموضوع جائحة "كورونا"، وأن المناعة النفسيَّة تم قياسها من خلال مجموعة كبيرة من الأبعاد؛ لأن المناعة ذاتها وتكوينها ما زال قيد البحث والتطوير وفي تغيُّر مستمر مع ظهور تغيرات وتحديات جديدة.

وتأتي الدراسة الحالية استكمالاً للجهود التي بُذلت بهدف قياس الإيجابية والمناعة النفسيَّة، لكنها تضيف عنصرين مهمين؛ الأول يتعلَّق بالإيجابية وعلاقتها بالمناعة النفسيَّة، والثاني يتعلَّق بدراسة ظاهرة جديدة لم تحظَ بما تستحقه من اهتمام في البحث النفسي؛ كون جائحة "كورونا" أُطلق عليها جائحة كوفيد "١٩" المستجد.

الإجراءات المنهجيَّة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي؛ وهو أحد المناهج والطرق العلميَّة في تفسير الظواهر والمتغيرات؛ حيث يُعدّ المنهج الارتباطي بمثابة أسلوب علمي في وصف ظاهرة ما ومحاولة تفسيرها، والتحقق من العلاقة بين عواملها وتقصِّي مقدار هذه العلاقة وآثارها على الفئات المستهدَفة.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" بأنواعها المختلفة بمدينة الرياض؛ لكنَّ الباحثة لم تستطع الوصول إلى عدد دقيق لعدد متلقِّي لقاح فيروس كوفيد "١٩" نظرًا لتعدد المراكز، والإقبال اليوميّ لمتلقي اللقاحات، وحصول بعضهم على اللقاح لمرة واحدة، وحصول آخَرين على جرعتين من اللقاح.

عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة بطريقة عشوائية بلغت (٢٤٠) فردًا، فاستجاب منهم (٢١٢) فردًا، بنسبة استجابة بلغت (٨٨,٣٣٪)، وجديرٌ بالذِّكْر أنَّه تم اختيار عينة الدراسة من مراكز التطعيم التالية: مستشفى الملك عبد الله الجامعي، ومستشفى الملك خالد الجامعي، ومستشفى الدرعية، ومستشفى سليمان الحبيب. وجدول (١) يصف خصائص عينة الدراسة الفعلية حسبَ متغيرات: النوع الاجتماعيّ، والفئة العمرية، والحالة الاجتماعية، والحالة الصحيَّة:

جدول 1

خصائص عينة الدراسة تبعًا لبعض المتغيرات الديمغرافية

البيان	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	91	42.90
	أنثى	121	57.10
الفئة العمرية	٣٠ سنة فأقل	21	9.90
	من ٣٠ إلى أقل من ٤٠	51	24.10
	من ٤٠ إلى أقل من ٥٠	86	40.60
	٥٠ سنة فأكثر	54	25.50
الحالة الاجتماعية	أعزب/ آنسة	16	7.50
	متزوج/ متزوجة	164	77.40
	مطلَّق/ مطلَّقة	15	7.10
	أرمل/ أرملة	17	8.00
الحالة الصحيَّة	معافى بصحة جيدة	151	71.20
	يعاني من أمراض عادية	32	15.10
	يعاني من أمراض مزمنة	14	6.60
	يعاني من أمراض خطرة	15	7.10
	الإجماليّ	212	100.0

أدوات الدراسة:

١. مقياس الإيجابية:

قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الإيجابية، فوجدت تباينًا شديدًا في تناوُل المتغير وطرق قياسه، والأبعاد المعتمَدة؛ وهذا الاختلاف يرجع إلى تعريفاتهم لمصطلح الإيجابية؛ حيث إن (Singh & Jha, 2010) مقياس للإيجابية باعتبارها سمات شخصية: صورة الذات الإيجابية، والتوجه نحو الآخَرين، والالتزام والتعهد الذاتيّ، والتوحُّد الثقافيّ. أما (عبد الخالق، ٢٠١٨م) فطوَّر مقياسًا للذات الإيجابية تكوَّن من (١٦) عبارة اشتُقَّت من مقاييس مختلفة، مثل الفاعلية الذاتية والثقة بالنفس وتنظيم الذات، على حين قام كل من (المجالي وعبدالرشيد، ٢٠١٩م) ببناء مقياس للإيجابية تكوَّن من (٣٣) فقرة توزَّعت على أربعة أبعاد: السعادة النفسيَّة، وجودة الحياة، والتدفُّق والاندماج، والعقلانية والاتزان، والتفكير الإيجابيّ، وحدَّد كلٌّ من (البشيتي، ٢٠١٧م) أبعاد الإيجابية على أنَّها: النظرة التفاؤلية للحياة، والموهبة والتفوق في الإنجاز، والسلوك التوكيدي، والثقة بالنفس والآخرين، والذكاء الانفعالي، أما (علوان والنواجحة، ٢٠١٣م) فاعتبرَا أن للإيجابية ستة أبعاد: قوة الأنا، والتوكيدية، وتقدير الذات، والاتزان الانفعالي، والإبداع، ومعنى الحياة.

ولقد أخذت الباحثة بالآراء التي قدَّمَها (عبد الخالق، ٢٠١٨م) في قياس الإيجابية، وتم تطوير مقياس للإيجابية عن الملقَّحِين، بحيث تضمَّن المقياسُ (٢٠) عبارة يجاب عنها وفقَ سُلَّم استجابة ثلاثي الترتيب:

تنطبق على: (تمامًا، إلى حدٍّ ما، لا تنطبق)، ويتمَّ تصحيحُها (٣، ٢، ١)، وكانت جميع الفقرات موجبة، وشملت العبارات متغيرات إيجابية مختلفة منها: الاتِّزَان الانفعالي، والثقة بالنفس، والإبداع، والتوكيدية، وتقدير الذات، والتنظيم الذاتيّ، والفاعلية الذاتية.

وتحقَّقت الباحثةُ من صدق المقياس وثباته من خلال مجموعة من الإجراءات الميدانية، أهمها عرضه على مجموعة من المختصِّين وعلماء النفس في بعض الجامعات، وتعديل وتقنين فقراته بناءً على آراء لجنة التحكيم، ثم جرى تطبيق المقياس بعدَ تحكيمه على عينة استطلاعية من متلقي اللقاحات بلغت (٥٠) فردًا، وتم حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس ودرجته الكلية، وكانت معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٢

معاملات الارتباط ومستوى الدلالة بين فقرات مقياس الإيجابية ودرجته الكلية

م	مُعامِل الارتباطِ	مستوى الدلالة	م	مُعامِل الارتباطِ	مستوى الدلالة
١	**0.521	0.000	١١	**0.405	0.000
٢	**0.637	0.000	١٢	**0.551	0.000
٣	**0.578	0.000	١٣	**0.714	0.000
٤	**0.683	0.000	١٤	**0.592	0.000
٥	**0.390	0.000	١٥	**0.725	0.000
٦	**0.649	0.000	١٦	**0.715	0.000
٧	**0.795	0.000	١٧	**0.678	0.000
٨	**0.419	0.000	١٨	**0.416	0.000
٩	**0.365	0.009	١٩	**0.557	0.000
١٠	**0.629	0.000	٢٠	**0.444	0.001

*** مستوى الدلالة عند درجات حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٠,٢٧٨).**

**** مستوى الدلالة عند درجات حرية (٤٨) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٠,٣٦٢).**

يبين جدول (٢) أن جميع قِيَم الاحتمال جاءت أدنى من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يُدلِّل على أن معاملات الارتباط بين عبارات المقياس ودرجته الكلية دالَّة إحصائيًّا؛ وبالتالي فإن المقياس يتمتَّع بصدق اتِّساق داخلي جيد.

كذلك تمَّ التحقُّقُ من ثبات المقياس من خلال تحليل بيانات العينة الاستطلاعية، وتم استخدام طريقة كرونباخ ألفا، وطريقة التجزئة النصفية التي تقوم على أساس تقسيم المقياس إلى فقرات فردية الرُّتَب، وفقرات زوجية الرُّتَب؛ ومِن ثَمَّ حساب مُعامِل الارتباطِ بينها، وتصحيحه باستخدام المعادلة المناسِبة إمَّا سبيرمان براون أو جتمان، والجدول التالي يبين نتائج ثبات مقياس الإيجابية:

جدول 3

معاملات ثبات مقياس الإيجابية

البيان	المعامل
عدد العبارات	٢٠
معامل كرونباخ ألفا	٠,٩٦٠
معامل ارتباط الفقرات فردية الرُّتب مع الدرجة الكلية	٠,٩٥٠
معامل ارتباط الفقرات زوجية الرُّتب مع الدرجة الكلية	٠,٩٣٠
مُعامِل الارتباطِ بين الفقرات فردية الرُّتب والزوجية	٠,٨٦٦
مُعامِل الارتباطِ المصحَّح بطريقة سبيرمان بروان	٠,٩٢٨
مُعامِل الارتباطِ المصحَّح بعد تعديل الطول باستخدام جتمان	٠,٩٢٠

يبين جدول (٣) أن معامل كرونباخ ألفا لجميع فقرات مقياس الإيجابية جاء مرتفعًا، وبلغ (٠,٩٦٠)، ويوضح الجدول أن مُعامِل الارتباطِ بين الفقرات فردية الرُّتب، والفقرات زوجية الرُّتب (٠,٨٦٦)، وهو معامل ارتباط قوي ودالّ إحصائيًّا، كذلك بعد تصحيحه باستخدام سبيرمان براون (٠,٩٢٨)، ومن خلال معادلة جتمان (٠,٩٢٠)، وهي مؤشِّرات تُدلِّل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

٢. مقياس المناعة النفسيَّة:

تم مراجعة بعض الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالمناعة النفسيَّة، وتبيَّن وجود اختلاف كبير في تناوُل المناعة النفسيَّة من حيث الأبعاد وطريقة القياس، فمن خلال دراسة (العمري، ٢٠٢١م) التي جاءت من أجل تطوير مقياس للمناعة النفسيَّة عندَ الراشدين، وتكوَّن المقياس من الأبعاد التالية: الثقة بالنفس، وضبط النفس، والقدرة على حل المشكلات، والتخطيط وامتلاك البدائل، والاستفادة من الخبرات السابقة، والتواصل مع الجسد، وقوة الاعتقاد، والسَّكِينة.

كما أعدَّت (فتحي، ٢٠١٩م) مقياسًا للمناعة النفسيَّة يتكوَّن من (٥٤) عبارة، تتوزع إلى الأبعاد التالية: التفكير الإيجابي، والضبط الانفعالي، والمبادأة والتوكيدية، والإبداع وحل المشكلات، والصمود والصلابة، وإدارة وفاعلية الذات، والتوجه نحو الهدف، والتديُّن، والمسؤولية الاجتماعية وكفاءة الذات، ومن المقاييس الشائعة في البيئة العربية للمناعة النفسيَّة مقياس (زيدان، ٢٠١٣م)، والذي تكون من الأبعاد التالية: التفكير الإيجابيّ، والإبداع وحل المشكلات، وضبط النفس والاتزان، والصمود والصلابة النفسيَّة، وفاعلية الذات، والثقة بالنفس، والتحدي والمثابَرة، والمرونة النفسيَّة، والتفاؤل، وفي دراسة أعدَّها كلٌّ من (Bhardwai & Agrawal, 2015, p. 10) جاءت أبعاد المناعة النفسيَّة: الثقة بالنفس، والتوافق، والنضج الانفعالي، والسعادة النفسيَّة، والاتجاه الإيجابي نحو الماضي.

واعتبر (الليثي، ٢٠٢٠م، ص ١٩١) أن المناعة النفسيَّة جهاز متكامل يتكوَّن من: التفكير، والثقة بالنفس، وتنظيم الذات، والمرونة النفسيَّة، وضبط الانفعالات، والمواجَهة، والتوجه الديني، والتوجُّه نحو الهدف، والتفاؤل، وقوة الإرادة، وحل المشكلات.

يتَّضِح من تناوُل الباحثين للمناعة النفسيَّة أن هناك أبعادًا كثيرة ترجع إلى متغيرات علم النفس الإيجابي، وقد تتداخل البيانات عند تحليل البيانات وحساب معادلة الانحدار في الدراسة الحالية؛ لذا حرصت الباحثة على تمثيل المناعة النفسيَّة في الدراسة الحالية من خلال تناوُل أبعاد لا تتداخل مع متغيِّر الإيجابية؛ مثل الصلابة النفسيَّة، والتوجه نحو الهدف، والتحدي والمثابَرة، وتنظيم الذات، وتم صياغة المقياس بصورته الأولية، وتكوَّن من (٣٥) فقرة تتوزَّع بالتساوي على الأبعاد التالية: الصلابة النفسيَّة، والتوجه نحو الهدف، والتحدي والمثابَرة، وتنظيم الذات، وأساليب المواجَهة، وبَعْد التحكيم وتعديل المقياس لم تتغير عدد الفقرات، إنما جرى التعديل في صياغة (٥) فقرات، واستبدال فقرة واحدة. ويجاب على المقياس من خلال سُلَّم ثلاثي الترتيب: (تنطبق تمامًا، إلى حدٍّ ما، لا تنطبق)، ويتم تصحيح المقياس عبر المفتاح (٣، ٢، ١)، وكانت جميع الفقرات إيجابية، كما تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (٥٠) فردًا من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩"، وتحققت الباحثة من صدق المقياس وثباته، حيث استخدمت بيانات العينة الاستطلاعية في حساب صِدْق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للبُعْد المنتمية إليه، ويمكن توضيح النتائج من خلال الجدول التالي:

جدول ٤

معاملات الارتباط ومستوى الدلالة بين فقرات مقياس المناعة النفسيَّة والدرجة الكلية للأبعاد

م.	مُعامِل الارتباطِ	مستوى الدلالة	م.	مُعامِل الارتباطِ	مستوى الدلالة
	البُعْد الأول: الصلابة النفسيَّة			البُعْد الثاني: التحدِّي والمثابرة	
١	**0.635	0.000	١	**0.703	0.000
٢	**0.405	0.004	٢	**0.588	0.000
٣	**0.534	0.000	٣	**0.412	0.003
٤	**0.669	0.000	٤	**0.525	0.000
٥	**0.777	0.000	٥	**0.658	0.000
٦	**0.807	0.000	٦	**0.510	0.000
٧	**0.719	0.000	٧	**0.629	0.000
#	مُعامِل الارتباطِ	مستوى الدلالة	#	مُعامِل الارتباطِ	مستوى الدلالة
	البُعْد الثالث: تنظيم الذات			البُعْد الرابع: التوجُّه نحو الهدف	
١	**0.597	0.000	١	**0.736	0.000
٢	**0.574	0.000	٢	**0.814	0.000
٣	**0.509	0.000	٣	**0.685	0.000
٤	**0.371	0.008	٤	**0.508	0.000
٥	**0.367	0.009	٥	**0.631	0.000
٦	**0.497	0.000	٦	**0.637	0.000
٧	**0.581	0.000	٧	**0.615	0.000
١	**0.609	0.000	٥	**0.662	0.000
٢	**0.620	0.000	٦	**0.731	0.000

٣	**0.645	0.000	٧	**0.755	0.000
٤	**0.616	0.000			

يتَّضِح من الجدول (٤) أن جميع قيم الاحتمال كانت أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يُدلِّل على أن معاملات الارتباط دالَّة إحصائيًّا، وأن جميع فقرات مقياس المناعة النفسيَّة منتمية وتتمتَّع بصدق اتِّساق داخلي، كذلك قامت الباحثة بحساب مصفوفة معاملات الارتباط البينية لأبعاد المناعة النفسيَّة مع درجته الكلية، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول 5

معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس المناعة النفسيَّة ودرجته الكلية

أبعاد مقياس المناعة النفسيَّة	الصلابة النفسيَّة	التحدِّي والمثابرة	تنظيم الذات	التوجه نحو الهدف	أساليب المواجهة	الدرجة الكلية
الصلابة النفسيَّة	**1**					
التحدِّي والمثابرة	**0.628**	1				
تنظيم الذات	**0.757	**0.674	1			
التوجه نحو الهدف	**0.727	**0.498	**0.609	1		
أساليب المواجَهة	**0.645	**0.737	**0.479	**0.622	1	
الدرجة الكلية	**0.788	**0.829	**0.887	**0.809	**0.844	1

يبين الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يُدلِّل على صدق الأبعاد في قياس ما وُضعت لأجل قياسه، ولقد تحقَّقت الباحثةُ من ثبات المقياس؛ من خلال طريقتَي كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، وجاءت النتائج على النحو المبيَّن بالجدول التالي:

جدول 6

معاملات ثبات مقياس المناعة النفسيَّة

البيان	المعامل
عدد الفقرات	35
معامل كرونباخ ألفا	0.922
معامل ارتباط الفقرات فردية الرُّتب مع الدرجة الكلية	0.833
معامل ارتباط الفقرات زوجية الرُّتب مع الدرجة الكلية	0.714
مُعامِل الارتباطِ بين الفقرات فردية الرُّتب والزوجية	0.771
مُعامِل الارتباطِ المصحّح بطريقة سبيرمان بروان	0.870
مُعامِل الارتباطِ المصحِّح بعد تعديل الطول باستخدام جتمان	0.862

يبين الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط جاءت دالَّة إحصائيًّا، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا لجميع فقرات المقياس (٠,٩٢٢)، وهو مؤشر على ثبات المقياس، كما يُوضِّح الجدول أن مُعامِل الارتباطِ بين فقرات المقياس الفردية وفقراته الزوجية بلَغ (٠,٧٧١)، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون بلَغ (٠,٨٧٠)، وبعد تعديل طول المقياس بلغ معامل جتمان (٠,٨٦٢)، وجميعها مؤشِّرات على ثبات المقياس.

المعالجَات والأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على برنامج SPSS وتحديدًا (SPSS IBM- Version 22.0)، وتم الاعتماد على مجموعة من الاختبارات والأساليب الوصفية مثل الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريَّة والأوزان النسبية والرُّتَب، من أجل معرفة درجات تقدير أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاستبانة وفقراتها، إضافةً إلى اختبار نقطة القطع (Cut Point)، على حين استخدمت بعض الاختبارات الاستدلالية المعملية من أجل اختبار الفرضِيَّات؛ مثل اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T - Test)، أو اختبار تحليل التبايُن الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر (One Way ANOVAs)، كذلك لم تختر الباحثةُ الاختباراتِ إلا بعد التحقق من اعتدالية منحنى البيانات (Normal Test) بطريقة كولمجروف–سمرنوف (**1-Sample Kolmogorov-Smirnov**).

التوزيع الاعتدالي:

تحقَّقت الباحثة من اعتدالية منحنى البيانات من خلال اختبار كولمجروف – سمرنوف (**1**-Sample Kolmogorov-Smirnov)؛ لمناسبته طبيعة عينة الدراسة، حيث يُستخدَم للعينات الكبيرة التي تتجاوز (٣٠) مفردة، وهذا يفيد في طبيعة الاختبارات الواجب استخدامها معملية أو غير معملية؛ حيث استخدمت الباحثة اختبار التنويع الطبيعي؛ لأنَّها لم تستطع جمع البيانات من كافة أفراد مجتمع الدراسة، رغم أن عينة الدراسة عددها كبير نسبيًّا، والجدول رقم (٧) يُوضِّح النتائج:

جدول 7

نتائج اختبار التوزيع الاعتدالي لأدوات الدراسة

م.	البيان	عدد الفقرات	قيمة الاختبار	قيمة (**Sig.**)
١	مقياس الإيجابية	20	1.602	0.109
٢	مقياس المناعة النفسيَّة	35	1.790	0.073

يُوضِّح جدول (٧) أن البيانات تتبَع توزيعًا طبيعيًّا، ويجب استخدام اختبارات معملية لمناسبتها لخصائص هذه البيانات واعتداليتها.

عرض النتائج ومناقَشتها

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول ومناقَشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصَّ على: **"ما مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩"؟**؛ تم استخدام الإحصاء الوصفي مثل الوسط الحسابي والانحراف المعياريّ والوزن النسبي، ثم جرى تصنيف عينة الدراسة حسب درجات استجاباتهم على مقياس الإيجابية باستخدام اختبار (Cut Point) عند نقطتَي قطع (٣٣,٣٣ و٤٦,٦٧):

جدول 8

الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على مقياس الإيجابية

البيان	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الوزن النسبي	التقدير
الإيجابية	48.146	6.053	80.24	مرتفع

يبين جدول (٨) أن مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس كوفيد "١٩" جاء مرتفعًا؛ حيث بلغ الوسط الحسابي (٤٨,١٤٦)، والدرجة الكلية من (٦٠) وهذا يُدلِّل على أن الوزن النسبي (٨٠,٢٤٪)، وأن مستوى الإيجابية مرتفع.

جدول 9

تصنيف درجات أفراد العينة على مقياس الإيجابية

التصنيف	الفترة	العدد	النسبة المئوية
إيجابية مرتفعة	46.67 – 60	147	69.20
إيجابية متوسطة	33.34 – 46.66	57	27.00
إيجابية منخفضة	20 – 33.33	8	3.80

يتَّضِح من النتائج أعلاه أن مستوى الإيجابية لكافة أفراد العينة يقع في الفترة ما بين (٤٦,٦٧ إلى ٦٠)، وهي ضمنَ مستوى الإيجابية المرتفع، ويتَّضِح أن هناك (٢٧٪) من أفراد العينة لديهم مستوى إيجابية متوسط ضمنَ الفترة (٣٣,٣٤ إلى ٤٦,٦٦) على مقياس الإيجابية، وأن (٣,٨٪) فقط من أفراد العينة لديهم مستوى إيجابية منخفض ضمنَ الفترة (٢٠ إلى ٣٣,٣٣) على مقياس الإيجابية، وأن النسبة الأكبر (٦٩,٢٠٪) لديهم مستوى إيجابية مرتفع وضمنَ الفترة (٤٦,٦٧ إلى ٦٠) على مقياس الإيجابية.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء عدد من المعطيات، أهمها طبيعة المجتمع السعودي وميوله الإسلامية وامتثاله وقناعته بقول رسول الله ﷺ: "مَنْ أَصْبَحَ مِنْكُمْ آمِنًا فِي سِرْبِهِ، مُعَافًى فِي جَسَدِهِ، عِنْدَهُ قُوتُ يَوْمِهِ، فَكَأَنَّمَا حِيزَتْ لَهُ الدُّنْيَا"(٢). وإسلامنا الحنيف يدعو للإيجابية بشتى مجالات الحياة، وهو دين سَكِينة وطمأنينة، والتزام المجتمع السعودي بالقِيَم الإسلامية يُعزِّز لديهم السَّكِينة والطمأنينة والإيجابية في التعامُل والتكيُّف مع مظاهر الحياة اليومية بضغوطها ومسرَّاتها.

والإسلام دين الإيجابية؛ فصبر المسلم على البلاء جزء مهم من الإيجابية، وإيمانه بأن ما أصابه من خير أو شر هو من عند الله، وأن له خيرًا فيه إيجابية، كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التنشئة الاجتماعية في الأسرة السعودية، والتي تُبنى على أساس الود والاحترام والتعاطف، وهي من أشد عوامل دعم الإيجابية، كما تجدر الإشارة إلى أن كافة المؤسَّسات التربويَّة السعودية تقدم موضوعات ومقرَّرات لتعزيز الإيجابية لدى الأفراد، وأن فئة الدراسة هي من ذوي الصحة الجيدة والمتعافين؛ حيث إن التعافي يمنح الفردَ الراحة والسلام

(٢) رواه البخاري في الأدب المفرد برقم (٣٠٠)؛ والترمذي في السنن برقم (٢٣٤٦).

الداخلي الذي يعزز إيجابية الفرد، كما أن الإيجابية تجاه وباء كورونا مصدرها التعامُل الإيجابي من الجهات الرسمية واستخدامها طرقا وإجراءات مدروسة ومخطَّطا لها، والتعاون الشديد من وسائل الإعلام المحلية والعالمية، إضافةً إلى أن المجتمع السعودي ذاته لم يتأثر كما تأثَّرت بلدان أخرى بهذا الوباء.

هذه النتائج تتفق -بشكلٍ كبيرٍ- مع نتائج دراسة (Rusu & Colomeischi, 2020)، كما اتفقت مع نتائج دراسة (البشيتي، ٢٠١٧م) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من الإيجابية لدى المرأة العاملة في التعليم العالي، واتفقت أيضًا مع نتائج دراسة (العبيدي، ٢٠١١م).

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني ومناقَشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:"**ما مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩"**؟؛ تم استخدام الإحصاء الوصفي مثل الأوساط الحسابية والانحرافات المعياريَّة والأوزان النسبية لأبعاد المناعة النفسيَّة ودرجته الكلية، وجرى تصنيف عينة الدراسة حسبَ درجات استجاباتهم على مقياس المناعة النفسيَّة باستخدام اختبار (Cut Point) عند نقطتَي قطع (٥٨,٣٣ و٨١,٦٧):

جدول 10

الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس المناعة النفسيَّة ودرجته الكلية

البيان	الوسط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الوزن النسبي	التقدير
البُعْد الأول: الصلابة النفسيَّة	15.670	2.60	74.62	مرتفع
البُعْد الثاني: التحدّي والمثابرة	15.460	2.67	73.62	مرتفع
البُعْد الثالث: تنظيم الذات	15.760	2.94	75.05	مرتفع
البُعْد الرابع: التوجه نحو الهدف	16.280	2.93	77.52	مرتفع
البُعْد الخامس: أساليب المواجهة	16.127	2.64	76.80	مرتفع
الدرجة الكلية للمناعة النفسيَّة	79.31	10.77	75.53	مرتفع

يُبيِّن جدول (١٠) أن مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩" جاء مرتفعًا، وكان الوسط الحسابي (٧٩,٣١)، والدرجة الكلية تساوي (١٠٥)، بمعنى أن المناعة النفسيَّة لأفراد العينة بلغت (٧٥,٥٣٪)، ويبين الجدول تقارب الأبعاد من حيث الوزن النسبي؛ حيث جاء بالمرتبة الأولى بعد التوجه نحو الهدف بوزن نسبي (٧٧,٥٢٪)، يليه بُعد أساليب المواجهة (٧٦,٨٠٪)، ثم تنظيم الذات بوزن نسبي (٧٥,٠٥٪)، ثم بُعد الصلابة النفسيَّة بوزن نسبي (٧٤,٦٢٪)، وأخيرًا بُعد التحدّي والمثابَرة بوزن نسبي (٧٣,٦٢٪).

جدول 11

تصنيف درجات أفراد العينة على مقياس المناعة النفسيَّة

التصنيف	الفترة	العدد	النسبة المئوية
مناعة نفسية مرتفعة	81.67 – 105	106	50.00
مناعة نفسية متوسطة	58.34 – 81.66	95	44.80
مناعة نفسية منخفضة	35 – 58.33	11	5.20

يُبيّن الجدول (١١) أن (٥٠٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مناعة نفسية مرتفعة، وتراوحت درجاتهم على المقياس ما بين (٨١,٦٧ إلى ١٠٥)، على حين كان (٤٤,٨٠٪) من أفراد العينة لديهم مناعة نفسية متوسطة وحصول على تقدير ما بين (٥٨,٣٤ إلى ٨١,٦٦) على مقياس المناعة النفسيَّة، في حين كان (٥,٢٠٪) فقط مستوى المناعة النفسيَّة لديهم منخفض، ويتراوح ما بين (٣٥ إلى ٥٨,٣٣٪).

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن التربية والتنشئة في المجتمع السعودي تُسايِر الظروف وتعمل على بناء الإنسان القادر على تحمُّل الصعوبات والتحديات، إضافةً إلى أن الحياة في مدينة الرياض بما تحتويه من هدوء وأماكن ترفيهية، وظروف المعيشة المريحة تنعكس على المناعة النفسيَّة لأفراد المجتمع، كذلك فإن جائحة "كورونا" انتشرت- بشكلٍ كبيرٍ- في المجتمعات والدول المجاورة، لكن المملكة العربية السعودية- بكافة طاقاتها وإمكاناتها- استطاعت السيطرة على الحالات، وكانت نِسَب الوفيات قليلة نسبيًّا؛ ممَّا أسهَم في ثقة المواطن بإجراءات السلامة والمؤسسة الصحيَّة، وهذا عزز صمودهم تجاه هذه الجائحة، وانعكس على المناعة النفسيَّة لديهم، كذلك فإن الشخص السويّ يعمل على الصمود تجاه التحدِّيات وظروف الحياة الصعبة، وتوجُّه عينةِ الدراسة نحو تلقِّي اللقاح يُدلِّل على أن لديهم تكوينًا معرفيًّا سويًّا، وهذا مؤشِّر على مناعتهم النفسيَّة، كذلك فإن الشخص السوي يستطيع أن يبني لنفسه حصنًا من الضغوط والاضطرابات؛ وبالتالي يعزز ثقته بنفسه وبقدراته على تجاوُز التحدِّيات؛ ممَّا يُسهم في مناعته النفسيَّة، والنتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني تتَّفق مع نتائج دراسة (الليثي، ٢٠٢٠م) التي أشارت إلى وجود مستوى مرتفع من المناعة النفسيَّة، لكن جاءت نسب المناعة النفسيَّة أعلى من النسب التي توصلت إليها دراسة (سالمان، ٢٠٢١م).

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث ومناقَشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث، والذي ينص على:"**هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩**"؟، تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الإيجابية وأبعاد المناعة النفسيَّة ودرجتها الكلية للعينة كاملةً، ولعينة الذكور فقط، ولعينة الإناث فقط، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول 12

مصفوفة معاملات الارتباط بين الإيجابية وأبعاد المناعة النفسيَّة ودرجتها الكلية

المتغيرات	الإيجابية					
المناعة النفسيَّة	الذكور فقط		الإناث فقط		العينة كاملة	
	الارتباط	مستوى الدلالة	الارتباط	الاحتمال	الارتباط	مستوى الدلالة
البُعْد الأول: الصلابة النفسيَّة	**0.467	0.000	**0.500	0.000	**0.485	٠,٠٠٠
البُعْد الثاني: التحدِّي والمثابرة	**0.417	0.000	**0.443	0.000	**0.432	٠,٠٠٠
البُعْد الثالث: تنظيم الذات	**0.363	0.000	**0.405	0.000	**0.386	٠,٠٠٠
البُعْد الرابع: التوجه نحو الهدف	**0.441	0.000	**0.474	0.000	**0.460	٠,٠٠٠
البُعْد الخامس: أساليب المواجَهة	**0.509	0.000	**0.526	0.000	**0.519	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية للمناعة النفسيَّة	**0.555	0.000	**0.603	0.000	**0.582	٠,٠٠٠

يبين الجدول (١٢) أن جميع مستويات الدلالة جاءت أقل (٠,٠٥)، وهذا يُدلِّل على وجود علاقة بين الإيجابية وأبعاد المناعة النفسيَّة: الصلابة النفسيَّة، والتحدي والمثابرة، وتنظيم الذات، والتوجه نحو الهدف، وأساليب المواجهة، والمناعة النفسيَّة للدرجة الكلية، وكانت معاملات الارتباط عند الذكور دالَّة إحصائيًّا، والمعامَلات لعينة الإناث فقط دالَّة إحصائيًّا، وكذلك بالنسبة للعينة الكلية.

وترَى الباحثةُ أن النتائج الواردة تتَّفق مع الآراء التي أُثيرت حول العلاقة والتكامل بين الإيجابية ومتغيرات علم النفس الإيجابي والمناعة النفسيَّة، مثل (عصفور، ٢٠١٣، عبد الواحد، ٢٠١٦، وعبد الواحد، ٢٠١٩م)، وترَى الباحثةُ أن الإيجابية والشعور بالهناء الشخصي والسعادة والتكيُّف مع الظروف حسب الأولوية والحدة يجعل الفردَ قادرًا على توظيف أفكاره ومعارفه ومعلوماته في مواجَهة الظروف والتحديات حتى لو كانت خارج سيطرته مثل جائحة "كورونا"، ويبني حولَ ذاته جدار حماية "المناعة النفسيَّة"، ويتعاطى مع هذه الظروف بناءً على أفكاره الإيجابية؛ وبالتالي تتحسَّن لديه المناعة النفسيَّة. وهذه الآراء أكَّدها كلٌّ من (Van Der Zee, et al., 2002)؛ حيث اعتبروا أن الإيجابي يتحكَّم بذاته ويثق بنفسه في تجاوُز التحدِّيات، كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Rusu & Colomeischi, 2020)، والتي أشارت إلى أن المشاعر الإيجابية تنعكس على الرفاهية النفسيَّة للأفراد.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الرابع ومناقَشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع، والذي ينص على:**"ما مستوى الإسهام النسبي للإيجابية في تفسير التبايُن بالمناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩"؟**"، تم استخدام معادلة الانحدار البسيط، والجدول التالي يبين معالم الانحدار للإيجابية على المناعة النفسيَّة:

جدول 13

مُعامِل الارتباطِ والتفسير والارتباط الحقيقي بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة

المتغيرات	قيمة B	قيمة t	قيمة Sig.
الإيجابية	0.582	0.339	0.336
المناعة النفسيَّة			

يبين جدول (١٣) أن قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للإيجابية والدرجة الكلية للمناعة النفسيَّة (٠,٥٨٢)؛ وبالتالي فإن معامل التفسير يساوي (٠,٣٣٩)، ويوضح جدول (١٣) تحليل التبايُن لانحدار الإيجابية على المناعة النفسيَّة:

جدول ١٤

اختبار تحليل التبائين لانحدار الإيجابية على المناعة النفسيَّة

البيان	مصدر التبايُن	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
المعالم	الانحدار	8294.526	1	8294.526	107.731	0.000
	البواقي	16168.545	210	76.993		
	الإجماليّ	24463.071	211			

يُبيِّن جدول (١٤) أن قيمة (**Sig.**) الاحتمالية جاءت أقلَّ من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يُدلِّل على أن نموذج الانحدار دالٌّ إحصائيًّا، على حين يُوضِّح جدول (١٤) نموذج الانحدار:

جدول 15

نموذج الانحدار الخَطِّيّ للإيجابية على المناعة النفسيَّة

النموذج	قيمة B	قيمة t	قيمة Sig.
الثابت	29.428	6.076	0.000
الإيجابية	1.036	10.379	0.000

يبين الجدول (١٥) أن قيمة الاحتمال الإيجابية للمتغير جاءت أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يُدلِّل على أن معادلة الانحدار دالَّة إحصائيًّا، وأن الإيجابية لها أثر دالٌّ إحصائيًّا على المناعة النفسيَّة، ويبين الجدول (١٢) أن قيمة معامل التفسير (٠,٣٣٩)؛ بمعنى أن الإسهام النسبي للإيجابية في تحقيق المناعة النفسيَّة جاء بنسبة (٣٣,٩٠٪)، أي أن التغير في الإيجابية يسهم في تفسير تبايُن (٣٣,٩٠٪) في المناعة النفسيَّة لدى أفراد عينة الدراسة.

وترَى الباحثةُ أن قدرة الإيجابية على تفسير (٣٣,٩٠٪) من التبايُن في المناعة النفسيَّة، يُوضِّح أن المناعة النفسيَّة مرتبطة بعوامل كثيرة ومتعددة، منها الراحة، والطمأنينة، والسعادة، والهناء الشخصي، إضافةً إلى ثقة الفرد بنفسه وبمهاراته وقدراته، وتداخُل هذه العوامل وتفاعُلُها يمنح الفردَ إيجابيةً؛ وبالتالي الإيجابية جزء مهم من مناعته النفسيَّة، وأن الإيجابية جزء مهم في قدرة الفرد على التكيُّف مع مواقف الحياة ومواجهة تحدياتها، ويمكن القولُ: إنَّ الفرد الإيجابي قادر على مواجَهة التحدِّيات ويدرك كفاءته وقدراته وإمكاناته، ويضع لنفسه أهدافًا تتفق مع هذه القدرات والإمكانات، وهذا من شأنه أن يُعزِّز مناعته النفسيَّة، وقدرته

على مواجَهة التحدِّيات وتوظيف واستثمار قدراته ومهاراته في التصدي للمواقف النفسيَّة والحياتية التي تُعيق تحقيقَ أهدافه، وهذا يدعَم العلاقة بين الإيجابية والمناعة النفسيَّة، واعتبار أن الإيجابية جزء مهمّ من تحقيق المناعة النفسيَّة واستثمارها في الحياة اليومية.

وطبيعة الحياة وما فيها من تغيُّرات بحاجة إلى فرد قادر على التكيُّف مع التغيرات، والتحكم بالذات والسيطرة عليها والتمتُّع باتزان انفعالي؛ ليكون إيجابيًّا في تفاعلاته وحياته اليومية، وهذا يعزز مناعته النفسيَّة، وابتعاده عن مصادر الاضطرابات النفسيَّة بمختلف أنواعها. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (سالمان، ٢٠١٨م) بشكل جزئي، والتي أشارت إلى أن القُوَى الإيجابية في الشخصية تُسهِم في مقاوَمة الاضطرابات النفسيَّة التي تعد جزءًا مهمًّا في تعزيز المناعة النفسيَّة.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الخامس ومناقَشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس، والذي ينص على: **"هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى الإيجابية لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩"**، تُعزى لمتغيرات: النوع، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة؟"، تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين لإيجاد الفروق تبعًا لمتغيِّر النوع، واختبار تحليل التبايُن الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر لإيجاد الفروق تبعًا لمتغيرات الفئة العمرية والحالة الاجتماعية والحالة الصحيَّة، وفيما يلي توضيح للنتائج:

أولاً: الفروق في الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر النوع (ذكور/ إناث):

جدول 16

اختبار ت للفروق في درجات العينة على مقياس الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر النوع (ذكور/ إناث)

البيان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
الإيجابية	ذكر	91	48.473	5.926	0.680	0.497
	أنثى	121	47.901	6.158		

**** مستوى الدلالة عند درجات حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦)**

*** مستوى الدلالة عند درجات حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٨)**

يتَّضِح من جدول (١٦) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٩)، وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس الإيجابية.

وترَى الباحثةُ أن المجتمع السعودي أخَذ في الفترة الأخيرة بمنح الذكور والإناث نفس الاهتمامات والأولويات في الحياة التعليميَّة والصحية والحياة العامَّة، وهذا انعكس على تقارُب معارف وطُرُق تفكير الذكور والإناث؛ وبالتالي جاء مستوى الإيجابية لديهم متقاربًا، ولا فروق جوهرية، وطبيعة الأسرة ومؤسَّسات المجتمع السعودي لا تُفرِّق بين الذكور والإناث، والإيجابية بمثابة متغيِّر يحتاجه الذكور والإناث للتكيف مع متطلَّبات الحياة اليومية؛ لذا جاءت الإيجابية لديهم متقاربة.

ثانيًا: الفروق في الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر الفئة العمرية:

جدول ١٧

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات العينة على مقياس الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر الفئة العمرية

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الإيجابية	بين المجموعات	39.582	3	13.194	0.357	0.784
	داخل المجموعات	7688.885	208	36.966		
	الإجماليّ	7728.467	211			

يتَّضِح من جدول (١٧) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣-٢٠٨)، وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق على مقياس الإيجابية تبعًا لمتغيِّر الفئة العمرية، وترَى الباحثةُ أن الدراسة الحالية جاءت ضمن الدراسات المهتمة بجائحة "كورونا" وفي إطار تداعياتها، وهي جائحة أثَّرت على كافة الفئات العمرية، وكان تعامل المجتمع معها بإيجابية كبيرة؛ نظرًا لتفاعلهم مع الجهات الحكومية والمؤسَّسات المعنِيَّة، والتي أطلقت كثيرًا من الإجراءات والسبل للحفاظ على الأمن المجتمعي والسلامة العامَّة؛ وبالتالي جاءت تقديراتهم على مقياس الإيجابية متقاربًا رغمَ اختلاف الفئة العمرية لديهم.

ثالثًا: الفروق في الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر الحالة الاجتماعية:

جدول ١٨

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات العينة على مقياس الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر الحالة الاجتماعية

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الإيجابية	بين المجموعات	157.877	3	52.626	1.446	0.231
	داخل المجموعات	7570.590	208	36.397		
	الإجماليّ	7728.467	211			

يتَّضِح من جدول (١٨) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣-٢٠٨)، وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق على مقياس الإيجابية تبعًا لمتغيِّر الحالة الاجتماعية، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ثقافة المجتمع السعودي، والتي تقوم على العدالة والمساواة، وعدم نَبْذ الفئات المهمَّشة، مثل المطلّقين والمطلَّقات أو الأرامل، والإيجابية بمثابة ثقافة منتشرة بين أفراد المجتمع؛ بسبب طُرُق التعليم والتربية والتنشئة، وهي من العوامل التي تخضع لها كافة فئات الدراسة الاجتماعية.

رابعًا: الفروق في الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر الحالة الصحيَّة:

جدول 19

اختبار تحليل التبائين الأحادي للفروق بين درجات العينة على مقياس الإيجابية وَفقًا لمتغيِّر الحالة الصحيَّة

البيان	مصدر التبائُن	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الإيجابية	بين المجموعات	34.139	3	11.380	0.308	0.820
	داخلَ المجموعات	7694.328	208	36.992		
	الإجماليّ	7728.467	211			

يتَّضِح من جدول (١٩) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣-٢٠٨)؛ وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق على مقياس الإيجابية تبعًا لمتغيِّر الحالة الصحيَّة، وترَى الباحثةُ أن قناعة الأفراد بأن الصحة نعمة من الله، وأن الله -سبحانه وتعالى- هو الشافي، وأنَّ الأمراضَ جزءٌ من الحياة العادية والتكيُّف مع المرض بالدعاء والصبر ينعكس على إيجابية الأفراد؛ وبالتالي لم تكن هناك فروق واضحة وجوهرية بين المتعافينَ والمرضى في درجاتهم وتقديراتهم على مقياس الإيجابية المطبَّق عليهم.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال السادس ومناقَشتها:

للإجابة عن السؤال السادس، والذي ينص على:"**هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى المناعة النفسيَّة لدى عينة من متلقِّي لقاحات فيروس "كوفيد ١٩**" تُعزى لمتغيرات: النوع، أو الفئة العمرية، أو الحالة الاجتماعية، أو الحالة الصحيَّة؟". تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين مجموعتين مستقلتين لإيجاد الفروق تبعًا لمتغيِّر النوع الاجتماعيّ، واختبار تحليل التبائُن الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر؛ لإيجاد الفروق تبعًا لمتغيرات الفئة العمرية والحالة الاجتماعية والحالة الصحيَّة، وفيما يلي توضيح للنتائج:

أولاً: الفروق في المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر النوع:

جدول ٢٠

اختبار ت للفروق في درجات العينة على مقياس لمناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر النوع (ذكور/ إناث)

البيان	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	قيمة (T)	قيمة (Sig.)
المناعة النفسيَّة	ذكر	91	85.484	9.689	3.080	0.007
	أنثى	121	76.174	11.62		

**** مستوى الدلالة عند درجات حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٦)**

*** مستوى الدلالة عند درجات حرية (١١٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٨)**

يتَّضِح من جدول (٢٠) أن مستوى الدلالة جاء أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات حرية (١١٩)، وهذا يُدلِّل على أنَّه توجد فروق بين درجات الذكور والإناث على مقياس المناعة النفسيَّة، ويبين الجدول أن الفروق لصالح الذكور، ويمكن

تفسير هذه النتائج في ضوء اختلاف التركيبة النفسيَّة والجسديَّة بين الرجل والأنثى، فعواطف الأنثى أكثر رقةً، وأكثر حساسيةً للظروف والمواقف الضاغطة، كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ثقافة المجتمع السعودي والمجتمعات العربية، والتي تمنح الذكورَ المهامَّ التي تحتاج للجهد الكبير بخلاف الأنثى، إضافةً إلى طرق التنشئة والتربية؛ فإن المجتمع السعودي يقوم بتربية الذَّكَر على الخشونة والمواجَهة والشجاعة، على حين يتم تربية الأنثى على النعومة، وتُمنَح لها مهامٌّ لا تتَّسِم بالخشونة والمواجَهة والتحدي، وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة (سالمان، ٢٠٢١م)، والتي أوضحت عدم وجود فروق في المناعة النفسيَّة تُعزى لمتغيِّر النوع.

ثانيًا: الفروق في المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر الفئة العمرية:

جدول ٢١

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات العينة على مقياس المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر الفئة العمرية

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
المناعة النفسيَّة	بينَ المجموعات	70.140	3	23.380	0.199	0.897
	داخلَ المجموعات	24392.930	208	117.274		
	الإجماليّ	24463.071	211			

يتَّضِح من جدول (٢١) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣-٢٠٨)، وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق على مقياس المناعة النفسيَّة تبعًا لمتغيِّر الفئة العمرية، وترَى الباحثةُ أن المناعة النفسيَّة من المتغيرات المهمة في حياة الفرد، وتنمو وتتَّضح معالمها مع كل فئة عمرية، وهذا انعكس على استجابات أفراد العينة على مقياس المناعة النفسيَّة؛ فكان لكل فئة خصائص مرتبطة بمناعتها النفسيَّة تجاهَ تلك المرحلة. وتتفق هذه النتائجُ مع نتائج دراسة (سلمان، ٢٠٢١م) التي أوضحت أن المناعة النفسيَّة لا تتأثر بمتغيِّر العمر، وأنَّه لا توجد فروق بين درجات العينة على المناعة النفسيَّة تُعزى لمتغيِّر العمر.

ثالثًا: الفروق في المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر الحالة الاجتماعية:

جدول ٢٢

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات العينة على مقياس المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر الحالة الاجتماعية

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
المناعة النفسيَّة	بينَ المجموعات	386.552	3	128.851	1.113	0.345
	داخلَ المجموعات	24076.518	208	115.752		
	الإجماليّ	24463.071	211			

يتَّضِح من جدول (٢٢) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣-٢٠٨)، وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق على مقياس المناعة النفسيَّة تبعًا لمتغيِّر الحالة الاجتماعية، ورُبَّما تعود هذه النتائج إلى ثقافة المجتمع السعودي التي لا تَنبِذ الفئات المهمَّشة؛ مثل المطلق/ المطلقة، والأرمل/ والأرملة، وتمنحها الدعمَ الاجتماعيَّ اللازم بما

يجعلها مثل الفئات الاجتماعية الأخرى مثل الأعزب/ الآنسة، والمتزوج/ المتزوجة، في التحدِّي والمثابَرة والصلابة النفسيَّة والقدرة على المواجَهة والتكيُّف مع الظروف الراهنة، وهذا انعكس على استجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث لم تظهر فروقٌ في مناعتهم النفسيَّة.

رابعًا: الفروق في المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر الحالة الصحيَّة:

جدول 23

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات العينة على مقياس المناعة النفسيَّة وَفقًا لمتغيِّر الحالة الصحيَّة

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربَّعات	قيمة (F)	قيمة (Sig.)
الإيجابية	بينَ المجموعات	218.511	3	72.837	0.625	0.600
	داخلَ المجموعات	24244.560	208	116.560		
	الإجماليّ	24463.071	211			

يتَّضِح من جدول (٢٣) أن مستوى الدلالة جاء أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وكانت قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣-٢٠٨)، وهذا يُدلِّل على أنَّه لا توجد فروق على مقياس المناعة النفسيَّة تبعًا لمتغيِّر الحالة الصحيَّة، وجاءت هذه النتائج بخلاف توقُّعات الباحثة؛ حيث كان لديها اعتقاد سائد أن المناعة الصحيَّة والنفسية يلتقيان بكثير من العوامل، لكن تُوضِّح النتائج أنَّه رغمَ اختلاف الحالة الصحيَّة لعينة الدراسة، فإن ذلك لم يؤثِّر ذلك في مناعتهم النفسيَّة، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن المناعة الصحيَّة والأمراض خارجة عن سيطرة الفرد، لكن في المناعة النفسيَّة يمكن أن يقوم الفرد بإحاطة نفسه بجدار الحماية النفسيَّة، وتحمُّل الضغوط والتعامل مع التغيرات والظروف، وأن يُولَد لديه قناعة بأن لكل مشكلة حلاًّ، وأن يؤمن بأن ما كتب الله -سبحانه وتعالى- علينا لا مفرَّ منه، وأن ما كتبه الله لنا لا يمكن لقوة في العالم أن تغيره؛ وبالتالي المعاناة من الأمراض لم يكن لها تأثيرٌ في المناعة النفسيَّة؛ لأن هناك إيمانًا راسخًا لدى أفراد العينة بأن المرض بمثابة القدر الذي كتبه الله على الفرد، والمناعة النفسيَّة جزء من الإيمان بالقَدَر، والتحمل والسيطرة على الذات والصبر؛ لأن الصبر على الشدائد جزءٌ مهمٌّ من التعافي والشعور بالراحة والهناء الشخصي.

التوصيات والمقترَحات:

في ضوء ما توصَّلَت إليه الدراسةُ من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

١. توفير أدوات ومقاييس عربية مقنَّنَة لقياس متغيرات علم النفس الإيجابي، مثل: الهناء الشخصي، والسلام الداخلي، والراحة النفسيَّة، ومتغيرات وعوامل وأبعاد المناعة النفسيَّة.

٢. إجراء دراسات مقارنة للمناعة النفسيَّة لدى عينة من العاديين ومصابي كورونا بالمملكة العربية السعودية.

٣. إجراء دراسات للوقوف على مستوى المناعة النفسيَّة لدى فئات أخرى في ضوء بعض المتغيرات النفسيَّة والديمغرافية والاجتماعيَّة.

٤. أن تتعاطى المؤسَّسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية مع حاجات المجتمع حسبَ الفئة العمرية، وأن تلبي طموحَهم من الأنشطة والبرامج التي تُقدِّم لهم الدعم وتُساعِدهم على تعزيز مناعتهم النفسيَّة.

٥. تناوُل موضوعات الإيجابية في المقرَّرات الدراسيَّة للمراحل المدرسيَّة والجامعية؛ باعتبارها متغيرًا ينعكس على التنمية البشرية؛ لأنَّها تُعزِّز مناعة المجتمع النفسيَّة.

٦. أن تتعاون المؤسَّسات الإعلامية مع المؤسَّسات الصحيَّة في توفير برامج التثقيف الصحي بجوار الرعاية الصحيَّة.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً – المصادر والمراجع العربية:

الأنصاري، سامية لطفي. (٢٠١٢م). "ندوة التفكير الإيجابي: استراتيجياته وتطبيقاته"، المجلة المصرية للدراسات النفسيَّة – الجمعية المصرية للدراسات النفسيَّة. ٢٢(٧٤)، ٥ – ٢٢.

البشيتي، فاطمة عمر. (٢٠١٧م). "الإيجابية وعلاقتها بتحقيق الذات والتوافق المهني لدى المرأة العاملة في مؤسَّسات التعليم العالي الحكومية في محافظات غزة"، [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأقصى بغزة، فلسطين.

حنتول، أحمد بن موسى. (٢٠٢١م). "القلق الاجتماعيّ المرتبط بجائحة فيروس كورونا المستجد والاتزان الانفعالي والمناعة النفسيَّة لدى عينة من طلاب جامعة جازان"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – رابطة التربويين العرب. ع (١٣١)، ٣٣٣- ٣٥٤.

الخالدي، بدر مشعل. (٢٠١٨م). "التفكير الإيجابي لدى مُعلِّمي التربية البدنية بدولة الكويت"، مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية –جامعة جنوب الوادي. ١(٩)، ١٤٦ – ١٦٥.

الدفاعي، كاظم علي هادي والخالدي، أمل إبراهيم حسون والتميمي، محمود كاظم محمود. (٢٠٠٩م). "الإيجابية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بمتغير الجنس"، مجلة الأستاذ. ١ (٠٥) ٩٤٤– ٤٣٤.

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠١٨م). "القوى الإيجابية للشخصية في علاقتها باستراتيجيات مقاومة أعراض الاضطرابات النفسيَّة لدى عينة من طلاب الجامعة"، مجلة الإرشاد النفسي –جامعة عين شمس. ع (٥٤)، ٧٧ – ١٣١.

سالمان، الشيماء محمود. (٢٠٢١م). "المناعة النفسيَّة وعلاقتها بكل من تسامي الذات وقلق العدوى بفيروس كورونا المستجد لدى مُعلِّمي مرحلة التعليم الأساسي على ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية"، مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس. 22(٣) ، ٣٦٧ – ٤٠٢.

السهلي، راشد سعود. (٢٠٢٠م). "المناعة النفسيَّة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية"، مجلة العلوم التربويَّة والنفسية – جامعة البحرين٢١(٣)، ١٦٣ – ١٩٨.

عبد العال، تحية ومظلوم، مصطفى (٢٠١٣م). "الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض متغيرات الشخصية الإيجابية: دراسة في علم النفس الإيجابيّ"، مجلة كلية التربية بجامعة بنها. ٩٣(٢)، ٧٩ – ١٦٥.

عبد الخالق، أحمد محمد. (٢٠١٨م). "الذات الإيجابية بوصفها مؤشِّرًا للحياة الطيبة. المجلة المصرية للدراسات النفسيَّة – الجمعية المصرية للدراسات النفسيَّة"، ٢٨(٩٩)، ١ – ١٥.

عبد الواحد، سليمان. (٢٠١٩م). "أساليب التفكير وأنماط معالجة المعلومات المرتبطة بنصفي المخ لدى مرتفعي ومنخفضي المناعة النفسيَّة من المسنين مرضى باركينسون: دراسة نيوروسيكولوجية في إطار التفاعل بين المخ وجهاز المناعة"، المؤتمر الدولي الأول: "مشكلات المسنين بين الواقع والآفاق". (١٧ – ١٨/ نوفمبر/ ٢٠١٩)، (٢١٩-٢٥٠)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعيَّة – جامعة آكلي محند أولحاج – البويرة، الجزائر.

عبد الواحد، سليمان. (٢٠٢٠م). "دور المناعة النفسيَّة في التنبُّؤ بجودة الحياة لذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمدارس الثانوية الفنية الزراعية في ضوء نظرية عربية جديدة"، مجلة بحوث في التربية النوعية – جامعة القاهرة ٣٧(١)، ٥٣١ – ٥٦٠، عدد خاص بأبحاث المؤتمر العلمي الدولي السابع: "التعليم النوعي وتحسين جودة الحياة"، (١٨– ٢٩/ فبراير/ ٢٠٢٠)، كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عبد الواحد، سليمان. (نوفمبر/ ٢٠١٦م). "المناعة النفسيَّة وتنشيطها لدى الشباب الجامعي: مدخل إلى خفض الإرهاب النفسي: دراسة تجريبية في إطار التفاعل بين المخ وجهاز المناعة"، مؤتمر العلوم الاجتماعية والإنسانية في مكافحة الإرهاب، (١٣–١٤/ نوفمبر/ ٢٠١٦م)، كلية التربية – جامعة بني سويف، جمهورية مصر العربية.

العبيدي، عفراء إبراهيم خليل (٢٠١١م). "مستوى الإيجابية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة"، مجلة دراسات العلوم ٣٨(٣). ٩٤٢ – ٩٦٤.

عصفور، إيمان حسنين. (٢٠١٣م). "تنشيط المناعة النفسيَّة لتنمية مهارات التفكير الإيجابيّ وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس – رابطة التربويين العرب. ٤٢(٣)، ١١ – ٦٣.

علوان، نعمات والنواجحة، زهير عبد الحميد. (٢٠١٣م). "الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة". مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسية.٢١(١)، ١ – ٥١.

العمري، رحمة تيسير. (٢٠٢١م). "بناء مقياس المناعة النفسيَّة لدى الراشدين في المجتمع الجزائري"، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن المهيدي – أم البواقي. الجزائر.

فتحي، ناهد أحمد. (٢٠١٩م). "الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات التوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسيَّة لدى المتفوقين دراسيًّا: المكونات العامليَّة لمقياس المناعة النفسيَّة"، دراسات نفسية – رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية. ٢٩(٣)، ٥٤٩ – ٦١٨.

الفنجري، حسن عبد الفتاح. (٢٠٠٨م). "فاعلية استخدام بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابيّ في التخفيف من قلق المستقبل"، المجلة المصرية للدراسات النفسيَّة. ع (١٣)، ٣٩–٨٨.

الليثي، أحمد حسن. (٢٠٢٠م). "المناعة النفسيَّة وعلاقتها بالقلق وتوهم المرض المترتب على جائحة فيروس كورونا المستجد لعينة من طلاب الجامعة"، مجلة البحث العلمي في التربية – جامعة عين شمس. ٢١(٨)، ١٨٣–٢١٩.

المجالي، مصلح مسلم وعبد الرشيد، ناصر سيد. (٢٠١٩م). "سمات الشخصية الإيجابية وفق مفاهيم علم النفس الإيجابيّ وعلاقتها بمهارات قيادة فريق العمل لدى القيادات لأكاديمية في الجامعات: جامعة ظفار أُنموذجًا"، العلوم التربويَّة – جامعة القاهرة ٢٧(٣)، ٢٦٤–٣١٦.

المدهون، عبد الكريم سعيد. (٢٠١٧م). "السلوك الإيجابيّ وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كليات جامعة فلسطين بغزة"، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويَّة والنفسية. ٦(١٩)، ١١٩–١٣٠.

معمرية، بشير (٢٠١٢م). "علم النفس الإيجابيّ: اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية"، مجلة دراسات نفسية، ١(٢)، ٩٧–١٥٨.

منظَّمة الصحة العالميَّة. (٢٠٢٠م). "فيروس كوفيد ١٩" – جائحة "كورونا".

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

Alansary, S. L. (2012). ndwh altfkyr aleyjaby: astratyjyath wttbyqath. almjlh almsryh lldrasat alnfsyh (In Arabic). aljm'eyh almsryh lldrasat alnfsyh. 22(74), 5 – 22.

Albshyty, F. (2017). aleyjabyh w'elaqtha bthqyq aldat waltwafq almhny lda almrah al'eamlh fy m'essat alt'elym al'ealy alhkwmyh fy mhafzat ghzh. (In Arabic). [unpolished master thesis], jam'eh alaqsa bghzh, flstyn.

Hntwl, A. M. (2021). alqlq alajtma'ey almrtbt bja'ehh fyrws kwrwna almstjd walatzan alanf'ealy walmna'eh alnfsyh lda 'eynh mn tlab jam'eh jazan. (In Arabic). drasat 'erbyh fy altrbyh w'elm alnfs – rabth altrbwyyn al'erb. Vol.(131), 333- 354.

Alkhaldy, B. M. (2018). altfkyr aleyjaby lda m'elmy altrbyh albdnyh bdwlh alkwyt. (In Arabic). mjlh 'elwm alryadh wttbyqat altrbyh albdnyh –jam'eh jnwb alwady. Vol.(9), 146 – 165.

Aldfa'ey, W., aml W., Mhmwd M. (2009). alayjabyh lda tlbh aljam'eh w'elaqtha bmtghyr aljns. (In Arabic). mjlh alastad. Vol. (94), 405 – 434.

Salman, A. M. (2018). alqwa alayjabyh llshkhsyh fy 'elaqtha bastratyjyat mqawmh a'erad aladtrabat alnfsyh lda 'eynh mn tlab aljam'eh. (In Arabic). mjlh alershad alnfsy –jam'eh 'eyn shms. Vol.(54), 77 – 131.

Salman, A. M. (2021). almna'eh alnfsyh w'elaqtha bkl mn tsamy aldat wqlq al'edwa bfyrws kwrwna almstjd lda m'elmy mrhlh alt'elym alasasy 'ela dw' b'ed almtghyrat aldymwjrafyh. (In Arabic). mjlh albhth al'elmy fy altrbyh – jam'eh 'eyn shms. 22(3), 367 – 402.

Alshly, R. S. (2020). almna'eh alnfsyh w'elaqtha baldaf'eyh llenjaz lda tlab jam'eh alemam mhmd bn s'ewd aleslamyh. (In Arabic). mjlh al'elwm altrbwyh walnfsyh - jam'eh albhryn. 21 (3), 163 – 198.

Aebd M. (2013). alastmta'e balhyah fy 'elaqth bb'ed mtghyrat alshkhsyh aleyjabyh: drash fy 'elm alnfs alayjaby. (In Arabic). mjlh klyh altrbyh bjam'eh bnha. 93(2), 79 – 165.

Aebdalkhalq, M. (2018). aldat alayjabyh bwsfha m'eshraan llhyah altybh. (In Arabic). almjlh almsryh lldrasat alnfsyh – aljm'eyh almsryh lldrasat alnfsyh. 28(99),1 – 15.

Aebdalwahd, S. (2019). asalyb altfkyr wanmat m'ealjh alm'elwmat almrtbth bnsfy almkh lda mrtf'ey wmnkhfdy almna'eh alnfsyh mn almsnyn mrda barkynswn "drash nywrwsykwlwjyh fy etar altfa'el byn almkh wjhaz almna'eh". alm'etmr aldwly alawl: "mshklat almsnyn byn alwaq'e walafaq". (In Arabic). 17 – 18/ nwfmbr/ 2019, 219 - 250, klyh al'elwm alensanyh walajtma'eyh – jam'eh akly mhnd awlhaj – albwyrh, aljza'er.

Aebdalwahd, S. (2020). dwr almna'eh alnfsyh fy altnb'e bjwdh alhyah ldwy s'ewbat alt'elm alajtma'eyh walanf'ealyh balmdars althanwyh alfnyh alzra'eyh fy dw' nzryh 'erbyh jdydh. mjlh bhwth fy altrbyh alnw'eyh. (I.n Arabic). jam'eh alqahrh, 37(1), 531 – 560, 'edd khas babhath alm'etmr al'elmy aldwly alsab'e: "alt'elym alnw'ey wthsyn jwdh alhyah", 18 – 29/ fbrayr/ 2020, klyh altrbyh alnw'eyh bjam'eh alqahrh, jmhwryh msr al'erbyh.

Aebdalwahd, S. (November/ 2016). almna'eh alnfsyh wtnshytha lda alshbab aljam'ey: mdkhl ela khfd alerhab alnfsy: drash tjrybyh fy etar altfa'el byn almkh wjhaz almna'eh. (In Arabic). m'etmr al'elwm alajtma'eyh walensanyh fy mkafhh alerhab, 13–14/ nwfmbr/ 2016, klyh altrbyh – jam'eh bny swyf, jmhwryh msr al'erbyh.

Al'ebydy, K. (2011m). mstwa aleyjabyh w'elaqtha bqlq almstqbl lda 'eynh mn tlbh aljam'eh. (In Arabic). mjlh drasat al'elwm altrbwyh. 38(3). 942 – 964.

Aesfwr, H. (2013). tnshyt almna'eh alnfsyh ltnmyh mharat altfkyr alayjaby wkhfd qlq altdrys lda altalbat alm'elmat sh'ebh alflsfh walajtma'e. (In Arabic). drasat 'erbyh fy altrbyh w'elm alnfs – rabth altrbwyyn al'erb. 42(3), s 11 – 63.

Aelwan, W., zhyr E. (2013). aldka' alwjdany w'elaqth balayjabyh lda tlbh jam'eh alaqsa bmhafzat ghzh. (In Arabic). mjlh aljam'eh aleslamyh lldrasat altrbwyh walnfsyh.21(1), 1 – 51.

Al'emry, R. T. (2021m). bna' mqyas almna'eh alnfsyh lda alrashdyn fy almjtm'e aljza'ery. (In Arabic). [unpolished master thesis], jam'eh al'erby bn almhydy – am albwaqy. aljza'er.

Fthy, N. A. (2019). alkfa'h aldatyh almdrkh walqdrh 'ela hl almshklat altwjh nhw alhdf kmnb'eat balmna'eh alnfsyh lda almtfwqyn drasyaan: almkwnat al'eamlyh lmqyas almna'eh alnfsyh. (In Arabic). drasat nfsyh – rabth alakhsa'eyyn alnfsyyn almsryh. 29(3), s 549 – 618.

Alfnjry, H. E. (2008). fa'elyh astkhdam b'ed astratyjyat 'elm alnfs alayjaby fy altkhfyf mn qlq almstqbl. (In Arabic). almjlh almsryh lldrasat alnfsyh. Vol (13), 39 – 88.

Allythy, H. (2020). almna'eh alnfsyh w'elaqtha balqlq wtwhm almrd almtrtb 'ela ja'ehh fyrws kwrwna almstjd l'eynh mn tlab aljam'eh. (In Arabic). mjlh albhth al'elmy fy altrbyh – jam'eh 'eyn shms. 21(8), 183 – 219.

Almjaly, W., nasr S. (2019). smat alshkhsyh alayjabyh wfq mfahym 'elm alnfs alayjaby w'elaqtha bmharat qyadh fryq al'eml lda alqyadat lakadymyh fy aljam'eat: jam'eh zfar anmwdjaan. al'elwm altrbwyh – jam'eh alqahrh. 27(3), 264 – 316.

Almdhwn, S. (2017).alslwk alayjaby w'elaqth bb'ed almtghyrat lda tlbh klyat jam'eh flstyn bghzh. (In Arabic). mjlh jam'eh alqds almftwhh llabhath waldrasat altrbwyh walnfsyh. 6 (19), 6 119 – 130.

M'emryh, B. (2012). 'elm alnfs alayjaby: atjah jdyd ldrash alqwa walfda'el alensanyh. (In Arabic). mjlh drasat nfsyh, 1(2), 97 – 158.

Mnzmh A. (2020). fyrws kwfyd "19" – ja'ehh kwrwna. (In Arabic)

Albert-Lőrincz, E., Albert-Lőrincz, M., Kádár, A., Krizbai, T., & Lukács-Márton, R. (2011). Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. SOCIAL PEDAGOG Y, 23(1), 103 – 114.

Albert-Lőrincz, E., Albert-Lőrincz, M., Kádár, A., Krizbai, T., & Lukács-Márton, R. (2011). Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. SOCIAL PEDAGOG: The New Educational Review, 23 (1), 103-123.

Barbanell, L. (2009). Breaking the Addiction to Please: Goodbye Guilt. Rowman & Littlefield.

Caprara, G. V., Fagnani, C., Alessandri, G., Steca, P., Gigantesco, A., Sforza, L. L. C., & Stazi, M. A. (2009). Human optimal functioning: The genetics of positive orientation towards self, life, and the future. Behavior genetics, 39(3), 277-284.

Kagan, H. (2006). The psychological immune system: A new look at protection and survival. Author House.

Rachman, S. J. (2016). Invited essay: Cognitive influences on the psychological immune system. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 53, 2-8.

Rusu, P. P., & Colomeischi, A. A. (2020). Positivity ratio and well-being among teachers. The mediating role of work engagement. Frontiers in psychology, 11, 1608 – 1629. Available at: (https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7387570/). 27/ July/ 2021.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, American psychologist, 55, 5-14. Edición especial.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In Flow and the foundations of positive psychology (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.

Singh, K., & Jha, S. D. (2010). The positive personality traits questionnaire: Construction and estimation of psychometric properties. Psychological Studies, 55(3), 248-255.

Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. European journal of personality, 16(2), 103-125.

VandenBos, G. R. (2007). APA dictionary of psychology. American Psychological Association.

دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة

د. عايض محمد مساعد الغامدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

عمادة السنة المشتركة والعلوم الأساسية بالمزاحمية

جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى اختبار مدى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عينة الدراسة في تقييم دور مناهج الرياضيات والعلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي (معلم/ مشرف)، تم استخدام المنهج الوصفي، ووزعت استبانة على عينة عشوائية بلغت (٩٦) معلمًا ومشرفًا للرياضيات والعلوم، (٤٠) معلمًا و(٦) مشرفين للرياضيات، و(٤٠) معلمًا و(١٠) مشرفين للعلوم، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دور كبير لمناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين وبدرجة موافقة كبيرة، فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع، العمل والحياة، والثقافة الرقمية، على الترتيب، كما كشفت عن وجود دور كبير لمناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين وبدرجة موافقة كبيرة، فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية، التعلم والإبداع، والعمل والحياة، على الترتيب، فيما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقييم دور مناهج الرياضيات والعلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: المناهج، الرياضيات، العلوم، مهارات القرن الحادي والعشرين.

The role of mathematics and science curricula in developing twenty-first century skills for the Intermediate Stage students

Dr. AYED MOHAMMED ALGHAMDI

Abstract:

The study investigated the role of mathematics and science curricula in developing twenty-first century skills for the Intermediate Stage students from the perspective of supervisors and teachers in Al-Baha region in the Kingdom of Saudi Arabia. Besides test the extent to which there are statistically significant differences between the responses of the study sample in evaluating the role of mathematics and science curricula in imparting twenty-first century skills to middle school students due to the occupational level (teacher / supervisor). The descriptive approach was used; A questionnaire was distributed to a random sample of (96) mathematics and science teachers and supervisors; (40) teachers and (6) supervisors of mathematics, and (40) teachers and (10) supervisors of sciences. The results of the study represent that there is a significant role for mathematics curricula in imparting twenty-first century skills to middle school students from the perspective of supervisors and teachers, with a great degree of approval in relation to learning and creativity skills, work and life, and digital culture, respectively. It also revealed the existence of a significant role for science curricula in imparting twenty-first century skills to middle school students from the perspective of supervisors and teachers, with a great degree of approval in relation digital culture skills, learning and creativity, and work and life, respectively. The results revealed that there were no statistically significant differences in evaluating the role of mathematics and science curricula in imparting twenty-first century skills to middle school students due to the job level (teacher/supervisor).

Keywords: Curricula, mathematics, science, twenty-first century skills.

المقدمة:

يُعدُّ العصر الحالي عصر الاقتصاد القائم على المعرفة، ويعتمد التنافس الاقتصادي بين دول العالم على ما تمتلكه هذه الدول من قدراتٍ وإمكاناتٍ ومهاراتٍ تتفق مع متطلبات وخصائص هذه الفترة الزمنية؛ مما أدى بالضرورة إلى الاهتمام بمدى امتلاك الأفراد لمهاراتٍ تمكنهم من العمل والحياة في مجتمع عصر المعرفة، الذي يستدعي الحاجة للتعاون بدلًا من التنافس، والتواصل الفعال مع الآخرين الذي يعتمد على التقنية، كما دعت الحاجة إلى امتلاك أفراد المجتمعات لمهاراتٍ متعددة كمهارات حل المشكلات بطرقٍ إبداعية؛ مما يتطلب من منظومة التعليم والتربية إعادة النظر في المهارات اللازمة لتأهيل المتعلمين تأهيلًا ملائمًا للعمل والحياة في عصر المعرفة.

وقد بدأت العديد من المؤسسات التعليمية والتربوية مع بداية القرن الحادي والعشرين تطوير توجهاتها وإعادة النظر في المنظومة التربوية بعناصرها كافة؛ لتتوافق مع متغيرات ومتطلبات العصر الحديث، وذلك من خلال التركيز على مهارات المتعلمين لتمكنهم من مواكبة التطورات السريعة في هذا العصر ومواجهة تحدياته بالعلم والمعرفة والابتكار.

ويتأثر المنهج التعليمي تأثراً واضحاً بجملة التحديات والتغيرات التي تحيط بالعالم؛ فالمناهج تعد ركيزة أساسية يُعتمد عليها في تنمية القوى البشرية لتحقيق التنمية الشاملة لمواجهة هذه التحديات والتغيرات (شلبي، ٢٠١٤)، كما أن تكامل هذه المهارات وتضمينها في مناهج التعليم عامة، ومناهج الرياضيات والعلوم خاصة يُمكّن التربويين والمتخصصين من إنجاز الأهداف، ويُمكّن المتعلمين من التعلم بما يضمن انخراطهم في عمليتي التعليم والتعلم، ومساعدتهم في بناء الثقة، وإعدادهم للابتكار والقيادة والمشاركة بفاعلية في الحياة (Ken, 2014).

ونظرًا لدور مناهج الرياضيات والعلوم في تقدم المجتمعات؛ حيث يرتكز تعليمهما على الاستقصاء العلمي كمحورٍ للتعلم والتعليم، وجعل المتعلم النشط محور العملية التعليمية (خطايبة،٢٠١١)؛ ظهرت ضرورة وجود حراكٍ تربوي لتطوير وإصلاح مناهج الرياضيات والعلوم على المستوى المحلي والدولي (الغياض، ٢٠٠٤). وقد حظيت مناهج الرياضيات والعلوم باهتمام كبير وواسع لدى المجتمعات المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء؛ وذلك لأهميتها الكبرى ودورها الرئيس وارتباطها المباشر بما يشهده عالم اليوم من انفجار معرفي، وتقدم علمي، وتطور تقني، وازدهار في جميع المجالات التي تهم الأفراد والمجتمعات، وتبلور هذا الاهتمام في عقد العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، والتجارب العالمية والمشروعات والبرامج وحركات الإصلاح لتطوير مناهج الرياضيات والعلوم، سواء على الصعيد الدولي أو على صعيد المنظمات والمؤسسات المحلية، ومن أبرز تلك البرامج والمشروعات: "تطوير مناهج العلوم في ظل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع"Science Technology Society" (STS)، "مشروع (٢٠٦١): العلم لكل الأمريكيين" التابع للرابطة الأمريكية للتقدم العلمي"American Association for the Advancement of Science"

(AAAS)، المعايير القومية للتربية العلمية"National Science Education Standards" (NSES) الصادر عن المجلس القومي للبحث"National Research Council" (NRC)، التابع للأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا، تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "Science, Technology, Engineering and Mathematics" (STEM)، معايير العلوم للجيل القادم "Next Generation Science Standards" (NGSS)، وغيرها من المشاريع التي قادتها الولايات المتحدة الأمريكية منذ أن أدركت أهمية ذلك، وركزت تلك المشروعات على: جودة التعليم، والتعليم للفهم، والثقافة العلمية، والاستقصاء العلمي، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، والتكيف مع التعبير في العلم وتطبيقاته (علي، ٢٠٠٩).

وانطلاقًا من الاهتمام العالمي بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم، اهتمت المملكة العربية السعودية- ممثلة في وزارة التعليم- بمواكبة هذه التطورات المتسارعة، والإفادة من التطور التقني، فقد سعت على مدى العقود الثلاثة الأخيرة بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم (الزهراني، ٢٠١٨)، ومن أهم المشاريع الوطنية الرائدة "مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية".

وفي ضوء ذلك كان لزامًا على مناهج الرياضيات والعلوم إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين للمتعلمين؛ استنادًا إلى كون تلك المناهج فرصًا متاحة لحدوث التعلم عند المتعلمين، وإكساب المهارات لهم، كما أنها تشكل اللبنة الأساسية للمتعلمين للتعامل مع المستحدثات المستجدة في ظل عالم متسارع التغير؛ بما يحقق لهم ولمجتمعهم الاستفادة من الخبرات والإمكانات المعرفية والمادية المتوفرة.

وقد حظي التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية باهتمامٍ كبير لكونه المحرك الفعلي لمبادرات التقدم والتطور بأثره المباشر في تنمية فكر وقدرات ومهارات المتعلمين وصولًا لإدارة الاقتصاد مستقبلاً؛ حيث جاءت الرؤية بخطة تطويرية للتعليم بما يتواكب مع المتغيرات الحديثة وخطط التنمية، ويأتي في مقدمتها تطوير المناهج في التعليم العام- وخاصة مناهج الرياضيات والعلوم- بما يساعد المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وذلك تزامنًا مع متطلبات القرن الحادي والعشرين التي تنال أولوية التربويين؛ بهدف دعم المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وفي الحياة العملية (اليامي، ٢٠١٨).

وتلعب مناهج الرياضيات والعلوم دوراً مهماً في تنمية مهارات المتعلمين- وخاصة المهارات العلمية والتكنولوجية- كما أكدت ذلك العديد من الدراسات التي تناولت تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج التعليمية، ومنها دراسة شلبي (٢٠١٤) التي أكدت على أن جودة التربية العلمية ومهارات القرن الحادي والعشرين يعضدان بعضهما، وأن ذلك يمكن أن يحدث عندما تقدم التربية العلمية مناهج ملائمة قائمة على الاستقصاء، وتسمح بتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفر المواد التعليمية الداعمة لذلك، كما أشارت دراسة الخزيم والغامدي (٢٠١٦) التي تناولت تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية إلى أن هذه

المهارات تُمكّن المتعلم من التعامل والتفاعل مع تطورات الحياة الحديثة. وتأسيسًا على ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة لتحاول تعرّف دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

مشكلة الدراسة:

يُشار إلى مهارات القرن الحادي والعشرين كأحد أكثر المصطلحات انتشارًا في مناقشات التعليم؛ لمدى أهمية اكتساب الطلاب مجموعة من المهارات ليكونوا قادرين على حل المشكلات، والتعاون والتواصل بشكل جيد مع الآخرين، واكتساب مهارات جديدة للحصول على المعلومات بشكلٍ مستقل، والتكيف مع التغيرات والظروف (Gewertz, 2008)، وناقشت عدة دراساتٍ أهمية اكتساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين كأحد أولويات الإصلاحات التربوية وتطوير المناهج (Feichas, 2010; Rotherham & Willingham, 2009)، وفي السياق ذاته أوصت هيئة المناهج والتقييم في كوينزلاند (Queensland Curriculum and Assessment Authority, 2015) بإدراج مهارات القرن الحادي والعشرين كمهاراتٍ وسماتٍ ذات أهميةٍ عالية لنجاح المتعلمين، وعلاوةً على ذلك، أكد جونسون (Johnson, 2009) أن مهارات القرن الحادي والعشرين ليست فقط أكثر من محو الأمية التكنولوجية، ولكنها تشمل أيضًا التفكير النقدي وحل المشكلات والتواصل والعمل الجماعي الضروري للنجاح في العمل والحياة.

ويلعب التعليم دورًا مهمًّا في ضمان أن تكون الأجيال القادمة قادرة ومعدة جيدًا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين؛ ولذا أدرك التربويون حاجة الطلاب إلى أكثر من مهارات القراءة والكتابة والحساب، حيث يتطلب القرن الحادي والعشرين إنشاء رأس مالٍ بشري عالي الجودة أكثر من أي وقت مضى؛ ولهذا يبرز الدور المنوط بالمناهج لتمكين الطلاب من تنمية كفاءاتهم ومهاراتهم (Anderson 2008; Voogt & Pelgrum, 2005).

ولأهمية الدور المنوط بالمناهج في تنمية مهارات وقدرات الطلاب، فقد تناولت بعض الدراسات الحديثة (حجة، ٢٠١٨، حسن، ٢٠١٥، عبد البر، ٢٠٢٠؛ Oudeweetering & Voogt, 2018; Smit, 2015; Wan Husin et al., 2016) مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى تضمينها في المناهج الدراسية ودور المناهج في تنميتها، وتهدف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لردم الفجوة بين مخرجات التعليم، ومتطلبات سوق العمل، وذلك عن طريق المواءمة بينهما، من خلال تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج؛ لذا كان لزامًا الاهتمام بهذه المهارات عند بناء مناهج الرياضيات والعلوم التي يعتبر المحتوى أحد عناصرها الأساسية؛ بحيث ينقل الممارسة التعليمية من التلقي المجرد للمعرفة إلى التعلم الممتع، المرتبط بواقع وحياة المتعلمين (الشهري، ٢٠١٩).

وفي ضوء ما أشارت إليه الأدبيات التربوية والتوجهات والبرامج والمشروعات العالمية من أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها في جيل المستقبل لمواكبة التطورات العلمية والتقنية السريعة (علي،

٢٠٠٩)، وفي ضوء الدور المهم لمناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في تعرّف دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع؟
٢. ما دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية؟
٣. ما دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة؟
٤. ما دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع؟
٥. ما دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع؟
٦. ما دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي (معلم/ مشرف)؟
٨. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي (معلم/ مشرف)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. إلقاء الضوء على مهارات القرن الحادي والعشرين.
٢. تحديد دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات التعلم والإبداع لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.
٣. تحديد دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

٤. تحديد دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات العمل والحياة لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

أهمية الدراسة:

تستند الدراسة في أهميتها لاعتباراتٍ عدة منها:

١. الكشف عن أهم مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب تنميتها لطلاب المرحلة المتوسطة.

٢. تعرف دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة.

٣. تحديد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في مناهج الرياضيات والعلوم، التي تساعد المتعلمين لمواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة.

٤. توجيه صناع القرار والمسؤولين عن بناء مناهج الرياضيات والعلوم وتصميمها إلى ضرورة إعادة النظر في بناء هذه المناهج بما يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود البشرية والمكانية:** عينة من معلمي ومشرفي مادتي الرياضيات والعلوم في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة.
- **الحدود الموضوعية:** مهارات القرن الحادي والعشرين، دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

مهارات القرن الحادي والعشرين (21st century skills)

عرّفت سكوت (Scott, 2015) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها "الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة، وتشمل مهارات الاتصال والتعاون والتفكير الناقد والإبداع، والتي سيتم تدريسها في سياق الموضوعات الأساسية للقرن الحادي والعشرين؛ حيث إن تحديات القرن الحادي والعشرين تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الثقافية، والكفاءات، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات" (ص. ٣). وعرفتها عبد الله (٢٠١٦) بأنها "المهارات الأساسية التي يحتاجها الطلاب للنجاح في القرن الحادي والعشرين، وتتضمن ثلاث مهارات رئيسية، وهي: حل المشكلات التكيفية، الاتصال التعاوني، الطلاقة الرقمية؛ ولكي يتمكن الطلاب من استعمال تلك المهارات في المستقبل ينبغي التركيز عليها وتطويرها في كل ما يمكن أن يمر به المتعلم من تفاعل دراسي وخبرات في التعلم" (ص. ١٨٤). وعرفتها خميس (٢٠١٨) بأنها "مجموعة من المهارات التي يحتاجها العاملون في مختلف بيئات العمل ليكونوا أعضاء فاعلين ومنتجين، بل مبدعين إلى جانب إتقانهم المحتوى

المعرفي اللازم لتحقيق النجاح، تماشيًا مع المتطلبات التنموية والاقتصادية للقرن الحادي والعشرين" (ص. ١٥٢).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: المهارات التي يحتاجها طلاب المرحلة المتوسطة للنجاح في الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، ويجب تضمينها في مناهج الرياضيات والعلوم بالمرحلة المتوسطة، وتشمل المهارات الرئيسة التالية: مهارات التعلم والإبداع، مهارات الثقافة الرقمية، ومهارات العمل والحياة.

الإطار النظري:

- **مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين:**

في القرن العشرين كانت المهارات الأساسية هي مهارات القراءة والكتابة والحساب، التي من المهم اكتسابها لنجاح الفرد في حياته، ومع التطور في العالم الذي وصل إلى جميع مجالات الحياة في القرن الحادي والعشرين، توسعت هذه المهارات بحيث لا ينطبق مفهوم الأمية على الأفراد الذين لا يجيدون القراءة والكتابة والحساب، وأصبح هذا المفهوم قابلًا للتطبيق على الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات وتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (الغامدي، ٢٠١٥). كما أن النجاح في الحياة والعمل يتطلب تعلم مهاراتٍ جديدة تتوافق مع القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك مهارات التعلم، والمهارات الإبداعية، ومهارات التفكير النقدي، والتعاون، والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا، ولقد حدد بعض الباحثين في مجال التعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في أربعة مجالات: طريقة التفكير، وطريقة العمل، وأدوات العمل، والتعامل مع العالم (Graffin & Care, 2014). ويمكن تعريف مهارات القرن الحادي والعشرين على أنها: مجموعة من القدرات والميول والمواقف والخبرات التي تهتم ببناء الشخصية وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتشمل مهارات التعلم والإبداع والمعلومات والإعلام والمهارات الحياتية والمهارات المهنية (Trilling & Fadel, 2009).

وجاءت الحاجة إلى مهارات القرن الحادي والعشرين في عصرنا الحالي نتيجة عدة عوامل لا يمكن تجاهلها ومنها:

- الثورة في مجالات العلوم والتكنولوجيا.
- التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- تطوير التعليم.

أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

- تحقق مهارات القرن الحادي والعشرين العديد من الأهداف المهمة التي يسعى التربويون إلى إكسابها للطلاب، من خلال مساعدتهم في عالم العمل والحياة، والمشاركة الفعالة في المجتمع، وحل مشاكله بأسلوب علمي.
- تُشكل مهارات القرن الحادي والعشرين جزءًا من مهارات التفكير والوعي والإيجابية في التعامل مع الآخرين.

- من خلال مهارات القرن الحادي والعشرين يصبح الفرد قادراً على العيش في بيئة تقنية وإعلامية وثورة معلوماتية دون حواجز ثقافية وجغرافية.
- تساعد مهارات القرن الحادي والعشرين المتعلمين على فهم الموضوعات الأكاديمية، وربطها ببعضها من أجل تطوير التفكير وبناء أفكار جديدة، واستخدام أدوات المعرفة والتكنولوجيا لمواصلة التعلم مدى الحياة (الحربي وجابر، ٢٠١٦).
- يتطلب النجاح في الحياة والعمل تعلم مهارات جديدة، وهي مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل مهارات التعلم، والمهارات الإبداعية، ومهارات التفكير النقدي، والقدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، والتعاون (Graffin & Care, 2014).

تصنيفات مهارات القرن الحادي والعشرين:

قسمت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو، ٢٠١٤) مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات رئيسة كالتالي:

مجال مهارات التفكير المتقدمة: ويتكون من أربع مهارات، هي: التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والذكاء اللغوي.

مجال المهارات الشخصية: ويتضمن المهارات التالية: مهارات التواصل، العمل الجماعي والتعاون، اتخاذ القرار، التكيف مع التغيير، الإدارة الذاتية، الثقة بالنفس، أخلاقيات العمل، الدافعية والإيجابية، المظهر الخارجي والمهني، تقدير التنوع في بيئة العمل.

مجال تكنولوجيا المعلومات: يشتمل على المهارات التالية: محو الأمية الحاسوبية، والطباعة، واستخدام الإنترنت، وتطبيقات مايكروسوفت، ومحو الأمية المعلوماتية، ومحو أمية وسائل الإعلام.

وأورد أندرسون (Anderson, 2008) عدة مهاراتٍ مهمة للمجتمع المعرفي، ومنها: بناء المعرفة، القدرة على التكيف، إيجاد وتنظيم واسترجاع المعلومات، إدارة المعلومات، التفكير النقدي، والعمل الجماعي، وحدد هيكسون ورافيتس وويسمان (Hixson, Ravitz, and Whisman, 2012) ثماني مهاراتٍ يجب أن يمتلكها كل طالب في القرن الحادي والعشرين وهي:

١. **مهارات التفكير النقدي Critical thinking skills**: وتشير إلى قدرة الطلاب على تحليل المشكلات المعقدة، والتحقيق في الأسئلة الخاصة التي لا توجد لها إجابات واضحة، وتقييم مختلف وجهات النظر ومصادر المعلومات، وتقديم الاستنتاجات المناسبة القائمة على الأدلة والاستدلال.
٢. **مهارات التعاون Collaboration skills**: وتشير إلى قدرة الطلاب على العمل ضمن فريق بفعالية واحترام لحل المشكلات أو الإجابة عن الأسئلة، ولتحقيق أهدافٍ مشتركة، وتحمل المسؤولية الجماعية لإكمال المهمة.

٣. **مهارات الاتصال Communication skills**: وتشير إلى قدرة الطلاب على تنظيم أفكارهم وبياناتهم ونتائجهم ومشاركتها بشكل فعال من خلال مجموعة متنوعة من الوسائط وكذلك لفظيًّا وكتابيًّا.

٤. **مهارات الإبداع والابتكار Creativity and innovation skills:** وتشير إلى قدرة الطلاب على توليد وصقل الحلول المعقدة لمشاكل أو مهام تعتمد على التركيب والتحليل، ثم جمع وتقديم ما تعلموه بطرق جديدة ومبتكرة.

٥. **مهارات التوجيه الذاتي Self-direction skills**: وتشير إلى قدرة الطلاب على المشاركة في المسؤولية عن تعلمهم الذاتي من خلال تحديد الموضوعات ومتابعة الإجراءات من أجل تعلمهم، والقدرة على مراجعة عملهم والرد على الملاحظات.

٦. **التواصل العالمية Global connections**: وتشير إلى قدرة الطلاب على فهم القضايا العالمية والجيوسياسية بما في ذلك الوعي بالجغرافيا والثقافة واللغة والتاريخ والأدب للبلدان المختلفة.

٧. **التواصل المحلي Local connections**: وتشير إلى قدرة الطلاب على تطبيق ما تعلموه في السياقات المحلية وقضايا المجتمع.

٨. **استخدام التكنولوجيا كأداة للتعلم Using technology as a tool for learning**: تشير إلى قدرة الطلاب على إدارة تعلمهم وإنتاجهم المنتجات باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المناسبة.

الدراسات السابقة:

استكشفت دراسة آيت وآخرين (Ait, et al, 2015) كفاءة الطلاب الذاتية في تحديد أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وما يرتبط بها من قيم تسهم في نجاحهم في المستقبل، من خلال استبانة طبقت على (٢٩٤) طالبًا من طلاب الصف الثاني عشر، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسط أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وقيمها المرتبطة؛ حيث يزداد شعور الطلاب بالثقة في أثناء ممارسة مهارات البحث، التواصل، ومهارات التعاون.

وقدمت دراسة حسن (٢٠١٥) تصورًا مقترحًا لتطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، تم تطبيقه على (٨٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية تدرس التصور المقترح، والثانية ضابطة تدرس الكتاب المقرر، وأكدت النتائج فعالية التصور المقترح في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

واستكشفت دراسة سميت (Smit, 2015) تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في الرياضيات من خلال مشروعٍ للتعلم القائم على حل المشكلات بالمقارنة مع أساليب التعليم التقليدية، وأظهرت النتائج فاعلية مهام التعلم القائم على حل المشكلات في تعليم الرياضيات في تنمية مهارات الإبداع، والتفكير النقدي، ومهارات التواصل، والتعاون.

وسعت دراسة الغامدي (٢٠١٥) إلى تعرف درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم توافرها في محتوى كتب رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة، وجاءت بنسب متباينة على مختلف المجالات بترتيبٍ تنازلي بحسب درجة توافرها كالآتي: (مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارات المهنة والتعلم الذاتي، مهارات الابتكار والإبداع، مهارات ثقافة الاتصال والمعلومات والإعلام، مهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة، مهارات فهم الثقافات المتعددة، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، وأُرجع ذلك لطبيعة التنظيم الحلزوني لمناهج الرياضيات.

واستقصت دراسة وان حسين وآخرين (Wan Husin et al., 2016) تحديد التغيرات في مهارات القرن الحادي والعشرين بين طلاب المرحلة الثانوية بعد المشاركة في برنامج تعليمي متكامل للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) المعتمد على التعلم القائم على حل المشكلات، وأظهرت النتائج ارتفاعًا ملحوظًا لمستويات المهارات الآتية: محو الأمية الرقمية، التفكير الإبداعي، التواصل الفعال، والقيم الروحية، على حين ارتفعت مستويات "مهارات الإنتاجية العالية" من مهارات متوسطة إلى عالية المستوى، وأكدت النتائج على أن تطبيق التعلم القائم على حل المشكلات في مناهج (STEM) يمكن أن يساعد في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب من خلال تعلم كيفية حل مشكلات العالم الحقيقي على أساسٍ حقيقي وتجارب الحياة الواقعية من خلال مشاريع العمل.

واستكشفت دراسة آودفيتيرنق وفوخت (Oudeweetering & Voogt, 2018) كيف يشكل تصور المعلمين وتفعيل كفاءات القرن الحادي والعشرين أبعادًا يمكن أن توجه المناهج الدراسية، بواسطة تحليلٍ استقصائي للأنشطة الفصلية الذاتية المعززة لكفاءات الطلاب في القرن الحادي والعشرين، باستطلاع آراء (٢٨٠٤) من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية، وكشفت النتائج عن ستة أبعاد مترابطة لأنشطة الفصل الدراسي التي تعزز كفاءات القرن الحادي والعشرين، هي: محو الأمية الرقمية، والتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي والتواصل، والمواطنة الرقمية، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني المدعوم بالحاسوب، كما أظهرت النتائج عدم إدراك المعلمين لإمكانية تعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين من خلال أنشطة الفصل الدراسي المنفصلة.

واستقصت دراسة حجة (٢٠١٨) مدى تضمين مناهج علوم المرحلة الأساسية من السابع إلى التاسع في فلسطين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وأشارت النتائج إلى ضعف تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، وعدم شمولها لمهارات: استخدام التقنية، والمبادرة، والتوجه الذاتي، والقيادة، والمسؤولية.

وتعرفت دراسة المنصور (٢٠١٨) درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الخامس إلى السابع في الأردن، وأظهرت النتائج أن تضمين

المهارات الرئيسة للقرن الحادي والعشرين: التعلم والابتكار، والثقافة الرقمية، والحياة والمهنة كان بدرجة متوسطة في محتوى مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي.

واستكشفت دراسة وونق وتشيونق (Wong & Cheung, 2018) تأثير البرمجة على ثلاث مهارات من مهارات القرن الحادي والعشرين، هي: التفكير الإبداعي، التفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ولمدة عام دراسي تم تعليم الطلاب كيفية إنشاء ألعاب تفاعلية من خلال البرمجة؛ وبالتالي استكشاف بعض مفاهيم التفكير الحسابي الأساسية، وأظهرت النتائج أثرًا كبيرًا للبرمجة وتعليم التفكير الحسابي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وحللت دراسة العيد (٢٠١٩) محتوى مناهج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعرفت على مدى اكتساب الطلاب في الصف العاشر لتلك المهارات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٦) طالباً وطالبة، وأوضحت نتائج الدراسة أن متوسط نسبة توافر المهارات في محتوى مناهج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية (٢٠٪)، كما كشفت عن عدم وصول درجة اكتساب الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين إلى درجة الاتقان المحددة في الدراسة.

وكشفت دراسة هاني (٢٠١٩) عن تصور مقترح لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المناهج المرتكزة على التميز وفعاليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدم المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، واشتملت مواد الدراسة وأدواتها على قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، واختبار تحصيلي في وحدات العلوم للفصل الدراسي الثاني للصف الثاني الابتدائي للتصور المقترح، وبطاقة ملاحظة في مهارات القرن الحادي والعشرين، طبقت على (٣٥) طالبًا من الصف الثاني الابتدائي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة البحثية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس التحصيل لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة خضير وجاسم (٢٠٢٠) إلى تعرف مدى امتلاك طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت أداة الدراسة من اختبار لمهارات القرن الحادي والعشرين، طبق على (٢٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الرابعة في قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى امتلاك طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية للحد المقبول لمهارات القرن الحادي والعشرين دون بلوغهم مستوى الإتقان.

وطورت دراسة عبد البر (٢٠٢٠) منهجًا للرياضيات في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة ودرست أثره على تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام المنهج التجريبي لقياس حجم أثر تدريس وحدة مقترحة من المنهج المطور في ضوء التصور المقترح لتطوير

منهج الرياضيات على تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في اختبار مهارات التفكير الكلية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي ومهارات التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، وحل المشكلات باتجاه التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو العمل التعاوني والتواصل مع الآخرين، لصالح التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت المناهج الدراسية ومهارات القرن الحادي والعشرين؛ فمن حيث المنهج المتبع فقد تنوعت بين الوصفية كدراسة أيت وآخرين (Ait, et al, 2015)، ودراسة الغامدي (٢٠١٥)، ودراسة آودفيتيرنق وفوخت (Oudeweetering & Voogt, 2018)، ودراسة حجة (٢٠١٨)، ودراسة المنصور (٢٠١٨)، ودراسة العيد (٢٠١٩)، ودراسة خضير وجاسم (٢٠٢٠)، على حين طبقت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسة حسن (٢٠١٥)، ودراسة سميت (Smit, 2015)، ودراسة وان حسين وآخرين (Wan Husin et al., 2016)، ودراسة وونق وتشيونق (Wong & Cheung, 2018)، ودراسة عبد البر (٢٠٢٠)، فيما اتبعت دراسة هاني (٢٠١٩) المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي.

ومن حيث نوع العينة، فقد تعاملت بعض الدراسات مع الطلاب كدراسة أيت وآخرين (Ait, et al, 2015)، ودراسة وان حسين وآخرين (Wan Husin et al., 2016)، ودراسة وونق وتشيونق (Wong & Cheung, 2018)، ودراسة العيد (٢٠١٩)، ودراسة هاني (٢٠١٩)، ودراسة عبد البر (٢٠٢٠)، على حين تعاملت بعض الدراسات مع المعلمين والطلبة المعلمين في كلية التربية كدراسة آودفيتيرنق وفوخت (Oudeweetering & Voogt, 2018)، ودراسة خضير وجاسم (٢٠٢٠)، فيما تعاملت بعض الدراسات مع الكتب الدراسية كدراسة الغامدي (٢٠١٥)، ودراسة حجة (٢٠١٨)، ودراسة المنصور (٢٠١٨).

ومن حيث الأداة، فقد استخدمت بعض الدراسات الاستبانة كدراسة أيت وآخرين (Ait, et al, 2015)، ودراسة آودفيتيرنق وفوخت (Oudeweetering & Voogt, 2018)، فيما استخدمت دراسة هاني (٢٠١٩) بطاقة ملاحظة، واستخدمت بعض الدراسات الاختبار كدراسة هاني (٢٠١٩)، ودراسة خضير وجاسم (٢٠٢٠)، ودراسة عبد البر (٢٠٢٠).

وقدمت بعض الدراسات تصورًا مقترحًا للمنهج الدراسي أو برنامجًا تعليميًّا كدراسة حسن (٢٠١٥) التي قدمت تصورًا مقترحًا لتطوير مناهج الرياضيات، ودراسة وان حسين وآخرين (Wan Husin et al., 2016) التي قدمت برنامجًا تعليميًّا متكاملًا للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، فيما قدمت دراسة هاني (٢٠١٩) تصورًا مقترحًا لمناهج العلوم، في حين قدمت دراسة عبد البر (٢٠٢٠) تصورًا مقترحًا لتطوير مناهج الرياضيات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في الأداة والمنهج، وتميزت الدراسة الحالية في كونها طُبقت على عينة من مشرفي ومعلمي الرياضيات والعلوم في المرحلة المتوسطة، كما تميزت بمناقشة دور مناهج الرياضيات بالإضافة إلى مناهج العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع وعينة الدراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من كافة مشرفي ومعلمي الرياضيات والعلوم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الباحة التعليمية، وتم تعميم الاستبانة على مجتمع الدراسة، واستجاب عدد (٩٦) من أفراد مجتمع الدراسة، وتوضح الجداول التالية وصف عينة الدراسة:

جدول١

توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغير المستوى الوظيفي والتخصص

التخصص	علوم		رياضيات	
المستوى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
مشرف تربوي	١٠	٢٠	٦	١٣
معلم	٤٠	٨٠	٤٠	٨٧
المجموع	٥٠	١٠٠	٤٦	١٠٠

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة من خلال استعراض الأدبيات والدراسات السابقة، وحددت قائمة من المهارات التي اتفق عليها مجموعة من الباحثين والمتخصصين، وقد تم تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين المناسبة لطلاب المرحلة المتوسطة في صورة استبانة إلكترونية اشتملت على ثلاث مهارات رئيسة يندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية، كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول ٢

مواصفات فقرات أداة الدراسة

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	إجمالي عدد الفقرات	الوزن النسبي
المجموعة الأولى:	١) مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.	٥	١١,٦٪
(مهارات التعلم والإبداع)	٢) مهارات الاتصال والتشارك.	٤	٩,٣٪
	٣) مهارات الابتكار والإبداع.	٦	١٤٪
المجموعة الثانية:	١) استخدام تقنية المعلومات بفاعلية.	٥	١١,٦٪
(مهارات الثقافة الرقمية)	٢) ثقافة تقنية المعلومات والاتصال.	٥	١١,٦٪
المجموعة الثالثة:	١) القيادة والمسؤولية	٤	٩,٣٪
(مهارات العمل والحياة)	٢) الإنتاجية والمساءلة	٤	٩,٣٪
	٣) التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٤	٩,٣٪

	٤) المبادرة والتوجيه الذاتي	٣	٧٪
	٥) المرونة والتكيف	٣	٧٪
المجموع	(١٠) مهارات فرعية	٤٣	١٠٠٪

وقد تم استخدام التدريج الآتي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الموافقة:

جدول ٣

المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٤,٢ فما فوق	كبيرة جدًا
من ٣,٤ الى أقل من ٤,٢	كبيرة
من ٢,٦ الى أقل من ٣,٤	متوسطة
من ١,٨ الى أقل من ٢,٦	قليلة
أقل من ١,٨	قليلة جدًا

حساب صدق الأداة:

صدق المحكمين:

عرضت الأداة على مجموعة من المتخصصين لضبطها موضوعيًّا في ضوء صحة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية لمفرداتها ومدى انتماء فقراتها للجانب المحدد لها ضمن مجموعات المهارات، واقتراح ما يرونه من إمكانية تعديل أو حذف أو إضافة في فقرات الاستبانة، وقد وجد اتفاق كبير بين آراء المحكمين من حيث سلامة الصياغة اللغوية والعلمية، وانتماء الفقرات للأبعاد المحددة.

صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة، استخدم "معامل ارتباط بيرسون" لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية لبعد المهارة الفرعية التي تنتمي إليه، وكذلك بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارات التي تنتمي لها، وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٤

معاملات ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية للمهارة الفرعية التي تنتمي لها

المهارات	المهارة الفرعية	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
مهارات التعلم والإبداع	التفكير الناقد وحل المشكلات	١	٠,٨٦٩**	٤	٠,٨٧٩**
		٢	٠,٨٨٥**	٥	٠,٨٦١**
		٣	٠,٨٢٧**		
	الاتصال والتشارك	٦	٠,٧٦٤**	٨	٠,٨٣٥**
		٧	٠,٩٢٤**	٩	٠,٨٧٢**
	الابتكار والإبداع	١٠	٠,٨٦٧**	١٣	٠,٨٨٢**
		١١	٠,٨٦٣**	١٤	٠,٨٤٦**
		١٢	٠,٨٧٠**	١٥	٠,٧٦٣**

مهارات الثقافة الرقمي	استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	١٦	٠,٨٧٣**	١٩	٠,٩٠٠**
		١٧	٠,٨٧٤**	٢٠	٠,٨٥٢**
		١٨	٠,٨٧٧**		
	ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	٢١	٠,٩٠٦**	٢٤	٠,٨٣٢**
		٢٢	٠,٩١٧**	٢٥	٠,٧٧٤**
		٢٣	٠,٨٥٤**		
مهارات العمل والحياة	المرونة والتكيف	٢٦	٠,٨٨٠**	٢٨	٠,٨٩٤**
		٢٧	٠,٩١١**	٢٩	٠,٨٣٤**
	المبادرة والتوجيه الذاتي	٣٠	٠,٨٩٨**	٣٢	٠,٨٩٦**
		٣١	٠,٩٠٢**	٣٣	٠,٨٦٩**
	التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٣٤	٠,٨٩٣**	٣٦	٠,٩١٧**
		٣٥	٠,٩٠٣**	٣٧	٠,٨٥٧**
	الإنتاجية والمساءلة	٣٨	٠,٩٠٦**	٤٠	٠,٩٠٠**
		٣٩	٠,٩١٨**		
	القيادة والمسؤولية	٤١	٠,٩٣٢**	٤٣	٠,٩٣٥**
		٤٢	٠,٩٤٣**		

ملاحظة: ** **دالة عند (٠,٠١)**

يبين الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمهارة الفرعية المنتمية لها كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١).

جدول ٥

معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارات المنتمية لها

المهارات	المهارة الفرعية	معامل الارتباط
مهارات التعلم والإبداع	التفكير الناقد وحل المشكلات	٠,٩٦٧**
	الاتصال والتشارك	٠,٨٨٣**
	الابتكار والإبداع	٠,٩٤٩**
مهارات الثقافة الرقمي	استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	٠,٩٥٤**
	ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	٠,٩٥٥**
مهارات العمل والحياة	المرونة والتكيف	٠,٩٣٨**
	المبادرة والتوجيه الذاتي	٠,٩٣٣**
	التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٠,٩٣٣**
	الإنتاجية والمساءلة	٠,٩٢٩**
	القيادة والمسؤولية	٠,٩٢٩**

ملاحظة: ** **دالة عند (٠,٠١)**

ويبين الجدول (٥) معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارات المنتمية لها وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بإيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ للمهارات والمهارات الفرعية للاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول ٦

قيم معاملات الثبات للمهارات الفرعية والمهارات للاستبانة

المهارات	المهارة الفرعية	قيمة معامل ألفا كرونباخ
مهارات التعلم والإبداع	التفكير الناقد وحل المشكلات	٠,٩١٤
	الاتصال والتشارك	٠,٨٧٢
	الابتكار والإبداع	٠,٩٢٢
	مهارات التعلم والإبداع ككل	٠,٩٦٠
مهارات الثقافة الرقمية	استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	٠,٩٢٣
	ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	٠,٩٠٩
	مهارات الثقافة الرقمية ككل	٠,٩٤٨
مهارات العمل والحياة	المرونة والتكيف	٠,٩٠٢
	المبادرة والتوجيه الذاتي	٠,٩١٣
	التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٠,٩١٣
	الإنتاجية والمساءلة	٠,٨٩٣
	القيادة والمسؤولية	٠,٩٢٨
	مهارات العمل والحياة ككل	٠,٩٧٥

ويوضح الجدول (٦) قيم معاملات ألفا كرونباخ للمهارات الفرعية والمهارات للاستبانة، وهي قيم عالية، تشير إلى أن أداة الدراسة ذات درجة ثبات عالية.

جدول ٧

معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارات المنتمية لها

المهارات	المهارة الفرعية	معامل الارتباط
مهارات التعلم والإبداع	التفكير الناقد وحل المشكلات	٠,٩٦٧**
	الاتصال والتشارك	٠,٨٨٣**
	الابتكار والإبداع	٠,٩٤٩**
مهارات الثقافة الرقمي	استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	٠,٩٥٤**
	ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	٠,٩٥٥**
مهارات العمل والحياة	المرونة والتكيف	٠,٩٣٨**
	المبادرة والتوجيه الذاتي	٠,٩٣٣**
	التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٠,٩٣٣**
	الإنتاجية والمساءلة	٠,٩٢٩**
	القيادة والمسؤولية	٠,٩٢٩**

ملاحظة: ** دالة عند (٠,٠١)

يبين الجدول (٧) معاملات ارتباط كل مهارة فرعية بالدرجة الكلية للمهارات المنتمية لها، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة، وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

نتائج الدراسة:

نتائج إجابة السؤال الأول: **"ما دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع؟"**.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع

المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
التفكير الناقد وحل المشكلات	٣,٦٥	٠,٨٧٨	كبيرة	٣
الاتصال والتشارك	٣,٧٧	٠,٨١٦	كبيرة	١
الابتكار والإبداع	٣,٦٦	٠,٩٥٩	كبيرة	٢
مهارات التعلم والإبداع ككل	٣,٦٩	٠,٨٥٦	كبيرة	

يبين الجدول (٨) حصول جميع المهارات الفرعية لمهارات التعلم والإبداع على درجات موافقة كبيرة، حيث حصلت مهارة الاتصال والتشارك على متوسط حسابي قيمته (٤,٧٧)، تلتها مهارة الابتكار والإبداع بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٦)، تلتها مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٥).

كما يبين الجدول حصول مهارات التعلم والإبداع ككل على متوسط حسابي قيمته (٣,٦٩) ودرجة موافقة كبيرة، وذلك يدل على وجود دور كبير لمناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة سميت (Smit, 2015)، ودراسة الغامدي (٢٠١٥)، ودراسة عبد البر (٢٠٢٠).

نتائج إجابة السؤال الثاني **"ما دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية؟"**.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية

المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	٣,٦٣	٠,٩٤٨	كبيرة	١
ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	٣,٥٨	٠,٩٧٦	كبيرة	٢
مهارات الثقافة الرقمية ككل	٣,٦١	٠,٩٢١	كبيرة	

ويبين الجدول (٩) حصول جميع المهارات الفرعية لمهارات الثقافة الرقمية على درجات موافقة كبيرة، حيث حصلت مهارة استخدام تقنية المعلومات بفاعلية على متوسط حسابي قيمته (٣,٦٣)، تلتها مهارة ثقافة تقنية المعلومات والاتصال بمتوسط حسابي قيمته (٣,٥٨)، كما يبين الجدول حصول مهارات الثقافة الرقمية ككل على متوسط حسابي قيمته (٣,٦١) ودرجة موافقة كبيرة، ويدل ذلك على وجود دور كبير لمناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية، وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٥)، ودراسة (Wan Husin et al. 2016)، ودراسة (Wong & Cheung, 2018)

نتائج إجابة السؤال الثالث: **"ما دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة؟"**.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة

المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المرونة والتكيف	٣,٦١	٠,٩٨٦	كبيرة	٤
المبادرة والتوجيه الذاتي	٣,٥٨	٠,٩٣٥	كبيرة	٥
التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٣,٦٦	١,٠٠٩	كبيرة	٢
الإنتاجية والمساءلة	٣,٦٣	٠,٩٤١	كبيرة	٣
القيادة والمسؤولية	٣,٦٧	١,٠١٥	كبيرة	١
مهارات العمل والحياة ككل	٣,٦٣	٠,٩٣٩	كبيرة	

ويبين الجدول (١٠) حصول جميع المهارات الفرعية لمهارات العمل والحياة على درجات موافقة كبيرة؛ حيث حصلت مهارة القيادة والمسؤولية على متوسط حسابي قيمته (٣,٦٧)، تلتها مهارة التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٦)، تلتها مهارة الإنتاجية والمساءلة بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٣)، تلتها مهارة المرونة والتكيف بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦١)، تلتها مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي بمتوسط حسابي قيمته (٣,٥٨)، كما يبين الجدول حصول مهارات العمل والحياة ككل على متوسط حسابي قيمته (٣,٦٣) ودرجة موافقة كبيرة؛ وذلك يدل على وجود دور كبير لمناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة، وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع نتائج دراسة (Smit, 2015)، ودراسة الغامدي (٢٠١٥)، ودراسة (Wan Husin et al. 2016) فيما تختلف جزئيًّا مع دراسة العيد (٢٠١٩).

نتائج إجابة السؤال الرابع "**ما دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع؟**".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع

المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
التفكير الناقد وحل المشكلات	٤,١٠	٠,٦٠٥	كبيرة	١
الاتصال والتشارك	٤,٠٢	٠,٦٧١	كبيرة	٢
الابتكار والإبداع	٣,٩٦	٠,٦٢٠	كبيرة	٣
مهارات التعلم والإبداع ككل	٤,٠٢	٠,٥٦٦	كبيرة	

يبين الجدول (١١) حصول جميع المهارات الفرعية لمهارات التعلم والإبداع على درجات موافقة كبيرة، حيث حصلت مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات على متوسط حسابي قيمته (٤,١٠)، تلتها مهارة الاتصال والتشارك بمتوسط حسابي قيمته (٤,٠٢)، تلتها مهارة الابتكار والإبداع بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٦)، كما يبين الجدول حصول مهارات التعلم والإبداع ككل على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٢) ودرجة موافقة كبيرة؛ ويدل ذلك على وجود دور كبير لمناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات التعلم والإبداع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Wan Husin et al. 2016)، ودراسة المنصور (٢٠١٨)، فيما اختلفت جزئيًّا مع دراسة حجة (٢٠١٨).

نتائج إجابة السؤال الخامس "**ما دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية؟**".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية، وجاءت النتائج كما يظهرها الجدول الآتي:

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية

المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	٤,٠٩	٠,٦٣٩	كبيرة	١
ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	٣,٩٨	٠,٦٣٥	كبيرة	٢
مهارات الثقافة الرقمية ككل	٤,٠٣	٠,٥٩٨	كبيرة	

يبين الجدول (١٢) حصول جميع المهارات الفرعية لمهارات الثقافة الرقمية على درجات موافقة كبيرة، حيث حصلت مهارة استخدام تقنية المعلومات بفاعلية على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٩)، تلتها مهارة ثقافة تقنية المعلومات والاتصال بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٨)، كما يبين الجدول حصول مهارات الثقافة الرقمية ككل على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٣) ودرجة موافقة كبيرة؛ ويدل ذلك على الدور الكبير لمناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات الثقافة الرقمية، وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع دراسة (Wan Husin et al. 2016)، ودراسة المنصور (٢٠١٨)، على حين اختلفت هذه النتيجة جزئيًّا مع دراسة (Oudeweetering & Voogt, 2018)، ودراسة حجة (٢٠١٨).

نتائج إجابة السؤال السادس **"ما دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة؟".**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

جدول ١٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة

المهارة الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المرونة والتكيف	٣,٩٣	٠,٦٣١	كبيرة	٤
المبادرة والتوجيه الذاتي	٣,٩٤	٠,٨٠٦	كبيرة	٣
التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	٤,٠٣	٠,٦٣٨	كبيرة	١
الإنتاجية والمساءلة	٣,٩٣	٠,٧٢٩	كبيرة	٤
القيادة والمسؤولية	٣,٩٩	٠,٧١١	كبيرة	٢
مهارات العمل والحياة ككل	٣,٩٦	٠,٦١٥	كبيرة	

يبين الجدول (١٣) حصول جميع المهارات الفرعية لمهارات العمل والحياة على درجات موافقة كبيرة؛ حيث حصلت مهارة التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات على متوسط حسابي قيمته (٤,٠٣)، تلتها مهارة القيادة والمسؤولية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٩)، تلتها مهارة المبادرة والتوجيه الذاتي بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٤)، تلتها مهارتا المرونة والتكيف والإنتاجية والمسؤولية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٣)، كما يبين الجدول حصول مهارات العمل والحياة ككل على متوسط حسابي قيمته (٣,٩٦) ودرجة موافقة كبيرة؛ ويدل ذلك على وجود دور كبير لمناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المشرفين والمعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل والحياة، وتتفق هذه النتيجة جزئيًّا مع دراسة (Wan Husin et al. 2016)، والمنصور (٢٠١٨)، فيما اختلفت جزئيًّا مع دراسة حجة (٢٠١٨).

نتائج إجابة السؤال السابع **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي (معلم/ مشرف)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار "مان ويتني" Mann-Whitney U وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ١٤

نتائج اختبار (مان ويتني) لمعرفة دلالة الفروق في تقييم دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تبعا للمستوى الوظيفي

المهارات	المستوى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
التفكير الناقد وحل المشكلات	مشرف تربوي	٦	٣١,٥٠	١٨٩,٠٠	٧٢,٠٠٠	-١,٥٧٥	٠,١١٥
	معلم	٤٠	٢٢,٣٠	٨٩٢,٠٠			
الاتصال والتشارك	مشرف تربوي	٦	٢٦,٦٧	١٦٠,٠٠	١٠١,٠٠٠	-٠,٦٢٩	٠,٥٣٠
	معلم	٤٠	٢٣,٠٣	٩٢١,٠٠			
الابتكار والإبداع	مشرف تربوي	٦	٢٥,٦٧	١٥٤,٠٠	١٠٧,٠٠٠	-٠,٤٢٦	٠,٦٧٠
	معلم	٤٠	٢٣,١٨	٩٢٧,٠٠			
مهارات التعلم والإبداع ككل	مشرف تربوي	٦	٢٧,٦٧	١٦٦,٠٠	٩٥,٠٠٠	-٠,٨١٧	٠,٤١٤
	معلم	٤٠	٢٢,٨٨	٩١٥,٠٠			
استخدام تقنية المعلومات بفاعلية	مشرف تربوي	٦	٢٦,٨٣	١٦١,٠٠	١٠٠,٠٠٠	-٠,٦٦٠	٠,٥٠٩
	معلم	٤٠	٢٣,٠٠	٩٢٠,٠٠			
ثقافة تقنية المعلومات والاتصال	مشرف تربوي	٦	١٩,٣٣	١١٦,٠٠	٩٥,٠٠٠	-٠,٨٢٣	٠,٤١٠
	معلم	٤٠	٢٤,١٣	٩٦٥,٠٠			
مهارات الثقافة الرقمية ككل	مشرف تربوي	٦	٢٣,٤٢	١٤٠,٥٠	١١٩,٥٠٠	-٠,٠١٦	٠,٩٨٧
	معلم	٤٠	٢٣,٥١	٩٤٠,٥٠			
المرونة والتكيف	مشرف تربوي	٦	٢٥,٧٥	١٥٤,٥٠	١٠٦,٥٠٠	-٠,٤٤٥	٠,٦٥٦
	معلم	٤٠	٢٣,١٦	٩٢٦,٥٠			
المبادرة والتوجيه الذاتي	مشرف تربوي	٦	٢٤,٠٠	١٤٤,٠٠	١١٧,٠٠٠	-٠,١٠٠	٠,٩٢١
	معلم	٤٠	٢٣,٤٣	٩٣٧,٠٠			
التفاعل الاجتماعي والتفاعل متعدد الثقافات	مشرف تربوي	٦	٢٤,٢٥	١٤٥,٥٠	١١٥,٥٠٠	-٠,١٤٩	٠,٨٨٢
	معلم	٤٠	٢٣,٣٩	٩٣٥,٥٠			
الإنتاجية والمساءلة	مشرف تربوي	٦	٢٥,٨٣	١٥٥,٠٠	١٠٦,٠٠٠	-٠,٤٦٧	٠,٦٤١
	معلم	٤٠	٢٣,١٥	٩٢٦,٠٠			
القيادة والمسؤولية	مشرف تربوي	٦	٢٤,٩٢	١٤٩,٥٠	١١١,٥٠٠	-٠,٢٨٣	٠,٧٧٧
	معلم	٤٠	٢٣,٢٩	٩٣١,٥٠			
مهارات العمل والحياة ككل	مشرف تربوي	٦	٢٥,٠٨	١٥٠,٥٠	١١٠,٥٠٠	-٠,٣١	٠,٧٥٦
	معلم	٤٠	٢٣,٢٦	٩٣٠,٥٠			

يتبين من الجدول (١٤) أن قيم مستويات الدلالة كانت أكبر من (٠,٠٥) في جميع المهارات؛ مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي، وهذا يدل على تشابه تقييم المشرفين والمعلمين حول دور مناهج الرياضيات في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة، وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (Oudeweetering & Voogt, 2018).

نتائج إجابة السؤال الثامن **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي (معلم/ مشرف)؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "مان ويتني Mann-Whitney U" وجاءت النتائج الآتية:

جدول ١٥

نتائج اختبار (مان ويتني) لمعرفة دلالة الفروق في تقييم دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تبعا للمستوى الوظيفي

المهارات	المستوى الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
التفكير الناقد وحل	مشرف تربوي	١٠	٣٣,٨٠	٣٣٨,٠٠	١٢٧,٠٠٠	-١,٩٣٩	٠,٠٦١
المشكلات	معلم	٤٠	٢٣,٤٣	٩٣٧,٠٠			
الاتصال والتشارك	مشرف تربوي	١٠	٣١,٦٠	٣١٦,٠٠	١٣٩,٠٠٠	-١,٤٩٧	٠,١٣٥
	معلم	٤٠	٢٣,٩٨	٩٥٩,٠٠			
الابتكار والإبداع	مشرف تربوي	١٠	٢٨,٩٥	٢٨٩,٥٠	١٦٥,٥٠٠	-٠,٨٤٠	٠,٤٠١
	معلم	٤٠	٢٤,٦٤	٩٨٥,٥٠			
مهارات التعلم والإبداع	مشرف تربوي	١٠	٣٢,٤٠	٣٢٤,٠٠	١٣١,٠٠٠	-١,٦٧٧	٠,٠٩٣
ككل	معلم	٤٠	٢٣,٧٨	٩٥١,٠٠			
استخدام تقنية المعلومات	مشرف تربوي	١٠	٢٩,٠٥	٢٩٠,٥٠	١٦٤,٥٠٠	-٠,٨٦٧	٠,٣٨٦
بفاعلية	معلم	٤٠	٢٤,٦١	٩٨٤,٥٠			
ثقافة تقنية المعلومات	مشرف تربوي	١٠	٣٢,١٥	٣٢١,٥٠	١٣٣,٥٠٠	-١,٦٢٤	٠,١٠٤
والاتصال	معلم	٤٠	٢٣,٨٤	٩٥٣,٥٠			
مهارات الثقافة الرقمية ككل	مشرف تربوي	١٠	٣١,٢٠	٣١٢,٠٠	١٤٣,٠٠٠	-١,٣٨٦	٠,١٦٦
	معلم	٤٠	٢٤,٠٨	٩٦٣,٠٠			
المرونة والتكيف	مشرف تربوي	١٠	٣٠,٢٥	٣٠٢,٥٠	١٥٢,٥٠٠	-١,١٦٦	٠,٢٤٣
	معلم	٤٠	٢٤,٣١	٩٧٢,٥٠			
المبادرة والتوجيه الذاتي	مشرف تربوي	١٠	٣٠,٥٠	٣٠٥,٠٠	١٥٠,٠٠٠	-١,٢٢٣	٠,٢٢١
	معلم	٤٠	٢٤,٢٥	٩٧٠,٠٠			
التفاعل الاجتماعي	مشرف تربوي	١٠	٣٠,٦٥	٣٠٦,٥٠	١٤٨,٥٠٠	-١,٢٧٤	٠,٢٠٣
والتفاعل متعدد الثقافات	معلم	٤٠	٢٤,٢١	٩٦٨,٥٠			
الإنتاجية والمساءلة	مشرف تربوي	١٠	٢٧,٣٥	٢٧٣,٥٠	١٨١,٥٠٠	-٠,٤٥٧	٠,٦٤٨
	معلم	٤٠	٢٥,٠٤	١٠٠١,٥٠			
القيادة والمسؤولية	مشرف تربوي	١٠	٢٩,٢٥	٢٩٢,٥٠	١٦٢,٥٠٠	-٠,٩٢٩	٠,٣٥٣
	معلم	٤٠	٢٤,٥٦	٩٨٢,٥٠			
مهارات العمل والحياة ككل	مشرف تربوي	١٠	٢٩,٢٥	٢٩٢,٥٠	١٦٢,٥٠٠	-٠,٩١١	٠,٣٦٢
	معلم	٤٠	٢٤,٥٦	٩٨٢,٥٠			

يتبين من الجدول (١٥) أن قيم مستويات الدلالة جاءت أكبر من (٠,٠٥) في المهارات كافة؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي

والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة تعزى للمستوى الوظيفي؛ وهذا يدل على تشابه تقييم المشرفين والمعلمين حول دور مناهج العلوم في إكساب مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب المرحلة المتوسطة، وتختلف هذه النتيجة بشكلٍ جزئي مع نتيجة دراسة (Oudeweetering & Voogt, 2018).

التوصيات:

١. التركيز على تفعيل دور مناهج الرياضيات والعلوم في تنمية المهارات، ومن أهمها مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢. تكثيف الأنشطة والتطبيقات التي تتيح تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين عن طريق محتوى مناهج الرياضيات والعلوم.

٣. تزويد المعلمين بقائمة مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تنميتها، وتدريبهم على استراتيجيات تطبيقها في تدريس مناهج الرياضيات والعلوم.

٤. التطوير المستمر لمناهج الرياضيات والعلوم في ضوء المهارات والمعايير والمستجدات العالمية في مجال التربية والتعليم.

المقترحات:

١. إجراء دراساتٍ عن دور مناهج الرياضيات والعلوم في مراحل دراسية متعددة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢. تطبيق دراساتٍ ميدانية معتمدة على المشروعات الحياتية لقياس درجة اكتساب الطلاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

٣. إجراء دراساتٍ لتحديد كفايات معلمي الرياضيات والعلوم للتدريس القائم على المهارات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

حجة، حكم رمضان (٢٠١٨). مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٥ (٣)، ١٦٣- ١٧٨.

الحربي، عبد الله عبد الكريم، والجبر، جبر محمد (٢٠١٦). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٥)، ٢٤-٣٨

حسن، شيماء محمد. (٢٠١٥). تطوير منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد*، (١٨)، ٢٩٧ - ٣٤٥.

الخزيم، خالد محمد، والغامدي، محمد فهم (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود*، (٥٣)، ٦١ - ٨٨.

خضير، نبراس فاضل، وجاسم، باسم محمد (٢٠٢٠). مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع: كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (٥٨)، ٤١٨ - ٤٣٤.

خطايبة، عبد الله محمد (٢٠١١). *تعليم العلوم للجميع*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

خميس، ساما فؤاد (٢٠١٨). مهارات القرن الـ ٢١: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. *مجلة الطفولة والتنمية*، ٩ (٣١)، ١٤٩- ١٦٣.

الزهراني، حمدان محمد (٢٠١٨). فاعلية استخدام مدخل STS في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي وتحقيق أهداف التربية التكنولوجية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الباحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، ٢ (٣٠)، ٤٥-٦٥.

شلبي، نوال محمد (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (١٠): ١-٣٣.

الشهري، عبد الرحمن علي (٢٠٢١). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب المدرسية بالمرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود*، ٣٣ (٢)، ٣٠٧-٣٣٣.

عبد البر، عبد الناصر محمد (٢٠٢٠). تطوير منهج الرياضيات ضمن رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ وأثره على تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، ٢٣ (٧)، ٧ - ٨١.

عبد الله، شيرين حسن (٢٠١٦). تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٨٠)، ١٧٢ - ١٨٦.

علي، محمد السيد (٢٠٠٩). *التربية العلمية وتدريس العلوم (ط٣)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العيد، سمية إبراهيم. (٢٠١٩). *تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الغامدي، محمد فهم (٢٠١٥). *تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الغياض، راشد غياض (٢٠٠٤). *تطوير مناهج العلوم في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة (رؤية مستقبلية)*. دار عالم الكتب.

المنصور، عرين سليمان (٢٠١٨). *درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" (٢٠١٤). *إعداد الشباب العربي لسوق العمل: استراتيجية لإدراج ريادة الأعمال ومهارات القرن الحادي والعشرين في قطاع التعليم العربي*. مطابع PWC.

هاني، مرفت حامد (٢٠١٩). تصور مقترح لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المناهج القائمة على التميز وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ٢٢ (١)، ٤٩ - ٨٩.

اليامي، هادية علي. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث. غزة*، ٢ (٦٢)، ٣٢ - ٤٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdulalber, A. (2020). Developing Mathematics Curriculum in the Light of Egypt's Vision of Sustainable Development 2030 and its Effect on Developing Some of 21st Century Skills of Preparatory Stage Pupil (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, *23*(7), 7- 81.

Abdullah, S. (2016). Evaluating the social studies curriculum at the primary stage in the light of some skills of the twenty-first century (in Arabic). *Journal of the Educational Association for Social Studies*, (80), 172- 186.

Ait, K., Rannikmäe, M., Soobard, R., Reiska, P., & Holbrookd, J. (2015). Students' Self-Efficacy and Values Based on A 21st Century Vision of Scientific Literacy – A Pilot Study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. (177). 491 – 495.

Aleid, S. (2019). *Content Analysis of Elementary School Technology Textbooks in the Light of the Twenty First Century Skills and the Extent of their Acquisition by Tenth Graders (in Arabic)* [Master's Thesis, The Islamic University, Gaza]. Dar Almandumah.Database.

Alghamdi, M. (2015). *The Analysis of The Content of Mathematics Textbook of the upper Grades of Primary School in The Kingdom Saudi Arabia In the Light of the 21st Century Skills (in Arabic)* [Unpublished Master's Thesis]. Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Harbi, A., & Aljabber, J. (2016). Awareness of Science Teachers in Primary School Level In The Province of Al Rass on Leaners' Skills of Twentieth Century (in Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education, 5*(5), 24- 38.

Ali, M. (2009). *Scientific education and science teaching (3rd ed) (in Arabic)*. Dar Almassirah for publishing, distribution and printing.

Alkhozim, K., & Alghamdi, M. (2016). The Analysis of The Content of Mathematics Textbook of the upper Grades of Primary School in The Kingdom Saudi Arabia In the Light of the 21st Century Skills (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, (53), 61- 88.

Almansour, A. (2018). *Inclusion of 21st Century Skills in the Content of Science Textbooks at the Basic Education Stage in Jordan (in Arabic)* [Master's Thesis, Al al-Bayt University]. Dar Almandumah.Database.

Alshehri A. (2021). Inclusion Level of the 21st Century Skills in the Textbooks of the Intermediate Stage (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, *33*(2), 307-333.

Alyami, H. (2018). Future Vision for the Development of Education in the Kingdom of Saudi Arabia in light of Kingdom's Vision 2030 (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *2*(26), 32- 49.

Alzahrani, H. (2018). The Effectiveness of Using STS Approach in Teaching Science on Developing Intermediate Stage Students' Achievement and on Realizing some Technology Education Objectives (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *2*(30), 45- 65.

Anderson, R. (2008). Implications of the information and knowledge society for education. In J. Voogt, & G. Knezek, (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 5-22). Springer.

Feichas, H. (2010). Bridging the gap: Informal learning practices as pedagogy of integration. *Brazilian Journal of Music Education*, *27*, 47-58.

Friedman, T. L. (2005). *The world is flat: A brief history of the twenty-first century*. Farrar, Straus and Giroux.

Gewertz, C. (2008,). States press ahead on 21st century skills. *Education Week*, *28*(8), 21-23.

Ghayyad, R. (2004). *Developing science curricula in the light of recent global trends (future vision) (in Arabic)*. Dar Alam Al-Kutub.

Griffin, P. & Care, E. (2015). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-94-071-9395-7

Hany, M. (2019). A Proposed Paradigm of The Science Curriculum at The Primary Stage in Light of The Excellence Curricula and Its Effectiveness in Developing the Skills of The Twenty-First Century (in Arabic). *Egyptian Journal of Science Education*, *22*(1), 49- 89.

Hasan, S. (2015). Development of The Mathematics Curriculum for The Sixth Grade Primary in The Light of 21st Century Skills (in Arabic). *Faculty of Education Journals - Port Said University*, 297- 345.

Hejja, H. (2018). The Embedded 21st century skills Embedded in the Grades7-9 Scientific Textbooks (in Arabic). *Dirasat - Educational Sciences*, *45*(3), 163-178.

Hixson, N., Ravitz, J., & Whisman, A. (2012). *Extended professional development in project-based learning: Impacts on 21st century teaching and student achievement*. West Virginia Department of Education.

Johnson, P. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 67, 11.

Ken, K. (2014). *21st Century Skills: why they Matter, what they are How we get there?*. https://www.innovationlabs.com/plsd/resources/kenkay.pdf

Khadeer, N., & Jasim, B. (2020). 21st Century Skills of the Students of Mathematical Department in the College of Education (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology Sciences: Emirates College of Educational Sciences.* (58), 418- 434.

khatayba, A. (2011). *Teaching Science for All (in Arabic)*. Dar Almassira for publishing, distribution and printing.

Khomais, S. (2018). 21st Century Skills: A Framework for Education for The Future (in Arabic). *Journal of Childhood and Development, 9*(31), 149- 163.

Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal, 29*(1), 116–133.

Queensland Curriculum and Assessment Authority. (2015). *21st century skills for senior education: An analysis of educational trends*. The State of Queensland.

Rotherham, A., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67, 16-21.

Scott, C. L. (2015). *The Futures of Learning 2: What Kind of Learning for the 21st Century?* Education Research and Foresight Working Papers No 14. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 1-14.

Shalaby, N. (2014). Proposed Framework for The Integration of the 21st Century Skills in Egyptian Science Curriculum in Basic Education (in Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education*, *3*(10), 1-33.

Smit, L. S. (2015). A better understanding of 21st century skills in mathematics education and a view on these skills in current practice. *Journal the Mathematics Enthusiast*, 36, 4-7.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons, 978-0-47-055362-6.

Voogt, J., & Pelgrum H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology; an Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments, 1*(2), 157-175.

Wan Husin, W. W., Mohamad Arsad, N., Othman, O., Halim, L., Rasul, M. S., Osman, K., & Iksan, Z. (2016). Fostering students' 21st century skills through Project Oriented Problem Based Learning (POPBL) in integrated STEM education program. *Asia-Pacific Forum on Science Learning & Teaching*, *17*(1), 60-77.

Wong, G. K. W., & Cheung, H. Y. (2018). Exploring children's perceptions of developing twenty-first century skills through computational thinking and programming. *Interactive Learning Environments*, 1-13.

التحليل السيميائي لعناصر الثقافة السعودية في مقررات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الثاني الثانوي

د. عبد الله بن عبد المحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

E-mail: drabdulla@iu.edu.sa

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مستوى تمثيل المحتوى الثقافي الوطني السعودي في مقرر اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الثاني الثانوي، استخدمت الدراسة منهجا بحثيا خلط بين أسلوب البحث الكيفي والكمي اعتمادا على المبادئ الأساسية للتحليل السيميائي؛ حيث تم تحليل محتوى المقرر لأربعة محاور هي: منتجات الثقافة، وممارسات الثقافة، والمنظور الثقافي، والشخصيات العادية والمشهورة والمؤثرة في الثقافة المحلية، وأظهرت نتائج البحث أن مقررات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للصف الثاني الثانوي تحتوي على قدر غير كافٍ متعلق بالثقافة المحلية السعودية؛ حيث وجد أن مجموع المحتوى الممثل للثقافة الوطنية السعودية نسبته (٣٠,٢٪)، مقابل (٦٩,٨٪)، للمحتوى الثقافي الدولي؛ وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في تطوير محتوى مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثاني ثانوي (Mega Goal 3&4) للموازنة في التمثيل الثقافي لمحتواه بين المحلية والدولية بشكل تتحقق فيه الأهداف التربوية المرغوبة إضافة لتعلم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: السيميائية، عناصر الثقافة، تطوير المناهج، اللغة الإنجليزية، الصف الثاني ثانوي.

Semiotic Analysis of Saudi culture factors in English as a Foreign Language Textbooks for the Second Grade of Secondary School

Dr. Abdullah AbdulMuhsen AlHarbi
Associate Professor of Curriculum and Instruction
Islamic University of Madinah, Saudi Arabia

E-mail: drabdulla@iu.edu.sa

Abstract:

Language and culture are two attached perceptions, whether in daily life or in teaching courses. Both notions are found in textbooks which are the central resource of knowledge and information in the official teaching practice. This study aimed to analyze the level of representation of the Saudi national cultural content in the EFL textbook for the second grade of secondary school. The study used a research method that mixed qualitative and quantitative research methods based on the basic principles of semiotic analysis. The course content was analyzed for four axes: the products of culture, the practices of culture and the cultural perspective, and the ordinary, famous, and influential personalities in the local culture. The results of the research showed a course of English as a foreign language for the second secondary grade that contains insufficient content related to the local Saudi culture, where it was found that the total content representing the Saudi national culture was (30.2%), compared to (69.8%), for the international cultural content. Based on these results, the study recommended the need to reconsider the development of the English language course content for the second grade in secondary school (Mega Goal 3&4) to balance the cultural representation of its content between local and international in a way that achieves the desired educational goals in addition to learning the English language.

Key words: semiotics, elements of culture, curriculum development, English language, second grade of secondary school.

Introduction:

Achievements, which are the first fundamental elements of the curriculum, are the expressions that describe the knowledge, skills, and competencies of the cognitive, affective, and psychomotor areas, which we can refer to as the dimensions of learning, that students are expected to have at the end of a unit, term, or academic year. When defining these accomplishments, the requirements of the person and the needs of society are two essential reference points that must be taken into consideration. In tandem with the fast change in the world, these requirements evolve at the same rate, necessitating a growing amount of effort to ensure that the attainments in the curriculum are tailored to satisfy these requirements. Therefore, it is now intended to include culture that students will need in their personal, social, academic, and business lives into the national and international curriculum to prepare them for their future

Studying English as foreign language (EFL) is more of a norm than an exclusion in today's culture, and it is becoming more common. Many sources aid in collecting and studying the language; nevertheless, the earliest and most significant of them is almost a textbook on the subject. The purpose of EFL textbooks, and in particular their cultural content material, are the primary focus of this study's investigation. It is proposed in this study that a semiotic technique be used to interpret the representations of cultural material found in EFL textbook contents. An approach that is semiotic and multimodal in nature, as loosed to a traditional approach to textbook analysis, allows for a more comprehensive picture of the culture, which is a significant potential and a frequently overlooked component of language students' involvement in texts and visuals embedded within the framework of a pedagogic assignment.

It is critical to evaluate and prepare for the language's way of life and raise public knowledge of the language's many features. Several investigators have suggested that subculture and language are two faces of the same currency, and as a result, they are inextricably linked (Mitchell & Myles, 2004; Liddicoat, Papademetre, Scarino & Kohler, 2003). If we consider the way of life an essential component of the language, then it follows that it should be one of the most essential textbooks. A semiotic method will be used to examine the Saudi cultural elements of EFL textbooks for high school, to determine the potential of these textbooks. It is possible to conduct analysis via a semiotic viewpoint lens oriented to multimodality and examine a semiotic agenda consisted of texts, pictures, and responsibilities. In a similar vein, the analysis will include semiotic ideas and identify possible ways of meaning-making processes concerning the cultural content material under consideration.

A total of two parts makes up this research. The first element serves as a theoretical foundation for the second element, which is the sensible component. First and foremost, it defines semiotics and essential terminology, beginning with the origins of the field and on to modern semiotic approaches. Specifically, it is concerned with semiotic analysis and multimodality in literature, particularly in textbooks. Furthermore, it clarifies the concept of culture as well as the relationship between culture and language. In the end, it provides insights on the usage of textbooks for EFL beginners and highlights the significance of teaching and getting to know the culture of the target community. The most significant findings are summarized in conclusion, along with discussing actual implications and recommendations for further research.

Third, the semiotic analysis of texts, photographs, and tasks connected to the components of Saudi culture specified in three EFL secondary school textbooks now in use in Saudi Arabia forms the second half of the research. The aim is to entice attention to the connections between texts, photographs, tasks, and the culture aspects.

The problem of the study:

Because the curriculum is intended to educate individuals inside the community, its material should be connected to that group's culture. It is well known that English language courses taught in non-English speaking nations are frequently produced by corporations or third parties with links to English-speaking countries. As a result, the study's difficulty is summed up in the following primary question:

What are cultural factors may be found in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia?

1. What are the products of the culture that may be found in the content of Saudi high school EFL textbooks?"?
2. What are the cultural practices that can be found in the content of Saudi secondary school EFL textbooks?
3. What are the cultural perspectives that may be discovered in the content of Saudi secondary school EFL textbooks?
4. What types of personalities are likely to be found in the content of Saudi secondary school EFL textbooks??

Objectives of the study:

The study's objectives are as follows:

1. Investigating cultural factors in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia.
2. Investigating the products of culture that found in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia.
3. Discovering the cultural practices that included in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia.
4. Exploring the cultural perspectives in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia.
5. Determine the kinds of personalities that may found in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia.

The importance of the study:

The following is the research gap that is being filled by the current research:

First and foremost, the scientific significance where several studies (Mosleh, 2015; Alharbi, 2016, Al-Bedeiwi, 2017; Al-Fuqaha, 2020) recommended the necessity of conducting studies on English language textbooks to examine the national contents in new ways and methods. The significance of this research derives also from the fact that they include new method that is the semiotic analysis of Saudi culture into the secondary school English language course curriculum.

The second point to mention is the practical significance where this research contributing to what the studies have recommended to the elements of national culture and the values required to be included in English language textbooks for all stages to guide the work of foreign publishing companies that are usually tasked with composing foreign language textbooks. It may also be beneficial to English language curriculum

designers in selecting the appropriate content for Saudi society and its unique characteristics. In addition, it may assist researchers who are seeking English language textbooks requirements in picking the most relevant content for students at various educational levels.

Theoretical background:

Semiotics definition:

To comprehend numerous semiotic definitions and tasks, one must first understand the most thorough and most straightforward definition. The study of signs, according to Chandler (2007), includes both words and body language. To investigate meanings, their development, and their link to reality is the fundamental aim of semiotics.

Signs and non-scientific research have existed since the dawn of time. According to Danesi (2004), Hippocrates, the founder of Western medicine, invented semiotics for medicinal purposes. A disease's symptom was referred to as a semeion or a mark or bodily sign. St. Augustine distinguished natural, conventional, and sacred signals in his first sign theory, according to Danesi (2004). Natural symbols are found in nature (plant colors), human-made signs are produced, and holy signs come from God.

According to Merriam-Webster, semiotics is a broad, philosophical theory of signs and symbols that deals primarily with their role in both artificially produced and natural languages'. The Cambridge Online Dictionary defines semiotics as 'the study of signs and symbols, meaning and allocation.' Encyclopedia Britannica defines semiotics as 'semiology, the study of signs and sign-using behaviors.'

However, Chandler (2007) stresses the distinctiveness of semiotics that is expressed in various theoretical positions and disciplines, including linguistic, psychology, philosophy, sociology, anthropology, and media theory that are included in the scope of semiotic activity (Figure 1).

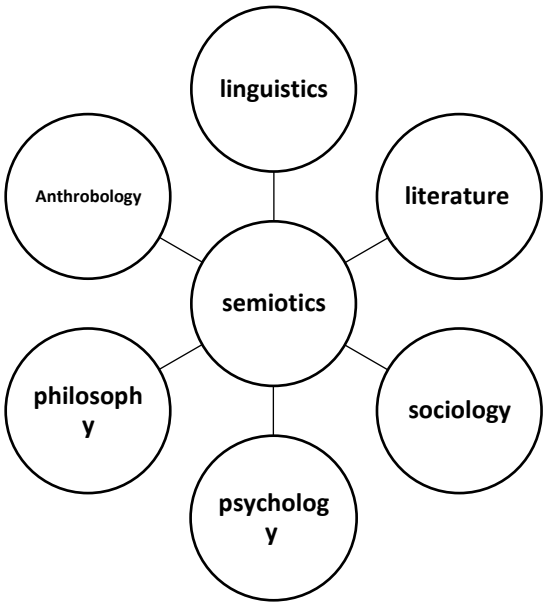


Figure 1. Semiotics and related fields of study (Gogić, 2019, p.3)

Semiotics and language:

The link between linguistics and semiotics was debated for years, notably regarding structuralism. "Any building is both some type of sanctuary and a particular kind of message," says Jakobson (1990, cited in Chandler, 2007, p.5). In this situation, structuralism assists and goes underneath the surface of a sign. As a result, Levi Strauss seeks myth and totemism, Lacan in unconsciousness, and Barthes in language. Due to Saussure's impact, semiotics depends on language ideas, says Chandler (2007). Language is one of the most significant systems of signs, according to Saussure (2011, p.16). On the one hand, Jakobson (1970) characterizes language as the primary human semiotic system, whereas Benveniste (1969) sees language as the system for interpretation of all linguistic and non-linguistic systems. Consider Levi-Strauss' (1972, given in Chandler, 2007, p.6) characterization of language as 'the semiotic system par excellence; it cannot but signify and lives only via signification.

Semiotic analysis:

Semiotics is an interdisciplinary study of all forms of communication. Semiotics is the "queen of interpretative sciences," according to Berger (2005). This section of the article discusses the meaning and method of semiotic analysis. A brief introduction of semiotics and semiotic analysis in various disciplines 'involving or concerned with communication and information transfer' (Berger, 2005, p.4).

First, the relationship between semiotics and linguistics, or semiotics and language, is intriguing. Kumral (2013, p.32) uses a semiotic method to explain the link between semiotics and language:

In short, language is a virtual communication system comprised of verbal signals (words) previously stored in members' long-term memory. Semiotics becomes the central focus of the issue when words are viewed as verbal signals with arbitrarily given meanings utilized for any purpose of communication in any environment. A word in any social environment can be considered a sentence with all the surrounding characteristics.

Semiotics and language are inseparable due to their versatility. The meaning of each word in the language is given through symbols, in this instance, alphabetic signs. Semiotics is frequently used for textual analysis and is hence included in structural analysis. As the name implies, the structural analysis examines the structural relationships between all components of the signifying system. According to Chandler (2007), structuralism focuses on identifying the semiotic system's constituent parts, studying their structural links, and examining the part-whole relationship. Regarding semiotics and its use in analysis, here are some notable researchers who employed it: Barton Beebe (2003) studied trademark law, C. Marlene Foil (1989) studied corporate language, Gemma Penn (2000) studied still pictures, and Massimo Leone (2004) studied religious conversions and identity. Besides these, semiotic analysis has numerous more applications.

Denotation and connotation:

In semiotics, denotation and connotation describe the relationship between the signifier and the signified. It is the definitional, literal, apparent, or common-sense interpretation of a sign, according to Chandler (2007, p.137). The dictionary tries to convey the denotative meaning of linguistic signals.' According to the Cambridge Dictionary, denotation is 'the basic meaning of a word, excluding any associated sentiments or concepts.' Danesi (2004, p.12) defines the word square as 'a figure composed of four equal straight lines meeting at right angles.' No matter if the lines are thick, dotted, 2 meters long, or 80 feet long. A square is a figure with four equal straight lines meeting at right angles. 'On the other hand, Connotation is a term used to express 'an emotion or concept that is suggested by a word but is not part of the word's meaning.

Intertextuality and codes:

There are various sorts of signals occurring in written and oral language, such as sound or visual pictures. The film, television, video pictures, posters, magazine, and newspaper advertising may all be analyzed semiotically, according to Alev Fatoş Parsa (2005, p.2). The most prominent method for analyzing visual pictures is semiotics.

Intertextuality is a word strongly connected to semiotics and semiotic analysis. Intertextuality refers to any connected texts that help the reader to comprehend and interpret the text better (Kumral, 2013, p.37). Intertextuality provides context and aids recognition, according to Chandler (2007). Context is a semiotic word that refers to the circumstance and/or process in which the interpretation happens.

Multimodality:

Humans have used Signs since the dawn of time. For example, the ancient Egyptian written language hieroglyphics used pictures to represent sounds and objects. We now use 'multiple representational and communicative modalities' (Chen, 2009) to communicate through signs. Multimodal implies involving several modalities, according to Merriam-Webster. According to Van Leeuwen (2005, p.281), it is 'a mix of multiple semiotic modalities, for example, language and music'. In this situation, communication involves many modalities. Depending on the situation, people might get many different meanings and inferences from different styles of communication.

Culture and language:

Teaching and learning a language necessarily entail teaching and understanding its users' culture,' argues Piasecka (2011, p.21). There are as several definitions of culture as scientists, authors, anthropologists, sociologists, and others who have engaged with the topic over time. Lee and Peterson's famous and widely accepted description and categorization of culture as Big 'C' and Little 'C.' Both Lee and Peterson (Lee, 2009; Peterson, 2004) believe Big C signifies art, history, festivals, customs, geography, and social norms.

Culture in EFL:

The concept of culture in EFL has been there for a century, but it has evolved significantly in the last fifteen years. Byram and Grundy (2003, p.1) define culture in language teaching and learning as 'a/the culture connected with the language being taught.' Given the close link between language and culture, it is not unexpected that the cultural component of EFL is valued and encouraged. The same is stated in Genc and Bada's 2005 article. They believe that studying any language is inadequate without

studying its cultural components. Like other experts, they believe that learning a language is more than memorizing grammar rules and a new vocabulary.

Advantages of learning culture in EFL lessons:

Many scholars have examined the relationship between language and culture in the learning process of any foreign language. The issue with English is unique because of its prominence and usage in today's global communication. According to Otwinowska – Kasztelanic (2011), it is still unknown how much time should be spent on culture in English language classes, which culture to teach, what themes to pick, and how to minimize stereotyping and bias among students. While many seek solutions, Otwinowska – Kasztelanic (2011) concludes that all learners should know their own and other cultures. It also means cultural understanding and tolerance for everyone, especially minorities.

Culture in EFL textbooks:

Following the preceding research's goals and potentials, it is essential to quickly highlight the experts who have addressed this issue and their perspectives on cultural material in EFL textbooks in general. The incorporation of cultural aspects in the EFL syllabus, and hence in textbooks, has been discussed previously. Let us start with the cultural categories in textbooks. Cortazzi and Jin (1999, quoted in Abbasian and Biria, 2017) classified cultural material as follows:

1. Target cultural products that indicate American/UK culture,
2. The resources show the learners' culture and subculture.
3. Cultural items from throughout the world, not only English-speaking countries.

By 'expanding acquaintance with the target culture,' textbooks assist students in creating understanding and shaping social and cultural attitudes towards diversity (Ahmad and Shah, 2014, p.12-13). To improve intercultural communication, textbooks and educational resources should encourage pupils to utilize English (Raigon-Rodriguez, 2018).

Literature review:

In recent periods, further studies have been done on society culture and its portrayal in EFL textbooks. Rajabi and Ketabi (2012) researched cultural components in English textbooks used in Iran, they made sure that local culture should be included in the content of ESL/EFL textbooks as a necessity. Raigon Rodriguez (2018) examined cultural aspects in EFL textbooks in Spain, he stated that although there has been some improvement in some areas, there has to be a more tremendous effort made to incorporate local cultural learning into ESL/EFL textbooks. Mayangsari et al. (2018) evaluated cultural material in EFL textbooks in Indonesia. He indicated that the EFL textbook has been dominated by cultural products and perspectives dimensions, but practices, communities and person dimensions have less intention in it. Also, in Saudi Arabiaa (Aloraini &Alshaya,2017) analyzed science textbook of 2nd year at intermediate schools to examine the extent to which the images in the science textbook fit the Saudi social context according to social semiotics. Al-Harbi (2016) aimed to determine a list of educational standards that should be included in English language textbooks for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia. Al-Bedeiwi (2017) aimed to analyze the national concepts included in English language textbooks for the secondary stage in the light of the Kingdom's vision 2030, as it was limited to the domain

of a vibrant society. There are some studies conducted in Arab countries such as of Musleh (2015) that aimed to identify the existing values in the content of English for Palestine grade eight textbook. The study of Al-Fuqaha (2020) aimed to reveal the degree of availability of national values in the English language textbook for the third basic grade from the viewpoint of teachers in one of Jordan cities (Madaba).

The choice of the culture portrayed in textbooks has been highlighted as a vital issue. The decision of why one culture should be represented and the other ignored has become exceedingly difficult. The answer appears to be in the context of use. As a result, varied cultural content in textbooks and other instructional materials is required in today's modern society. Of course, before learning about another culture, each learner must first become conscious of his or her own culture (Saville-Troike, 2003, Yuen, 2011, as cited in Raigon- Rodriguez, 2018). Ensuring that culture is not just stated but discussed and pondered about in EFL courses is critical to master the component of culture completely. The investigations by Csilla Wenninger and Tamara Kiss (2013) and Anja Sovi and Vlasta Hus (2016).

Wenninger and Kiss (2013) utilized a qualitative method to analyze two EFL textbooks authored by Hungarians and used in Hungarian secondary schools. The authors then described the role of textbooks in language teaching and learning and the semiotic method utilized in the research. The primary goal was to analyze a cultural meaning potential within the task, text, and picture relationships, emphasizing the relevance of guided semiosis, which we shall see in the second half of this article. The choice of secondary school textbooks is based on the notion that students must understand the concept and meaning of culture. The term culture must be understood by older students, notwithstanding its obscurity. They should also learn cultural specifics, beliefs, and behavioral patterns (Mihalczyk, 1976, as cited in Deneme et al., 2011).

After reviewing all the previous research, the researcher noted some conclusions are as follows:

1. Text, image, and tasks have a semiotic connection that is mostly indexical in nature.
2. The focus is on denotations rather than connotations.
3. Some of the instances may lead to cultural stereotyping, which is a negative development.
4. Although both textbooks feature numerous cultural parts, the difference between the two is that the latter contains more.
5. Texts, pictures, and activities are designed primarily for linguistic purposes, leaving cultural components and implications unexplored and untapped, and their potential unexploited.

And in 2016, the researchers Sovi and Hus performed semiotic analysis of English textbooks, with the difference being that they were working with textbooks for younger learners. And in contrast to Wenninger and Kiss's study, which concentrated exclusively on the cultural component of the study, Sovi and Hus examined the images in textbooks designed for children aged 5 or 6. Their investigation was likewise qualitative, although it was mostly descriptive in nature. Some images are worthless since young learners are unable to understand them, as the authors discovered throughout their research and shown by way of example. Additionally, images featuring motion devices have a higher impact on a learner's brain activity, and the authors recommend that they be used more frequently. Finally, all the textbooks under consideration have comparable

shortcomings, and there is still space for improvement to make the textbooks more appropriate for young learners.

Methodology of the study:

The current study employed a mixed-methods strategy that included both quantitative and qualitative research methodologies, known as (concurrent embedded design). It is possible to collect qualitative research data, for example, to answer one of the research questions, and quantitative research data to answer other research questions with the help of this method when it is implemented. When employing this technique, the researcher does not compare quantitative and qualitative study findings but evaluates each separately. In addition, the researcher may choose to discuss the outcomes of the two methodologies in the discussion section (Discussion) or a different section of the study.

Research population and sample:

The community of the investigation were six distinct EFL textbooks. These are the names of the individuals:

Brewater, S. (2020). Mega Goal 1(Student's book), Riyadh: ministry of education

Brewater, S. (2020). Mega Goal 2(Student's book), Riyadh: ministry of education.

Brewater, S. (2020). Mega Goal 3(Student's book), Riyadh: ministry of education.

Brewater, S. (2020). Mega Goal 4(Student's book), Riyadh: ministry of education.

Brewater, S. (2020). Mega Goal 5(Student's book), Riyadh: ministry of education.

Brewater, S. (2017). Mega Goal 6(Student's book), Riyadh: ministry of education.

The first reason for choosing these textbooks is because they are relatively recent EFL textbooks for secondary schools in Saudi Arabia, an important consideration. Due to the researcher's and colleagues' observations of a cultural gap between the author of EFL textbooks and the Saudi secondary stage pupils, it was determined that these books should be analyzed to determine their relationship to Saudi culture.

The selected EFL textbooks to be the sample for this study were two books as the following:
Brewater, S. (2017). Mega Goal 3(Student's book), Riyadh: ministry of education.
Brewater, S. (2017). Mega Goal 4(Student's book), Riyadh: ministry of education.

These two textbooks were selected because they were available for the researcher as printed copy and as E-copy.

Procedures and criterion for the analysis:

This adapted from Mayangsari et al (2018) serves as the primary criterion for the research. It is illustrated in Table 1 below, which depicts a table with four cultural dimensions (themes) and 14 elements (codes) of culture within each dimension.

According to the cultural dimension to which the textbook belongs, each textbook is completely analyzed through its components, page by page according to each dimension(theme) that include product of culture, its practices, perspectives, and persons. Local and international items were added in qualitative analysis to distinguish between the mentioned dimensions (themes). Then, depending on the presented cultural content, the information is placed into the table 2. The results are displayed in tables with percentages acquired from Microsoft Office Excel being used to generate them. In addition, a brief analysis of the data pertaining to the portrayal of cultural material in each textbook is provided.

Table 1

The constructs of cultural dimensions (themes). (Mayangsari et al, 2018, p.193-194)

No.	Culture Dimension	Aspects
1	Products of culture	Artifacts: name, food, document, language, money, tool, good/ things, jewelry, and hobby. Places: buildings, cities, houses. Institutions: family, law, economy, religion, education, politics, occupation, media, entertainment, and conventional institutions. Art forms: instrument, clothes, dancing, painting, literature, and architecture.
2	Cultural Practices	Operation: manipulation of cultural products, how to use or make the product of culture. Acts: ritualized communicative practices such as eating habit, table manner, behave, and celebration. Scenario: extended communicative practices Lives: stories of culture's members.
3	Cultural Perspective	Intellectual values: thoughts, habits, perceptions, beliefs, traditional values, etiquette, attitudes, ethnics, and ideas. Behaviors: non-verbal behavior patterns, verbal behavior patterns, other behavior patterns, means of communication, and reactions to situations. Minor values: public holiday, weather conditions, traffic rules, and travel habits. Major values: history, geography, and philosophy. Formal values: legal system, politics, and the economy.
4	**Persons**	Personal names, identity, and life history.

The table categorizes all cultural material and culture-related issues in textbooks. Then, selected sections are separated and semiotically analyzed to determine their quality or lack thereof, as well as their potential cultural value. As a result, the table comprises the cultural material contained in textbooks. Still, the semiotic analysis includes just some sections with text, image, and task that combine to form one whole. The extracts with cultural content, text, picture, and task are chosen at random, then qualitatively analyzed and explained using some of Peirce's semiotic concepts. As a result, the focus is on the triadic relationship between sign, object, and interpretation. There's also the semiotic process, which combines all with the above and generates meaning.

Result discussion:

Each textbook contained four examples from each of the four cultural aspects. Additionally, there is an analysis and probable interpretational directions.

Mega Goal 3&4:

These two textbooks, each of them has six units in addition to the introductory unit, are taught to second-year students at Saudi secondary schools during the first and second semester. The twelve units are as the following: Connected by Technology, Crime Doesn't Pay, Far and Away, TV Around the World, working 9 to 5, Going Green, there is No Place Like Home, The Sporting Life, Lough Out Loud, You Are What You Eat, Amazing Animals, and What Would You Do? Each unit has got almost 6 parts intended to give an appropriate language input or develop a certain skill. These parts are divided as following: Grammar, Vocabulary, Reading, Speaking, Listening, Writing. It is important to emphasize that the textbooks do not have one unit that deals only with culture. In accordance with all the above, the cultural content in Mega Goal 3&4 is shown in Table 2 and the quantitative representation of cultural dimensions is given below in the table (3).

Table 2

cultural content in Mega Goal 3&4

No.	Culture Dimension	Aspects
1	Products	Artifacts: photographs, books, jewelry, money, Food, Places: Capsule hotels, The Kakslauttanen hotel, Gamirasu Cave hotel, Caadocia, Turkey, Torne River, ICEHOTEL, Sewed, Pacific Ocean, Galapagos, Abha, Asir, Red Sea, Jizan, Saudi Arabia, China, Japan, Abu Dhabi, United states, Mexico, Europe, Middle east, Malaysia, coast Rica, Jules' Under sea lodge, Brazil, Florida, Argentina, California, Makkah, Jeddah London, England, Lapland, Finland, Petra, Jordan, Tunisia, Morocco, Dubi, Greek, Africa. Institutions: National Geographic channels, Jeopardy (American quiz), CSI: Crime Scene Investigation, Olympic games Art forms: A terrifying adventure on water, Moby Dick, Saudi clothes, mind over matter.
2	Practices	Operation: Acts: planting trees, sport, and celebration, Japanese sport, invitation to restaurant, studying, having Arabiac coffee, watching TV. Lives: cook.
3	Perspective	Intellectual values: happiness, traveling, complain, Behaviors: social expressions, business conversation, arranging a meeting, sending an E-mail, writing a letter, writing job applications, telephoning. . Minor values: nothing Formal values: Saudi Arabiaa's2030 Vision.
4	Persons	Famous and influential: John Baird (researcher), Paul Nipkow (inventor), Vladimir Zworykin(inventor), Prince Sultan bin Salman, Majed Abdullah (footballer) Normal Persons: Wilkinson, Fahd, Imad, Omar, Ali, Albert, Khaled, Joe, Asma**, Khan**, Sabah, Cara, Grandma, Liela, Ana, Ahmed, Al Ali, Faisal, Alharbi, Luke, Mitchell, Hashim, Alfredo, Ramirez, John,Alex, Noura, Baird , Walter, Lee, Aston , Sena, Khamis, Hussain, Badri, Al Otaibi, Adnan, Rob, Ibrahim, Jasim, Barry, Charlie, Kevin, Nawal, Fadwa, Jake

A comprehensive study of the textbook, page by page, revealed weaknesses in several areas, such as cultural perspectives and practices, that needed to be addressed. As previously said, just a few components of Saudi culture were included in the material

of this course. In the following table, we will present the information included in Table No. 2, qualitatively to answer the main question of the study: What are cultural factors may be found in secondary school EFL textbooks of Saudi Arabia?

Table 3
Dimension of culture in Mega Goal 3&4

Culture Dimension	Type	Frequency	percentage	Total percent.
Products of culture	local	8	6.6	42
	international	42	35.4	
Cultural Practices	local	0	0	6.7%
	international	8	6.7	
Cultural perspectives	local	5	4.3	10.9%
	international	8	6.7	
persons	local	23	19.3	40.3%
	international	25	21	
Total	local	36	30.2	100
	international	83	69.8	

Tables (2) and (3) depicted the actuality of each of the four cultural dimensions covered in the Mega Goal 3 textbook. Culture's products came in first place with a proportion of (42%). Cultural practices were ranked last (6.7 %), cultural perspectives were ranked third (10.9%), and the dimension (persons) was ranked second (40.3%). These findings contrast from those of (Mayangsari et al., 2018), in which the dimension (persons) was in the last level (8.03), cultural practices were in the third level (12.5 %), perspectives were in the second level (24.12 %), and products were in the first level, as in the current study (38.39 %). Table (3) revealed that the total content representing the Saudi national culture was (30.2%), compared to (69.8%), for the international cultural content. These results are lower than those obtained by (Al-Bedeiwi, 2017), who found that national culture accounted for (22 %) compared to (78 %). Based on these results, Saudi national culture in Mega Goal 3&4 is insufficient. There is need to reconsider the development of the English language course content for the second grade in secondary school (Mega Goal 3&4) to balance the cultural representation of its content between local and international to be at least 50% locally to achieve the desired educational goals in addition to learning the English language.

Table 4
Products of culture in Mega Goal 3&4

Culture Dimension			frequency	percentage
Products	Artifacts	local	0	0%
		International	5	4.2%
	Places	local	7	5.8%
		International	30	25.3%
	Institutions	local	0	0%
		International	4	3.4%
	Art forms	local	1	0.8%
			3	2,5%
Total		International	50	42%

When we looked at the table (4), we saw that there were no national (artifacts) included in the textbook, which helped us to answer one of the study's first questions: "what are the products of the culture that may be found in the content of Saudi high school EFL textbooks?" In terms of locations, there were just seven Saudi locations listed in Mega Goal 3&4 textbooks (5.8 percent), whereas there were over thirty international locations mentioned (25.3%). Based on this finding, there is a significant disparity between nominal culture and foreign culture in the content of secondary EFL textbooks. Also, when it comes to institutes and art forms, it was discovered that there is a significant gap, as there are no national institutes in the content of the textbook. In contrast, there are four international institutes. When it comes to art forms, we find only one national art form against three internationals. this result confirming the need to improve the content of the textbook to retain the student's national identity, it is necessary to strike a balance between promoting the local, national culture and opening to other international cultures.

Table 5
Practices of culture in Mega Goal 3 & 4

Culture Dimension			frequency	percentage
Practices	Acts	local	0	0%
		International	7	5.9%
	Lives	local	0	0%
			1	0.8%
Total		International	8	6.7%

To respond to the second question of the study, "What are the cultural practices that can be found in the content of Saudi secondary school EFL textbooks?" table (5) revealed that there were no national (acts) in the content of Saudi secondary school EFL textbooks. However, there were seven international cultural practices found in the content (acts). In addition, there were no national events during daily life, but there was

one international event. The previous finding suggested that the content of secondary school EFL textbooks should be improved to be more effective in their pedagogical benefits.

Table 6
cultural perspectives in Mega Goal 3 & 4

Culture Dimension			frequency	percentage
Perspectives	Intellectual values	local	1	0.8%
		International	2	1,7%
	Behaviors	local	3	2,5%
		International	6	5.04%
	Minor values	local	0	0%
		International	0	0%
	Formal values	local	1	0.8%
			0	0%
Total		International	13	10.9%

According to the table (6), the overall outcome for this dimension was "What are the cultural perspectives that may be discovered in the content of Saudi secondary school EFL textbooks?" (10.9 %). Behaviors were found at the first level of the components in this dimension but were less prevalent in national than international contexts. Intellectual values were introduced at the second level, and global values remained valued more highly than national values at all levels. EFL textbooks did not incorporate any minor values in the content of the books they contained. In the content of the textbooks, there was just one formal value, which was the Saudi 2030 vision, which was the only formal value. It is evident from the previous that the content of this course does not reflect many of the religious, social, and formal values that are prevalent in Saudi Arabia.

Table 7
persons in Mega Goal 3 & 4

Culture Dimension		Type	frequency	percentage
Persons	Famous and influential	local	2	1,7%
		International	3	2.5%
	Normal Persons	local	21	17.6%
		International	22	18.5%
Total			48	40.3%

According to the table (7), to answer the fourth question of the study: "What types of persons' names are likely to be found in the content of Saudi secondary school EFL textbooks?" the whole percentage for national person names (19.3 percent). Famous and influential persons have (1.7 %). Furthermore, the names of persons were the highest among all the dimensions of the study (17.6 %). Prince Sultan bin Salman (astronaut) and Majed Abdullah(footballer) were two well-known Saudi figures mentioned in the

content of Mega Goal 4. The number of international persons was slightly higher than the number of national ones, but their position in this dimension is better than in other cultural dimensions.

Conclusion:

This study aimed to explore and disclose the cultural potential of selected instances from an EFL textbook for secondary school students in Saudi Arabia. The principles of semiotics are applied throughout the investigation. A theme focus of the researcher is on semiotics, cultural content, and textbooks. The findings of this assessment were as follows:

The lack of national cultural material in EFL textbooks for secondary schools in Saudi Arabia has been demonstrated. According to the cultural dimensions, the dimension of cultural products was the most prevalent in the two textbooks at a rate of (42 %), followed by the dimensions of persons at a rate of (40.3 %) and cultural perspectives at a rate of (10.9 %). A lower number of elements represents the other dimension. In terms of semiotic analysis, this study has revealed that most cases exhibit an indexical relationship between text and visuals, which promotes a denotative meaning. The traditional Saudi clothes for males, for example, appeared 18 times in Mega Goal 3 and 16 times in Mega Goal 4. The traditional clothing of Saudi females was barely mentioned on two pages in both textbooks. When we consider that the pages of each book can exceed 116 pages, this is a tiny number. This shortage also includes instructional themes that may have a negative impact on students' sense of national identity.

Without question, English language education and learning are critical in Saudi Arabia. Along with comprehension, reading, speaking, and writing in English, the curriculum specifies other objectives. Thus, educational content must be included, as well as a balance between local, national culture, including images, texts, and tasks, and openness to other cultures in a way that ensures students' national identity is preserved, as well as between acceptance, appreciation, respect, and coexistence with others. The current investigation revealed a noticeable gap in the content of English language textbooks regarding the inclusion of numerous parts of Saudi society's culture, values, and well-known practices. The study advised that the content of secondary level EFL textbooks be developed to have **50%** local aspects of their content so that they achieve a balance of local and international themes to accomplish educational goals and teach the English language.

Further investigation into this subject is undoubtedly recommended, especially since semiotic analysis offers many alternative techniques and interpretations. More textbooks from various publishers and stages should be included in the analysis to draw more attention to any potential disparities. To gather more accurate and comprehensive statistics, it would also be beneficial and informative to compare EFL textbooks from all schools' stages in Saudi Arabia. Aspects of texts, images, and tasks that should be highlighted include their semiosis, which can be investigated through some more precise ways, particularly in numerous examples. Finally, to properly explore and grasp the cultural potential of EFL textbooks in Saudi Arabia, the descriptive approach in the

study cannot be ignored because, as demonstrated, quality is still more important than quantity.

References:

Abbasian, R., Biria, R. (2017) English Language Textbooks in EFL Education: Do They Improve Students' National, International and Target Culture Familiarity? *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences, 20(2),* 49-65.

Al-Bedeiwi, S. (2017). National Contents in English Language Textbooks for the Secondary Stage in the Light of the Vision of the Kingdom (Saudi Arabiaa) 2030, *Journal of the College of Education*, 713, 567-593.

Al-Fuqaha, S. (2020). The Availability Degree of National Values in Third Grade English Textbook from the Perspective of Teachers in Madaba (P.hD dissert.), *Middle* East University.

Al-Harbi, S. (2016). Evaluation of the English Language Textbook (Smart Class 6) for the Sixth Grade in the Light of Proposed Standards for Educational Values According to the Provus Evaluation Model, The Scientific Journal of the Faculty of Education, *Assiut University*, 32(4), 208-254.

Al-Oraini, A. &Alshaya, F. (2017). Images Adaptation of 8th Grade Science Textbook according to Social Semiotics, *Journal of Educational Sciences*, 29(1), 19-44.

Berger, A. A. (2005) Semiotic Analysis, in Media Analysis Techniques, Thousand Oaks: Sage.

Brewater, S. (2020). Mega Goal 3(Student's book), *Ministry of Education*.

Brewater, S. (2020). Mega Goal 4(Student's book), *Ministry of Education*

Byram, M., Grundy, P. (2003) Introduction: Context and Culture in English Teaching and Learning, *Multilingual Matters LTD*.

Danesi, M. (2004) Messages, Signs, and Meanings: A Basic Textbook in Semiotics and Communication (3rd edition). *Canadian Scholars Press Inc*.

Deneme, S., Ada, S., Uzun, K. (2011) Teaching A Foreign Language and Foreign Culture to Young Learners. International Journal of Business, Humanities and Technology, Vol. 1, No. 1, 152-164.

Genc, B., Bada, E. (2005) Culture in Language Learning and Teaching. *The Reading Matrix*, 5, 73-84.

Gogić, M. (2019). Semiotic Analysis of Culture in EFL Textbooks for Secondary School Learners, (MA thesis), *University of Osijek*

Kumral, N. (2013) Semiotic analysis of textual communication in Snow by Julia Alvarez. *Journal of Language and Linguistic Studies, 9(2),* 31-44.

Liddicoat, A., J., Papademetre, L., Scarino, A., Kohler, M. (2003) Report on intercultural language learning. *University of South Australia*: Research Centre for Languages and Cultures Education, *Griffith University*: *School of Languages and Linguistics*.

Mayangsari, L., Nurkamto, J., Supriyadi, S. (2018) Cultural Content: An Analysis of EFL Textbook in Indonesia. *International Journal of Scientific and Research Publications, 8(11),* 192-199.

Mosleh, E. (2015). Value-based Content Analysis of 'English for Palestine' 8th Grade Course Book and Suggested Value Enrichment Material (MA thesis), *Islamic University of Gaza.*

Parsa, A. F. (2004) Visual Semiotics: How Still Images Mean? Interpreting Still Images by Using Semiotic Approaches. *Edge University*.

Piasecka L. (2011) Sensitizing Foreign Language Learners to Cultural Diversity Through Developing Intercultural Communicative Competence. In:

Arabski J., Wojtaszek A. (eds) Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. *Second Language Learning and Teaching*. *Springer, Berlin, Heidelberg*. https://doi.org/10.1007/978-3-642-20201-8_3

Radić-Bojanić, B., Topalov, J. (2016) Textbooks in the EFL Classrooms: Defining, Assessing and Analyzing. *Collection of Papers at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad.*

Raigon-Rodriguez, A. (2018) Analyzing Cultural Aspects in EFL Textbooks: A Skill-Based Analysis. *Journal of English Studies,16*, 281-300.

Rajabi, S., Ketabi, S. (2012) Aspects of Cultural Elements in Prominent English Textbooks for EFL Setting. *Theory and Practice in Language Studies, 2(4*), 705- 712.

Van Leeuwen, T. (2005) Introducing Social Semiotics. *Routledge*.

Wenninger, C., Kiss, T. (2013) Culture in English as a Foreign Language (EFL) Textbooks: *A Semiotic Approach. TESOL Quarterly, 47(4*), 694-716.

أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية مفاهيم التربية الدولية

الدكتورة/ عبير محمد الرفاعي

أستاذ مشارك مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها- جامعة اليرموك- قسم المناهج وطرق التدريس

الأستاذة/ رغدة فايز أبو جابر

باحثة في الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها- جامعة اليرموك- قسم المناهج وطرق التدريس

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة الصف السادس الأساسي لمفاهيم التربية الدولية؛ ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام التصميم شبه التجريبي، وإعداد اختبار قبلي- بعدي لمفاهيم التربية الدولية مكون من (٤٠) فقرة، وزعت مناصفةً بين بعدي البيئة والتعايش، بعد التحقق من صدق وثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٥) طالبًا من طلبة إحدى المدارس الخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم إربد الأولى، وزعوا بالتساوي إلى ثلاث مجموعات جاءت على النحو الآتي: مجموعة ضابطة قرأت موضوعات الكتاب بطريقة اعتيادية، ومجموعة تجريبية أولى عرض المعلم لها موضوعات الكتاب بالأسلوب القصصي، ومجموعة تجريبية ثانية قرأ الطلبة القصص المقدمة لهم حول موضوعات الكتاب قراءة ذاتية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات المجموعات لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتين طبق عليهما الأسلوب القصصي، كما أظهرت النتائج فروق بين متوسطات المجموعتين التجريبيتين لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي قرأ المعلم فيها القصة على الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المدخل القصصي للتدريس، التربية الدولية، البيئة، التعايش، المرحلة الأساسية، معلمو الدراسات الاجتماعية.

The Effect of Using the Narrative Approach in Providing Basic Stage Students with the Concepts of International Education

Abstract:

The study aimed to investigate the effect of social studies teachers' use of the narrative style in providing sixth-grade students with the concepts of international education. In order to achieve the purpose of the study, the researchers followed the experimental research design in addition to a 40-item prepost test of the international education concepts consisting of two domains (environment, coexistence) 20 items for each. Reliability and validity of these items were checked. The participants of the study consisted of 45 6th grade students divided into a control group (n = 15) taught traditionally without stories, first experimental group (n = 15) received the topics of the textbook in the narrative style, and a second experimental group ((n = 15) who self-read the stories related to the topics of the textbook. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the average means of the groups in favor of the experimental to which the narrative style was applied. The results also showed statically significant differences between the averages means of the experimental groups themselves in favor of the group to which the teacher read the stories.

Keywords: narrative style in teaching, international education, environment, coexistence, the basic stage, social studies teachers

المقدمة:

يواجه العالم اليوم تحديات غير مسبوقة – اجتماعية واقتصادية وبيئية – مدفوعة بالعولمة المتسارعة، ومعدلًا أسرع للتطورات التكنولوجية، وفي الوقت نفسه يشهد العالم تغيرات كبيرة وكثيرة في مجالات الحياة المتعددة، كالمجالات السياسية، والعسكرية والاقتصادية أفضت إلى كثير من التداعيات، كالحروب، وانتهاكات حقوق الإنسان، وأشكال التلوث التي تنذر بسقوط ملايين من الناس في براثن الفقر، والبطالة، والمرض؛ فصار لزامًا على الدول والمؤسسات التربوية إعداد النشء من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة؛ لمواكبة التغييرات والتحولات، ورفع الوعي بأخطار هذه الكوارث، وزيادة الانتماء والولاء لعالمهم الكبير (الأرض).

ومما لا شك فيه أن التنشئة الاجتماعية عملية معقدة وطويلة وبطيئة تمر بمراحل مختلفة، تسعى من خلالها الأسرة في مرحلة أولى–بشكل أساسي– إلى إشباع حاجات الطفل الغريزية، وتحويله من كائن بيولوجي إلى شخص قادر على الاندماج والتفاعل مع محيطه الاجتماعي من خلال إكسابه المعارف والقيم والمهارات اللازمة التي تجعله مواطنًا فاعلًا قادرًا على الاندماج والإنتاج في مجتمعه، وتبدأ عملية التنشئة من مجتمعه الصغير (الأسرة)، ثم تمتد إلى المجتمع الأكبر (المدرسة)، وتنتهي بالمجتمع الكبير بمؤسساته وعلاقاته الاجتماعية المتعددة (زهور، ٢٠١١؛ الفرح والجعنيني، ١٩٩٢)، وما أن يكمل الطفل عامه السادس حتى ينتقل إلى المدرسة التي تعد المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تقوم بوظيفة تنشئة الأطفال والأجيال الشابة، وقد أوجدها المجتمع لتؤدي دورًا رئيسًا في عملية التنشئة؛ إذ تتدخل لتؤثر في الطفل، وتوجه حياته، وتشكل قيمه ومعتقداته وسلوكه؛ لتوجيهه نحو النمط المرغوب به دينيا، وأخلاقيا، واجتماعيا، ويبدأ الطفل في مرحلة المدرسة بالخروج من عالمه الصغير، ومن أسرته النواة، ومن تمركزه حول ذاته إلى عالم مليء بالأقران، وتبدأ شخصيته بالنمو المتكامل من جميع جوانبها، وتصبح أكثر قدرة على التكيف في عالم مليء بالتغيرات (همشري، ٢٠٠١).

وتعد الثقافة المدرسية نسقًا من القيم والمعايير والمعتقدات المشتركة بين أعضاء المجتمع المدرسي تحترم خصوصيات الأوضاع الاجتماعية، وتعبر عن هوية المدرسة؛ مما ينعكس على سلوك أعضائها؛ وبالتالي على أداء المتعلمين، وقيمهم، واتجاهاتهم. وتأخذ المدرسة بأيدي طلبتها حتى يصلوا إلى أبواب الحضارة والتمدن (زهور،٢٠١١). وقد برزت الحاجة لظهور المدرسة بسبب عدة عوامل أهمها: غزارة التراث الإنساني، وتعقد التراث الثقافي، واستنباط اللغة المكتوبة (أبو جادو، ٢٠٠٤)، وكما كان التراث سببًا في ظهور المدرسة، فقد أصبحت تسعى بشكل كبير ومعمق – نتيجة التغييرات التي طرأت على العالم التي أفرزتها الحروب الدولية، والصراعات، وتشكل المنظمات– إلى غرس قيم التنوع، والتعايش، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، وتأكيد حوار الثقافات، والاهتمام بالبيئة، واحترام التراث الإنساني عامة (عبيد، ١٩٩٢).

ومع التطور الهائل في جوانب الحياة، أصبح تضمين المقررات الدراسية مفاهيم التربية الدولية أمرًا ضروريًا، وقد اعتُمدت خطة تطوير التعليم من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولي، بل إن المناهج والمقررات الدراسية عدت من وسائل تحقيق التربية الدولية؛ فهي تهدف إلى إيجاد أفضل الصفات الإنسانية، وتحقيق النضج الكامل للشخصية، وتحقيق التواصل مع الآخرين (الشراقي، ٢٠١١/٢٠١١)، وأصبحت المدرسة اليوم تسعى إلى إكساب الطلبة مفاهيم التربية الدولية المختلفة بمحاورها كافة (البيئة، والسلام، والتعايش، وحوار الحضارات، وحقوق الإنسان، وغيرها) من خلال مناهجها ومقرراتها الدراسية لطلبة المرحلة الأساسية التي تمتد لعشر سنوات، وتعد قاعدة للتعليم وأساسًا لبناء الوحدة الوطنية والقومية وتنمية القدرات والميول الذاتية، وتوجيه المتعلمين في ضوئها، وتهدف إلى إعداد المواطن في مختلف جوانب شخصيته: الجسمية، والروحية، والوجدانية، والاجتماعية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠١٩).

وقد وقع الاهتمام- بشكل كبير- في احتواء مفاهيم التربية الدولية على مباحث الدراسات الاجتماعية؛ إذ تعد البيئة، والمجتمع المحلي، وكذلك المجتمع العالمي من أبرز أهدافها واهتماماتها، وباعتبار الإنسان يؤثر ويتأثر ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي، فإن استمرارية الجنس البشري على الأرض تعتمد- بشكل كبير- على تقليل النزاعات والحروب والصراعات الدولية التي تعد في صلب مفاهيم التربية الدولية؛ وبالتالي تحقيق التعاون والتضامن الدوليين على الأصعدة كافة (عبيد، ١٩٩٢).

وترى الباحثتان أن مباحث الدراسات الاجتماعية تعد مصدرًا مهمًّا للأحداث، ومختبرًا خصبًا لمعالجة القضايا المعاصرة والأحداث الجارية، وهي شديدة التأثير في البناء المعرفي والمهاري والوجداني لكل من المعلم والمتعلم، كما ترى الباحثتان أيضًا أن موضوعات ومفاهيم التربية الدولية متواجدة في مباحث الدارسات الاجتماعية، ولكن من الضروري أن يتواجد المعلم الذي يحسن تدريسها باستخدام طرائق تدريسية مختلفة، والتي بدورها تكون حافزًا ودافعًا لتعلم المفاهيم بطريقة فعالة وذات معنى، ومهما كان المحتوى التعليمي للدراسات الاجتماعية جامدًا، فإنه يصبح أكثر فاعلية بوجود المعلم المبدع القادر على استخدام الطرائق التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المناسبة التي تبث الحياة في هذه المباحث.

وتعد التربية الدولية من المصطلحات التي قد ظهرت في الآونة الأخيرة في ظل اتساع رقعة التبادل الدولي لكثيرٍ من الممارسات والخبرات، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات، فقد وجِد أنّ تعريف التربية الدولية اعتمد على وجهات نظر مختلفة، فهي تعني دراسة الدول والثقافات بدلًا من التركيز على قومية واحدة، بالإضافة إلى القضايا الدولية المعاصرة والتفاعل بين دول العالم على اختلافها (الدقميري وآخرون، ٢٠١٨)، في حين عرفتها الأهواردي الوارد في خليل (٢٠١٣) بأنها مصطلح يجمع المفاهيم الهادفة إلى التفاهم والسلام بين الأمم على الصعيد الدولي ومبدأ العلاقات الودية بين الأمم والشعوب ذات الأنظمة الاجتماعية والسياسية المتباينة، ومبدأ حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وتتضمن أيضًا اقتران التعليم بالأهداف والمبادئ التي ينص عليها ميثاق الأمم المتحدة، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان وحرياته

الأساسية، وقد عرفت أيضًا بأنها العملية التي تؤدي إلى الاهتمام بالقضايا العالمية، والاتصال بين الثقافات، والميل للانفتاح، وعدم التعصب، وتكوين اتجاهات ذات حساسية عاليةٍ للقضايا العالمية ومشكلات الأمم الأخرى (أبو دية، ٢٠١١).

وقد أشار عدد من الباحثين إلى أن التربية الدولية تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية تتمثل في: مساعدة الطلبة على معرفة القيم العامة المشتركة بين الشعوب، والقيم التي يتميز بها مجتمع عن آخر، وفهم الأنظمة العالمية السياسية والاقتصادية والبيئية والتكنولوجية، وفهم القضايا والمشكلات العالمية وغيرها من الأهداف التي تخدم التربية الدولية (القحطاني، ١٩٩٤)، ويذكر أبو دية (٢٠١١) مجموعة الأهداف التي تسعى التربية الدولية لتحقيقها، منها: وضع التربية بمؤسساتها المختلفة في إطار عالمي، وربط المواطنين بمجتمعاتهم؛ ومن ثم ربطهم بالعالم أجمع، والإسهام في حل مشكلاتهم ومشكلات الآخرين، وتنمية اتجاهات التفاهم العالمي للتسامح والصداقة، وإعداد وتأهيل المعلمين والمسؤولين في مراحل العملية التعليمية كافة في تحقيق أهداف التربية الدولية، وتقدير الاختلاف بين الأفراد والثقافات، وزيادة وعي الطلبة بالقضايا البيئية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تتخطى حدود أوطانهم، وتنمية الوعي البيئي وطرائق الحفاظ على البيئة المحلية والعالمية، وإكساب الشباب مهارات ومعارف وقيمًا تساعدهم على التفاعل في سياق دولي.

يتضح مما سبق أن التربية الدولية تعد نوعًا من أنواع التعليم الذي يتضمن موضوعات ومحاور متنوعة (البيئة، والتعايش، والسلام، وحقوق الإنسان، وحوار الحضارات والثقافات)، والذي يحاول تجاوز المفاهيم الضيقة للقومية وللإنسان، ويسعى إلى دمجه ضمن المجتمع العالمي الأكثر اتساعًا، وتشمل المراحل التعليمية والمباحث الدراسية كافة، إلا أن بعض المباحث كمباحث الدراسات الاجتماعية تعد أكثر انسجامًا مع موضوعات التربية الدولية التي تتحدث عن الموضوعات البيئية، والتسامح، والتعايش، وموضوعات حقوق الإنسان، والتراث الثقافي، والحضارات، فهي موضوعات تركز على إيجاد إنسان عالمي قادر على التكيف مع التغييرات المجتمعية، ومواجهة التحديات في هذا القرن الذي يحمل الكثير من التطورات والتغييرات على مستويات عالمية، كما تعمل على تنمية الوعي العالمي لتحقيق مفاهيم السلام، والتفاهم، واحترام الحقوق والحريات.

ويعد موضوع التربية البيئية واحدًا من الموضوعات التي أولته التربية الدولية اهتمامًا كبيرًا؛ لما له من تأثير في تعزيز انتماء الفرد للعالم الكبير؛ بدلالة أن كل ما يصدر عن الفرد من تصرفات تجاه البيئة إيجابيةً كانت أم سلبيةً ستؤثر في الكوكب قاطبة (القحطاني، ١٩٩٤)، كما كانت هناك توصية خاصة بمفهوم التسامح، والتعايش السلمي، ونبذ العنف، فهي فرصة لإزالة الأحقاد من القلوب، ونزع الضغائن من النفوس سواءً على مستوى الأفراد أو المجتمعات أم الدول؛ وبالتالي تحقيق مفاهيم السلام (البوهي،٢٠١٤).

يُلحظ مما سبق أن المناداة بتدريس التربية الدولية ضمن الدراسات الاجتماعية تعود إلى ضرورة مواكبة التطورات الكبيرة والتغيرات الهائلة في الوقت الحاضر؛ فقد تطورت النظرة إلى البيئة، فالإنسان لا يعيش في

حدودٍ ضيقةٍ في الوقت الحاضر، وإنما يعيش في الكون؛ فهو مكانه وزمانه الواسع؛ لذلك تطورت وظيفة الإنسان واتسعت لتشمل الحفاظ على البيئة في كل زمان ومكان، والتكيف والتعايش مع أبناء العالم الواسع بالشكل الإيجابي المطلوب، بما يحقق وجوده الإنساني من جانب، ويحفظ هويته وخصوصيته الثقافية من جانب آخر، وتعد موضوعات التربية الدولية المتعلقة ببعدي البيئة والتعايش الأكثر ظهورًا في كتب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، كما أنها من الموضوعات المهمة في الوقت الراهن؛ نظرًا لما نشهده من اعتداءات على البيئة، ومن تهجير قسري للأفراد من مساكنهم في دولٍ متعددة، وهذا ما جعلها محور الدراسة لدى الباحثتين.

وقد ركز النظام التعليمي الأردني– كما ورد في الإطار العام للمناهج الأردنية (٢٠١٩)– على مباحث دراسية، كالتاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية التي تسهم في تعليم المواطنة والهوية واحترام التنوع وحقوق الإنسان والسلوك الديمقراطي بما يسهم في بناء هوية المواطن (وزارة التربية والتعلم الأردنية، ٢٠١٩)، وضمن هذه المباحث الدراسية، تُوظف طرائق تدريسية فعالة يتبعها المعلمون تسهم في إكساب الطلبة المعارف والقيم والمهارات المتضمنة فيها، خاصةً أن بعض الدراسات تظهر أن اتجاهات طلبة المدارس نحو مباحث الدراسات الاجتماعية، ومحتواها، ومضامينها سلبية، كدراسة (حسن، ١٩٩٣؛ الرواضية، ٢٠٠٠) ، ودراسة فرنسلر (Fernsler, 2003)، ومن الطرائق المناسبة والفعالة التي قد تحسن اتجاهات الطلبة نحو محتوى هذه المباحث الأسلوب القصصي الذي له أثر في نفس المتعلم، يجعله مقبلًا على مضامين القصة، وما تحمله من معارف، ومهارات، وقيم برغبة ودافعية.

وقد وظف المربون عبر عقود المدخل القصصي في إعداد النشء؛ إذ إن الأسلوب القصصي من أكثر طرائق التعليم مناسبة للأطفال وخاصة في دور الحضانة، ورياض الأطفال، ومرحلة التعليم الأساسي، وعلى هذا يختار المعلم قصة ما ذات غاية تربوية أو اجتماعية، ويلقيها على مسامع الطلبة، وتتسم القصة بقدرتها على التشويق والإثارة فتدفع الطفل إلى زيادة اهتمامه وانتباهه، وتنمي روح الخيال لديه، وتضيف السرور لنفسه (همشري، ٢٠٠١)، ويعد المدخل القصصي من أكثر النشاطات التي يستمتع بها الطلبة في المرحلة الأساسية؛ كونها تمنحهم الشعور بالبهجة والسرور، وتثقفهم، وتبني لديهم المفهوم بصورة سهلة؛ فالقصة تجذب انتباه الطلبة بشخصياتها، ومواقفها، وأحداثها، والصور الملونة؛ لذا يقع على عاتق المعلم اختيار القصص الهادفة الملائمة لمستويات الطلبة، والتي توصل القيم والمفاهيم بفاعلية أكبر من تلقين النصائح والتوجيهات (الضبع وغبيش، ٢٠١٧).

وتعد رواية القصة ومناقشتها بطريقة فعالة فرصة للطفل للتفكير في المشكلة وأحداثها بصورة واقعية، وأن يسقطها على واقعه؛ ومن ثم يستنتج الأفعال المرغوب بها؛ ليتمكن من التعايش مع الآخرين، وتتيح له الفرصة للتعبير عن مشاعره تجاه القيمة والفعل المرغوب به اجتماعيًّا، وتعد من الأساليب التي تسهم في تعميق القيم الإنسانية (الضبع وغبيش، ٢٠١٧). ويؤكد أبو جادو (٢٠٠٤) أن أسلوب التربية بالقصص

من أهم أساليب التربية الحديثة؛ لما لها من تأثير نفسي في الأفراد خاصة إذا ما وضعت في قالب شائق يشد الانتباه، ويؤثر في العواطف والوجدان.

وتتعدد مجالات القصة فمنها القصص الجغرافية التي تعالج قضايا مرتبطة بالجغرافية كموقف السكان من إحدى الظواهر الطبيعية كالمطر، أو قطع الغابات، وبيان أثر الإنسان في البيئة (خضر، ٢٠٠٦). ومنها: التاريخية، والشعبية، والدينية، والجمالية، والعلمية، والفكاهية والاجتماعية، وجميعها توظف في العملية التعليمية لتحقيق أهداف معينة (الجلاد،٢٠١٠). ويؤكد العناني (٢٠٠٢) أنه يمكن توظيف الأسلوب القصصي لتناول مشكلاتٍ اجتماعيةٍ وإنسانيةٍ، مثل: مشكلة التمييز العنصري، والتفرقة الاجتماعية، وتفشي النزاعات، والحروب، والسلام.

ويساعد استخدام قصص من أمثلة الحياة الواقعية ذات الصلة بحياة الطلبة اليومية على التواصل بسهولة أكبر مع المحتوى والمهارات التي يجب تعلمها، وكذلك قدرتها على إثارة أكثر من مجرد استجابة عاطفية ومعرفية، وتعليم المعارف والمهارات التي يتم تقييم المتعلم في ضوئها، وتبين أن رواية القصص تعد وسيلة فعالة لتعليم مهارات التفكير؛ إذ تساعد المتعلم على الانخراط والاندماج مع أحداثها (Szurmak ٢٠١٣ &Thuna,).

ويتضمن التعلم من خلال سرد القصص عمليات ونشاطات هادفة، وفرصًا للحوار التأملي، وتعزيز المساعي التعاونية، وتنمية روح الاستفسار، والإسهام في بناء معارف جديدة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن التعرف إلى الحقائق الثقافية، والعاطفية، وتقييمها، ودمجها في عمليات السرد القصصي، فضلًا عن إيجاد مهارات تمكن الطلبة من ربط وجهات النظر الذاتية والموضوعية، وإحداث تغيير مدروس للذات والممارسة وتحسين تعلمهم بطرق متعددة (Alterio,٢٠١٣).

ويعد الأسلوب القصصي وسيلةً تساعد الطلبة على فهم العالم من حولهم، وتمكنهم من تصور أنفسهم في مواقف مماثلة لشخصيات القصة (Eldridge, ٢٠٠٩). ويرى هاريس (Harris, 2007) أن القصص تسمح للطلبة برؤية أوجه التشابه في تجاربهم حتى وإن كانوا منقسمين بسبب الاختلافات الثقافية، بالإضافة إلى ذلك، تجعل القصص التعلم أكثر متعة، وتساعد الطلبة على تذكر المعلومات والمعارف ذات الصلة (Frisch & Saunders, 2008).

ويضيف كوسا (Kosa, 2008) أن إحدى فوائد الأسلوب القصصي مساعدة المعلمين في الوصول إلى مستويات الطلبة المختلفة، وتقليص الفروقات الفردية بينهم، فالمفاهيم والنظريات الصعبة يسهل إيصالها إلى المتعلمين من خلال سرد القصة، ويؤكد تربويون من مستوى معلمي رياض الأطفال إلى مستوى مدرسي الجامعات أن سرد القصص يحسن فهم الطلبة للمحتوى التعليمي؛ حيث يستخدم هادزيجروجي على سبيل المثال (Hadzigeorgiou, 2006) سرد القصص للمساعدة في إيجاد شعور التوقع والفضول حول المفاهيم الصعبة في حصص الفيزياء، أما جروس (Grose, ٢٠١٠) فقامت بتدريس طلبة القانون تفكيك القصص

التي يسمعونها من العملاء والمحامين الآخرين لغايات فهم محتوى القضية مدار البحث، ويضيف كارثرز (Caruthers, 2008)أن رواية القصص تفيد المعلمين والطلبة معًا؛ إذ إنها تجبر المعلمين على التفكير أكثر بشكل نقدي حول المواد التي يقدمونها للطلبة؛ مما يعود بالفائدة عليهم.

وقد أُجريت دراسات عديدة تظهر أهمية الأسلوب القصصي في التدريس، منها دراسة باول ومواري (Powel&Murray,2012)، وهي دراسة تجريبية شملت ثمانية فصول في علم الاجتماع حول فعالية استخدام سرد القصص كوسيلة لتحسين فهم الطلاب على الإنترنت، أظهرت النتائج أنه عندما يتم تقديم المواد على شكل قصة بدلاً من الطريقة التقليدية، فإن فهم الطلاب للنظريات والمفاهيم الصعبة يتحسن، وينعكس على تحصيلهم الأكاديمي.

وهدفت دراسة أليس وسنثيا (Alice & Cynthia, 2018) إلى التحقق من تأثير القصص الاجتماعية على الامتثال والعدوان على طفلة في المرحلة الابتدائية في لويزيانا، تم استخدام تصميم أساسي متعدد لتقييم فعالية القصص الاجتماعية في تحسين السلوك المتوافق، والحد من العدوان اللفظي لدى فتاة تبلغ من العمر (٧) سنوات، من خلال استعمال القصص الاجتماعية لاستهداف ثلاثة مواقف للحد من السلوك غير المتوافق والعدوان اللفظي، وأظهرت النتائج تحسنًا في السلوك المتوافق، وانخفاضًا في العدوان اللفظي للطفلة.

وأجرى باير وأومور (Bayir & Omur, 2019) دراسة هدفت إلى تقصي آراء طلاب المدارس من الصف الرابع حول احترام الاختلافات بينهم عن طريق القصة والرسم في تركيا، تم استخدام التحليل الوصفي على عينة من الطلاب، استخدمت أداة تحليل قصص الطلبة ورسوماتهم، وأظهرت أبرز النتائج أن الطلاب أجابوا عن الأسئلة في البعد الأخلاقي بطريقة تعكس خصائصهم النمائية، بالإضافة إلى ذلك، تحلى الطلبة بقيم الاحترام، وتقبل الاختلافات، والأخلاق، والتعاطف من خلال القصة.

وأجرى علي وآخرون (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي في تنمية القيم الدينية والهوية الوطنية لدى أطفال ما قبل المدرسة بمحافظة الطائف، تكونت عينة الدراسة من (٧) أطفال للمجموعة التجريبية، و(٧) أطفال للمجموعة الضابطة، وتم استخدام برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي بواقع (١٥) جلسة، وعقب كل جلسة تم تطبيق مقياسي القيم الدينية والهوية الوطنية، وتم إعادة تطبيقهما بعد مرور شهر، وأظهرت النتائج تحسنًا في مستوى القيم الدينية والهوية الوطنية عقب التدريب، واستمرار تحسن المستوى خلال مرحلة القياس التتبعي.

أما فيما يتعلق بالتربية الدولية، فقد أجريت دراسات عديدة، منها دراسة يحيى (٢٠٠٢) التي هدفت التعرف إلى دور المناهج الدراسية في كليات المعلمين في تنمية أبعاد التربية الدولية لدي الطلاب المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من (٢١٥) طالبًا معلمًا من طلبة كليات المعلمين، تم استخدام أداتين: قائمة الأبعاد الرئيسية والفرعية للتربية الدولية، واختبار تحصيلي تكون

من (٢٥) سؤالًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة مجموعة من الأبعاد الرئيسة والفرعية المتعلقة بالتربية الدولية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط تحصيل الطلاب الفعلي في الاختبار وبين المتوسط المتوقع لهم، وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ببين متوسطات الاختبار التحصيلي للطلاب المعلمين بين الأقسام الأدبية والأقسام العلمية.

هدفت دراسة الأحمدي (٢٠١٢) إلى الوقوف على مستوى الوعي والمعرفة بقضايا التربية الدولية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والتخصص، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت من أهم التوصيات العمل على تكوين لجان داخل الأقسام المختلفة لتحليل المفاهيم الأساسية للتربية على المواطنة العالمية، وزيادة الاهتمام بالبعد العالمي في الدراسات الجامعية من خلال المسارات الدراسية للبرامج الجامعية بشكل عام.

وهدفت دراسة الشال (٢٠١٢) إلى إلقاء الضوء على واقع منظمات التربية الدولية وبرامجها بمرحلة التعليم العالي من حيث النشأة، والأهداف، والعناصر والمجالات، وكذلك منظمات التربية الدولية بالتعليم المصري وبرامجها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت على عينة عشوائية قوامها (٢٥) عضو هيئة تدريس بالجامعات، تم استخدام المقياس كأداة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهداف التربية الدولية تركزت حول ضرورة زيادة وعي الأفراد والمؤسسات بعملية تدويل التعليم الجامعي؛ وذلك لإثبات الذات، وتعزيز المكانة بين جامعات العالم المتقدم، وفيما يتعلق بأشكال التربية الدولية فإنه لابد من الاهتمام بالحراك الطلابي، وبعثات أعضاء هيئة التدريس من خلال تحديد الجامعات المعتمدة، وعمل ورش عمل لإلقاء الضوء على طرق المعيشة في جامعات الدول المتقدمة، وذلك في محاولة لتقليل الصدمات التي يتعرض لها الطالب وأعضاء هيئة التدريس المبتعثون.

وقد أجرى كورزو وكاستنيدا (Corzo & Castaneda, 2017) دراسة هدفت إلى تعزيز قيمة احترام الآخر كقيمة إنسانية في إحدى المدارس العامة في كولومبيا، تألفت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الابتدائية البالغ عددهم (٦٣) طالبًا، وبينت النتائج تغير سلوك الطلبة العدواني وتعزيز سلوك احترام الآخر داخل الصف الدراسي وخارجه.

أما دراسة الفليت (٢٠٢٠) فهدفت إلى التعرف على واقع التربية الدولية في المدارس الثانوية بفلسطين، وبناء تصور مقترح لتطوير هذا الواقع، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (١٤٧) مديرًا ومديرةً، تم إعداد مقياس لجمع البيانات، كما تم عقد ورشة عمل مع مجموعة من مشرفي المرحلة الثانوية العاملين بوزارة التربية والتعليم، ومجموعة من أساتذة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية للتوصل إلى بناء التصور المقترح، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تقديرات عينة الدراسة لواقع التربية الدولية في المدارس الثانوية جاءت مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات

أفراد العينة لواقع التربية الدولية في المدارس الثانوية تعزى للجنس، فيما وجدت فروق في معوقات تطبيق التربية الدولية في المدرسة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يُلحظ أهمية موضوع المدخل القصصي في تعليم طلبة المرحلة الدراسية الأساسية، كما أظهرت الدراسات السابقة أهمية التربية الدولية، وضرورة تبنيها وتطبيقها على أرض الواقع من خلال العملية التعليمية لتحقيق تطور مناسب للطلبة؛ بوصفهم مواطنين فاعلين يستطيعون فهم عالمهم وحل مشكلاته، كأحد متطلبات تميز العمل التربوي؛ وبناء على ما سبق، حاولت الدراسة الحالية العمل على تعرف أثر استخدام المدخل القصصي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية مفاهيم التربية الدولية، وخاصة المفاهيم المتعلقة بالبعد البيئي، وبعد التعايش؛ بوصفها موضوعات تركز عليها كتب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، وكونها موضوعات تسهم في تحقيق المواطنة، وإعداد المواطن العالمي الذي يعيش ضمن عالمٍ واسعٍ يتطلب منه فهمًا وقدرةً على حل مشكلاته، خاصة في ظل الأوضاع الراهنة؛ إذ تسهم مفاهيم التربية الدولية الخاصة بهذين البعدين في إيجاد دور فعال ومؤثر للطلبة في حال تم إكسابهم مفاهيمها بطرائق فعالة كالأسلوب القصصي، وهذا ما ركزت الدراسة الحالية عليه، ولم تتطرق له أي من الدراسات السابقة.

مشكلة البحث وسؤاله:

ظهر التوجه الجديد في تدريس الدراسات الاجتماعية لمجاراة التطورات المتسارعة في مجال الاكتشافات العلمية والتكنولوجية، وتراكم المعلومات الجديدة، وظهور مفاهيم تربوية كثيرة وجديدة أكثر ملاءمةً لهذا التغيير، منها: مفاهيم التربية الدولية التي تهدف إلى تحقيق السلام والتعاون والتفاهم بين شعوب ودول العالم، وترسيخ مبدأ العلاقات الودّية بين الأمم والشعوب ذات الأنشطة الاجتماعية والسياسية المتباينة، ومبدأ احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية، وبهدف مواكبة التطورات المتسارعة؛ ونظرًا لأهمية اكتساب الطلبة لهذه المفاهيم، كان لا بد من إيجاد أسلوب تعليمي يخدم تدريسها بأسلوبٍ شائق، بعيدًا عن الرتابة والتقليد لتغطي ما يشهده العالم من حروب عالمية، وتشكيل منظمات دولية، وعقد مؤتمرات وندوات؛ لتؤسس مجتمعات تخلو من الحروب والنزاعات، ويعد المدخل القصصي من أشد ألوان الأدب تأثيرًا في النفوس وخاصة في الأطفال؛ لأنه يتضمن تلك المثيرات الباعثة على تشكيل سلوكياتهم، وتكوين شخصياتهم؛ فالقصة تعد أحد الأساليب الفعالة في التثقيف والتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة، هذه المرحلة التكوينية المهمة من مراحل نمو الشخصية الإنسانية؛ وذلك لقدرتها على إكساب الطلبة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للعيش في ظل التطورات الحياتية المتسارعة، وينبغي التأكيد على أنه كلما أمكن استخدام القصص لجذب اهتمام الطلبة ومشاعرهم، كان ذلك محفزًا لهم على فهم الأحداث، وإجراء المناقشة، وهذا من شأنه أن يسمح للمعلمين بتقييم تحصيل الطلبة ومعارفهم ومهاراتهم المختلفة، ومعرفة مدى تحقق الأهداف ونتائج التعلم، وكيفية التعايش معًا، والحد من مخاطر الكوارث، وهذا ما تؤكده نتائج العديد من

الدراسات كدراسة صلاح (٢٠١٦)، ودراسة المهيرات (٢٠١٩)، ودراسة محمد وآخرين(٢٠١٩)، ودراسة (أبو مغنم ٢٠١٣).

إن الأدب النظري ونتائج الأبحاث والدراسات كدراسة آل سعود (٢٠٢٠) تشير إلى أنه يجب توعية معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية التربية الدولية بوصفها اتجاهًا حديثًا في المناهج من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية وفعاليات ونشاطات مختلفة تزود الطلبة بكم هائل من موضوعات التربية الدولية التي تعينهم في الحياة، وتسهم في إيجاد إنسان صالح ضمن مجتمع عالمي، وقد أكد المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية أن البدء في بناء المعرفة والمواقف والقيم اللازمة للنهوض بالمجتمعات في سن مبكرة يشمل المعلمين ذوي الأسس المتينة في الممارسة التربوية للدراسات الاجتماعية؛ إذ تزود الدراسات الاجتماعية في المستوى الابتدائي الطلبة بخبرات تعليمية هادفة وذات مغزى، وجودة عالية ومناسبة من الناحية النمائية، وتعكس الحقائق الاجتماعية المعاصرة، المتنوعة والعالمية (المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية،٢٠١١).

كما أن المطلع على الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة يرى مدى سعي وزارة التربية والتعليم لتضمين مفاهيم التربية الدولية في مناهج التربية الاجتماعية والوطنية من الصف الأول لغاية الصف الخامس الأساسي، ومناهج التربية الوطنية والمدنية من الصف السادس إلى المرحلة الثانوية، ومناهج الجغرافيا والتاريخ، بل يجدها أيضًا في الإطار العام لمنهاج رياض الأطفال ولو بصورة بسيطة تتناسب مع المرحلة العمرية والنمائية لأطفال ما قبل المدرسة كالنتاج العام الذي يهدف إلى اكتساب الطفل ممارسات سلوكية صحيحة فيما يتعلق بالبيئة، وترشيد الاستهلاك (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠١٩).

ويمكن القول إن معلم الدراسات الاجتماعية هو المسؤول الرئيس عن نقل مفاهيم التربية الدولية للطلبة، فإعداده يشمل الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني، وهذا الإعداد بدوره يسمح له بامتلاك طرائق تدريسية ومهارات عملية تمكنه من السير بالعملية التعليمية إلى الأهداف المنشودة، والوضع الحالي يشير إلى الانتهاكات الكبيرة بحق البيئة وبحق الإنسان من أخيه الإنسان، وهنا تظهر وظيفة المعلم البعيدة عن التلقين إلى التوعية والتوجيه واستخدام طرائق تسمح للطلبة بالتفاعل مع المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية؛ مما يؤثر في الطلبة، ويكسبهم مفاهيم التربية الدولية الخاصة بالبيئة والتعايش، ويغير من ممارساتهم السلبية تجاهها.

ومن خلال المراجعة لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة، لاحظت الباحثتان أن عددًا منها أشار إلى الأثر الإيجابي لاستخدام المدخل القصصي في تحقيق الأهداف المرجوة، وقد تبينت قلة الدراسات التي تناولت أثر المدخل القصصي في إكساب الطلبة مفاهيم التربية الدولية؛ الأمر الذي استدعى إجراء هذه الدراسة للتعرف على أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة المرحلة الأساسية مفاهيم التربية الدولية، وتحديدًا تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية تعزى لطريقة عرض القصة (من خلال المعلم، قراءة ذاتية للقصة، مجموعة ضابطة تعرض عليها المفاهيم بالطريقة الاعتيادية دون سرد قصصي)؟

أهمية البحث:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها، والذي يقوم على مفاهيم التربية الدولية، وتتمثل هذه الأهمية من خلال جانبين مهمين:

١. الأهمية النظرية:

وتتمثل في تناولها موضوع التربية الدولية الذي يعد أحد اهتمامات العصر الحديث حيث الحروب والنزاعات، وظهور العديد من المنظمات الدولية الحكومية وغير الحكومية، وعقد العديد من المؤتمرات والندوات التي تهدف في جلها إلى تحقيق المواطنة العالمية، وقد تسهم هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تحليل أثر المدخل القصصي في تحقيق الغايات التربوية، بالإضافة إلى تحليل مفاهيم التربية الدولية المراد إكسابها للطلبة، ومدى فاعلية المدخل القصصي في إكسابهم تلك المفاهيم المتعلقة ببعدي البيئة والتعايش

٢. الأهمية التطبيقية:

وتتمثل في استفادة مخططي ومطوري المناهج الدراسية من نتائج هذه الدراسة، وقد يستفيد منها المعلمون في استخدام المدخل القصصي في أثناء عملية تدريس الطلبة، وإكسابهم مفاهيم التربية الدولية وتقويمهم، كما قد تفيد الطلبة في معرفة كيفية اكتساب مفاهيم التربية الدولية من خلال المدخل القصصي بشكل أسرع وأسهل؛ ليتحقق الفهم المعرفي المطلوب؛ مما يساعد في رفع مستوى التعلم الذاتي لديهم.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

١. المدخل القصصي:

هو لون من ألوان النثر الأدبي يتناول جوانب الحياة المختلفة، منها ما هو واقعي، ومنها ما هو تمثيلي، تتكون جوانب العمل الأدبي من فكرة رئيسة، وحبكة، وبيئة زمانية ومكانية، وشخصيات، ولغة، وأسلوب (عمران، ٢٠٠٨).

ويعرف إجرائيًا بأنه لون من ألوان الأدب يتناول القضايا البيئية ومشكلاتها المتعددة عالميًا، كالتلوث، والاحتباس الحراري، والاختلال البيئي، والقضايا المتعلقة بالتعايش كالحوار، والتسامح، وحل الخلاف بأسلوب تمتزج فيه الحقيقة بشيء من الخيال، وتتميز بالقدرة على جذب انتباه طلبة الصف السادس وتشويقهم، وهذه القصص من تأليف الباحثتين، ويبلغ عددها ست قصص، ثلاث منها متعلقة بالقضايا البيئية، وثلاث متعلقة بقضايا التعايش مناسبة للمرحلة العمرية للطلبة، وتدعم المادة التعليمية الموجودة في كتاب الطالب المدرسي في مبحث التربية الوطنية والجغرافيا.

٢. التربية الدولية:

إضفاء بعد دولي على التربية في جميع مراحلها وأشكالها كافةً لتنمية التفاهم والتعاون والسلام، واحترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بين الشعوب والدول ذات الأنظمة الاجتماعية والسياسية المتباينة (خليل، ٢٠١٣).

وتعرف إجرائيًّا بأنها ما يتم إكسابه من مفاهيم البيئة وقضاياها ومشكلاتها ومفاهيم التعايش لطلبة الصف السادس الأساسي من خلال اختبار التحصيل المعد لهذا الغرض.

٣. طلبة المرحلة الأساسية:

هم جميع طلبة المدارس من الصف الأول الأساسي وحتى العاشر الأساسي، وإجرائيا هم الطلبة المنتظمون في المدارس في الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم لمدينة إربد للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

٤. معلمو الدراسات الاجتماعية:

هم المعلمون الذين يدرِّسون مواد التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ في المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم لمدينة إربد.

حدود الدراسة:

- طُبقت هذه الدراسة على واحدة من المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم لمدينة إربد للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ على طلبة الصف السادس الأساسي من الذكور فقط.
- اقتصرت الدراسة على معرفة أثر المدخل القصصي (قصص مساندة للمادة الدراسية الموجودة في الكتاب المدرسي من تأليف الباحثتين) في إكساب مفاهيم التربية الدولية المتصلة بمجالي البيئة والتعايش؛ كونها موضوعات موجودة في كتاب الطالب المدرسي ضمن مبحثي التربية الوطنية والجغرافيا.

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الجزء وصفًا لمنهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، بالإضافة إلى الأدوات المستخدمة فيها، وطرق التحقق من الصدق والثبات، كما يتناول وصفًا لمتغيرات الدراسة، وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

- **منهج البحث:**

استُخدم التصميم شبه التجريبي لمعرفة أثر استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للمدخل القصصي في إكساب طلبة الصف السادس الأساسي مفاهيم التربية الدولية، وذلك لمناسبته موضوع الدراسة.

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم لمدينة إربد للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ والبالغ عددهم قرابة (٣٠٠٠) طالبٍ وطالبة، تكونت

عينة الطلبة الذكور من (٤٥) طالبًا ضمن مدرسة خاصة اختيروا عشوائيًّا، منهم (١٥) طالبًا مثلوا المجموعة الضابطة التي تقرأ موضوعات الكتاب بالطريقة التقليدية، و(١٥) طالبًا مثلوا المجموعة التجريبية الأولى التي عرض لهم المعلم موضوعات الكتاب بالأسلوب القصصي، و(١٥) طالبًا مثلوا المجموعة التجريبية الثانية التي تقرأ موضوعات الكتاب من خلال القصص قراءة ذاتية.

أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استُخدمت الأدوات التالية:

أولاً: المادة القصصية:

قامت الباحثتان بتأليف مجموعة من القصص بلغ عددها (٦) قصص تضمنت عددًا من مفاهيم التربية الدولية تتمثل في قضايا البيئة، وبلغ عددها ثلاث قصص، وقضايا التعايش، وبلغ عددها ثلاث قصص، وقد تم اختيار هذين البعدين واعتماد مفاهيمها لاحتواء كتب الدراسات الاجتماعية (مبحث التربية الوطنية ومبحث الجغرافيا) للصف السادس هذه الموضوعات؛ مما يسمح بتأليف قصص هادفة تسمح بالتطور المعرفي والوجداني والمهاري لدى الطلبة.

١. صدق المادة القصصية:

عُرضت القصص الستة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، ومناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والقياس والتقويم، والإرشاد النفسي؛ بهدف إعطاء الرأي في مناسبة القصص وبنائها الفني، ومناسبتها للهدف، وتم الاتفاق على مناسبتها بعد إجراء تعديلات بسيطة في بعض المفاهيم المستخدمة وتعديل بعض الصياغات، واقتراح بناء قصصي خاص لكل قصة.

ثانيا: اختبار مفاهيم التربية الدولية:

بهدف الكشف عن درجة امتلاك الطلبة لمفاهيم التربية الدولية، قامت الباحثتان بإعداد اختبار تحصيلي بعد الاسترشاد بالأسس العامة المتبعة في بناء اختبارات التحصيل الصفية، وفيما يلي الإجراءات التي تم اتباعها: تحديد الغرض من الاختبار، وهو قياس درجة امتلاك الطلبة مفاهيم التربية الدولية، كما تم تحديد الموضوعات المراد قياسها، وهي مشكلات وقضايا البيئة ومفاهيم التعايش، كما تم تحديد مجال الأهداف المتعلقة بالمعارف الخاصة بموضوع التربية الدولية التي ينبغي للطالب أن يتمكن منها، ثم تم صياغة مخرجات التعلم الخاصة بالمعارف السابقة، تم بعد ذلك كتابة فقرات صورتي الاختبار (٢٠) فقرة لكل صورة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، أحدهما الإجابة الصحيحة لقياس كل هدف من الأهداف، وقد تطلب بعضها أكثر من فقرة واحدة، تم فيها مراعاة الأسس الفنية في كتابة هذا النوع من الفقرات، ومطابقتها للهدف الذي تقيسه من حيث المحتوى والمستوى المعرفي، كما تم الأخذ بالاعتبار ألاّ تعتمد إجابة إحدى هذه الفقرات على إجابة الفقرات الأخرى.

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لصورتي الاختبار، تم عرضهما على محكمين مختصين من أصحاب الخبرة والكفاءة وعددهم (١٠) محكمين؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم ووجهات نظرهم حول الفقرات والأسئلة، واقتراح ما يرونه من تعديل، من حيث اتساق الاختبار مع الهدف الأساسي منه، وفي ضوء مقترحات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات التي طرحت، والمتمثلة في تعديل بعض الصياغات اللغوية على بعض الأسئلة، وقد أجمع المحكمون أنه لا توجد أسئلة صعبة جدًّا ولا أسئلة سهلة جدًّا؛ وبالتالي فقد بلغ عدد الأسئلة في صورتي الاختبارين (٤٦) سؤالًا، (٢٣) سؤالًا لكل صورة.

التجريب الأولي للاختبار:

بعد أن تم الوصول لصورتي الاختبار بعد التحقق من الصدق الظاهري، تم تطبيق كل صورة من صورتي الاختبار على مجموعة من الطلبة مكونة من (٢٥) طالباً، ممن تتفاوت درجاتهم التحصيلية، وتتوفر لديهم الرغبة والجدية في الأداء.

حساب الصعوبة والتمييز:

تم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة؛ وذلك بإيجاد نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من بين المفحوصين، وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٦٩ – ٠,٨١) التي تعد مقبولة ومعتمده وفق الأسس العلمية. وتم حساب معاملات التمييز التي تفيد في تحديد الدرجة التي يمكن للفقرة عندها أن تميز بين المستويات المختلفة من الاتقان، وفي ضوء النتائج السابقة تم حذف (٦) فقرات؛ وبذلك تكونت صورتا الاختبار النهائية من (٤٠) فقرة، لكل صورة (٢٠) سؤالًا، وقد بلغ مؤشر التمييز للصورة الأولى للاختبار (٠,٦٠)، وللصورة الثانية (٠,٥٨).

الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا):

تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي لصورتي الاختبار، من خلال حسابه باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، على بيانات التطبيق الأول للعينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (٠,٨٦٢) للصورة الأولى، و(٠,٨٣٨) للصورة الثانية.

إجراءات البحث:

تم اتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف البحث:

- تحديد مشكلة البحث وأسئلته.
- مراجعة الأدب النظري المتعلق بموضوع البحث سواء ما يتعلق بالمدخل القصصي أو التربية الدولية والدراسات السابقة الخاصة بكل موضوع.
- بناء وتطوير أدوات البحث (المادة القصصية، اختبار مفاهيم التربية الدولية).

- عرض أدوات البحث على مجموعة من المحكمين، والعمل على إعدادها بصورتها النهائية، وتتضمن (٦) قصص، واختبارا لمفاهيم التربية الدولية التي تم إكسابها للطلبة باستخدام المدخل القصصي.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة الباحثتين موجه للمدرسة الخاصة؛ وذلك لاعتمادها منصات خاصة للتواصل مع الطلبة، وإعطاء الحصص الصفية بترتيب معين في أثناء جائحة كورونا.
- تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة قبل بدء المعالجة.
- تواصل المعلم مع طلبة عينة الدراسة من خلال تطبيق زووم في أثناء الحصة الفعلية للطالب لضمان جديتهم وحضورهم، المجموعة الضابطة: تم إعطاؤهم الدرس كما هو موجود بالكتاب بدون استخدام المدخل القصصي من خلال معلم المادة، المجموعة التجريبية الأولى: تم التواصل معهم من خلال المعلم، وتمت قراءة القصة لهم بطريقة تفاعلية، والمجموعة التجريبية الثانية: تم توزيع القصص ذاتها عليهم ليقرؤوها ذاتيًّا.
- تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بعد المعالجة، حيث تم تزويد الطلبة برابط الاختبار قبل بدء المعالجة، وبعد تطبيق المعالجة تم تزويدهم برابط بصورة مكافئة للاختبار، وفي كل مرة كان هناك وقت محدد لدخول الاختبار، وبمحاولة واحدة فقط، مع عرض الأسئلة بنماذج مختلفة لمجموعات الطلبة.
- تم تطبيق الدراسة في الفترة الواقعة ما بين ٢٠٢٠/٤/١ و٢٠٢٠/٦/١٢؛ إذ تم الانتهاء من موضوعات الكتاب المتعلقة بالمادة القصصية، فكل قصة تغطي دروسًا معينة في الكتاب.
- استخراج النتائج.
- الخروج بالتوصيات.

المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبار القبلي لكل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، وتحليل نتائج الاختبار البعدي لكل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

في البداية، تم التحقق من افتراضات تحليل التباين، وهي: اختيار العينات من المجتمع بشكل عشوائي ومستقل، والتوزيع الطبيعي للعينة، واستقلالية المجموعات موضع المقارنة، وتجانس التباين بين المجموعات؛ وللتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي (الصورة الأولى) لاختبار مفاهيم التربية الدولية،

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار القبلي (الصورة الأولى) وفقاً لمتغير الدراسة (المجموعة)، والجدول (١) يوضح هذه القيم.

جدول ١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية وفقاً لمتغير المجموعة على الاختبار القبلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية ١: عرض القصة بواسطة المعلم	5.2667	1.16292	15
تجريبية٢: عرض القصة قراءة ذاتية	5.6667	1.23443	15
المجموعة الضابطة	5.4667	.91548	15
الكلي	5.4667	1.09959	45

يلاحظ من خلال الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية (الصورة الأولى) وفقاً لاختلاف مستويات متغيرات الدراسة (المجموعة)؛ وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين، والجدول (٢) يبين نتائج التحليل.

جدول ٢

نتائج تحليل التباين على اختبار مفاهيم التربية الدولية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

مصدر التباين	مجوع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموعة	1.200	2	.600	.485	.619
الخطأ	52.000	42	1.238		
الكلي	53.200	44			

يلاحظ من خلال الجدول (2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء على اختبار مفاهيم التربية الدولية تعزى لمتغير الدراسة المعالجة (المجموعة)، وهذا يعكس وجود تكافؤ بين أفراد المجموعات الثلاث.

سؤال البحث:

هل توجد فروق ذات دلالة بين متوســـطات درجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية تعزى لطريقة عرض القصة (من خلال المعلم، قراءة ذاتية، مجموعة ضابطة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم وضع الفرضية الإحصائية الآتية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) بين متوسطات درجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية تعزى لطريقة عرض القصة (من خلال المعلم، قراءة ذاتية، مجموعة ضابطة)؟"؛ ولاختبار هذه الفرضية تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في الاختبارين القبلي (الصورة الأولى) والبعدي (الصورة الثانية) لمفاهيم التربية الدولية وفقًا للمجموعة، والجدول (3) يوضح هذه القيم.

جدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي وفقاً للبرنامج (المجموعة).

المجموعة	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عرض القصة من خلال المعلم	15	5.2667	1.16292	17.8000	.86189
عرض القصة / قراءة ذاتية	15	5.6667	1.23443	15.7333	1.62422
المجموعة الضابطة	15	5.4667	.91548	5.8000	.56061

يلاحظ من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية للقياس البعدي لدرجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية، وفقاً للمعالجة (المجموعة)؛ وللتحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لاختبار مفاهيم التربية الوطنية وفقاً للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم كما هو مبين في الجدول (٤).

جدول 4

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لاختبار مفاهيم التربية الدولية وفقاً لطريقة عرض القصة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهن

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر
القياس القبلي	1.975	1	1.975	1.627	.209	.038
البرنامج	1231.671	2	615.836	507.435	.000	.961
الخطأ	49.759	41	1.214			
الكلي	1286.444	44				

يتضح من جدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين الأوساط الحسابية للقياس القبلي والبعدي لدرجات الطلبة على اختبار مفاهيم التربية الدولية وفقاً للمجموعة، ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول 5

نتائج المقارنات البعدية لنوع المجموعة على اختبار مفاهيم التربية الدولية باستخدام اختبار شيفيه

الفئات	عرض القصة من خلال المعلم الوسط الحسابي=17.8000	عرض القصة / قراءة ذاتية الوسط الحسابي=15.7333	المجموعة الضابطة الوسط الحسابي=5.8000
عرض القصة من خلال المعلم الوسط الحسابي=17.8000	-----	(*) 2.067	(*) 12.000
عرض القصة / قراءة ذاتية الوسط الحسابي=15.7333		------	(*) 9.933
المجموعة الضابطة الوسط الحسابي=5.8000			-----

ملاحظة: * **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)**

يلاحظ من خلال الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجية عرض القصة من خلال المعلم من جانب، وأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجية عرض القصة من خلال الطالب/ قراءة ذاتية من جانب آخر، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها استراتيجية عرض القصة من خلال المعلم من جانب، وأفراد المجموعة الضابطة من جانب آخر، لصالح أفراد المجموعة التي طبقت عليها استراتيجية عرض القصة من خلال المعلم، كما تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية التي طبقت عليها استراتيجية عرض القصة قراءةً ذاتيةً من جانب، وأفراد المجموعة الضابطة من جانب آخر لصالح أفراد المجموعة التي طبق عليها استراتيجية عرض القصة /القراءة الذاتية.

ويمكن تفسير ذلك لفعالية استخدام المدخل القصصي في إكساب الطلبة في المجموعة التجريبية الأولى (عرض القصة من خلال المعلم)، والثانية (قراءة القصة ذاتيًّا) المفاهيم المطلوبة، حيث تعد القصة جاذبة وممتعة بشكل كبير، خاصة أن القصص تسهم بشكل فعال في توظيف الجانب الاجتماعي لدى الطلبة، بالإضافة إلى إبراز الموقف الاجتماعي من خلال أحداث القصة المبسطة، ومن منظور الطالب تقدم له معلومات تفيده في حياته؛ حيث يعيش في مجتمع يتعامل ويتفاعل معه؛ ولذلك جاءت القصص المعروضة لتوضح قيم ومفاهيم التعايش، واحترام الآخر، ونبذ التعصب، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه ليبمان (Lipman,1994) الذي أكد في دراسته أنه يمكن استخدام القصص لشرح القيم والمفاهيم للطلبة عندما لا يستطيعون فهم الحقائق، وأضاف أن القصص شكل آخر من أشكال الممارسة الفعالة التي يمكن استخدامها لشرح القيم والمعاني ووصف المفاهيم. وأكد الجلاد (٢٠١٠)

أن الأسلوب القصصي يعد من أهم الأساليب التربوية التي يمكن استخدامها للتدريس، وتستهدف القصة اللغة والجوانب المعرفية والمهارية والاجتماعية لدى الطلبة، وقد ظهر جليًّا تفوق المجموعة التجريبية التي استمعت للقصة من خلال الأسلوب التفاعلي الذي استخدمه المعلم في أثناء سرده لها، والتحكم بنبرات الصوت والانفعالات والمشاعر الموجودة فيها؛ مما جعل الطلبة أكثر انتباهًا واهتمامًا بموضوع القصة، ومفاهيمها، وأفكارها، وهذا ما أكده المعلم الذي طبق الأسلوب القصصي؛ إذ أشار إلى تفاعل الطلبة مع القصص من خلال حسن استماعهم، وطرح الأسئلة المختلفة على القصة سعيًا للفهم والاستزادة من المعرفة، حيث يضيف استخدام أسلوب السرد القصصي من المعلم في التعليم متعة، ويساعد عند توظيفه في الحصة على إثارة انتباه الطلبة بموضوع الدرس، وتهيئتهم للموقف التعليمي، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وإثارة فضولهم، وحس الاستكشاف لديهم، بالإضافة إلى الإسهام في تكوين روابط منطقية بين المفاهيم من خلال تسلسل الأحداث التي تنعكس إيجابا على استيعابها والاحتفاظ بها، كما يعمل أسلوب السرد القصصي على تسهيل تدريس المفاهيم المجردة والمبادئ النظرية من خلال توفير طريقة جذابة وماتعة وسلسة لتسهيل فهم الطلبة وتعلمهم للمادة التعليمية، ويؤكد ذلك ما جاء في الضبع وغبيش (٢٠١٧) الذي أشار إلى أن رواية القصة

ومناقشتها مع الطلبة تعد وسيلة للفهم والتفكير في الأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتعميق القيم والمفاهيم، فعنصر التفاعل مع القصة من خلال المعلم أضاف للقصة جمالًا ورونقًا، حيث استطاع الطلبة أن يروا القصة من خلاله بوصفه ساردًا وقاصًا ناجحًا ومتمكنًا، كما يؤكد ذلك ما أشار إليه كارثرز (Caruthers, 2008) في أن رواية القصص تفيد المعلمين والطلبة معًا؛ فهي تجبر المعلمين على التفكير بشكل نقدي حول المواد التي يقدمونها للطلبة؛ مما يعود بالفائدة عليهم.

أما الطلبة الذين قرؤوا القصة ذاتيًا للتعرف إلى المفاهيم الواردة في الدرس، فقد تفوقوا على أفراد المجموعة الضابطة الذين عرضت عليهم المفاهيم من خلال الطريقة التقليدية دون سرد قصصي؛ مما يؤكد النتيجة السابقة في أهمية وفاعلية الأسلوب القصصي، إلا أنهم في الوقت نفسه لا يزالون في مستوى اكتساب أقل من المجموعة التي استمعت للقصة من المعلم الذي يمكن أن يبدأ بتعريف الطلبة بالمفردات والمفاهيم الجديدة، ويعزز تعلم هذه المفردات والمفاهيم من خلال استخدامها بجمل من القصة، ويعمل على إعادتها لترسخ في أذهان الطلبة، فمستويات فهم الطلبة الذين قرؤوا القصة ذاتيًا متفاوتة، وقد تكون قراءتهم وطبيعة عملية القراءة مختلفة من طالب إلى آخر، وهذا ما أحدث الفارق في نسب الاكتساب، ولكن القصة بطبيعتها جاذبة ولافتة للطلبة، وتخرجهم من أجواء الدراسة الروتينية، مع احتمالية أن يكونوا قد قرؤوا القصة بوتيرة صوتية واحدة أو قراءة صامتة؛ مما يقلل من فرصة الاستفادة الفعلية منها، وهذا يدل على أن سرد القصة من المعلم يبث فيها نوعًا من الحياة، وينظم المعرفة الواردة فيها، وينقلها للطلبة لإيجاد معان ودلالات عن المفاهيم ذات العلاقة، أما قراءة الطلبة الذاتية للقصة فقد تجعل الأحداث تمر بشكل سريع ودون وعي كاف لمضامينها، وكل هذه العوامل لم تتوفر لأفراد المجموعة الضابطة، كما لم تتوفر لديهم فرصة التفاعل ومعرفة الانفعالات الواردة في القصة، ولم تتوفر لهم قصة لقراءتها ذاتيًا، فكان أسلوب الدراسة التقليدي هو السائد.

وتدعم بوريس ذلك (Boris, 2017) بالتأكيد على أهمية رواية القصص للمتعلمين التي تعمل على إيجاد روابط بين الطلبة من جهة، وبين أفكارهم من جهة أخرى، كما تنقل القصص الثقافة والتاريخ والقيم والمفاهيم التي توحد وتربط الأجيال ببعضها، وهذا يتفق مع ما أشار إليه رايت (Wright, 2008) الذي أكد أهمية السرد القصصي بوصفه أداة تربوية تسهم- بشكل كبير- في تحفيز الطلبة، كما تساعدهم في فهم واستيعاب المفاهيم، وتنعكس على إتقانهم للمفردات اللغوية الجديدة.

وقد يكون لطبيعة القصص المقدمة للطلبة أثرٌ في ظهور هذه الفروقات، إذ إن القصص جاءت لتبسيط المعلومات والمعارف الواردة في الكتاب التعليمي حول البيئة والتعايش وبطريقة ماتعة ولغة عربية فصحى مبسطة وقريبة من تفكير الطفل، ويؤكد حمدان (٢٠١٨) أن استخدام اللغة العربية الفصحى واستخدام القصص تخدم مضمون المادة الدراسية، وترفع من استعداد الطلبة وحصيلتهم اللغوية والمعرفية، كما أن القصص المعروضة على الطلبة جاءت مرتبطة بواقعهم؛ فتحدثت عن البيئة ومشكلاتها واقتراحات لحلها،

وعن التعايش واحترام الآخر، وكذلك الاستماع للرأي الآخر وفهمه، وهي موضوعات تدور حوله ومن ضمن الأحداث اليومية في مجتمعه، وفي هذا يركز صلاح (٢٠٠٠) على معيار مهم يجب توفره في القصص المعروضة للطلبة وهو معيار الارتباط بالواقع الذي يشكل عاملًا مهمًّا في الاستماع للقصة والتفاعل معها، وتتفق نتائج الدراسة مع ما أشار إليه كورزو وكاساتيندا (Corzo & Caasaneda, 2017) في أن سلوكيات الطلبة تغيرت، وأصبحوا يظهرون قيم الاحترام داخل الصف وخارجه، كما اتفقت مع نتائج دراسة أليس وسنثيا (Alice & Cynthia, 2018) التي أظهرت تأثير القصص في زيادة السلوكيات المتوافقة مع المجتمع وتقليل السلوكيات العدوانية.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بما يلي:

- استخدام الأسلوب القصصي في تدريس موضوعات التربية الدولية المختلفة في مباحث الدراسات الاجتماعية كافة.
- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على التدريس بالأسلوب القصصي بما يخدم أهداف المبحث ونتاجاته العامة والخاصة.
- التركيز على تدريس موضوعات مبحث التربية الوطنية والمدنية والجغرافيا والتاريخ باستخدام طرائق تدريس فعالة تضمن تفاعل الطلبة، والاهتمام بالموضوعات التي تتطلب استخدام المدخل القصصي، واستخدام أو تأليف قصص تحقق الأهداف.
- استخدام الأسلوب القصصي في إكساب موضوعات أخرى للتربية الدولية، مثل: حقوق الإنسان، وحوار الحضارات، وحوار الثقافات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، صالح. (٢٠٠٤). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو دية، عدنان. (٢٠١١). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات. دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو مغنم، كرامي. (٢٠١٣). فاعلية القصص الرقمية التشاركية في تدريس الدراسات الاجتماعية في التحصيل وتنمية القيم الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٤(٧٥)،٩٣-١٨٠.

الأحمدي، عائشة. (٢٠١٢). مستوى الوعي بقضايا التربية الدولية على المواطنة العالمية لدى طلبة كليات التربية بالجامعات السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي، ١٣(٢)٢٢٨-٢.

آل سعود، سارة. (٢٠٢٠). القضايا الدولية المطلوب تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالتعليم العام السعودي في ضوء مبادئ التربية الدولية .مجلة البحوث التربوية والنفسية،١٧، (٦٧)، ١-٤٣.

البهواشي، السيد. (٢٠٠٣). "التربية الدولية والإعداد للحياة المعاصرة دراسة تحليلية للاتجاهات الحديثة". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،١، ٢٠٦-٢٣٤.

البوهي، فاروق. (٢٠١٤). التربية الدولية. دار المعرفة الجامعية.

الجلاد، ماجد. (٢٠١٠). تعلم القيم وتعليمها. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حسن، رزق. (١٩٩٣). المسرح التعليمي للأطفال (مرحلة المراهقة). الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حمدان، ربحي. (٢٠١٨). أثر القصة المصورة في رفع التحصيل في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مديرية قصبة إربد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٧(٧)،٦٤- ٧٤.

خضر، فخري. (٢٠٠٦). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خليل، نبيل. (٢٠١٣). التربية الدولية أصولها وتطبيقاتها. دار الفجر للنشر والتوزيع.

دقماق، حنان. (٢٠١٧). "فاعلية استخدام المدخل القصصي لتنمية التفكير التخيلي الموجه لدى طلاب المرحلة الإعدادية في التربية الفنية". جمعية إمسيا عن طريق الفن، (١٢)، ٢٢-٧٣.

الدقميري، سعيد. وسلامة، ابتسام والخثعمي، إبراهيم. (٢٠١٨). في التربية المقارنة والدولية. مكتبة جزيرة الورد.

دي مورنتين، خوان. (٢٠١١). "تطوير مفهوم التربية الدولية: ستون عاما من تاريخ اليونسكو" (دعاء الشراقي، ترجمة). مركز مطبوعات اليونسكو (٢٠١١).٤١(٤)،٨٨١-٩٠١.

الرواضية، صالح. (٢٠٠٠). اتجاهات طلبة معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة نحو ميدان تخصصهم (الدراسات الاجتماعية). مؤتة للبحوث والدراسات، ١٥ (٧)، ١٩٣-٢٢٧.

زهور، بورز. (١/١٠/٢٠١١)."المدرسة والتنشئة الاجتماعية". الأزمنة الحديثة. (٣,٤)، ٣٧-٤٠.

الشال، مصطفى. (٢٠١٢). وسائل تفعيل جهود منظمات التربية الدولية وبرامجها بالتعليم العالي المصري في ضوء التجارب العالمية، مجلة كلية التربية، ٤٦(١)، ٧٢-١

صلاح، سمير. (٢٠٠٠). أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 30،83-118 .

صلاح، شيماء. (٢٠١٦). أثر استخدام القصة والأنشطة العلمية في التحصيل العلمي والاتجاهات لدى طالبات الصف الخامس في مدارس محافظة جنين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

الضبع، ثناء. وغبيش، ناصر. (٢٠١٧). تنمية المفاهيم الدينية والخلقية الاجتماعية لدى الأطفال. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبيد، رجاء. (١٩٩٢). التربية الدولية من أجل التفاهم الدولي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٤)، ٦٥-٩٩.

علي، عبير. والغامدي، محمد. والمالكي، عطية. وكيشار، أحمد. والزبيدي، محمد. (٢٠٢٠). "فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل القصصي في تنمية القيم الدينية والهوية الوطنية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمحافظة الطائف". مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج،٧٦، ٢٢٤٩-٢٢٨١.

عمران، خالد. (٢٠٠٨). "فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم البيئية والتنور البيئي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي". الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. (١٨)، ١٦٠-٢٢٠.

العناني، حنان. (٢٠٠٢). الفن والدراما والموسيقا في تعليم الطفل. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الفرح، وجيه. والجعنيني، نعيم. (١٩٩٢). "التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة". المجلة الثقافية. (٢٧)، ١٣٢-١٣٨.

الفليت، وسيم. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير واقع التربية الدولية في المدارس الثانوية بفلسطين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأقصى.

القحطاني، سالم. (١٩٩٤). التربية العالمية: طبيعتها وأهدافها. كلية التربية.٣(١٨)،٤٧-٧٥.

محمد، مي. وخميس، محمد. وعبد الحفيظ، عزة. (٢٠١٩). أثر اختلاف أسلوب السرد القصصي الرقمي من خلال الرسوم المتحركة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال المستوى الثاني برياض الأطفال. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية ١٣(٣)، ١٦٩-٢٠٢.

المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية. (2011) .معايير المناهج الوطنية للدراسات الاجتماعية: إطار للتعليم والتعلم والتقييم، المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، ISBN-13:978-0879861056.

مهيرات، رشا. (٢٠١٩). أثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

همشري، عمر. (٢٠٠١). مدخل إلى التربية. دار صفاء للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠١٩). الإطار العام للمناهج والنتاجات العامة والخاصة للمناهج الآتية: رياض الأطفال، التربية الاجتماعية والوطنية (١-٥)، التربية الوطنية والمدنية (٦-١٢)، الجغرافيا لمرحلتي التعليم الأساسية والثانوية، التاريخ لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. https://drive.google.com/file/d/1AqTGkHqw6ky5RIPTp0O0Tz9ZVHgksofX/view

يحيى، حسن. (٢٠٠٢). دور المناهج الدراسية بكليات المعلمين في تنمية أبعاد التربية الدولية لدى الطلاب المعلمين بمنطقة مكة المكرمة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٧٩(٣).٨٣-٣٤.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abu Dayyeh, A. (2011). Contemporary methods of teaching social studies (in Arabic). Dar Osama for Publishing and Distribution.

Abu Jadu, S. (2004). The psychology of socialization (in Arabic). Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Abu Mugnam, K. (2013). The effectiveness of participatory digital stories in teaching social studies in the achievement and development of moral values among middle school students (in Arabic). Journal of Culture association for Development, 14(75),93-180.

Addab', T., & Ghubaish N. (2017). Developing religious and moral social concepts among children (in Arabic), Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al Saud, S. (2020). International issues to be included in social studies and citizenship textbooks in Saudi public education in light of the principles of international education (in Arabic). Journal of educational and psychological research, 17 (67). 1-43.

Al-Ahmadi, A. (2012). The level of awareness of international education issues on global citizenship among students of faculties of education in Saudi universities (in Arabic). Arabian Gulf Message Journal, 13(2) 213-228.

Al-Daqmiri, S., Salama, I., & Al-Khathami, I. (2018). In comparative and international education (in Arabic). Al-Ward Island Library.

Al-Farah, W., & Al-Jainaini, N. (1992). Socialization of a preschool child (in Arabic). Cultural journal, (27), 132-138

Ali, A., Al-Ghamdi, M., and Al-Maliki, A., and Kishar, A., and Al-Zubaidi, M. (2020). The effectiveness of a training program based on the narrative approach in developing religious values and national identity among pre-school children in Taif Governorate. (in Arabic) Sohag University College of Education. 76, 2249-228

Alice, B., & Cynthia, F. (2018).the impact of Social stories on compliance and aggression in a kindergarten aged child. Journal of Teacher Action Research, 12(3), 231-242.

Al-Jallad, M. (2010). Learn and teach values (in Arabic). Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Al-Minshawi, A., Al-Sayyid .,G. (2005). The effect of the narrative approach and pictures on the development of community participation, social work, in the rural community curriculum for agricultural technical secondary school students (in Arabic). Faculty of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge. (42), 110-132

Al-Qahtani, S. (1994). Global Education: Its Nature and Objectives (in Arabic). Faculty of Education, 3(18), 47-75.

Al-Rawadiyah, S. (2000). Attitudes of social studies teacher students at Mutah University towards their field of specialization (Social Studies) (in Arabic). Mutah for Research and Studies, 15 (7), 193-227.

Al-Shall, M. (2012). Means of activating the efforts of international educational organizations and their programs in Egyptian higher education in the light of international experiences, (in Arabic) Journal of the College of Education, 46 (1), 1-72

Alterio, M. (2013). "Using storytelling to enhance student learning," The Higher Education Academy, 2003, retrieved in July 25, 2021 from http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/id471_using_sto

Anani, H. (2002). Art, drama and music in child education. (in Arabic) Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Bayir, A., & Omur, B. (2019).A Story Based Analysis of Elementary fourth Graders' Views on Respecting Differences. International Electronic Journal of Elementary Education, 11(4), 220-232

Boris, V. (2017). What Makes Storytelling So Effective For Learning? Retrieved on july 28, 2021 from: https://www.harvardbusiness.org/what-makes-storytelling-so-effective-for-learning/.

Caruthers, L. (2008). Using storytelling to interrupt a paradigm of sameness in schools. Journal of Ethnographic and Qualitative Research, 2, 153-162.

Corzo, J., & Castaneda, Y. (2017). Promoting Respect as a Human Value in Public School. Canadian Center of Science and Education.

De Morentin, kh. (2011). Developing the Concept of International Education: Sixty Years of UNESCO History. (D. Al-Sharaki, Trans.). (2011). UNESCO Publications Center 41(4), 881-901.

Duqmmaq, H. (2017). The effectiveness of using narrative approach to develop directed imaginative thinking among students of the middle stage in art education. Emsia Society Through Art. (12), 22-73.

El-Bahawashi, A. (2003). International Education and Preparation for Contemporary Life: An Analytical Study of Modern Trends. (in Arabic) Egyptian Association for Curriculum and Instruction 1, 206-234.

El-Bouhy, F. (2014). International Education. (in Arabic)University Knowledge House.

Eldridge, N. (2009). To teach science, tell stories. Issues in Science & Technology, 25(4), 81-84.

Fernsler, H. (2003).A compassion between the test scores of third grade children who receive drama in place of traditional social studies traditional social studies instruction. Eric. Document Reproduction service, No Ed 479760.

Fleet, W. (2020). A proposed conception for developing the reality of international education in secondary schools in Palestine, [unpulpished Master's Thesis], Al-Aqsa University, Palestine.

Frisch, J., & Saunders, G. (2008). Using stories in an introductory college biology course. Journal of Biological Education, 42(4), 164-169.

Grose, C. (2010). Storytelling across the curriculum: from margin to center, from classroom to clinic. Journal of the Association of Legal Writing Directors, 7, 37-61.

Hadzigeorgiou, Y. (2006). Humanizing the teaching of physics through storytelling: the case of current electricity. Physics Education, 41(4), 42-46

Hamdan, R. (2018). The effect of the storyboard on raising achievement in Arabic language among second-grade students in the Irbid District. (in Arabic) Journal of International Specialized Educational 7 (7), 64-74

Hamshary, O. (2001). Introduction to education. (in Arabic) Dar Safaa for Publishing and Distribution

Harris, R. (2007). Blending narratives: a storytelling strategy for social studies. Social Studies, 98(3). 111-116.

Hassan, R. (1993). Children's educational theater (adolescence). (in Arabic) Egyptian General Book Authority. https://drive.google.com/file/d/1AqTGkHqw6ky5RIPTp0O0Tz9ZVHgksofX/view

Jordanian Ministry of Education. (2019). The general framework of the curricula and the general and private outcomes of the following curricula: kindergarten, social and national education (1-5), national and civic education (6-12), geography for basic and secondary education, history for basic and secondary education. (in Arabic)

Khader, F. (2006). Methods of teaching social studies. (in Arabic) Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.

Khalil, N. (2013). International education its origins and applications. (in Arabic) Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution.

Kosa, J. (2008). Tell a story. Education Digest, 74(2), 43-47.

Lipman, D. (1994). Storytelling games: Creative activities for language, communication, and composition across the curriculum. Phoenix, AZ: Oryx

Mhairat, R. (2019). The effect of the digital story on the achievement of history subject among sixth-grade students in Jordan (in Arabic). [unpublished Master's thesis]. Middle East University.

Muhammad, M., Khamis, M., & Abdel Hafeez, A. (2019). The effect of different digital storytelling style through animation on the development of social responsibility among children of the second level in kindergarten (In Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences 13(3), 169-202.

National Council for Social Studies. (2011) National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment. Silver Spring, MD: National Council for Social Studies. ISBN-13:978-0879861056.

Obeid, R. (1992). International Education for International Understanding. (in Arabic) - Egyptian Association of Curricula and Teaching Methods. (14), 65-99

Omran, K. (2008). The effectiveness of a proposed program based on the narrative approach in teaching social studies to develop environmental concepts and environmental enlightenment among sixth graders. (in Arabic) Educational Association for Social Studies.(18), 160-220.

Powel, M., & Murray, O. (2012). Using Storytelling Strategies to Improve Student Comprehension in Online Classes. The Journal of Effective Teaching,. 12,(1), 46-52

Salah, S. (2000). The effect of a story-based program on developing some creative reading skills for primary school students. (in Arabic) Studies in Curriculum and Teaching Methods.30, 83-118.

Salah, Sh. (2016). The effect of using the story and scientific activities on the educational attainment and attitudes of fifth grade female students in the schools of Jenin Governorate (in Arabic). [unpublished Master's thesis] An-Najah National University.

Szurmak, J., & Thuna, M. (2013). Tell me a story: The use of narrative as a tool for instruction. Indianapolis, IN, 546-552.

Wright, A. (2008). Storytelling with children. Oxford University Press.

Yahya, H. (2002). The role of curricula in teacher colleges in developing the dimensions of international education among student teachers in the Makkah region (in Arabic), The Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, 79 (3).83-34

Zohour, B. (2011). “School and Socialization.” (in Arabic) Modern Times (3,4), 37-40 . https://archive.alsharekh.org/MagazinePages/MagazineBook/AL_Azmina_Al_Hadita/AL_Azmina_Al_Hadita_2011/Issue_3-4/index.html.

صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف

د. عيدة منيزل حريث الرويلي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

جامعة الجوف – كلية التربية

E.m.n3434@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف، والبالغ عددهم (١١٦) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية المتيسرة في أثناء الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٠/٢٠٢١م)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداة تكونت من خمسة مجالات بلغت فقراتها (٣١) فقرة، بينت النتائج أن مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني احتل المرتبة الأولى، يليه مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات، على حين جاء مجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري في المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة ككل بدرجة صعوبة عالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس ولصالح تقديرات الإناث، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، ومتوسطات تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (من ٥- إلى أقل من ١٠ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر)، من جهة ثانية لصالح تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) على مجالات الصعوبات ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بتضمين كتب الرياضيات للمهارات المتعددة، وتدريب المعلمين على صياغة الأهداف المهارية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، الأهداف المهارية، التعليم الثانوي، منطقة الجوف.

Difficulties in Achieving the Skill Objectives of Teaching Mathematics From the Point of View of Secondary School Teachers in the Al-Jawf Region

Dr. Eidah Mneizel Hraith Al-Rwaili
Associate Professor of Methods of Teaching Mathematics
Al-Jouf University

Abstract:

The study aimed to identify the difficulties of achieving the skill objectives of teaching mathematics from the point of view of secondary school teachers in the Al-Jouf region. The (116) male and female teachers were chosen by the random method available during the second semester (2020/2021) and to achieve the objectives of the study, a tool was developed. It consisted of five areas whose paragraphs amounted to (31) paragraphs. The results showed that the field of difficulties related to professional development ranked first, followed by the field of difficulties related to the mathematics teacher, while the field of difficulties related to the nature of the skill side ranked last, and the arithmetic mean of the sample members' estimates on the fields of the questionnaire as a whole reached a high degree of difficulty, and there were statistically significant differences It is attributed to the gender variable and in favor of female estimates, and that there are statistically significant differences due to the number of years of experience (less than 5 years), and the average estimates of teachers with the number of years of experience (from 5- to less than 10 years, and 10 years and more) on the other hand in favor of Estimates of teachers with years of experience (less than 5 years) on the areas of difficulties as a whole, and the absence of statistically significant differences due to the variable number of training courses. The study recommended including mathematics books for multiple skills and training teachers to formulate skill objectives.

Keywords: Difficulties, Skill Goals, Secondary Education, Al-Jouf Region**.**

المقدمة:

يتفق المربون على أن التربية هي عملية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين، وأن مهمة المعلم الأساسية تنحصر في إتاحة الظروف الخاصة للطلبة، وتهيئتها لإحداث مثل هذه التغيرات، وتمثل الأهداف السلوكية الصفية إحدى الخطوات المهمة التي يبدأ بها المعلم هندسة التعلم الصفي والإجراءات التي يوافقها التعلم، ولا شك أن الطلبة يحاولون دائمًا أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعا ما، وكثيرا ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها، ومن هنا ندرك تماما أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية أو التعليمية؛ حتى يعطي مبررا لما يقوم بتدريسه لطلابه (Nitko, 2001)؛ ولذلك أولى التربويون أهمية خاصة للأهداف التربوية، ولتحديد الأهداف التربوية والتعلمية والتعليمية مزايا من بينها: أنه يوجِّه اهتمام الطلبة وانتباههم إلى ما حدد وصيغ في صورة هدف، ويوفر ذلك على المعلم كثيرًا من الجهد الذي يمكن أن يضيع لو لم يكن في ذهنه هدف واضح محدد، وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة، فإن وضوح الهدف في أذهانهم يجعل عملية التعلم سهلة، ومنظمة، ومخططة، وتستثير جهد المتعلم كي يسعى إلى تحقيقها؛ بذلك تقلل الجهد الضائع، والتشتت الذي يصرفه الطلبة على التخمين في تحديد ما يريد المعلم تحقيقه، وكلما كان الهدف محدداً وواضحاً، سهل تحقيقه، وأمكن تحديد الإجراءات المناسبة له، وأسلوب تقويمه، فهي خطوط عريضة وقنوات واضحة، ترتسم في ضوئها كافة الخطوات والإجراءات بوضوح بغية تحقيقها في نهاية الأمر، ويحظى موضوع الأهداف بأهمية بالغة في كل مجالات الحياة المختلفة، ولكن تتأكد أهميته أكثر في مجال التربية والتعليم؛ لما لها من دور في إعداد النشء للقيام بأدوار فعالة في تنمية مجتمعاتهم (حمدان، ٢٠٠٤، ٤٩)

ويعد المعلم الركن الأهم في العملية التعليمية والتربوية؛ وذلك لكونه يقوم بدور كبير؛ مما يحتم عليه امتلاك المهارات والكفايات المهنية التي تمكنه من القيام بالمسؤوليات والواجبات، وذلك من خلال استغلال كافة الإمكانات المادية والمعنوية التي تساعده على النهوض بمستوى الأداء، وتحقيق الأهداف المرجوة بأسرع وقت وأقل تكلفة وجهد؛ وبالتالي يظهر- بشكل واضح- أهمية اكتساب المعلمين للمهارات التدريسية اللازمة، خاصة وأننا نعيش في عصر الثورة المعرفية والتكنولوجيا؛ مما يتطلب ذلك من المعلمين أن يمتلكوا القدرات والمواصفات التي تنسجم مع التطورات الهائلة (آل دغمان،٢٠٢٠)؛ وبذلك ظهرت إسهامات المربين في مجال الأهداف السلوكية في بداية القرن العشرين، حيث اهتم ثورندايك (Thorndike) في عام (١٩١٣) بالتغيرات السلوكية القابلة للقياس، وأشار سعادة (٢٠٠٥) إلى أن القياس والتقويم قدما إسهامات لاستخدام الأهداف السلوكية في التعليم، وفي عام (١٩١٨) بين بوبيت (Bobiet) أهمية وصف أداء المتعلم عند صياغة الأهداف السلوكية، وضرورة صياغتها صياغة سليمة (Rosenbshine, ١٩٨٧)، فيما أكد تايلر (١٩٨٢) على أهمية تحديد الأهداف في عبارات توضح أنواع السلوكيات المراد تنميتها لدى المتعلمين،

وفي عام ١٩٥٦ وضع بلوم وزملاؤه نظامًا واسعًا وشاملاً لتصنيف وتطبيق الأهداف السلوكية (بلوم وآخرون، ١٩٨٥)، وأصبح موضوع الأهداف السلوكية موضوعًا بارزًا تدور حوله الدراسات والبحوث، وتُعقد له الندوات والمؤتمرات (محمد، ٢٠٠٠؛ الملا، ٢٠٠٥).

يتفاوت الكثير من الطلاب في أي من الفصول الدراسية في القدر الذي يتمتعون به من القدرات العقلية، والمهارات الدراسية، والتي تعمل بشكل أساسي على تقويم حياتهم الدراسية أو إيصال المفهوم الدراسي الذى يريد المعلم أن يوصلهم إليه، كما أن قدرة الطالب على الاستيعاب ليست متساوية، فقد خلق الله- سبحانه وتعالى- الناس متفاوتين في التفكير وطريقة الاستنتاج، وكذلك سرعه البديهة والتصرف في أي موقف، أو عند مواجهة أي سؤال في المنهج الدراسي؛ ولهذا كان يجب أن يتم وضع أسس للقدرات العقلية والفكرية والوجدانية للطلاب، والتي توضح وتساعد الطالب والمعلم على التوافق مع بعضهم؛ وذلك لاعتبارها جزءًا حيويًّا في كل من عمليتي التخطيط والتقييم لجميع الأنشطة التعليمية (Harry & Deborah, 2005)؛ ولذلك يُعنى المعلم الكفء بمراعاة مبدأ شمول النتاجات التعليمية؛ وحتى يتحقق له ذلك لابد من الوعي والإحاطة بأنواع الأهداف السلوكية المتعلقة بالنواتج المعرفية لسهولة صياغتها، وسهولة تحقيقها، ولتدني ما تتطلب من جهود تنظيمية أو خبرات تعليمية، بالإضافة إلى تحقيقها أهداف أولياء أمور الطلبة والمجتمع المتمثلة في التركيز على الجوانب المعرفية، وبما أن الطلبة يُعَدون لحياة متعددة المظاهر تتطلب مهارات ذهنية ومهارات نفسحركية، ومهارات قيمية واتجاهية، فلابد أن تراعَى جميعاً في الخبرات التي تقدم لهم؛ حتى تصبح للمدرسة قيمة تربوية تشجعهم على الإقبال عليها والاستمرار فيها، وممارسة الأنشطة التي تتطلبها؛ لذلك يعد تنوع الأهداف والنواتج ملبياً لتنوع حاجات الإنسان الذي يعيش في مجتمع متكامل ومتوازن، وتنويع الخبرات الذهنية والجسمية والانفعالية والاجتماعية. (تمام وصلاح، ٢٠١٦).

ويعرّف الهدف السلوكي بأنه "وصف دقيق، وواضح، ومحدّد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس" (سمامعة، ٢٠٠٣)، ويعرَّف بأنه النتاجات النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات المتوقعة من سلوك الطلاب (سعادة، ٢٠٠٥)، وكذلك يعرف الهدف السلوكي بأنه "سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله المدرس، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم" (الدريج، ١٤١٤هـ)، ويعرِّفه القطامي (٢٠٠١) بأنه "نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكًا معينًا، يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع أن يكون المتعلم قادرًا على أدائه في نهاية موقف تعليمي تعلمي محدد. وترى الباحثة وجود شروط ومواصفات يجب أن تتوافر في العبارة السلوكية، وهي أن يكون الهدف محدَّدًا وواضحًا، فإذا كان الهدف غامضًا أصبح تفسيره مختلفًا؛ وبالتالي يحدث التخبّط، ويمكن ملاحظته في ذاته، وفي نتائجه، ويمكن قياسه، وقياس الهدف يساعدنا على تقويم نتيجة التعلم؛ وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك الطالب، وأن يذكر الهدف على أساس مستوى الطالب، وليس على أساس مستوى المعلم؛ لأن الطالب هو محور العملية التعليمية. (الرشيدي، ٢٠١٣)، وأن تحتوي عبارة الهدف على

فعل سلوكي أو أدائي، وهذا الفعل لابدّ أن يشير إلى نوع السلوك، ومستواه، وأن تحتوي عبارة الهدف على ما يسمى بالحدّ الأدنى للأداء، وهذا الشرط يساعد الطالب على إدراكه مدى صحة عمله من جهة، ويساعد المعلم في أن يتعرف إلى إنجازات كل طالب على حدة من جهة أخرى.

اتفق الخبراء في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات هي: المعرفي (Cognitive)، والانفعالي أو الوجداني (Affective)، والنفس حركي (Psychomotor) وتبرز أهمية هذا التصنيف في صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، ويمكن توضيح هذه المجالات كالتالي (سالم، ٢٠٠٩):

- **أولاً: المجال المعرفي (The Cognitive Domain)**: يصنف إلى ستة مستويات (مستوى التذكر ــ المعرفة، مستوى الفهم ــ الاستيعاب، مستوى التطبيق، مستوى التحليل، مستوى التركيب، مستوى التقويم).
- **ثانيًا: المجال الانفعالي (الوجداني) (Affective Domain)**: يصنف إلى (الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، الوسم بالقيمة أو التمييز).
- **ثالثًا: المجال النفس حركي (Psychomotor Domain)**: يصنف إلى ستة مستويات (الحركات الانعكاسية، الحركات الأساسية، القدرات الإدراكية، القدرات الجسمية، الحركات الفنية، الحركات الاتصالية). (عودة، ٢٠٠٤).

وكون الباحثة اطلعت على الدراسات السابقة للصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي، فقد هدفت دراسة المالكي والغامدي (٢٠١٩) إلى التعرف على صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية المتعلقة بمعلم الرياضيات وكتب الرياضيات والتطوير المهني، وطبيعة النظام التعليمي، وطبيعة الجانب الوجداني وسبل علاجها؛ ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ ولأجل ذلك تم إعداد استبانة مكونة من محورين(صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية، وسبل علاجها)، تكونت عينة الدراسة من (٥٤٩) من الأكاديميين والمشرفين والمعلمين ذكور وإناث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن درجة موافقة أفراد العينة على الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات وطبيعة الجانب الوجداني جاءت متوسطة، وجاءت درجة موافقة العينة متوسطة على سبل علاج الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات، وكتب الرياضيات، والتطوير المهني، وطبيعة النظام التعليمي، وطبيعة الجانب الوجداني.

وهدفت **دراسة** الرشيدي (٢٠١٣) إلى تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس البنين الإعدادية لمنطقة الجهراء؛ ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث ببناء استبانة وتطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من (١٠٠) معلم ومعلمة، وبينت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق دالة إحصائيًّا بين آراء معلمي

المراحل الإعدادية والثانوية حول اتصاف الهدف السلوكي بالتوضيح، والتحديد باستثناء مكون عبارة الهدف تحتوي على عناصر محددة مثل المعيار والظروف لتحديد الهدف، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أراء معلمي المرحلة الإعدادية حول الأثر لاستخدام الأهداف السلوكية لتجزئة المادة العلمية، التخطيط المسبق في مواقف التعليمي، وصعوبات صياغة الأهداف السلوكية.

وهدفت دراسة بني خالد وحمادنة (٢٠١١) إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين، في ضوء متغيري الجنس ووظيفة المقيّم، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٥٠) مشرفاً ومديرًا، منهم: (٧٥) مشرفاً تربوياً، و (١٥٠) مديرًا، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "**ت**" لمعرفة أثر متغيري الجنس والوظيفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المشرفين التربويين، فيما احتل مجال الأسس العامة للأهداف السلوكية المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المديرين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جنس المشرفين التربويين وتقديرات جنس المديرين في كل مجال من مجالات أداة الدراسة الستة والمجالات مجتمعة، إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية وكان لصالح المشرفين التربويين الذكور.

وهدفت دراسة لورد وبافيسكار (Baveiskar& Loard, 2007) إلى إجراء الدراسة التحليلة على طلبة قسم الدراسات العليا في كلية العلوم في مدينة نيويورك الأمريكية، إذ عمل على تصميم استبانة قاس بها الدرجة العامة لفهمهم وتطبيقهم لمادة العلوم بناء على الأهداف السلوكية، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٢٠) طالباً وطالبة، وبينت الدراسة أن الفهم والتطبيق لما تعلمه الطلبة في مواد العلوم وهم في المرحلة الجامعية أقل مما كان مخططا له مسبقاً، وخلصت الدراسة بنتيجة أن منهاج العلوم في الجامعات يدرس بطريقة تعتمد على التفاصيل والحقائق.

وهدفت دراسة عابدين (٢٠٠٧) إلى تحليل للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية اليومية التي يضعها الكادر التعليمي في "أكاديمية القاسمي" لإعداد المعلمين في مدينة "باقة الغربية" في دولة فلسطين، وذلك بالاستعانة بتصنيف "بلوم"، للمستويات التصنيفية للأهداف؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية من الخطط الدراسية التي يعدها هؤلاء المعلمون وصلت (مائة وسبعا وأربعين) خطة دراسية، وضعها (تسعة وأربعون) معلمًا يدرسون منهاج اللغة العربية، والتربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والحاسوب، والطفولة المبكرة، وذلك للفصل الدراسي الأول سنة (٢٠٠٥). ووجد أن (٧٤٪) من الأهداف جاءت في المجال المعرفي، وأن (٤,١٨٪) جاءت في المجال الوجداني، في حين أن (٦,٧٪) فقط تعلقت بالمجال النفس حركي، كما وجد أن (٦,٨٢٪) من الأهداف المعرفية كانت تتعلق بالمستويات كالتفكير والتذكر، مقابل (٤,١٧٪) تتعلق بالمستويات العليا كالتفكير والتحليل، والتقويم والتراكيب.

وهدفت دراسة جعافرة (٢٠٠٩) إلى تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن؛ إذ حللت الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصف الخامس، والسادس، والسابع الابتدائي في الأردن، مستخدمه تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، وقد أتت هذه الأسئلة بواقع (١٤١٩) سؤالاً، وكان من أهم نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من الأسئلة جاءت في المجال المعرفي، وأن أعلى النسبة تتعلق بقياس تلك المستويات المنخفضة من عملية التفكير، والتي تركز على عملية الحفظ والتذكر، وليس المستويات العليا التي تركز على التركيب والتطبيق والتقويم.

وبينت دراسة سوبرامانيام (Subramaniam, 2005) التي أجراها في ماليزيا أن مهارات التدريس لها أهمية في كونها تعزز من فاعلية التدريس، وتم تفعيل برنامج تدريبي لتقصي استخدام هذه المهارات في عشرة أسابيع، تم استخدام التسجيل الصوتي لتقويم المعلمين، وتم تحليل البيانات التي تم استخراجها وجدولتها ضمن تحليلات إحصائية، وجاءت النتائج لتشير إلى أن تحليل الأسئلة في كل فئة (System Categry)، فئة الأسئلة السابقة، وفئة الأسئلة اللاحقة (Up-Follow) التي تثير التفكير، كما تم التسجيل لزمن الانتظار لكل سؤال الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

تبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج المستخدم في إجراء الدراسة، كدراسة المالكي والغامدي (٢٠١٩)، والتي هدفت إلى التعرف على صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية المتعلقة بمعلم الرياضيات وكتب الرياضيات، والتطوير المهني، وطبيعة النظام التعليمي، وطبيعة الجانب الوجداني، وسبل علاجها وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة، ودراسة بني خالد وحمادنة (٢٠١١)، والتي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، دراسة عابدين (٢٠٠٧)، والتي هدفت إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية اليومية التي يضعها الكادر التعليمي في "أكاديمية القاسمي" لإعداد المعلمين في مدينة "باقة الغربية" في دولة فلسطين؛ وذلك بالاستعانة بتصنيف "بلوم" للمستويات التصنيفية للأهداف، وهدفت دراسة لورد وبافيسكار (Baveiskar& Loard, 2007) إلى إجراء الدراسة التحليلة على طلبة قسم الدراسات العليا في كلية العلوم في مدينة نيويورك الأمريكية، على حين تميزت الدراسة الحالية بأنها الدراسة الأولى التي تناولت الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية باعتبارها من الدراسات الحديثة وطور البحث.

مشكلة الدراسة:

ظهرت مشكلة الدراسة كون الباحثة متخصصة في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، ويعود على مسؤوليتها تدريس وتدريب الطالبات المعلمات اللواتي يتم إعدادهن لمعلم المستقبل الذي يتحدى الصعاب، وانتدابها لقيادة الدورات التدريبية للمعلمات المتخصصات في تدريس الرياضيات للمرحلة الثانوية، والتي

تعقدها إدارة التربية والتعليم في المنطقة خلال العام الدراسي، وللحاجة الملحة في عملية توظيف الأهداف المهارية في تدريس مقرر الرياضيات في مدارس المملكة العربية السعودية، وتوجيه المعلمات لإكساب الطالبات المهارات الرياضية، وللدور الإيجابي الذي انطلقت منه وثيقة (٢٠٣٠) في الجانب التربوي، ومواكبة رسالة التعليم، وبناء جيل متعلم وقادر على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المستقبلية، والتأقلم مع التحديات التي تواجههن في الحياة العملية، وتتناغم مع وثيقة المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) الصادرة عام (٢٠٠٠)، والمرتبطة بمبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية باعتبارها إحدى الوثائق التي اهتمت بالرياضيات من نواحٍ متعددة؛ حيث إنها تنقسم إلى معايير خاصة بالمحتوى وتركز على الجوانب المعرفية والمهارية، وتشمل المجالات التالية (الأعداد والعمليات، الجبر، والهندسة، القياس، وتحليل البيانات والاحتمالات)، فقد أكدت دراسة (مرسي، ٢٠١٢)، ودراسة (سليم، ٢٠١٥) على أهمية الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية؛ فإن الأهداف السلوكية تحظى باهتمام كبير لدى الأوساط التربوية في كثير من دول العالم، وبخاصة بين واضعي المناهج والمعلمين والمشرفين التربويين والباحثين؛ وذلك لاعتبارها جزءا حيويا في كل من عمليتي التخطيط والتقييم لجميع الأنشطة التعليمية (Harry& Deborah, 2005)، وتمثلت مشكلة الدراسة في تحديد صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف؛ ونظراً لعدم توظيف الأهداف المهارية بالشكل الملائم، فقد رأت الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة، ولهذا أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

- السؤال الأول: "ما الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم؟".
- السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟"

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات: (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟"

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في توظيف الأهداف المهارية بمرحلة التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية.
- توجيه المؤسسات التربوية لتسليط الضوء في تذليل الصعوبات لتحقيق الأهداف المهارية (النفسحركية) في تدريس مقرر الرياضيات.
- تقدم الدراسة أهمية توظيف الأهداف السلوكية، وخاصة المهارية لتضفي الحيوية في أثناء تدريس مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية.
- تمكين المعلمين من مهارات صياغة الأهداف السلوكية؛ ليتمكنوا من تحقيق أعلى درجات العطاء لنتاجات التعليم المرغوبة، وهذا يتطلب من المعلم التفكير جليًّا في الأهداف التي يمكن تحقيقها، والآلية التي تتم بها صياغتها بشكل يكفل له تنفيذها بسهولة ويسر.
- تقديم مجموعة من الورش والدورات التدريبية المقترحة المستمدة من نتائج الدراسة الحالية لتوظيف الأهداف السلوكية، وخاصة التركيز على الأهداف المهارية لدى المعلمين والمعلمات.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من الحدود، وهي:

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الرياضيات في مدارس التعليم الحكومي التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الجوف.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة بالمدارس الثانوية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١م).
- **الحدود الموضوعية (الإجرائية):** اقتصرت نتائج الدراسة على صدق وثبات أداة الدراسة المستخدمة، والتي تمثلت في إعداد استبانة مكونة من (٣١) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وهي: مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات، ومجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات، ومجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني، ومجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي، ومجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

تم تعريف المصطلحات الآتية في الدراسة:

- **الصعوبة:**

عرّفها عبد الدايم وحمدان (٢٠١٣: ٩) بأنها عقبات يشعر بها المعلمون، ويعتقدون أنها تعيق تدريسهم للمادة أو المقرر وتحول دون التطوير، وتشكل خللاً في العملية التعليمية. أما الشافعي والجمل (٢٠١٥) فعرّفاها بأنها المعيقات التي تقف أمام تحقيق إنجاز ما، أو تجعل من تحقيقة أمراً غير يسير، وتتطلب مزيداً من الجهد للتغلب عليها.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها عدة عوامل تؤدي إلى التأثير على تحقيق الأهداف المهارية في أثناء الموقف التعليمي عند تدريس الرياضيات.

- **الهدف السلوكي:**

يعرّفه حامد (٢٠١٥: ١٣) بأنه التغير المرغوب فيه الذي يحدث في سلوك المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية محددة أو تفاعلية مع موقف تعليمي.

- **الأهداف النفسية الحركية (المهارية):**

وهي جمل تصف التغيير المرغوب والمتوقع حدوثه في سلوك الطلبة، ويمكن ملاحظته وقياسه بعد مرور الطلبة بالخبرة التعليمية ومستوياتها (الاستقبال، التهيئة، الاستجابة الموجهة، الاستجابة الميكانيكية، الاستجابة المركبة، التكييف، التنظيم والابتكار)، ويشار إليها بالدرجة التي يضعها المعلم على استمارة التقييم التي تم بناؤها لهذا الغاية.

- **المهارة:**

نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم دائماً على شكل استجابات عقلية وعاطفية وحركية جسمية متماسكة، وتتكافل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي (نصر الله، ٢٠٠١).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها مجموعة من المهارات التي ينبغي توافرها في المعلم حتى يتمكن من التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها، وتقويمها بنجاح، وفاعلية.

- **مرحلة التعليم الثانوي:**

ويقصد بها المرحلة الدراسية التي تبدأ بعد المرحلة المتوسطة، ومدتها ثلاث سنوات (الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي)، وتبدأ بالصف الأول الثانوي الذي هو صف عام، ثم تتشعب الدراسة بعده إلى قسمين: علمي وأدبي في السنتين الأخيرتين، ويتقدم الطلاب في نهايتها إلى امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة، والتي تؤهلهم للالتحاق بالتعليم الجامعي.

- **معلم الرياضيات:**

هو ذاك المعلم المؤهل، والذي يقوم بتدريس مادة الرياضيات، والحاصل على شهادة البكالوريوس في الرياضيات أو الماجستير مع إعداد تربوي أو بدونه.

الطريقة والإجراءات:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

١. منهجية الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة، وذلك من خلال جمع وتحليل بيانات هذه المشكلة باستخدام الاستبانة التي تم تطبيقها على معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الثانوي في منطقة الجوف.

٢. مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ومعلمات الرياضيات لمرحلة التعليم الثانوي في منطقة الجوف خلال الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١).

٣. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة المتيسرة من مجتمع الدراسة، تكونت العينة من (١١٦) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها.

جدول ١

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	50	43.10%
	أنثى	66	56.90%
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	37	31.90%
	من ٥-إلى أقل من ١٠ سنوات	48	41.38%
	١٠ سنوات فأكثر	31	26.72%
الدورات التدريبية	لم ألتحق بأي دورة	41	35.34%
	١ – ٢ دورة	47	40.52%
	٣ – ٤ دورات	١٥	12.93%
	أكثر من ٤ دورات	13	11.21%
	المجموع	١١٦	100.00%

٤. أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة استبانة " صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف "، تكونت الاستبانة من (٣١) فقرة موزعة على خمسة مجالات،

وهي: مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات، ومجال الصعوبات المتعلقة بمقرر الرياضيات، ومجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني، ومجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي، ومجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري.

٥. تصحيح الاستبانة:

تم استخدام استبانة على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي لصعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف، على النحو الآتي: (عالية جدًّا، وعالية، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًّا)، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، كما تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

(من ١,٠٠ – أقل من ١,٨٠ درجة صعوبة قليلة جدًّا. / من ١,٨٠ – أقل من ٢,٦٠ درجة صعوبة قليلة. / من ٢,٦٠ – أقل من ٣,٤٠ درجة صعوبة متوسطة. / من ٣,٤٠ – أقل من ٤,٢٠ درجة صعوبة عالية. / من ٤,٢٠ – ٥,٠٠ درجة صعوبة عالية جدًّا)، وهذا ما تم اعتماده في درجات القطع في الدراسة.

٦. صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الاستبانة، قامت الباحثة بعرضها على لجنة من المحكمين وعددهم (٨) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، ومشرفي مقرر الرياضيات في إدارة تعليم الجوف، حيث تم الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وذلك عندما يُجمع خمسة محكمين على ذلك.

٧. ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، تم حساب معاملات الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ حيث قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة وعددهم (٢٩) معلماً ومعلمة، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٧٨ – ٠,٨٨)، وبلغت قيمة معامل الارتباط للاستبانة الكلية (٠,٩٠). وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

٨. متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات الوسيطة:

- **الجنس:**

وله فئتان (ذكور، وإناث).

- **عدد سنوات الخبرة:**

ولها ثلاثة مستويات: (أقل من ٥ سنوات، ومن ٥– إلى أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر).

- **الدورات التدريبية:**

ولها أربع فئات (لم ألتحق بأي دورة، ١ – ٢ دورة، ٣ – ٤ دورات، أكثر من ٤ دورات).

ثانياً: المتغير التابع:

الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي، والتي يعبر عنها بتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة وفقراتها المعدة لذلك.

٩. **المعالجات الإحصائية:**

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار شيفيه.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "استبانة صعوبات تحقيق الأهداف المهارية لتدريس الرياضيات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في منطقة الجوف"، وقامت بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

"ما الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات استبانة الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
١	٣	مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني	3.74	0.62	عالية
٢	١	مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات	3.70	0.63	عالية
٣	٢	مجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات	3.69	0.62	عالية
٤	٤	مجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي	3.48	0.64	عالية
٥	٥	مجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري	3.38	0.53	متوسطة
		مجالات الاستبانة ككل	3.61	0.43	عالية

*** الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول رقم (٢) أن مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٤) وانحراف معياري (0.62)، وجاء مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وانحراف معياري (0.63)، على حين جاء مجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (0.53)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة ككل (٣,٦١) بانحراف معياري (٠,٤٣)، وهو يقابل درجة صعوبة عالية، وتعزو الباحثة سبب تصدر مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني حيث احتل المرتبة الأولى؛ وذلك للدور الذي تقوم به الجهات الإدارية التربوية والمشرفة على تدريب المعلمين وحسب خبراتهم على تدريبهم على التخطيط، وكيفية صياغة الأهداف بأنواع مجالاتها وخاصة الأهداف المهارية، وكيفية الإعداد للمواقف التعليمية، وكيفية إكساب الطلبة المهارات، والتميز بين الأنشطة الصفية واللاصفية، على حين احتل المركزَ الثاني الصعوباتُ المتعلقة بمعلم الرياضيات؛ حيث تكونت لدى المعلم صورة واضحة عن كيفية صياغة الأهداف السلوكية وتطبيقاتها، وخاصة المهارية (النفس حركية)؛ وبالتالي تَشكلت لديه مهارة التطبيق خلال التدريس، وبعد شرح الحصة الدراسية مع تحقيق النتاجات المتوقعة للأهداف المنوي تحقيقها، على حين يليه مجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات، وكون المنهاج مُعَدًّا مِن قِبل لِجان تربوية متخصصة اتبعت المنهجية المناسبة في التدريس تربويًّا، وراعت كافة الظروف النفسية والاجتماعية والمعرفية والمهارية والفروق الفردية، وذلك بالتوازن في طرح المسائل الرياضية وحلها، في حين يليه مجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي؛ حيث تبين أن الإدارات التربوية تسعى دائماً إلى عقد الورش التدريبية للمعلمين حسب سنوات الخبرة، من (سنة إلى أعلى) في تدريس الرياضيات، وتحقيق الأهداف المهارية لهم نتيجة لعقد الدورات التدريبية في المجال التكنولوجي، وهذا ما أثبته تدريس المقررات من خلال المنصات الإلكترونية؛ مما أبعد الهدف عن توظيف الأهداف المهارية، على حين يليه مجال الصعوبات؛ وذلك لطبيعة الجانب المهاري، ومما أظهر ردة فعل المعلمين عند التحاقهم بالدورات والورش التدريبية حول كيفية توظيف الأهداف المهارية، وانعكس ذلك على أداء الطلبة، وأظهر الضعف في تحقيقها، واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة المالكي والغامدي (٢٠١٩)، واختلفت مع نتائج دراسة لورد وبافيسكار (Baveiskar& Loard, 2007)، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات الاستبانة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات:

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
٦	قلة اهتمام معلمي الرياضيات بقياس مهارات الطلاب في أثناء التقويم	4.06	1.05	عالية
٢	ندرة تضمين معلمي الرياضيات للأهداف المهارية في خطة التحضير اليومي	3.89	0.53	عالية
٤	ضعف اهتمام معلمي الرياضيات لاستخدام المحك أو المعيار عند صياغة الأهداف المهارية	3.75	1.05	عالية
٣	صياغة أهداف مهارية لا تتناسب ومستوى المرحلة التعليمية في الرياضيات.	3.67	1.15	عالية
٥	الافتقار لكيفية توظيف الأهداف المهارية عند بعض معلمي الرياضيات.	3.61	0.94	عالية
١	ضعف معرفة معلمي الرياضيات بالأهداف المهارية ومستوياتها.	3.53	0.83	عالية
٧	الشكوى من قبل معلمي الرياضيات بأن الأهداف المهارية ليس لها قيمة في دراسة الرياضيات.	3.41	1.06	عالية
	المجال ككل	3.70	0.63	عالية

*** الدرجة العظمى من (5)**

يبين الجدول (٣) أن الفقرة رقم (٦)، والتي نصت على "قلة اهتمام معلمي الرياضيات بقياس مهارات الطلاب عند تقييمهم" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وانحراف معياري (١,٠٥)، وجاءت الفقرة رقم (٢) والتي كان نصها "ندرة تضمين معلمي الرياضيات للأهداف المهارية في خطة التحضير اليومي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وانحراف معياري (٠,٥٣)، على حين احتلت الفقرةُ رقم (٧) "الشكوى من قبل معلمي الرياضيات بأن الأهداف المهارية ليس لها قيمة في دراسة الرياضيات" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (١,٠٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٧٠)، وانحراف معياري (0.63)، وهو يقابل تقدير صعوبة بدرجة عالية.

المجال الثاني: مجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
٩	الأمثلة المهارية الواردة في كتب الرياضيات تفتقر لواقع ارتباطها بالحياة العملية للطالب.	4.08	1.08	عالية
١٠	ضعف طرح كتب الرياضيات للنظريات الهندسية في بناء جسور الواقع النظري مع الجانب العملي.	3.94	1.01	عالية
١١	افتقار أدلة كتب الرياضيات للأسئلة التقويمية التي تركز على الجانب المهاري.	3.76	0.85	عالية
١٣	افتقار كتب الرياضيات لتدريب الطلاب على المهارات.	3.64	1.00	عالية
١٢	تفتقر الأدلة لصياغة الأهداف المهارية في كتب الرياضيات وكيفية اشتقاقها.	3.39	0.98	متوسطة

٨	افتقار المناهج في الرياضيات للنواحي المهارية الرياضية.	3.33	1.08	متوسطة
	المجال ككل	3.69	0.62	عالية

الدرجة العظمى من (5)

يبين الجدول (٤) أن الفقرة رقم (٩)، والتي نصت على "الأمثلة المهارية الواردة في كتب الرياضيات تفتقر لواقع ارتباطها بالحياة العملية للطالب" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وانحراف معياري (١,٠٨)، وجاءت الفقرة رقم (١٠)، والتي كان نصها "ضعف طرح كتب الرياضيات للنظريات الهندسية في بناء جسور الواقع النظري مع الجانب العملي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (١,٠١)، على حين جاءت الفقرة رقم (٨) والتي كان نصها "افتقار المناهج في الرياضيات للنواحي المهارية الرياضية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وانحراف معياري (١,٠٨)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٦٩)، وانحراف معياري (٠,٦٢)، وهو يقابل صعوبة بدرجة عالية.

المجال الثالث: مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
١٤	قلة اللقاءات الإشرافية ذات العلاقة بصياغة الأهداف المهارية وكيفية اشتقاقها عند تدريس الرياضيات.	3.99	0.94	عالية
١٦	قلة الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات لتنمية مهاراتهم في توظيف الأهداف المهارية.	3.97	1.04	عالية
١٧	ندرة الدورات التدريبية في أساليب التقويم البديل التي تراعي الجوانب المهارية.	3.86	1.07	عالية
١٨	عدم اهتمام المشرف التربوي بالجوانب المهارية خلال أداء المعلم الحصة.	3.79	1.08	عالية
١٩	ضعف تدريب معلمي الرياضيات على تطوير الذات المستمر فيما يتعلق بكفايات الأهداف المهارية.	3.68	0.96	عالية
١٥	ندرة الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في صياغة الأهداف المهارية.	3.55	0.97	عالية
٢٠	قلة عناية معلمي الرياضيات بالجانب المهاري عند الطلاب في أثناء حل المسائل الرياضية.	3.31	0.99	متوسطة
	المجال ككل	3.74	0.62	عالية

* **الدرجة العظمى من (٥)**

يبين الجدول (٥) أن الفقرة رقم (١٤)، والتي نصت على " قلة اللقاءات الإشرافية ذات العلاقة بصياغة الأهداف المهارية وكيفية اشتقاقها عند تدريس الرياضيات" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وجاءت الفقرة رقم (١٦)، والتي كان نصها "قلة الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات لتنمية مهاراتهم في توظيف الأهداف المهارية" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٧) وانحراف

معياري (١,٠٤)، على حين احتلت الفقرة رقم (٢٠)، والتي نصت على "قلة عناية معلمي الرياضيات بالجانب المهاري عند الطلاب في أثناء حل المسائل الرياضية" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٧٤) وانحراف معياري (٠,٦٢)، وهو يقابل تقدير صعوبة بدرجة عالية.

المجال الرابع: مجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي:

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الصعوبة
٢٣	ندرة برامج إعداد وتأهيل معلمي الرياضيات في التأكيد على الجوانب التي تساهم في الأهداف المهارية.	3.88	0.92	عالية
٢١	محدودية وقت حصة الرياضيات لتنمية الجوانب المهارية عند الطلبة.	3.78	0.98	عالية
٢٢	ضعف عملية التواصل ما بين الأهل والمدرسة لتنمية الجانب المهاري خلال عملية تعليم الرياضيات.	3.75	0.98	عالية
٢٤	إغفال المنهج الخفي في تحقيق الأهداف المهارية عند تدريس الرياضيات.	3.29	1.13	متوسطة
٢٥	محدودية الجوانب المهارية التي تتضمنها كتب الرياضيات.	3.13	1.03	متوسطة
٢٦	قلة التركيز على الاختبارات المهارية التي يجريها معلمو الرياضيات للطلبة.	3.05	1.04	متوسطة
	المجال ككل	3.48	0.٦4	عالية

الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٦) أن الفقرة رقم (٢٣)، والتي نصت على " ندرة برامج إعداد وتأهيل معلمي الرياضيات في التأكيد على الجوانب التي تساهم في الأهداف المهارية " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وجاءت الفقرة رقم (٢١)، والتي كان نصها " محدودية وقت حصة الرياضيات لتنمية الجوانب المهارية عند الطلبة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٧٨) وانحراف معياري (٠,٩٨)، على حين احتلت الفقرة رقم (٢٦)، والتي نصت على "قلة التركيز على الاختبارات المهارية التي يجريها معلمو الرياضيات للطلبة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٥) وانحراف معياري (١,٠٤)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهو يقابل تقدير صعوبة بدرجة عالية.

المجال الخامس: مجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣١	تحتاج الأهداف المهارية لوقت من أجل قياسها خلال تدريس الرياضيات.	3.79	1.01	عالية
٢٨	صعوبة الاستدلال على نواتج الأهداف المهارية لقياسها.	3.39	0.99	متوسطة
٢٩	يواجه معلمو الرياضيات الصعوبة في تدريس المسائل الرياضية من خلال الأهداف المهارية.	3.34	0.77	متوسطة
٢٧	صعوبة الحصول على التغذية الراجعة الفورية خلال توظيف الأهداف المهارية في تدريس الرياضيات.	3.27	1.03	متوسطة
٣٠	صعوبة ضبط التغير في تعديل السلوك عند الطلبة داخليًا وخارجيًا	3.12	0.82	متوسطة
	المجال ككل	3.38	0.53	متوسطة

الدرجة العظمى من (٥)

يبين الجدول (٧) أن الفقرة رقم (٣١)، والتي نصت على "تحتاج الأهداف المهارية لوقت من أجل قياسها خلال تدريس الرياضيات" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (١,٠١)، وجاءت الفقرة رقم (٢٨)، والتي كان نصها "صعوبة الاستدلال على نواتج الأهداف المهارية لقياسها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٩٩)، على حين احتلت الفقرة رقم (٣٠)، والتي نصت على "صعوبة ضبط التغير في تعديل السلوك عند الطلبة داخليًا وخارجيًا " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٢) وانحراف معياري (٠,٨٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣,٣٨) وانحراف معياري (٠,٥٣)، وهو يقابل تقدير صعوبة بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي تعزى لمتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة، والاستبانة ككل، حسب متغيرات الدراسة، على النحو التالي:

أ. حسب متغير الجنس:

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير الجنس

المجال	ذكور (ن = ٥٠)		إناث (ن = ٦٦)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات	3.62	.681	3.84	.557
مجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات	3.56	.617	3.79	.623
مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني	3.59	.505	3.83	.530
مجال الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي	3.33	.520	3.58	.541
مجال الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري	3.26	.599	3.47	.651
الاستبانة ككل	3.49	.515	3.72	.556

ب. حسب متغير عدد سنوات الخبرة:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات (ن = ٣٧)		من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات (ن = ٤٨)		10سنوات فأكثر (ن = ٣١)	
	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	الانحراف المعياري
الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات	3.89	.619	3.65	.634	3.55	.587
الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات	3.81	.695	3.53	.560	3.50	.573
الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني	3.79	.394	3.69	.314	3.66	.330
الصعوبات المتعلقة بالنظام التعليمي	3.54	.536	3.45	.568	3.47	.457
الصعوبات المتعلقة بطبيعة الجانب المهاري	3.44	.589	3.38	.611	3.35	.683
الاستبانة ككل	3.71	.408	3.55	.448	3.52	.435

ج. حسب متغير عدد الدورات التدريبية:

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات الاستبانة والاستبانة ككل حسب متغير عدد الدورات التدريبية

المجال	لم ألتحق بأي دورة (ن = ٤١)		١ – ٢ دورة (ن = ٤٧)		٣ – ٤ دورات (ن = ١٥)		أكثر من ٤ دورات (ن= ١٣)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال معلم الرياضيات	3.65	.742	3.67	.711	3.76	.700	3.71	.681
مجال منهاج الرياضيات	3.59	.652	3.63	.606	3.72	.681	3.74	.624
مجال التطوير المهني	3.55	.587	3.77	.583	3.82	.638	3.85	.646

مجال النظام التعليمي	3.45	.661	3.46	.621	3.51	.586	3.54	.588
مجال طبيعة الجانب المهاري	3.35	.684	3.37	.647	3.43	.648	3.46	.667
الاستبانة ككل	3.56	.442	3.59	.465	3.66	.511	3.67	.439

يتبين من الجداول أرقام (٨، ٩، ١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي حسب متغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية؛ ولمعرفة مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول ١١

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي حسب متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	مجال معلم الرياضيات	5.367	1	5.367	١١,١١٢	٠,٠٠١*
قيمة هوتلنغ= 0.695	مجال منهاج الرياضيات	6.117	1	6.117	١١,٠٨٢	٠,٠٠١*
ح= 0.023	مجال التطوير المهني	5.329	1	5.329	١٠,٩٤٣	٠,٠٠١*
	مجال النظام التعليمي	6.399	1	6.399	١٢,٧٢٢	٠,٠٠١*
	مجال طبيعة الجانب المهاري	5.388	1	5.388	١١,٣١٩	٠,٠٠١*
عدد سنوات الخبرة	مجال معلم الرياضيات	12.836	2	6.418	١٣,٢٨٨	٠,٠٠١*
قيمة ولكس= 0.898	مجال منهاج الرياضيات	11.552	2	5.776	١٠,٤٦٤	٠,٠٠١*
ح= 0.033	مجال التطوير المهني	0.786	2	0.393	٠,٨٠٧	٠,٤٤٣
	مجال النظام التعليمي	0.716	2	0.358	٠,٧١٢	٠,٤٦٦
	مجال طبيعة الجانب المهاري	0.81	2	0.405	٠,٨٥١	٠,٤٢٥
عدد الدورات التدريبية	مجال معلم الرياضيات	1.305	3	0.435	٠,٩٠١	٠,٤٣٩
قيمة ولكس= 0.738	مجال منهاج الرياضيات	1.206	3	0.402	٠,٧٢٨	٠,٤٦٢
ح= 0.027	مجال التطوير المهني	16.011	3	5.337	١٠,٩٥٩	٠,٠٠١*
	مجال النظام التعليمي	0.882	3	0.294	٠,٥٨٤	٠,٥٣٨
	مجال طبيعة الجانب المهاري	0.906	3	0.302	٠,٦٣٤	٠,٤٩٥
الخطأ	مجال معلم الرياضيات	52.647	109	0.483		
	مجال منهاج الرياضيات	60.168	109	0.552		
	مجال التطوير المهني	53.083	109	0.487		
	مجال النظام التعليمي	54.827	109	0.503		
	مجال طبيعة الجانب المهاري	51.884	109	0.476		

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يبين الجدول (١١):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي عند جميع المجالات تُعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك الى أن المعلمات لديهن القدرة في تحقيق الأهداف المهارية أكثر من المعلمين الذكور، ويظهر ذلك من خلال متابعة أعمال الطالبات مثل (حل الواجبات، وحل المسائل) والتزامهنّ في حضور الورش والدورات التدريبية، والتي تعقد حول توظيف الأهداف المهارية، والتي لها الأثر الكبير في نقل المعرفة العملية في توظيف وتطبيق هذه الأهداف في أثناء المواقف الصفية؛ مما يعكس الأثر الإيجابي في القدرة على حل المسائل الرياضية لدى الطالبات، وزيادة تحصيلهنّ في مقرر الرياضيات، وارتفاع ميلهنّ نحو التفاعل مع دراسة موضوعات الرياضيات التي يحتويها مقرر الرياضيات أكثر من الطلبة الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جعافرة (٢٠٠٩)، وتختلف مع نتائج دراسة عابدين (٢٠٠٧).

٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي عند جميع المجالات تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، باستثناء مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات، ومجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات؛ ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (١٢).

جدول ١٢

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند مجال الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات ومجال الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجالات	عدد سنوات الخبرة		أقل من ٥ سنوات	من ٥–إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
		المتوسط الحسابي	3.89	3.65	3.55
الصعوبات المتعلقة بمعلم الرياضيات	أقل من ٥ سنوات	3.89		*0.24	* 0.34
	من ٥–إلى أقل من ١٠ سنوات	3.65			0.10
	١٠ سنوات فأكثر	3.55			
الصعوبات المتعلقة بمنهاج الرياضيات	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	3.81	3.53	3.50
	أقل من ٥ سنوات	3.81		*0.28	*0.31
	من ٥–إلى أقل من ١٠ سنوات	3.53			0.03
	١٠ سنوات فأكثر	3.50			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يبين الجدول (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) من جهة، ومتوسطات تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (من ٥– إلى

أقل من ١٠ سنوات، و١٠ سنوات فأكثر) من جهة ثانية لصالح تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) عند مجالي المقارنة؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن المعلمين الجدد من ذوي الخبرات الأقل من (٥ سنوات)، جاءت لصالح ممن تخرجوا حديثًا كونهم درسوا العديد من المساقات في المناهج وطرق التدريس، والتزامهم في الورش والدورات التدريبية حول صياغة الأهداف السلوكية وخاصة النفس حركية (المهارية)، وانتقل أثر ذلك على تحصيل الطلبة أولاً وإنجازاتهم في مقرر الرياضيات، وكذلك جاءت النتائج لصالح المعلمين الأقل خبرة من (١٠ سنوات)؛ والسبب في ذلك لتوظيفهم للأهداف النفس حركية والخبرة التي تكونت عندهم جراء تدريسهم لمقرر الرياضيات؛ مما ساعد في تحصيل الطلاب وتنافسهم في المسابقات الرياضية على المستوى المدرسي ومستوى الإدارة، وتتفق نتائج ذلك مع نتائج دراسة بني خالد وحمادنة (٢٠١١)، وتختلف مع نتائج دراسة سوبرامانيام (Subramaniam, 2005).

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي عند جميع المجالات تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، باستثناء مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني؛ ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) كما هو موضح في جدول (١٣).

جدول ١٣

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند مجال الصعوبات المتعلقة بالتطوير المهني حسب متغير عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية		لم ألتحق بأي دورة	١ – ٢ دورة	٣ – ٤ دورات	أكثر من ٤ دورات
	المتوسط الحسابي	3.55	3.77	3.82	3.85
لم ألتحق بأي دورة	3.55		*0.22	*0.27	*0.30
١ – ٢ دورة	3.77			0.05	0.08
٣ – ٤ دورات	3.82				0.03
أكثر من ٤ دورات	3.85				

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

يبين الجدول (١٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين الذين (لم يلتحقوا بأي دورة) من جهة، ومتوسطات تقديرات المعلمين ذوي عدد الدورات التدريبية (١ – ٢ دورة، ٣ – ٤ دورات، أكثر من ٤ دورات) من جهة ثانية لصالح تقديرات المعلمين الذين (لم يلتحقوا بأي دورة)، وتعزو الباحثة سبب ذلك إلى أن النتائج جاءت لصالح المعلمين الذين لم يلتحقوا بأي دورة تدريبية في مجال توظيف الأهداف السلوكية وخاصة النفس حركية (المهارية) كونهم من المعلمين الخريجين حديثًا، وتعرضهم لدراسة المساقات في المناهج وطرق التدريس، وخاصه في مجال تحليل مكونات موضوعات مقرر الرياضيات، وتمكنهم من كيفية إعداد الخطة اليومية والسنوية وعنايتهم بمفاصل الخطة اليومية لتحقيق نتاجات تعلمية وسلوكية

أظهرت قدرتهم في توظيف الأهداف المهارية، وتتفق نتائج ذلك مع نتائج دراسة الرشيدي (٢٠١٣)، وتختلف مع نتائج دراسة سوبرامانيام (Subramaniam, 2005)، كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي ككل حسب متغيرات الدراسة، حيث كانت النتائج، كما هي موضحة في الجدول (١٤).

جدول ١٤

اختبار تحليل التباين الثلاثي للفروق بين تقديرات أفراد العينة على مجالات الصعوبات التي تواجة معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي ككل حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.441	1	3.441	9.803	0.001*
عدد سنوات الخبرة	8.058	2	4.029	11.479	0.001*
عدد الدورات التدريبية	0.498	3	0.166	0.473	0.628
الخطأ	38.259	109	0.351		
الكلي	1482.184	115			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يبين الجدول (١٤):

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي ككل تُعزى لمتغير الجنس، وذلك لصالح تقديرات الإناث.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي ككل تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؛ ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو موضح في جدول (١٥).

جدول١٥

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة عند مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي ككل حسب متغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		أقل من ٥ سنوات	من ٥– إلى أقل من ١٠ سنوات	١٠ سنوات فأكثر
	المتوسط الحسابي	3.71	3.55	3.52
أقل من ٥ سنوات	3.71		*0.16	*0.19
من ٥–إلى أقل من ١٠ سنوات	3.55			0.03
١٠ سنوات فأكثر	3.52			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)

يبين الجدول (١٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) من جهة، ومتوسطات تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (من ٥- إلى أقل من ١٠ سنوات، و١٠ سنوات فأكثر) من جهة ثانية لصالح تقديرات المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) على مجالات الصعوبات ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على مجالات الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في تحقيق الأهداف المهارية لمرحلة التعليم الثانوي ككل تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

التوصيات:

بناء على ما سبق فإن الباحثة توصي بما يلي:

- السعي لدى الجامعات السعودية للتناغم وما يحتويه موضوعات مقرر الرياضيات في تطوير الخطط الجامعية نحو مساقات المناهج وطرق التدريس.
- التماشي مع معطيات العصر تطوير مقررات الرياضيات لمرحلة التعليم الثانوي، وذلك بإضافة موضوعات جديدة تتطلب التركيز على الجانب المهاري (النفس حركي).
- التركيز على جانب التدريب المستمر لمعلمي الرياضيات عند التعيين للتكيف مع الواقع العملي والتطبيقي عند صياغة الأهداف السلوكية المهارية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل دغمان، خالد بن هادي علي. (2020) دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط، القاهرة.

بلوم وآخرون، بنجامين. (1985). تصنيف الأهداف التربوية، ترجمة محمد خوالدة وصادق عودة، دار الشروق.

بني خالد، محمد؛ حمادنة، إياد. (٢٠١١). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٩ (١)، ٦١٩-٦٤٥.

تمام، شادية عبد الحليم، صلاح، صلاح أحمد فؤاد (٢٠١٦). الشامل في المناهج وطرائق التعليم والتعلم، مركز ديبونو لتعليم التفكير. دبي – الإمارات العربية المتحدة، مجمع الفجر.

جعافرة، خضراء أرشود. (٢٠٠٩). دراسة تحليلية لأسئلة كتاب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية لكلية جامعة البحرين، ١٩ (٢) ٨٩- ١٠١.

حامد، نجوى عبد الغفار محمد. (٢٠١٥). موقف تطبيق الأهداف الوجدانية في مواد التربية الإسلامية بمرحلة الأساس، دراسة تطبيقية على ولاية الخرطوم، مجلة دراسات تربوية، كلية التربية، جامعة أفريقيا العالمية، ٤ (٤)، ١٢٦-١٣٧.

حمدان، مبارك سعيد. (٢٠٠٤م). "اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو استخدام الأهداف السلوكية بمنطقة أبها". مجلة جامعة الملك خالد، ٢ (٣)، ٤٩ – ١٠٧.

الدريج، محمد. (1414هـ). التدريس الهادف، دار عالم الكتب.

سالم، مهدي. (٢٠٠٩). الأهداف السلوكية، مكتبه العبيكان.

سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٥). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد.

سليم، كتاش مختار. (٢٠١٥). الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

السمامعة، عاطف. (2003). دليل المعلم إلى صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع.

الشافعي، صبحية وعثمان، أماني والجمل، منى. (٢٠١٥). المنهج المدرسي مفهومه وأسسه وعناصره وتنظيماته وتطويره، مكتبة المتنبي.

عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٧). تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبه المعلمين في أكادية القاسمس لإعداد المعلمين. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٥ (٤)، ١٦-٣٢.

عبدالدايم، خالد وحمدان، عبدالرحيم. (٢٠١٣). الصعوبات الي تواجه معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمديرية التربية والتعليم لمنطقة شمال غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،١(٤)، ٤٣-٧٢.

عودة، أحمد. (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3. دار الأمل للنشر والتوزيع.

القطامي، يوسف. (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق.

الرشيدي، حامد. (٢٠١٣). تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس البنين الإعدادية لمنطقة الجهراء، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٣٧ (٩)، ١٦-٦٥.

المالكي، عوض، الغامدي، خالد. (٢٠١٩). صعوبات تحقيق الأهداف الوجدانية في مناهج رياضيات المرحلة الابتدائية وسبل علاجها. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (١)، ١١٤-١٤٣.

محمد، وصفي. (2000). "الأهداف السلوكية لمحتوى المنهج كمقياس لصدق الورقة الامتحانية". مجلة التربية، قطر، 136/135، 160 -178.

مرسي، منال. (٢٠١٢). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، (٤٨)، ١٥٣.

الملا، فيصل. (2005). صياغة مخرجات/ نتاجات التعلم. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية "جودة التعليم العالي"، جامعة البحرين. 11 -13 ابريل.

نصر الله، عمر. (٢٠٠١). أساسيات في التربية العملية. دار وائل للنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdeen, Muhammad Abdul Qadir. (2007). Analysis of the behavioral objectives in the lesson plans of student teachers at Académie Al-Qasim for teacher preparation. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, 25 (4), 16-32.

Abdel Dayem, Khaled and Hamdan, Abdel Rahim. (2013). The difficulties facing Arabic language teachers in secondary schools in the Directorate of Education in the northern Gaza Strip, Al-Quds Open University Journal for Research and Educational and Psychological Studies, 1 (4), 43-72.

Al Daghman, Khalid bin Hadi Ali. (2020). The Role of Arabic Language Supervisors in Developing the Teaching Skills of its teachers at the Secondary Stage, an unpublished master's thesis, Assiut University, Cairo.

Al Mulla, Faisal. (2005). Formulating Learning Outcomes/Outcomes. A working paper presented to the Conference of the College of Education "Quality of Higher Education", University of Bahrain. April 11-13.

Aldrej, Mohammed. (1414 AH). Meaningful Teaching, 1st Edition. House of the world of books, Riyadh .

Al-Maliki, Awad; Al-Ghamdi, Khaled. (2019). Difficulties in achieving emotional goals in primary school mathematics curricula and ways to treat them. Journal of Mathematics Education22 (1), 114-143.

Al-Qatami, Youssef. (2001). The Psychology of Learning and Classroom Teaching. Dar Al-Shorouk.

Al-Shafei, Sobhia and Othman, Amani and Al-Jamal, Mona. (2015). The School Curriculum, Its Concept, Foundations, Elements, Organizations and Development, Al-Matni Library.

Bani Khaled, Mohammed; Hamadna, Iyad. (2011). The degree to which primary school teachers practice the skills of formulating behavioral objectives. Journal of The Islamic University (Series of Human Studies), 19 (1), 619-645.

Bloom et al., Benjamin. (1985). Classification of Educational Goals, 1st ed. Translated by Muhammad Khawaldeh and Sadeq Odeh, Dar Al-Shorouk, Jeddah.

Hamdan, Mubarak Saeed. (2004 AD). Attitudes of middle school teachers towards the use of behavioral goals in the Abha region. King Khalid University Journal, (2), (3). 49-107.

Hamed, Najwa Abdel Ghaffar Mohammed. (2015). The position of applying emotional goals in Islamic education materials in the basic stage, an applied study on the state of Khartoum, Journal of Educational Studies, College of Education, International University of Africa,

Harry, N., & Deborah, A. (2005). "ABC's Behavioral Objectives—Putting Them to Work for Evaluation". Journal of Extension, 43(5), 1-12.

Jafara, green archoud. (2009). An analytical study of the questions of the Arabic language book for the fifth, sixth and seventh grades in Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences of the College of the University of Bahrain, 19 (2). 89-101.

Lord, T. & Baviskar, S. (2007). "Moving students from information recitation to information understanding: Exploiting Bloom's Taxonomy in creating science questions". Journal of College Science Teaching. (March-April).7-pp45.

Morsi, Manal. (2012). The availability of life skills in kindergarten curricula in the Syrian Arab Republic, Al-Fath Magazine, (48), 153.

Muhammed, Wasfi. (2000). Behavioral objectives of the curriculum content as a measure of the validity of the examination paper. Journal of Education, Qatar, 135/136, 160-178.

Nasrallah, Omar. (2001). Fundamentals of Practical Education. Wael Publishing House, Amman.

Nitko, J. (2001). Educational Assessment of Students, 3rd Ed. Mercill Prentic Hall.

Odeh, Ahmed. (2004). Measurement and Evaluation in The Teaching Process, 3rd Edition. Dar Al-Amal for Publishing and Distribution, Amman.

Rashidi, Hamed. (2013). Evaluating the use of behavioral goals in boys' preparatory schools for the Jahra region, The Educational Journal, Kuwait University37 (9),16-65.

Rosenbshine, B. (1987)."Direct Instructional Objectives". Journal of Teacher Education, 11(2), 24-37.

Saleem, Katash Mokhtar. (2015). Emotional Competence of The Teacher and Its Relationship to Motivation, unpublished doctoral thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology and Education Sciences, University of Algiers.

Salem, Mahdi. (2009). Behavioral Goals, 1st edition. Riyadh, Obeikan office.

Samma'a, Atef. (2003). A Teacher's Guide to Formulating Behavioral Educational Objectives and Teaching Skills. Dar Al-Amal for Publishing and Distribution, Amman.

Subramaniam, Selva Ranee. (2005). "Trainee Teacher Practices. A case study". www. ERIC. Ed. Gov. EJ 854287.

Tammam, Shadia Abdel Halim; Salah, Salah Ahmed Fouad (2016). Comprehensive curriculum and methods of teaching and learning. 1st floor, Debono Center for Teaching Thinking. Dubai - United Arab Emirates, Al Fajr Complex.

Your Excellency, Gouda Ahmed. (2005). Drafting Educational and Teaching Objectives in All Subjects, first edition, second edition.

درجة ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي للطلبة من وجهة نظرهم

د. محمد عبد الرحمن فهد الرميح

أستاذ الإدارة والقيادة التربوية المساعد

كلية التربية–جامعة القصيم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بحث وجود علاقة بين المهارات الاتصالية لعضو هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطلبة؛ وفي سبيل ذلك سعت أولاً إلى التعرف على درجة ممارسة مهارات الاتصال (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، المهارات غير اللفظية) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم كعينة للدراسة من وجهة نظر الطلبة، ثم بحثت عن مدى وجود علاقة وفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي أو لمتغير النوع (طلاب/ طالبات). واستخدمت المنهج الوصفي الكمي الارتباطي، وكانت الاستبانة المنظمة هي أداة الدراسة، وبلغت عينة الدراسة حوالي (١٨١) طالباً تمثل مجتمع الدراسة البالغ حوالي (٢٢٠٥)، وخلصت النتائج إلى أن درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس جاءت "عالية" في متوسط كافة المجالات بدرجة (٣,٧٠) من (٥) بناء على وجهة نظر العينة، وكانت مهارة الكتابة هي أكثر المهارات ممارسةً بحسب وجهة نظر الطلبة حيث بلغت حوالي (٣,٨٨) في حين كانت أقل المهارات ممارسةً هي مهارة الاستماع حيث جاءت بدرجة (٣,٤٧)، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة ودرجة ممارسة المهارات الاتصالية لدى أعضاء هيئة التدريس، وكشفت أيضا عن وجود اختلافات جوهرية بين الطلبة فيما يتعلق باستجاباتهم حول ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك تبعا لمتغير النوع (طلاب/طالبات)، حيث أظهرت النتائج ارتفاع المتوسط الحسابي للطالبات عن الطلاب، وأوصت الدراسة بتعزيز ثقافة التواصل في التعليم وخصوصا التعليم الجامعي وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الممارسة الفعالة للمهارات الاتصالية، وبأنه أحد المفاتيح المهمة للتميز في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

كلمات مفتاحية: مهارات الاتصال، التواصل الفعال، التحصيل الأكاديمي، التعليم الجامعي.

Abstract:

This study aimed to examine the existence of any relationship between the communication skills of the faculty members and the academic achievement of students. To achieve this aim, this study identified the degree of practicing communication skills (listening, speaking, reading, writing, non-verbal skills) among faculty members at the College of Education, Qassim University, from the students' point of view. Then, the study examined the extent of the existence of any relationship or statistically significant differences due to the academic achievement variable among the respondents. In addition, the "gender" variable has been examined. The quantitative descriptive analytical approach has been used as the study methodology. The structured questionnaire has been employed as the study instrument. The sample of the study was (181) students, representing the study population of about (2205) students. The results of this study concluded that the degree of practicing communication skills among faculty members at the College of Education, Qassim University was “Large” in the average of all fields. In addition, the results of the study revealed a positive relationship between students’ "academic achievement" and the degree of practicing of communication skills among faculty members. Furthermore, it has been found that there was a statistically significant difference between students’ responses about the practicing of communication skills among faculty members depending on the gender variable (male/female), where the results showed a higher arithmetic mean for female students than male.

Keywords: Communication Skills, Effective communication, Student Achievement, Faculty members.

المقدمة:

تعد مهارات الاتصال جوهر العملية التعليمية وأساسها، فهي وسيلة التعليم والتعلم، وتعد من القنوات الأساسية لنقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم، وأي مهدد أو معزز في مثل هذه العلاقة له آثاره المباشرة على العملية التعليمية، ورغم أن التواصل له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فإنه في عمومه سلوك إنساني وعملية اجتماعية تربط بين البشر، وبه يتبادلون ما يرغبون القيام به من أفعال وسلوكيات وغيرها، ويمثل الاتصال حوالي (٧٥٪) من الحياة المعيشية فيما بينهم، ولا يمكنهم العيش بدون هذا التواصل؛ فهو وسيلة التعايش مع الآخرين، وتتأكد هذه الأهمية في عصر التقنية ووسائلها المتعددة اليوم (حمادنة, ٢٠١٧).

وفي التعليم- بشكل عام- والتعليم الجامعي- بشكل خاص- تكمن أهمية هذه المهارات الاتصالية في عمليات نقل الخبرة والمعرفة؛ ومن هذا المنطلق اهتمت بها أغلب مؤسسات التعليم العالي، وأدركت أهميتها، وعملت على رفع مستواها لأكبر قدر ممكن، وكمثال على ذلك فقد أدرجت عدد من الجامعات- ومنها جامعة القصيم- مقررا يحمل اسم (مهارات الاتصال) في كافة الخطط الدراسية في المرحلة الجامعية، وجعلته متطلباً جامعياً لا يمكن لأي طالب أن يتخرج من الجامعة إلا بعد دراسة هذا المقرر، وتم إدراجه أغلباً في أوائل الفصول للخطط الدراسية؛ وذلك من أجل بناء هذه المهارات الاتصالية لدى الطالب في أول حياته الجامعية؛ حتى يتهيأ لأكبر قدرٍ من بناء قدراته التواصلية في مرحلة مبكرة من حياته الجامعية؛ مما قد يساهم في رفع تحصيله الدراسي والأكاديمي والعلمي والمجتمعي، وكذلك في رفع مستواه التواصلي في حياته العملية بعد التخرج.

وفي الأدب النظري صُنف في أهمية الاتصال ودراسته الكثير من الدراسات، وخصوصاً ما يتعلق بالجانب التعليمي والأكاديمي، وفيما يلي سيتم تناول أبرز ما تم ذكره في الأدبيات حول "عناصر الاتصال"، وأبرز "المهارات الاتصالية" التي هي محل اهتمام هذه الدراسة، وكذلك أثرها على التحصيل الأكاديمي في العملية التعليمية.

من ناحية "عناصر الاتصال" فقد نُوقِشَ في الأدب النظري عدة عناصر للاتصال، فبعض الباحثين وضعها أربعة عناصر، وبعضهم وضعها خمسة عناصر، وبعضهم وضعها ستة عناصر(القضاة, ٢٠٠٣) ، (قنديل, ٢٠٠٦) ، (سعيد, ٢٠٠٨) (سلامة, ٢٠٠٠). ورغم هذه الاختلاف في العدد، فإنه يمكن القول بأنها تتفق أغلباً وتتداخل فيما بينها، ويمكن تلخصيها في خمسة عناصر، هي:

١. **المرسل (Sender)**: وهو باعث الرسالة ومصدرها سواء كانت كلمات أو إشارات أو غيرها، وقد يكون إنساناً أو آلة أو غير ذلك (سلامة, ٢٠٠٠).
٢. **المستقبل (Receiver)**: وهو الجهة التي تستقبل الرسالة، وهو الذي سيقوم بتحليل الرسالة وفهمها، وهو المقصود من عملية الاتصال.

٣. **الرسالة (Message)**: وهي موضوع ومحتوى التواصل سواء جاءت على شكل طلبات، خبرات، معارف، مهارات، قيم.. إلخ، وهو ما يريد المرسل إيصاله للمستقبل وإبلاغه به، فهو قد يأتي بطريقة منطوقة أو غير منطوقة.

٤. **قناة التواصل (Communication Channel)**: وهي الأداة التي تتم عبرها توصيل الرسالة المطلوبة إيصالها للمستقبل.

٥. **التغذية الراجعة (Feedback)**: وهي العملية التي تصدر من المستقبل للمرسل كاستجابة للرسالة المرسلة، وفيها يتم تشخيص حالة الرسالة ووضوحها وهدفها.

ومن هذه العناصر الخمسة- التي هي قوام الموقف الاتصالي- يمكن ملاحظة أن أي خلل في عنصر منها سينتج عنه ما يعرف بـ "سوء اتصال"، والذي بدوره يحتاج إلى تقويم ومعالجة سواء من جانب المرسل أو المستقبل، وفي الموقف التعليمي تكمن أهمية هذه العناصر الاتصالية لتكون أساساً لفحص أي "خلل اتصالي" في العملية التعليمية بين المعلم والمتعلم، فعبر تحليل هذه العناصر يمكن استخراج مواطن الخلل وعلاجها، وهذه العناصر ترتكز في تواصلها عبر المهارات الاتصالية.

وبعد هذه العناصر تأتي "المهارات الاتصالية" التي هي وسائل التواصل الإنساني، وقد تم تقسيمها أدبياً إلى خمس مهارات: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، ويضاف إليها "المهارات غير اللفظية"، فمهارة الاستماع هي أول مهارة يعرفها الإنسان ويدرك بها الحياة، ومنها يبني مهارة الحديث، ثم تأتي مهارة القراءة لتبني مهارة الكتابة، وأما المهارات غير اللفظية فهي مهارات إنسانية مشتركة، وسيتم الحديث عن هذه المهارات فيما يلي:

مهارة الاستماع (Listening):

هي وسيلة أساسية لاستقبال المنبهات الخارجية والإدراك، ومنها تنمو مهارة الحديث التي هي انعكاس لهذه المهارة، ويعرفها فضالة (٢٠١٠) بأنها مهارة معقدة يضع فيها الشخص المستمع كل الاهتمام والتركيز لمن يتحدث إليه محاولاً فهم كل صوت منه وتفسيره، وفي العملية التعليمية تم تعريف الاستماع الفعال بأنه القدرة على استقبال الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الطلبة وفهمها (Simsek & Altinkurt, 2010)، وفي عمليات التبادل المعرفي في التعليم العام أو الجامعي تعد هذه المهارة من أهم المهارات الاتصالية سواء كان المستمع معلماً أو متعلماً؛ حيث تغلب على عمليات التعلم التبادل الصوتي الذي يحتاج إلى استماع وافٍ ومتبادل من طرفي العملية التعليمية.

مهارة الحديث (Speaking):

هي المهارة التي تُظهِر سلوك عضو هيئة التدريس في أثناء الإلقاء والشرح والبيان، ففيها تظهر فصاحة اللسان وصحة مخارج الحروف والضبط السليم مع استخدام الرموز المناسبة لإيصال الفكرة المطلوبة بما

يتناسب مع مستوى المتلقي، وتتضمن هذه المهارة تغيير طبقات الصوت والتفاوت في سرعة الإلقاء بما يتوافق مع الموقف التعليمي (سويدان & مبارز, ٢٠٠٧)، وتكمن أهمية هذه المهارة في كونها أكثر وسائل التعليم شيوعاً؛ حيث تؤكد إحدى الدراسات أن الطلاب يصرفون حوالي ٤٥٪ من يومهم الدراسي في (استماع) الأنشطة التعليمية، وحوالي ٥٠٪-٩٠٪ من المعلومات التي يتم اكتسابها تتم عبر القناة السمعية (Schmidt et al., 1998)(Berg, 1987)، ومن هنا تظهر أهمية هذه المهارة وأهمية امتلاك وإتقان عضو هيئة التدريس لهذه المهارة لما لها من تأثير كبير على العملية التعليمية.

مهارة القراءة (Reading):

تنطلق أهمية هذه المهارة- وفق رأي الباحث- في موضعين، الأول هو قراءة النصوص والعبارات وغيرها في أثناء عملية التعليم، والثاني وهو الأهم للتقييم الذي يقوم به عضو هيئة التدريس لما ينتجه الطالب سواءً كان ذلك تكليفات أو مشاريع أو اختبارات، وتعد مهارة القراءة مهارة متفاوتة ومهمة في عملية التعليم والتعلم، ولها دور أساس في عملية التواصل بين العضو والطالب، وأي خلل في هذه المهارة قد ينتج عنه فقدان في الاتصال، وإذا كانت أغلب عمليات التقييم في العمليات التعليمية تتم عبر النصوص المكتوبة، فهنا تظهر أهمية هذه المهارة في التحصيل والتقييم بشكل أكبر.

مهارة الكتابة (writing):

هي تدوين النصوص المسموعة كنص قابل للقراءة، وتعد وسيلة اتصال فعالة وباقية وقابلة للاستعادة، وتكمن أهمية هذه المهارة- وفق رأي الباحث- في عمليات التعليم والتعلم، وخصوصا ما يتعلق بعضو هيئة التدريس، بأن أغلب أساليب التقييم تتم عبر نص مكتوب سواء كان تكليفاً أو اختبارا أو غيرها، وبشكل أدق عندما تكون المهارة الكتابية للعضو عالية فسيكون ما يطلبه من طلابه كتابياً واضحا، ويساعدهم على إنجاز ما يريد بأكبر قدر ممكن ووفق المطلوب؛ وبالتالي سيحصلون على أعلى العلامات، وبالمقابل عندما تكون هذه المهارة منخفضة فنتيجتها ستكون مؤثرة في عمليات التعليم والتعلم، فالتواصل الكتابي وإن كان يتشارك فيه كلا الطرفين "الكاتب والقارئ"، فإن إحسان الكاتب لما يكتبه وإعداده بشكل مثالي يراعي أحوال القراء وظروفهم سينعكس إيجاباً على مدى استجابتهم.

المهارات غير اللفظية (Non-verbal skills):

رغم أن المهارات الأربع السابقة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة) هي أهم وسائل الاتصال، فإن هناك وسائل اتصال أخرى تسمى المهارات غير اللفظية وهي لا تقل أهمية عنها، فهي تمتاز عن غيرها بكونها لا تحتاج إلى لغة مشتركة، بل هي مشاعة بين كافة الناس ويمكن التواصل بها بين البشر كافة، وهي تشمل ملامح الوجه ولغة العيون وحركة الجسم، وهي تعطي دلالات ورسائل متباينة سواء أكان قبولا أم عدم قبول أو غير ذلك(العميان, ٢٠٠٢). وتوصف هذه المهارات غير اللفظية بأنها أقوى أحياناً من

الكلمات والعبارات، وهناك من يقول بأن (٩٣٪) من التواصل بين الأفراد يتم عبر تعابير الوجه وطبقات الصوت ولغة الجسد بشكل عام(Miller, 2005)، وفي العملية التعليمية تكون هذه المهارات من خلال المشي أو الوقوف أو الجلوس أو تحريك الكتفين والذراعين والعيون وتعابير الوجه؛ فكل هذه المهارات لها قيمة بالغة في العملية التعليمية، ومن المهم مراعاتها في أثناء العملية التعليمية من قبل عضو هيئة التدريس، وأي ضعف فيها ربما يجعل عملية التعليم والتعلم مملة ومحبطة (Zeki, 2009)

من خلال ما سبق يتبين أهمية هذه المهارات في التواصل الإنساني عموماً، وفي العملية التعليمية على وجه الخصوص، فهي ركنٌ أساس في نقل وتدارس المعلومات وتبادل المعرفة في المؤسسات التعليمية، وقد أظهرت العديد من الدراسات أن هناك تأثيرًا كبيرًا في تحصيل الطلبة الأكاديمي ومستواهم المعرفي، وبين ما يتم ممارسته من مهارات اتصالية في أثناء العملية التعليمية، وتشير هذه الدراسات إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلبة يرتبط سلباً وإيجاباً مع ما يتم من ممارسات اتصالية في أثناء علميات التعلم (سمارة & عساف, ٢٠١٣; Khan et al., 2017 ; Johnson, 1999).

مشكلة الدراسة:

عطفاً على ما تقدم، ففي عملية التعليم والتعلم تعد مهارات الاتصال الركيزة الأساسية للحصول على نتائج فعالة، فالتواصل بين عضو هيئة التدريس والطالب هي جوهر العملية التعليمية وأساسها، وعليها يتم نقل وتدارس المعرفة والخبرة، وأي خلل في هذه العملية حتما سيكون مؤثرا- بشكل كبير- على نواتج التعلم، فمتى ما تمت العملية التعليمية في أجواء اتصالية مثالية كانت النتائج مبهرة، والعكس بالعكس، وفي التعليم- خصوصا- في التعليم الجامعي تتأكد أهمية هذه المهارات الاتصالية ووجوب أن تتم بأفضل صورها كما سبق ذكره.

وبمراجعة للأدب النظري، والدراسات السابقة في هذا الخصوص، والتي تناول فيها عدد من الباحثين أهمية المهارات الاتصالية في عملية التعليم والتعلم، ومدى تأثيرها على العملية التعليمية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وما ورد في بعض هذه الدراسات عن تأثير هذه المهارات على مستوى الطلاب الأكاديمي، مثل دراسة (سمارة & عساف, ٢٠١٣) و (Khan et al., 2017) و(Johnson, 1999) ، والتي أشارت نتائجها إلى وجود رابط مؤثر بين ممارسة المهارات الاتصالية في أثناء العملية التعليمية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، وأيضاً انطلاقاً من خبرة الباحث في تدريس مقرر (مهارات الاتصال) لعدد من الطلاب والطالبات في جامعة القصيم، فقد تمت ملاحظة ضعفاً في فهم وإدراك الطلاب لهذه المهارات الاتصالية وما يلاحظونه على أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال، والذي قد يكون سبباً في تفاوت تحصيلهم الدراسي من جهة، ومن جهة أخرى ما يرد أحياناً من شكوى الطلاب في أثناء تدريس هذا المقرر عن المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس والتفاوت بينهم في هذه المهارات الاتصالية، ومن هنا برزت فكرة هذه الدراسة لمحاولة

كشف عن مدى وجود علاقة بين ممارسة هذه المهارات الاتصالية لدى أعضاء هيئة التدريس ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وخصوصا أنه لم يسبق بحث مثل هذا الموضوع على مستوى كلية التربية بجامعة القصيم بحسب علم الباحث؛ وبالتالي فهذه الدراسة تسعى لسد هذه الفجوة البحثية عبر الإجابة على أسئلة الدراسة التالية:

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما درجة ممارسة مهارات الاتصال (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، المهارات غير اللفظية) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة؟

٢. هل هناك علاقة أو فروق ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الطالب/الطالبة ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على درجة ممارسة المهارات الاتصالية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة.

٢. التعرف على مدى وجود علاقة بين درجة ممارسة المهارات الاتصالية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

٣. معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع "الطالب /الطالبة" ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية.

أهمية الدراسة:

ترتكز هذه الدراسة من ناحية أهميتها فيما يلي:

١. تحاول الكشف عن مدى وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية وذلك نظرًا لأهمية هذه المهارات الاتصالية وعلاقتها الوثيقة بتحصيل الطلاب الأكاديمي وتقدمهم الدراسي.

٢. من المأمول أن تسهم النتائج- بشكل عملي وتطبيقي- في فعالية عمليات التعلم والتعليم، وتساهم برفع الوعي حول أهمية هذه المهارات لدى ممارسي العملية التعليمية.

٣. ستفيد بتطوير برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالمهارات الاتصالية ومدى ارتباطها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة، والذي يعد من أهم أهداف المؤسسات التعليمية.

٤. ستسهم في زيادة الوعي لدى الطلبة أنفسهم حول أهمية تنمية المهارات الإدراكية لمهارات الاتصال لديهم وتأثيرها الفعال على تحصيلهم الدراسي.

٥. من المأمول أن يتم الاستفادة من النتائج في توسيع البحث العلمي حول تأثير المهارات الاتصالية عل العملية التعليمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مدى وجود علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وممارسة المهارات الاتصالية (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، غير اللفظية) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة.

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كلية التربية بجامعة القصيم المقيدين في مرحلة البكالوريوس.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢٠.

الحدود المكانية: كلية التربية في جامعة القصيم.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الاتصال (Communication skills): يقصد بها في هذه الدراسة هي مهارات التواصل التي تتم عبرها خبرة التعلم وهي (مهارة الاستماع، مهارة الحديث، مهارة القراءة، مهارة الكتابة، المهارات غير اللفظية).

التحصيل الأكاديمي (Academic achievement): والمقصود به في هذه الدراسة هو التحصيل الأكاديمي التراكمي للطلبة خلال فترة الدراسة وتم تقسيمه إلى ثلاثة مستويات (ممتاز، جيد جدًّا، جيد).

أعضاء هيئة التدريس (Faculty members): هم أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم ممن يتولى التدريس لطلبة كلية التربية بجامعة القصيم في مرحلة البكالوريوس.

الطلبة (Students): هم الطلبة (طلاب وطالبات) المقيدون بسجلات جامعة القصيم/ كلية التربية خلال العام الدراسي ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م في مرحلة البكالوريوس.

الدراسات السابقة:

تناولت عدد من الدراسات السابقة موضوع ممارسة المهارات الاتصالية للهيئة التعليمية سواء أعضاء هيئة التدريس أو المعلمون، وتنوعت أهداف هذه الدراسات ومجتمعاتها، وما توصلت له من نتائج على النحو التالي:

دراسة العريني(٢٠١١)، والتي تناولت مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة من خلال (المظهر، المكان، الزمان، الحركات)، وسعت الدراسة كذلك إلى التعرف على معنوية الفروق في مستوى مهارات الاتصال غير اللفظية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة وفق متغيرات (المستوى الدراسي, المعدل التراكمي, التخصص)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٢٠ طالباً، من كلية العلوم، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أبرزها أن مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم متوافرة بدرجة متوسطة، وأنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم باختلاف متغير التخصص والمعدل التراكمي، على حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير السنة الدراسية لصالح السنة الرابعة.

دراسة النظامي (٢٠٠٢)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن من وجهة نظر طلبة الكلية، وعن أي فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على متغير (المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، الجنس)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبيان المنظم كأداة للدراسة، وبلغت عينة الدراسة حوالي ١١٠٠ طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة من وجهة نظر الطلاب، في حين كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة وكذلك متغير الجنس لصالح الطالبات، على حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بناء على نتائج الدراسة بالنسبة لمتغير المعدل التراكمي.

دراسة سمارة و عساف (٢٠١٣)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس غوث اللاجئين بالأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم، وكانت عينة الدراسة حوالي ٣١٧ طالباً تمثل مجتمع الدراسة البالغ ٣٧٦٦، وقد استخدم الباحثان المنهجي الوصفي التحليلي منهجا للدراسة والاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة العليا في مدارس غوث اللاجئين لمهارات الاتصال الفعال من وجهة نظر الطلاب كانت مرتفعة، وفي الوقت نفسه أظهرت الدراسة وجود ارتباط بين درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر طلابهم وفقاً لتحصيلهم الدراسي ولصالح الطلاب أصحاب التحصيل المرتفع.

دراسة الجلابنة (٢٠١١)، والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لمهارات الاتصال الفعال، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، واستخدم الباحث

المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينة الدراسة حوالي ١٠٠٠ طالب وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية الخاصة (جامعة إربد الأهلية، وجامعة جرش، وجامعة فيلادلفيا، وجامعة عمان الأهلية)، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لمهارات التحدث، والقراءة، والكتابة كانت كبيرة، على حين كانت بدرجة متوسطة في مهارتي الاستماع، والإرشاد والتوجيه، إضافة إلى ذلك، لم تشر الدراسة إلى وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وبالمقابل كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الجامعة والمرحلة الدراسية.

دراسة حمادنة (٢٠١٧)، والتي سعت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، وعن أي أثر لمتغير الجنس والكلية والجامعة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال (القراءة، الاستماع، التحدث، الكتابة) كانت كبيرة، على حين جاءت مهارة الإرشاد والتوجيه بدرجة متوسطة، وكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير الجامعة لصالح (الجامعة الأردنية)، ولم يكون هناك فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغير الكلية.

دراسة Johnson (1999)، والتي هدفت إلى البحث حول طرق الاتصال اللفظية وغير اللفظية، ومراعاة التنوع الثقافي لدى الطلاب في أثناء التواصل داخل الفصول الدراسية في مقاطعة "تشاتهم" Chatham في كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أظهرت أن هناك ضعفا في التواصل من المعلمين للطلاب الذين لديهم تدنٍّ في التحصيل الدراسي أو الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية.

دراسة Khan et al (2017)، والتي سعت- بشكل أساسي- إلى تقييم تصور الطلاب فيما يتعلق بدور مهارات الاتصال لدى المعلم في نجاح دراستهم الأكاديمية، وتم تصميم استبيان شامل يحتوي على معلومات متضمنة للجوانب الاجتماعية والاقتصادية والديمغرافية للدراسة من قبل الباحثين، وشملت جميع الجامعات التي تقدم فيها برامج علوم الرياضة والتربية البدنية كمجتمع للدراسة في باكستان، بلغ عدد الجامعات حوالي ١٤ جامعة باكستانية، تم جمع البيانات من المستجيبين من خلال الاتصال الشخصي باستخدام المقياس المطور من قبل الباحثين، وتوصلت إلى استنتاج مفاده أن مهارات الاتصال لدى المعلم لها دور كبير في التحصيل الدراسي للطلاب.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استنتاج اهتمام الباحثين بأهمية مهارات الاتصال وعلاقتها الوثيقة بالعملية التعليمية، وبفحص هذه الدراسات يمكن ملاحظة اتفاقها في بعض النقاط

واختلافها في نقاط أخرى حول المهارات الاتصالية في العملية التعليمية، فمن ناحية الهدف من الدراسة، ركزت دراسة العريني (٢٠١١) على بحث "المهارات الاتصالية غير اللفظية" وعلاقتها ببعض المتغيرات، في حين كانت أغلب الدراسات الأخرى تتناول مهارات الاتصال اللفظي مثل (الجلابنة, ٢٠١١; النظامي, ٢٠٠٢; حمادنة, ٢٠١٧; سمارة & عساف, ٢٠١٣)، أو كليهما (اللفظي وغير اللفظي) مثل دراسة (Johnson, 1999)، والدراسة الحالية تتفق مع أغلب الدراسات في دراسة مهارات الاتصال اللفظي، وتشمل أيضا المهارات غير اللفظية، وأيضا تتفق الدراسة الحالية مع بعض هذه الدراسات التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطلبة مثل دراسة سمارة و عساف (٢٠١٣) وخان وآخرين (Khan et al., 2017)، وكذلك جونسون (Johnson, 1999)، أما من ناحية المنهجية البحثية، فبالرغم أن بعض الدراسات لم تظهر المنهج الذي تبنته بشكل واضح مثل خان وجونسون (Johnson, 1999; Khan et al., 2017)، فإن أغلبية الدراسات الأخرى (العريني, ٢٠١١) (النظامي, ٢٠٠٢)(حمادنة, ٢٠١٧)(الجلابنة, ٢٠١١) اتفقت على تبني المنهج الوصفي التحليلي وعليه تمت الإجابة عن تساؤلاتها، والدراسة الحالية تتفق مع هذه الدراسات في ذات المنهجية البحثية نظرًا لمناسبتها للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ناحية أداة البحث فقد اتفقت أغلب هذه الدراسات على تبني الاستبانة المنظمة كأداة للدراسة، وكذلك تتفق معها الدراسة الحالية لمناسبتها لأهداف الدراسة، وقد تمت الاستفادة من هذه الدراسات في تطوير أداة الدراسة الحالية وبنائها للإجابة عن أسئلتها، ومن ناحية مجتمع الدراسة، فقد ركزت بعض الدراسات على مرحلة التعليم العام (سمارة & عساف, ٢٠١٣) (Johnson, 1999)، في حين كانت بقية الدراسات في التعليم العالي، إلا أنها اختلفت في الكلية الأكاديمية التي تم تطبيق الدراسة فيها تبعاً لهدفها، وأيضا اختلفت في المرحلة التي تم تطبيق الدراسة فيها؛ فبعضها كانت في المرحلة الجامعية مثل (الجلابنة, ٢٠١١; العريني, ٢٠١١; النظامي, ٢٠٠٢)، وبعضها في الدراسات العليا مثل (حمادنة, ٢٠١٧) و(Khan et al., 2017)، وفي الدراسة الحالية تم التركيز على المرحلة الجامعية، وفي كلية التربية بجامعة القصيم، حيث لم يسبق بحث هذا الموضوع على مستوى الكلية "كلية التربية"؛ وبالتالي فالدراسة الحالية تسعى لسد هذه الفجوة البحثية.

منهج الدراسة:

هذه الدراسة تتبع المنهج الوصفي الكمي الارتباطي، وهذا المنهج- في نظر الباحث- هو الأنسب لظروف هذه الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها؛ حيث تسعى إلى الكشف عن مدى وجود علاقة بين ممارسة عضو هيئة التدريس للمهارات الاتصالية والتحصيل الأكاديمي للطلبة؛ ونظرًا لما يتوافر في هذه المنهجية البحثية من إمكانات تساعد على الإجابة عن أسئلة الدراسة- بشكل مناسب- فقد تم تبنيه كمنهجية بحثية لها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة القصيم المقيدين خلال العام الدراسي الجامعي ٢٠٢٠، والذي يبلغ عددهم بحسب آخر إحصائية حوالي (٢٢٠٥) منهم (٥٤٨) من الطلاب، والبقية من الطالبات.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (١٨١) طالباً وطالبة ممن شاركوا فيها بعد استبعاد النماذج الناقصة وغير المناسبة، وتوزعت أعداد المشاركين وفق الجدول (١) التالي:

جدول ١

عينة الدراسة بناءً على النوع.

م	النوع	العدد	النسبة %
١	طالب	30	16.6
٢	طالبة	151	83.4
	المجموع	181	100.0

في الجدول (١) يمكن ملاحظة أن النسبة الأعلى هي للطالبات (٨٣,٤٪)؛ نظرًا لإيقاف القبول في عدد من الأقسام التربوية للطلاب بجامعة القصيم بناءً على قرار وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء أداة الدراسة (الاستبيان) بناءً على مراجعات الأدب النظري والدراسات السابقة، وقد تمت الاستفادة من عدد من الدراسات السابقة في بناء هذه الأداة مثل (الجلابنة, ٢٠١١; العريني, ٢٠١١; النظامي, ٢٠٠٢; حمادنة, ٢٠١٧; سمارة & عساف, ٢٠١٣)، وتم تقسيمها إلى جزأين: الأول يشتمل على بيانات المشاركين بالدراسة (التحصيل الأكاديمي، النوع)، والجزء الثاني يشتمل على مجالات الاتصال، وتحت كل مجال عدة عبارات تعبر عنها، بلغ عدد هذه العبارات (٣٣) عبارة مقسمة على خمسة مجالات للاتصال مرتبة كما يلي:

المجال الأول "مهارة الاستماع" ويشتمل على (٦) فقرات، والمجال الثاني: "مهارة الحديث" ويشتمل على (٧) فقرات، والمجال الثالث: "مهارة القراءة" ويشتمل على (٧) فقرات، والمجال الرابع: "مهارة الكتابة" ويشتمل على (٥) فقرات، والمجال الخامس: "المهارات غير اللفظية" ويشتمل على (٨ فقرات)، وتم تصميم الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي؛ حيث تم توزيع إجابات المشاركين على مستويات كما يلي: (٥) عالية جدًّا، (٤) عالية، (٣) متوسطة، (٢) منخفضة، (١) منخفضة جدًّا، وذلك بناءً على درجة ممارسة عضو هيئة التدريس لأي مهارة من هذه المهارات.

وفي النتائج تم توزيع درجة ممارسة هذه المهارات بناءً على المتوسط الحسابي وفقاً للتقسيم التالي:

جدول ٢

التدريج الإحصائي لتوزيع المتوسط الحسابي لنتائج الدراسة

المتوسط الحسابي	درجة الممارسة
٥-٤,٢١	عالية جدًّا
٤,٢٠-٣,٤١	عالية
٣,٤٠-٢,٦١	متوسط
٢,٦٠-١,٨١	منخفضة
١,٨٠-١	منخفضة جدًّا

الصدق والثبات لأداة الدراسة:

للتحقق من مصداقية الأداة ومدى جودتها للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم عرض الأداة بعد بنائها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم حوالي السبعة من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، وطُلب منهم التحكيم، وتم تعديل وإعادة بناء الأداة وفقاً لما تم تقديمه من ملاحظات، وأيضا في الصدق البنائي للأداة، تم التحقق من مدى اتساق كل مجالات الدراسة الخمسة مع درجة الأداة الكلية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل مجال من المجالات والدرجة الكلية للأداة، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣

معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للأداة.

م	المجال	درجة الارتباط بالدرجة الكلية
١	مهارة الاستماع	.776**
٢	مهارة الحديث	.857**
٣	مهارة القراءة	.867**
٤	مهارة الكتابة	.806**
٥	المهارات غير اللفظية	.837**

** **دال عند (٠,٠١)**.

ويلاحظ من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا، وتفاوتت ما بين (٠,٧٧٦ و٠,٨٦٧)، وهذا يبين الصدق البنائي المرضي للأداة.

وفيما يتعلق بثبات أداة الدراسة، فقد تم استخراج معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة باستخدام نموذج "كورنباخ-ألفا" لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة بشكل كامل، وكانت قيم معامل الثبات مقبولة، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ككل (٠,٨٤٧)، والجدول (٤) يوضح التفاصيل.

جدول ٤

معامل الثبات لأداة الدراسة وفق مقياس "كرونباخ-ألفا".

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
1	مهارة الاستماع	6	0.803
2	مهارة الحديث	7	0.848
3	مهارة القراءة	7	0.826
4	مهارة الكتابة	5	0.836
5	المهارات غير اللفظية	8	0.923
الاتساق الكلي للأداة		33	0.847

المعالجات الإحصائية المستخدمة للدراسة:

بعد جمع البيانات، تم مراجعتها وترميزها وإدخالها على برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وتم استخراج المعالجات الإحصائية عبر احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرات الدراسة ومجالاتها، وتم أيضا استخدام المعالجات الإحصائية التالية "Independent Samples Test " و" Tukey& Scheffe HSD" لتحديد اتجاهات الفروق بناء على القيمة (٠,٠٥)، ومعاملات ارتباط "بيرسون" Pearson لكشف العلاقة بين المتغيرات.

النتائج والمناقشة:

بعد جمع البيانات وتحليلها تم الوصول إلى النتائج التالية:

أولاً: نتائج السؤال الأول:

ينص على: "**ما درجة ممارسة مهارات الاتصال (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، المهارات غير اللفظية) لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة هذه المهارات لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة في كل مجال من مجالات الدراسة، والجدَّاول التالية توضح هذه النتائج بناءً على كل مجال، وكذلك كافة المجالات.

المجال الأول: مهارة الاستماع:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لمهارة الاستماع.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	يتنبه ويلاحظ بشكل جيد حديث الآخرين	3.54	.945	عالية	٤
2	يعطي فرصة كافية للآخرين عند حديثهم	3.62	.978	عالية	٢
3	مستمع جيد	3.58	.918	عالية	٣
4	يكتب ملاحظات خطية في أثناء حديث الآخرين	3.00	.968	متوسطة	٦

5	يشعر الآخرين بالاهتمام لحديثهم	3.34	1.072	متوسطة	٥
6	لا ينشغل بأشياء جانبية في أثناء حديث الآخرين معه	3.75	.936	عالية	١
	متوسط المجموع للمجال	3.47	0.970	عالية	

يبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الاستماع، وبشكل عام جاءت درجة ممارسة مهارة الاستماع لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة "عالية" وبدرجة (٣,٤٧) وانحراف معياري (٠,٩٧٠)، وتفصيليًا جاءت الفقرة (٦)، والتي تنص " لا ينشغل بأشياء جانبية في أثناء حديث الآخرين معه" في المرتبة الأولى في هذا المجال وبمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٩٧٦)، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٢)، والتي تنص " يعطي فرصة كافية للآخرين عند حديثهم" وبمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (٠,٩٧٨)، وتلا ذلك الفقرات (٣)، والتي تنص على "مستمع جيد" والفقرة (١)، والتي تنص "يتنبه ويلاحظ بشكل جيد حديث الآخرين"؛ حيث جاءت بدرجة "عالية" وبمتوسط حسابي (٣,٥٤/٣,٥٨) وانحراف معياري (٠,٩٤٥/٠,٩١٨). ومن خلال نتيجة هذه الفقرات يمكن القول بأن ذلك قد يعود إلى المستوى المرضي- إلى حد كبير- لمستوى أعضاء هيئة التدريس من الناحية التواصلية، والذي قد يعود للتأهيل العلمي والأكاديمي للأعضاء، وكذلك استشعارهم لدورهم التعليمي والتربوي، ورغم أن المجال ككل كانت درجة الممارسة "عالية" فإن الفقرة رقم (٤) و (٥) والتي تنص على " يكتب ملاحظات خطية في أثناء حديث الآخرين" و " يشعر الآخرين بالاهتمام لحديثهم" جاءتا بدرجة "متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٠٠) و(٣,٣٤) على التوالي، وانحراف معياري (٠,٩٦٨) و(٠,١,٠٧٢)، وقد يفسر هذا التفاوت بين هاتين الفقرتين والفقرات السابقة، والتي أشارت إلى مستوى مرضٍ- إلى حد كبير- إلى أن نتيجة هذا الاستماع بالنسبة للطلبة قد تكون غير مرضية، فبالرغم من أن عضو هيئة التدريس يستمع بشكل جيد ومرضٍ إلى حد ما، فإن "عدم تسجيل هذه الملاحظات" أو "إشعار الآخرين بالأهمية لحديثهم" قد يخلق انطباعاً بضعف الاهتمام لدى الطلبة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة حمادنة (٢٠١٧)، والتي أشارت إلى أن ممارسة مهارة الاستماع لدى أعضاء هيئة التدريس كانت كبيرة، وبالمقابل اختلفت مع دراسة النظامي (٢٠٠٢) و الجلابنة (٢٠١١)، والتي أشارت إلى أن ممارسة هذه المهارة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك وعدد من الجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة.

المجال الثاني: مهارة الحديث:

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لمهارة الحديث.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يستخدم أسلوب التشجيع في أثناء الحديث	3.40	1.143	متوسطة	٧
٢	يظهر اهتمامه بمن يتحدث معه ويبدي الاحترام	3.55	1.071	عالية	٦
٣	يمتلك مهارة إدارة الحوار	3.67	1.031	عالية	٥
٤	يستخدم لغة سليمة وواضحة	3.68	1.040	عالية	٤
٥	تبدو نبرة صوته مستقرة وواضحة في أثناء عملية الاتصال	3.85	.895	عالية	٣
٦	يبسط الأفكار في أثناء عرضها	3.86	.935	عالية	٢
٧	يبدو واثقاً من نفسه في أثناء حديثه	4.21	.776	عالية جدًّا	١
	متوسط المجموع للمجال	3.75	0.980	عالية	

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة الحديث، وبشكل عام جاءت درجة ممارسة مهارة الحديث لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة بدرجة "عالية"، وبمتوسط حسابي (٣,٧٥) وانحراف معياري (٠,٩٨٥)، وتفصيليًّا جاءت الفقرة (٧)، والتي تنص على "يبدو واثقاً من نفسه في أثناء حديثه" في المرتبة الأولى في هذا المجال بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وانحراف معياري (٠,٧٧٦)، ثم جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (٦)، والتي تنص على " يبسط الأفكار في أثناء عرضها" وبمتوسط حسابي (٣,٨٦) وانحراف معياري (٠,٩٣٥). وجاءت أغلب الفقرات متقاربة في هذا المجال مقاربة لهذه الفقرة، وتراوحت درجة ممارستها ما بين (٣,٨٥) و (٣,٥٥)، وقد يعزى ذلك إلى المستوى الجيد من الطلاقة في الحديث وحسن الحوار مع الطلاب من قبل أعضاء هيئة التدريس، وكذلك مهارة الأعضاء المرضية في تبسيط الأفكار والمعلومات والضبط الجيد والمناسب للنبرة الصوتية، واستخدام لغة سليمة تناسب مستوى الطلبة، إلا أنه يمكن ملاحظة أن أقل درجة في هذا المجال كانت في الفقرة (١)، والتي تنص على "يستخدم أسلوب التشجيع في أثناء الحديث" حيث جاءت بدرجة "متوسطة" وبمتوسط حسابي (٣,٤٠) وانحراف معياري (1.143)، وهي الأدنى في هذا المجال، وهذه النتيجة قد تكشف ضعفاً ملحوظا في ممارستها من قبل أعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب؛ مما يستدعي الحاجة إلى زيادة التشجيع للطلبة وحاجتهم لذلك، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجلابنة (٢٠١١)، والتي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارة الحديث كانت كبيرة، وكذلك دراسة حمادنة (٢٠١٧) التي كشفت نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارة الحديث كانت كبيرة، وبالمقابل

اختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسة النظامي (٢٠٠٢) التي كشفت نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن لمهارة الحديث كانت متوسطة.

المجال الثالث: مهارة القراءة:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لمهارة القراءة.

مجال مهارة القراءة					
م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يسمح بالمقاطعة في أثناء القراءة	3.13	1.109	متوسطة	7
٢	يستخدم عنصر التشويق والإثارة خلال القراءة	3.31	.951	متوسطة	6
٣	يحاول جذب الانتباه خلال القراءة	3.63	.960	عالية	5
٤	يقرأ النصوص بفصاحة	3.83	.997	عالية	4
٥	يوضح العبارات التي تحتاج لتوضيح	3.86	.880	عالية	3
٦	يقرأ بلغة سليمة خالية من الأخطاء	4.21	.740	عالية جدًّا	2
٧	يقرأ بصوت مسموع	4.37	.675	عالية جدًّا	1
	متوسط المجموع للمجال	3.76	0.902	عالية	

يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهارة القراءة، وبشكل عام جاءت درجة ممارسة مهارة القراءة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة "عالية" وبمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٩٠٢)، وتفصيليًّا جاءت الفقرة (٧)، والتي تنص على " يقرأ بصوت مسموع" في المرتبة الأولى في هذا المجال بدرجة "عالية جدًّا" وبمتوسط حسابي (٤,٣٧) وانحراف معياري (٠,٦٧٥)، في حين جاءت الفقرة (٦)، والتي تنص على "يقرأ بلغة سليمة خالية من الأخطاء" في المرتبة الثانية في هذا المجال بدرجة "عالية جدًّا" وبمتوسط حسابي (٤,٢١) وانحراف معياري (٠,٧٤٠)، تلا ذلك الفقرات (٥) التي تنص على " يوضح العبارات التي تحتاج لتوضيح"، و (٤) التي تنص على "يقرأ النصوص بفصاحة"، و (٣) التي تنص على "يحاول جذب الانتباه خلال القراءة" حيث جاءت بدرجة "عالية"، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٣,٨٦/ ٣,٦٣)، والانحرافات المعيارية ما بين (٠,٨٨٠/٠,٩٩٧)، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى المستوى الجيد والتأهيل العالي لأعضاء هيئة التدريس؛ نظرًا لما يحملون من شهادات عالية وتخصصية سواء في جامعة القصيم أو غيرها من الجامعات؛ فأعضاء هيئة التدريس يعدون من النخبة المجتمعية في التعليم والبحث، لكن بالمقابل كانت الفقرة (١) و(٢) والتي تنصان على "يسمح بالمقاطعة في أثناء القراءة"، و "يستخدم عنصر التشويق والإثارة خلال القراءة" هي أقل المهارات توافرا وبدرجة "متوسطة" وفق المتوسط الحسابي (٣,١٣) و (٣,٣١) وانحراف معياري (١,١٠٩) و(.٩٥١)، وهي الأقل في هذا المجال، ويمكن تفسير هذه النتيجة خصوصا للفقرة (١) بأن الطلاب قد يعدون عدم السماح المقاطعة في أثناء القراءة ضعفاً تواصليا لما قد يفوتهم من طرح أسئلة تحتاج

إلى إجابة آنية؛ وبالتالي فالسماح بالمقاطعة سيسمح لهم بالاستفسار عنها والحصول على الإجابة، ولعل هذا هو سبب تدني درجة ممارسة هذه المهارة من وجهة نظر الطلبة، وأما نتيجة الفقرة (٢) فيمكن تشير إلى الحاجة لمزيد من الجهد من قبل أعضاء هيئة التدريس في عنصر التشويق والإثارة التي تعد واحدة من الأساليب المحببة للطلبة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجلابنة (٢٠١١)، والتي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارة القراءة كانت كبيرة، وكذلك دراسة حمادنة (٢٠١٧) التي كشفت نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لمهارة القراءة كانت كبيرة، وبالمقابل اختلفت نتائج هذه الدراسة عن دراسة النظامي (٢٠٠٢) التي كشفت نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك بالأردن لمهارة القراءة كانت متوسطة.

المجال الرابع: مهارة الكتابة:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لمهارة الكتابة.

مجال مهارة الكتابة					
م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يختصر عند كتابة العبارات	3.71	1.029	عالية	5
٢	يستخدم الوسائل المتاحة لنشر الأخبار والتعليمات	3.78	.926	عالية	4
٣	يجيد صياغة الرسائل الإلكترونية	3.93	.901	عالية	3
٤	يكتب بخط مقروء وواضح	3.98	.915	عالية	2
٥	يكتب بلغة سهلة وواضحة	4.02	.971	عالية	1
	متوسط المجموع للمجال	3.88	0.948	عالية	

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لفقرات مجال مهارة الكتابة، وبشكل عام جاءت درجة ممارسة مهارة الكتابة لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة "عالية" وبمتوسط حسابي (٣,٨٨) وانحراف معياري (٠,٩٤٨)، وتفصيليًا جاءت الفقرة (٥) والتي تنص " يكتب بلغة سهلة وواضحة" في المرتبة الأولى في هذا المجال بدرجة "عالية" وبمتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٩١٧)، وبالمقابل كانت أغلب الفقرات الأخرى متقاربة في مدى ممارستها في هذا المجال حيث كانت بدرجة "عالية" دون فوارق كبيرة، وقد يعزى ذلك إلى المستوى الجيد من التواصل الكتابي لأعضاء هيئة التدريس سواء خلال التدريس أو نشر الأخبار والتعليمات أو حتى الرسائل الإلكترونية للطلبة وخصوصا مع الاستعمال الكثير حالياً لوسائل التواصل المختلفة من بريد أو برامج الأجهزة الذكية التواصلية، وهذه النتيجة اتفقت مع كل من دراسة سمارة وعساف(٢٠١٣)، والتي

أشارت نتائجها إلى أن توافر مهارات الكتابة جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك اتفقت مع دراسة الجلابنة (٢٠١١) وحمادنة (٢٠١٧)، والتي كشفت نتائجها أن ممارسة مهارة الكتابة لدى أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة كبيرة، لكن اختلفت عن دراسة النظامي (٢٠٠٢) التي كشفت نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك بالأردن لمهارة الكتابة كانت متوسطة.

المجال الخامس: المهارات غير اللفظية:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب للمهارات غير اللفظية.

مجال المهارات غير اللفظية					
م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يستخدم التعبيرات غير اللفظية لجذب الانتباه	3.49	1.128	عالية	8
٢	يظهر الابتسامة في أثناء عملية الاتصال	3.53	1.180	عالية	7
٣	تظهر على وجهه علامات القبول أو عدمه	3.54	1.142	عالية	6
٤	يكون للعيون دور في أثناء عملية الاتصال	3.61	1.008	عالية	5
٥	يستخدم الإيماءات والحركات في أثناء الاتصال	3.69	.908	عالية	4
٦	يكون هادئاً ومطمئناً عند التواصل مع الآخرين	3.74	1.150	عالية	3
٧	يضع مسافة بينه وبين الآخرين في أثناء الاتصال	3.76	1.087	عالية	2
٨	يغير نبرات الصوت وفق السياق	3.83	1.008	عالية	1
	متوسط المجموع للمجال	3.65	1.076	عالية	

يبين الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لفقرات مجال المهارات غير اللفظية، وبشكل عام جاءت درجة ممارسة المهارات غير اللفظية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة "عالية" وبمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٠٧٦)، وتفصيليًّا جاءت الفقرة (٨) والتي تنص على " يغير نبرات الصوت وفق السياق " في المرتبة الأولى في هذا المجال بدرجة "عالية " وبمتوسط حسابي (٣,٨٣) وانحراف معياري (١,٠٧٦)، وذلك قد يعود إلى أن تغيير الصوت ونبراته يعد أسلوباً شائع الاستعمال بين أعضاء هيئة التدريس ليسره وتأثيره المباشر على المتعلمين، ولعل هذه النتيجة تفسر حسن استخدام الأعضاء لهذه المهارة غير اللفظية في جذب الانتباه في أثناء عملية التعليم؛ حيث جاءت بأعلى درجة ممارسة في هذا المجال، تلا ذلك الفقرة رقم (٧)، والتي تنص على " يضع مسافة بينه وبين الآخرين في أثناء الاتصال " حيث جاءت ممارستها بدرجة "عالية" وبمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (١,٠٨٧)، ولعل ارتفاع ممارسة هذه المهارة يعود لمحافظة أعضاء هيئة التدريس على المسافة الآمنة في أثناء التواصل مع الطلبة؛ مما يطمئنهم ويشجعهم على المشاركة في العملية التعليمية دون أي مضايقات، ثم جاءت نتائج بقية الفقرات قريبا مما سبقها؛ والتي قد تعود لحسن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمثل هذه المهارات الاتصالية غير اللفظية مثل الابتسامة وإظهار

علامات القبول على الوجه في أثناء الاتصال، وكذلك الاستخدام الأمثل للإيماءات والحركات المناسبة، وأيضا الهدوء والاطمئنان في أثناء عملية التواصل التعليمية؛ مما يخلق بيئة مريحة ومشجعة للتعلم، لكن يمكن ملاحظة أن الفقرة (١)، والتي تنص على "يستخدم التعبيرات غير اللفظية لجذب الانتباه" جاءت في المرتبة الأخيرة في هذا المجال بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وانحراف معياري (١,١٢٨)، والتي يمكن تفسير نتيجتها بأن هناك حاجة لبذل المزيد من الجهد من أعضاء هيئة التدريس في استخدام التعبيرات غير اللفظية لجذب الانتباه خصوصاً مع الوقت الممتد للمحاضرات النظرية الجامعية، والتي تستدعي تنشيط انتباه الطلبة بين الفينة والأخرى، وهذه النتيجة لهذا المجال تتفق مع دراسة الصقرات (٢٠١٦)، والتي أشارت نتائجها إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات غير اللفظية كانت كبيرة في كلية العلوم بجامعة الحسين بن طلال بالأردن، لكن اختلفت هذه الدراسة عن دراسة العريني (٢٠١١) التي كشفت نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات غير اللفظية في كلية العلوم بجامعة القصيم كانت متوسطة.

كافة مجالات الدراسة:

جدول ١٠

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة والترتيب لكافة مجالات الدراسة (مهارة الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، المهارات غير اللفظية).

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	مهارة الاستماع	٣,٤٧	٠,٩٧٠	عالية	٥
2	مهارة الحديث	٣,٧٥	٠,٩٨٥	عالية	٣
3	مهارة القراءة	٣,٧٦	٠,٩٠٢	عالية	٢
4	مهارة الكتابة	٣,٨٨	٠,٩٤٨	عالية	١
5	المهارات غير اللفظية	٣,٦٥	١,٠٧٦	عالية	٤
	متوسط المجموع لكافة المجالات	٣,٧٠	٠,٩٧٦	عالية	

يمكن الملاحظة من الجدول (١٠) أن درجة توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم جاءت "عالية" في متوسط كافة المجالات بدرجة (٣,٧٠) من (٥)، وبشكل تفصيلي كانت مهارة الكتابة هي أكثر المهارات ممارسةً بحسب وجهة نظر الطلبة حيث بلغت حوالي (٣,٨٨)، في حين كانت أقل المهارات ممارسة هي مهارة الاستماع حيث جاءت بدرجة (٣,٤٧)، وتفاوتت باقي المهارات لكنها كانت جميعاً مُمارسة بدرجة (عالية)؛ وهذا يفسر ما يمتلكه أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من مهارات تواصلية مرضية إلى حد كبير وفق نتائج هذه الدراسة وذلك من وجهة نظر الطلبة، ورغم تقارب ممارسة هذه المهارات فإن مهارة الاستماع كانت الأقل، وبفارق ملحوظ عن باقي المهارات؛ مما يشير إلى الحاجة إلى تعزيز هذه المهارة داخل الأوساط الأكاديمية، وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجلابنة (٢٠١١) التي أكدت نتائجها توافر مهارات الاتصال الفعال بدرجة كبيرة لدى أعضاء

هيئة التدريس في الجامعة الأردنية الخاصة، وأيضاً تتفق مع دراسة سمارة وعساف (٢٠١٣) حيث أكدت على توافر مهارات الاتصال بدرجة مرتفعة لدى معلمي اللغة العربية في مدارس غوث اللاجئين في الأردن، وبالمقابل جاءت الدراسة الحالية مختلفة عن دراسة (العريني, ٢٠١١)، والتي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر مهارات الاتصال غير اللفظي كانت "متوسطة" لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة القصيم.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني:

"هل هناك علاقة أو فروق ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، وسيتم توضيح ذلك خلال التالي:

أ. التحصيل الأكاديمي:

تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار توكي (Tukey) وشيفيه (Scheff) للفروق في درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة بناءً على التحصيل الأكاديمي، وكذلك استخدام معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson للكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة المهارات الاتصالية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، والجدول (١١) و (١٢) والرسم البياني (١) يوضح ذلك فيما يلي:

جدول ١١

اختبار شيفيه و توكي للفروق في درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة بناءً على التحصيل الأكاديمي.

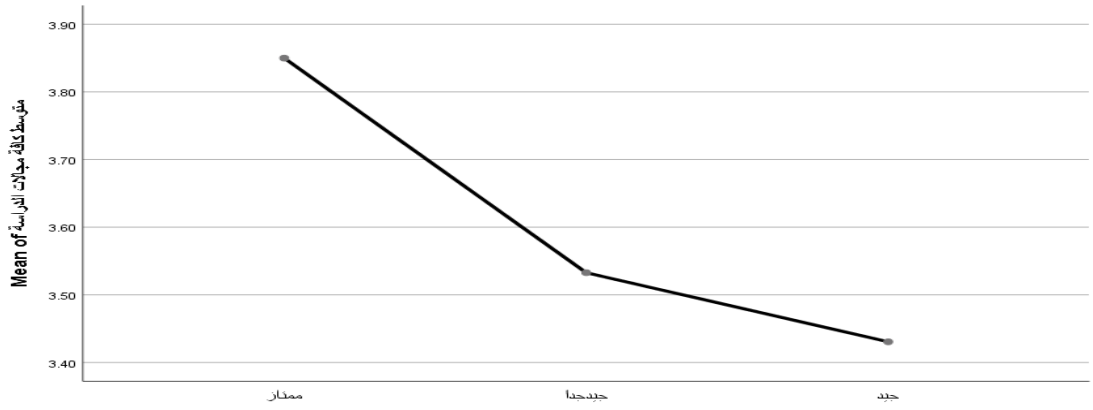
الاختبار	تقدير التحصيل الأكاديمي	العدد	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
Tukey HSD[a,b]	جيد	17	3.4306	
	جيد جدًّا	66	3.5327	3.5327
	ممتاز	98		3.8499
	الدلالة		.751	.067
Scheffe[a,b]	جيد	17	3.4306	
	جيد جدًّا	66	3.5327	3.5327
	ممتاز	98		3.8499
	الدلالة		.771	.084

جدول 12

معاملات ارتباط "بيرسون" Pearson بين مجالات الدراسة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

مجالات الدراسة	مستوى التحصيل الدراسي	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة الاستماع	٠,٢١٩	٠,٠٠٣
مهارة الحديث	٠,٢٣٧	٠,٠٠١
مهارة القراءة	٠,١٤٩	٠,٤٥
مهارة الكتابة	٠,٢٧٥	٠,٠٠٠
المهارات غير اللفظية	٠,٢٣٩	٠,٠٠٠
كافة مجالات الدراسة	٠,٢٦٧	٠,٠٠٠

رسم بياني ١ : *رسم بياني خطي يوضح الفروق في درجة توافر مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة بناءً على التحصيل الأكاديمي.*



من خلال الجدول (١١) و (١٢) والرسم البياني (١) يلاحظ الفروق في درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي؛ حيث تشير النتائج إلى أن درجة الممارسة ترتفع بارتفاع مستوى التحصيل الدراسي في متوسط كافة مجالات الدراسة؛ مما يشير إلى وجود علاقة بين ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وهذا ما يؤكده الجدول (١٢)، والذي يكشف عن وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين المهارات الاتصالية لعضو هيئة التدريس ومستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة في كلية التربية بجامعة القصيم؛ وبالتالي يمكن الاستنتاج بأنه كلما ازداد إدراك الطلبة للمهارات الاتصالية كانت تحصيلهم الأكاديمي أعلى، وبالعكس فضعف التحصيل الأكاديمي قد يعزى إلى ضعف العلاقة التواصلية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وبعبارة أخرى يمكن القول بأن ضعف الطالب التواصلي قد يؤثر بشكل جوهري على تحصيله الدراسي، وبعلاج هذا الضعف التواصلي سينعكس إيجابيًّا على أدائه وتحصيله الدراسي، ولعل منطلق ذلك قد يعود إلى أن عملية التعليم والتعلم تتم–كما سبق نقاشه في صدر هذه

الدراسة- عبر المهارات الاتصالية؛ فهي وسيلة نقل المعرفة وتدارسها؛ ولذا عندما يكون هناك خللٌ في هذه المهارات الاتصالية، فإن ذلك سينعكس- بشكل مباشر- على التحصيل الدراسي؛ وهذا يؤدي إلى الاستنتاج بأن فعالية المهارات التواصلية ركن أساس في عملية التحصيل الدراسي، وأنه قد يكون لها دور حاسم في العملية التعليمية؛ ولهذا السبب يجب أخذها بالاعتبار سواء من قبل عضو هيئة التدريس في أثناء العملية التعليمية أو في أثناء المتابعة الأكاديمية والعمليات الإرشادية للطلبة، وكذلك أيضاً من قبل الطالب نفسه لرفع مستوى تحصيله العلمي والمعرفي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سمارة وعساف (٢٠١٣)، والتي أظهرت وجود ارتباط بين درجة توافر مهارات الاتصال الفعال لدى معلمي اللغة العربية من وجهة نظر طلابهم وفقاً لتحصيلهم الدراسي ولصالح الطلاب أصحاب التحصيل المرتفع، وأيضا اتفقت مع دراسة خان وآخرين (Khan et al., 2017)، والتي توصلت إلى استنتاج مفاده أن مهارات الاتصال لدى المعلم لها دور كبير في التحصيل الدراسي للطلاب، وكذلك تتفق جزئيًّا مع دراسة جونسون (Johnson, 1999)، والتي خلصت في نتائجها إلى وجود علاقة وثيقة بين ضعف التواصل والتحصيل الأكاديمي للطلبة، في المقابل اختلفت هذه الدراسة مع دراسة النظامي (٢٠٠٢)، والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بناء على نتائج الدراسة بالنسبة لمتغير التحصيل الأكاديمي.

ثانيا: نتائج السؤال الثالث:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الطالب/الطالبة ودرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية؟"

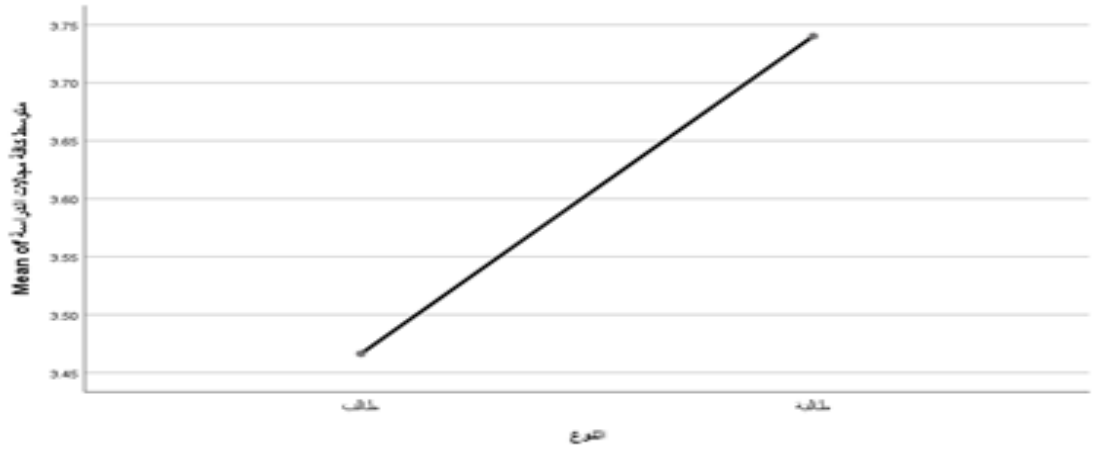
تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأيضا مقياس "Independent Samples t-test" لاستجابات أفراد العينة للفروق في درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة بناءً على النوع (طلاب /طالبات)، والجدول (١٣) والشكل البياني (٢) التالي يوضحان ذلك.

جدول ١٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين أفراد عينة الدراسة بناء على النوع.

المتغير	الطلاب		الطالبات			
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة(T)	المعنوية
مهارة الاستماع	٣,٢٩	٠,٦٤	٣,٥١	٠,٦٩	١,٥٧٢	٠,١١٨
مهارة الحديث	٣,٥٧	٠,٦٤	٣,٧٧	٠,٧٤	١,٤٠٠	٠,١٦٣
مهارة القراءة	٣,٦١	٠,٥١	٣,٧٩	٠,٦٦	١,٤١٦	٠,١٥٨
مهارة الكتابة	٣,٥٨	٠,٩٥	٣,٩٤	٠,٦٨	٢,٤٨٤	٠,٠١٤
المهارات غير اللفظية	٣,٣٠	١,٠	٣,٧١	٠,٨٢	٢,٣٧٧	٠,٠١٨
المتوسط لكافة مجالات الدراسة	٣,٤٦	٠,٥٦	٣,٧٤	٠,٦١	٢,٢٤١	٠,٠٢٦

رسم بياني ٢ : *الرسم البياني للفروق بين أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع.*



يتضح من الجدول (١٣) والرسم البياني (٢) ما يلي:

- ارتفاع المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة في كافة مجالات الدراسة من قبل (الطالبات) لدرجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس مقارنة بالطلاب؛ حيث بلغت (٣,٧٤)، وانحراف معياري (٠,٦١)، على حين كان المتوسط الحسابي عند الطلاب يبلغ (٣,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٥٦).
- توجد اختلافات جوهرية بين الطلبة فيما يتعلق باستجاباتهم حول ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم، وذلك تبعا لمتغير النوع (طلاب/طالبات)؛ حيث تشير قيمة اختبار (T) ومعنويتها إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠,٠٥ بين الطلبة لصالح الطالبات.

وإجابة عن السؤال الثالث، ووفقاً للنتائج أعلاه، فقد كشفت هذه النتائج عن وجود اختلافات جوهرية بين الطلبة فيما يتعلق باستجاباتهم حول ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم، وذلك تبعا لمتغير النوع (طلاب/طالبات)؛ حيث أظهرت النتائج ارتفاع المتوسط الحسابي للطالبات عن الطلاب، ويمكن تفسير ذلك للحرص ودقة الملاحظة والاهتمام من قبل الطالبات، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة النظامي(٢٠٠٢)، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وذلك تبعاً لمتغير الجنس لصالح الطالبات، وكذلك اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حمادنة (٢٠١٧)، والتي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث أيضا، لكن في المقابل اختلفت هذه الدراسة عن دراسة الجلابنة (٢٠١١)، والتي لم تشر إلى وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

الخاتمة والتوصيات:

في الختام تناولت هذه الدراسة مدى وجود علاقة بين درجة ممارسة المهارات الاتصالية (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة، المهارات غير اللفظية) لدى أعضاء هيئة التدريس والتحصيل الأكاديمي للطلبة؛ ولأجل ذلك فحصت الدراسة درجة ممارسة المهارات الاتصالية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، وذلك عبر استخدام المنهج الوصفي الكمي الارتباطي والاستبانة المنظمة كأداة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم جاءت "عالية" في متوسط كافة المجالات بناء على وجهة نظر الطلبة، وكانت مهارة الكتابة هي أكثر المهارات ممارسةً، في حين كانت أقل المهارات ممارسة هي مهارة الاستماع. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي للطلبة ودرجة ممارسة المهارات الاتصالية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، وأيضا كشفت الدراسة عن وجود اختلافات جوهرية بين الطلبة فيما يتعلق باستجاباتهم حول درجة ممارسة المهارات الاتصالية لأعضاء هيئة التدريس وذلك تبعا لمتغير النوع (طلاب/طالبات)؛ حيث أظهرت النتائج ارتفاع المتوسط الحسابي للطالبات عن الطلاب، ومن خلال نتائج الدراسة يمكن الاستنتاج بأن ممارسات أعضاء هيئة التدريس للمهارات الاتصالية جاءت أغلبها بدرجات عالية، وقد حققت هذه المهارات بمجالاتها الخمسة درجة مقبولة وفق المتوسط الحسابي النظري المعياري، وكذلك عززت هذه النتائج الاستنتاج بأن هناك علاقة وثيقة بين ممارسة المهارات الاتصالية ومستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة، وأن لها دورا حيويا في قدرات الطلبة التحصيلية.

وبناء على ذلك توصي الدراسة بما يلي:

١. تعزيز العناية بثقافة التواصل لدى أعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلبة، ويمكن أن يتم ذلك إجرائيا عبر الوسائل المساعدة مثل برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أو برامج التأهيل والدورات للطلبة.

٢. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الحرص على المهارات الاتصالية- وبخاصة مهارة (الاستماع)- للرفع من نواتج التعلم، ويمكن أن يتم ذلك إجرائيا عبر نشر ثقافة التواصل وأهميتها، وكذلك نتائج الدراسات العلمية (مثل هذه الدراسة) بين أوساط أعضاء هيئة التدريس وممارسي العملية التعليمية.

٣. حث أعضاء هيئة التدريس على الحرص على التشجيع والتشويق والإثار في أثناء ممارسة مهارة القراءة أو الكتابة، وكذلك الممارسة الفعالة للمهارات الاتصالية غير اللفظية؛ مما يحافظ على انتباه الطلبة في أثناء العملية التعليمية، ويمكن أن يتم ذلك إجرائيا عبر إدراجه ضمن الاجتماعات الدورية للأقسام العلمية، أو عقد الدورات التخصصية لمنسوبي المؤسسة التعليمية.

٤. تشجيع الطلاب على تنمية مهاراتهم الاتصالية وتعزيزها وبيان أهميتها في تحصيلهم الدراسي، ويمكن أن يتم ذلك إجرائيا عبر اللقاءات العامة أو مناسبات الاستقبال للطلبة الجدد.

٥. المراجعة الدورية لواقع المهارات الاتصالية في التعليم- بشكل عام- والجامعي- بشكل خاص- لتقييم واقع المهارات الاتصالية وتنميتها في الأوساط الأكاديمية عبر البحث العلمي، وبناء استراتيجيات التعزيز في هذا المجال، ويمكن أن يتم ذلك إجرائيا عبر تضمين مثل هذا الموضوع ضمن مبادرات الدعم لمراكز البحوث العلمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الجلابنة, م. (٢٠١١). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الخاصة لمهارات الاتصال الفعال من وجهة نظر الطلبة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٢٧ , ١٥٨٧–١٦٠٤.

الصقرات, ث. (٢٠١٦). مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال في الأردن من وجهة نظر الطلبة. *مجلة كلية التربية جامعة قناة السويس*, ١ .(35)، ٣٥-٧٠.

العريني, أ. ع. (٢٠١١). مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة. الأكاديمية العربية في الدنمارك. رسالة علمية غير منشورة.

العميان, م. (٢٠٠٢). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال .(2nd ed.) دار صفاء.

القضاة, خ. ي. (٢٠٠٣). مدخل إلى تصميم وإنتاج واستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم. دار المسار.

النظامي, ن. ع. (٢٠٠٢). مهارات الاتصال لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة.رسالة علمية غير منشورة.

حمادنة, هـ. س. (٢٠١٧). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية لمهارات الاتصال التربوي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل*, ٣٣ , ١٢–٣٠.

سعيد, س. ج. (٢٠٠٨). سيكولوجية الاتصال الجماهيري.(1st ed.) جدارا للكتاب العالمي.

سلامة, ع. (٢٠٠٠). الوسائل التعليمية والمنهج. دار الفكر.

سمارة, ع., & عساف, ج. (٢٠١٣). درجة توافر مهارات الاتصال الفعّال لدى معلمي اللغة العربية في مدارس وآالة الغوث في الأردن من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها بتحصيلهم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*, ٢٧ .(9) ١٩٥٥-١٩٨٢.

سويدان, آ., & مبارز, م. (٢٠٠٧). التقنية في التعليم. دار الفكر.

فضالة, ع. ص. (٢٠١٠). *مهارات التدريس الصفي* . الأردن، دار أسامة.

قنديل, أ. إ. (٢٠٠٦). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة. عالم الكتب.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Amuan, m. (2002). *Organizational Behavior in Business Organizations (2nd ed.)(in Arabic)*. Jordan, Dar Safa.

Al-Arini, A. (2011). The extent of the availability of non-verbal communication skills among the teaching staff at the College of Science, Qassim University, from the students' point of view (in Arabic). *The Arab Academy in Denmark*. "Unpublished thesis".

Al-Jalabneh, m. (2011). The degree of practicing effective communication skills by the faculty members in private Jordanian universities from the students' point of view. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 27, 1587-1604.

Al-Nazimi, n. (2002). Communication skills of faculty members at the College of Education at Yarmouk University from the students' point of view(in Arabic). An unpublished thesis.

Al-Quthat,k (2003). Introduction to the design, production and use of educational technology (in Arabic). Jordan, Dar Almasar.

Al-Saqarat,T (2016). Non-verbal educational communication skills among faculty members at the Faculty of Educational Sciences at Al-Hussein Bin Talal University,Jordan, from the students' point of view. *Journal of the College of Education*, Suez Canal University, 1 (35)35-70.

Berg, F. (1987). Facilitating Classroom Listening: A Handbook for Teachers of Normal and Hard of Hearing Students. College Hill.

Fadala, A. s. (2010). Classroom Teaching Skills (I 1)(in Arabic). Jordan, Dar Osama.

Hamadna, H. (2017). The degree of practicing educational communication skills by the faculty members in public Jordanian universities from the point of view of postgraduate students (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences* / University of Babylon, 33, 12-30.

Johnson, M. (1999). Communication in the Classroom.. https://eric.ed.gov/?id=ED436802

Kandil, A. (2006). Teaching with modern technology(in Arabic).Egypt, Alam Alkotob.

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M. (2017). Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. *Journal of Education and Practice*, 8(1). https://eric.ed.gov/?id=EJ1131770

Miller, P. (2005). Body Language in the Classroom. DAI.

Said, S. (2008). The Psychology of Mass Communication (1st ed.)(in Arabic). Jordan, Jadara of the world book.

Salama, A. (2000). Teaching instruments and curriculum(in Arabic). Jordan, Dar AlFafer.

Samara, A., & Assaf, c. (2013). The degree of availability of effective communication skills among Arabic language teachers in UNRWA schools in Jordan from the students' point of view and its relationship to their achievement(in Arabic). *An-Najah University Journal of Research (Humanities)*, 27(9) 1955-1982.

Schmidt, C. P., Andrews, M. L., & McCutcheon, J. W. (1998). An acoustical and perceptual analysis of the vocal behavior of classroom teachers. *Journal of Voice*, 12(4). https://doi.org/10.1016/S0892-1997(98)80052-0

Simsek, Y., & Altinkurt, Y. (2010). Determining The Communication Skills of high School Teachers with Respect to The Classroom. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 36–49.

Suwaidan, A., & Mubariz, M. (2007). Technology in education (in Arabic). Jordan, Dar Al-Fafer.

Zeki, C. (2009). The Importance of Non- verbal Communication in classroom management. *Presidia Social and Behavioral Science's*, 1(1), 1443–1449.

القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة وعلاقتها بمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس

د. فيصل بن علي محمد الغامدي

قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين القيادة التشاركية والصمت التنظيمي؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة المكون من (١٨٨٩) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت الدراسة التي أجريت على عينة عشوائية مكونة من (٥١٣) فردا، أن ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٣)، وانحراف معياري قدره (٠,٨٣)، في حين جاء مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة منخفضة، وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٧)، وانحراف معياري قدره (٠,٦٠)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة القيادة التشاركية، وسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وقد بلغت قيمته (٠,٣٨٤-)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة التشاركية تعزى لمتغير الجنسية لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين، وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات، منها تشجيع رؤساء الأقسام الأكاديمية على تعزيز مبادئ الشفافية والمساءلة، وتحسين المناخ الاجتماعي في الأقسام الأكاديمية، وعقد المحاضرات وورش العمل والدورات التدريبية لزيادة وعي القيادات الأكاديمية بمفهوم سلوك الصمت التنظيمي وآثاره السلبية على بيئة العمل.

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية، الصمت التنظيمي، رؤساء الأقسام الأكاديمية، جامعة الباحة.

Participatory Leadership among the Heads of Academic Departments at Al-Baha University and its Relationship to Organizational Silence among Faculty Members

Faisal Ali M. Alghamdi

Educational Administration and Planning Dept., Faculty of Education, Albaha University, KSA.

Abstract:

The aim of this research was to reveal the relationship between the participatory leadership and organizational silence. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlational method and a questionnaire were utilized for collecting data. The study population consisted of (1889) faculty members, and a sample of (513) members was chosen by a random method. The study showed that the practice of participatory leadership by the heads of academic departments came to a high degree (M= 3.73, SD= 0.83). While the level of organizational silence among faculty members was low (M= 2.27, SD= 0.60). The study concluded that there is a statistically-significant and inverse correlation between the practice of participatory leadership by the heads of the departments and the behavior of organizational silence of teaching staff, with a value of (-0.384). Furthermore, there were statistically significant differences for the level of the degree in the average of the sample members' responses regarding the practice of participatory leadership by the heads of academic departments due to nationality in favor of non-Saudis. In light of the results of the study the researcher recommended the following: encouraging heads of academic departments to enhance the principles of transparency and accountability, improving the social climate in the academic departments; and holding lectures, workshops and training courses to increase academic leaders' awareness of the concept of organizational silence behavior and its negative effects on the work environment.

Keywords: Participatory leadership; Organizational silence; Heads of academic departments, Albaha University.

المقدمة:

تواجه مؤسسات التعليم الجامعي– كغيرها من مؤسسات المجتمع– الكثير من التحديات والمشكلات؛ نظرًا للتقدم العلمي والمعرفي والتكنولوجي المتسارع الذي يشهده هذا العصر؛ مما يستدعي وجود قيادات واعية قادرة على التأثير الإيجابي في سلوك الأفراد؛ ليقدموا أفضل ما لديهم من أفكار ومبادرات، تساعد على مواجهة تلك التحديات، وتحقق التميز في الأداء.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على أن كفاءة الأقسام الأكاديمية وفعاليتها في مؤسسات التعليم الجامعي، وقدرتها على تحقيق أهدافها، يعتمد– إلى حد كبير– على كفاءة رؤسائها، وقدرتهم على إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية اتخاذ القرارات، والتأثير في سلوكهم، وإعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم؛ بما يسهم في حل المشكلات، والتغلب على الصعوبات التي تواجه تلك الأقسام؛ حيث يرى الرويثي (٢٠١٨) الدور البارز للقيادة التشاركية في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من خلال تمكينهم من المشاركة في صنع القرار، وتقوية العلاقات الإنسانية بين الأعضاء والقيادة، وزيادة شعورهم بالانتماء للقسم، ورفع روحهم المعنوية، كما أكد المحرج (٢٠١٨) أن للقيادة التشاركية دورا فعالا في تحسين الأداء التنظيمي وتطويره من خلال تحفيز العاملين على المشاركة في صنع القرارات، واستثمار قدراتهم الإبداعية والابتكارية، والمساهمة في تنمية الصف الثاني من القيادات التعليمية.

وعلى الرغم من أهمية القيادة التشاركية، فإن هناك بعض المتغيرات التي لها تأثير على سلوك الأفراد العاملين قد تحد من قدرة القيادات في مؤسسات التعليم الجامعي على ممارسة هذا النمط القيادي بشكل فعال.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إن قدرة أي منظمة على النجاح يعتمد– بشكل كبير– على نمط القيادة التي يمارسها القائد؛ فحينما تقوم القيادات الإدارية بممارسة النمط التقليدي في الإدارة، والقائم على الهرمية والمركزية، وعزل العاملين عن المشاركة في تحديد الأهداف ووضع الخطط – مثلاً– فإن احتمال شعور العاملين بعدم الرضا الوظيفي، وعدم الانتماء التنظيمي، يكون أمرا متوقعا؛ مما قد يدفعهم إلى الامتناع عن تقديم أية أفكار أو مقترحات من شأنها تطوير العمل وتحسين الأداء، ورفع كفاءة الإنتاج، وعلى العكس فحينما تكون ممارسات الإدارة مبنية على التشاور ومشاركة المعلومات، فإن شعورا بالثقة المتبادلة، وتحمل المسؤولية، يكون عالياً بين الأفراد؛ الأمر الذي يترتب عليه زيادة مشاركة العاملين وتفاعلهم داخل العمل (Senay et al., 2015; Ng & Feldman, 2012).

وعلى الرغم من أن تطبيق أسلوب القيادة التشاركية له تأثير إيجابي على العملية الإدارية، فإن العديد من الدراسات التي أجريت على مستويات التعليم المختلفة من إدارات ومدارس وجامعات في داخل المملكة

العربية السعودية، أشارت إلى أن تطبيق القيادة التشاركية جاء دون المستوى المطلوب، منها دراسة الحقباني (١٤٣٥)، العمري (٢٠١٩)، والمحرج (٢٠١٨)، ومنصور (٢٠١٥)، والفضل (٢٠١٨).

إن إدراك القيادات في المؤسسات التعليمية لأهمية العلاقة بين القيادة التشاركية وبعض المتغيرات التي لها تأثير على سلوك الأفراد العاملين ما يزال محدودا؛ مما أثر على قدرة تلك القيادات، واستعدادها لتمكين مرؤوسيهم للقيام بالمهام والواجبات المطلوبة منهم لتحقيق الأهداف المرجوة (الشمري واللوقان، ٢٠١٨). ومن أهم هذه المتغيرات: الصمت التنظيمي، والذي يُعد أحد المشكلات التي باتت تؤرق الكثير من المنظمات؛ بسبب آثاره السلبية والخطيرة على كفاءة هذه المنظمات وفعاليتها (القرني، ٢٠١٥)؛ حيث يلجأ العاملون إلى الامتناع عن التعبير عن آرائهم وأفكارهم، والكشف عن المعلومات الخاصة بتحسين أداء العمل بالمنظمة؛ مما يمهد الطريق لحالات الجمود التنظيمي، وغياب أدوار المبادرة إلى التغيير (Donaghey et al., 2011).

وعلى الرغم من الآثار السلبية لسلوك الصمت التنظيمي على الجوانب المختلفة للعمل التنظيمي، فإنه ما زال يعد من المفاهيم الغائبة عن الكثير من المنظمات، ويظهر ذلك من خلال ندرة الدراسات والأبحاث التي تناولتها الدراسات الأجنبية والعربية (Morrison & Milliken, 2000).

ومن خلال عمل الباحث كعضو هيئة تدريس بجامعة الباحة، فقد لاحظ تردد بعض أعضاء هيئة التدريس في التعبير عن آرائهم ومقترحاتهم ومشاكلهم في أثناء عقد اجتماعات المجالس واللجان الأكاديمية والعلمية؛ ونظرًا لعدم وجود أي دراسة علمية سابقة- في حدود علم الباحث- تناولت العلاقة بين القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية، وسلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، فقد برزت الحاجة لدراسة هذه العلاقة، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية تعزى للمتغيرات (الجنس، الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في الجامعة)؟
٣. ما مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من وجهة نظرهم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الصمت التنظيمي لديهم تعزى للمتغيرات (الجنس، الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في الجامعة)؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، ومستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، وتحديد مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، بالإضافة إلى تحديد نوع العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية، ومستوى الصمت التنظيمي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من كونها تتناول موضوعاً في غاية الأهمية، يتمثل في واقع ممارسة القيادات الأكاديمية لنمط القيادة التشاركية، ومستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، والعلاقة بينهما، والذي يعد من الموضوعات البحثية الجديدة في علم الإدارة، وله تأثير كبير على فعالية الأداء في المؤسسات الجامعية، كما أن هذه الدراسة هي الأولى لقياس مستوى الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وكذلك تحديد العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية، ومستوي الصمت التنظيمي.

ومن الناحية التطبيقية، فإنه يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين بيئة العمل، وزيادة مستوى المشاركة التنظيمية، وفعالية اتخاذ القرارات في الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة، وذلك من خلال تزويد القيادات الأكاديمية بالمعلومات التي يحتاجون إليها، حول حجم ظاهرة الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس داخلها، وعلاقتها بأسلوب القيادة التشاركية. كما أن نتائج الدراسة قد تسهم في تشجيع الباحثين على إجراء مزيد من الدراسات الخاصة بظاهرة الصمت التنظيمي، وأسبابها ونتائجها داخل المؤسسات التعليمية عامة، ومؤسسات التعليم الجامعي خاصة، ودراسة أثر هذه الظاهرة على عدد من المتغيرات المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات الدراسة:

١. القيادة التشاركية (Participatory Leadership) :

عرّف معجم المصطلحات الإدارية (٢٠٠٧) القيادة التشاركية بأنها "صفة للقيادة التي يكون محورها درجة عالية من الثقة بالأفراد المرؤوسين، وبقدرتهم على تحمل المسئولية ".

ويعرّف الباحث القيادة التشاركية بأنها: نمط قيادي حديث، يقوم فيها القائد بمشاركة مرؤوسيه في صنع القرارات، ومشاورتهم، واحترام شخصياتهم، ومنحهم الحرية للتعبير عن آرائهم وأفكارهم حول القضايا والمشكلات المرتبطة بالعمل، سعياً إلى تحقيق الأهداف المشتركة، ويقاس مستوى ممارسة القيادة التشاركية إجرائيًا بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

٢. الصمت التنظيمي (Organizational Silence) :

يعرّف الصمت– لغة– بأنه المصدر من "صمَت"، أي: سكَت، أما فعل الصمت؛ فمن صمَت يصمُت صمتاً، أي كفَّ الشخص عن الكلام وسكَت (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤، ص ٥٢٢).

ويُعرف سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بأنه "ميل أعضاء هيئة التدريس إلى الاحتفاظ بالمعلومات حول قضايا العمل الحساسة، وحول المخالفات والمشكلات التنظيمية، وعدم البوح بها من جانب، وكذلك عدم الرغبة في تقديم المقترحات والحلول والمبادرات لتطوير العمل من جانب آخر" (القرني ٢٠١٥، ص ١١).

ويعرف الباحث سلوك الصمت التنظيمي في هذه الدراسة بأنه: اتجاه سلبي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، يتمثل في عزوفهم عن المشاركة في تقديم الأفكار والمقترحات، أو التحدث حول المشكلات والقضايا المهمة الموجودة في بيئة العمل؛ بسبب الخوف من ردود الفعل السلبية، أو لضعف فرص التواصل في الأقسام الأكاديمية، ويقاس مستوى الصمت التنظيمي إجرائيًّا، بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان المستخدم للتعرف على مستواه.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، وعلاقتها بمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الباحة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة على جامعة الباحة.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢هـ.

الإطار النظري

مفهوم القيادة التشاركية وأهميتها:

القيادة التشاركية هي أحد الأنماط القيادية الحديثة، والتي لها العديد من المسميات والمصطلحات والمرادفات، تشمل القيادة الاستشارية، والديمقراطية، واللامركزية، والتفويضية (Yukl, 2008)، وتقوم على تطبيق مبدأ الشورى في القيادة، بتوسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار.

وقد عرفها لافافان وسلطاني (Lavafan & Soltani, 2014) بأنها ممارسة تتضمن مشاركة الأفراد في اتخاذ القرار، ودعوتهم لتحمل المسؤولية بما يسهم في زيادة معدل الأداء التنظيمي، وبالمثل يصفها كوكولوسكي (Kocolowski, 2010) ، وموكونيا (Mokoena, 2012) بأنها مشاركة ومشاورة التابعين، وأخذ آرائهم ومقترحاتهم بالحسبان عند اتخاذ القرار، الأمر الذي يسهم في رفع الروح المعنوية، ويضيف نورثاوس

(Northouse, 2018) بأنها المشاركة والتواصل بين الأفراد ومرؤوسيهم لزيادة مستوى الدافعية لكلا الطرفين لتحمل المسؤوليات والالتزامات لتحقيق أهداف المنظمة، والوصول بها إلى أعلى مستويات الأداء.

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أن ممارسة أسلوب القيادة التشاركية يدعم التوجه نحو تطبيق الإدارة اللامركزية، والعمل الجماعي، وتمكين العاملين، ومشاركتهم في عملية صنع القرار؛ ما يسهم في تطوير مهارات الأفراد العاملين بالمنظمة، وتنمية قدراتهم، ورفع روحهم المعنوية، وشعورهم بالتقدير والاحترام.

أبعاد القيادة التشاركية:

يقصد بأبعاد القيادة التشاركية الأركان الرئيسة التي يقوم عليها هذا النمط القيادي، والتي يمكن من خلالها وصف سلوك القائد، والحكم على مقدار مشاركة العاملين بالمنظمة في صنع القرار؛ وذلك بالبحث عن مدى توافرها في القائد ومرؤوسيه، وقد صنفت الحارثي (٢٠١٨) أبعاد القيادة التشاركية إلى بعدين أساسيين هما: بُعد الأداء الإداري ويندرج فيه تفويض السلطة والمشاركة في اتخاذ القرار، وبُعد العلاقات الإنسانية.

البُعد الأول: بُعد الأداء الإداري:

١. **تفويض السلطة:** وفيه يفوض القائد جزءًا من صلاحياته لمرؤوسيه؛ ليمارسوها دون الرجوع إليه؛ وذلك بهدف تمكينهم من استثمار مهاراتهم لخدمة المنظمة.

٢. **المشاركة في اتخاذ القرار:** وفيه يقوم القائد بتسهيل مشاركة المرؤوسين، ودعمهم في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنظمة ومناقشتهم، وطلب آرائهم واقتراحاتهم قبل عملية اتخاذ القرار، وذلك من خلال فتح قنوات الاتصال والتواصل مع العاملين، وتسهيل انسيابية المعلومات والبيانات.

البُعد الثاني: بُعد العلاقات الإنسانية:

فيه يقوم القائد ببناء علاقات الثقة مع المرؤوسين واحترام شخصياتهم، والاهتمام بمشكلاتهم وأفكارهم ومقترحاتهم، والتعامل معهم باحترام؛ مما يعزز الانتماء للعمل من جانب الجميع.

مفهوم الصمت التنظيمي وأنواعه:

من الصعب تقديم تعريف محدد لمفهوم الصمت التنظيمي؛ لأنه من المفاهيم السلوكية التي ظهرت حديثاً، ولندرة الدراسات البحثية التي تناولت هذا السلوك (البليهد، ٢٠١٤؛ يوسف، ٢٠١٦)، إضافة إلى عدم وجود مقاييس متفق عليها لقياس مستوى هذا السلوك.

ويعرف الصمت التنظيمي بأنه امتناع الموظفين عن تقديم أي معلومات أو أفكار لرؤسائهم، أو الإخبار عن مشكلات العمل؛ خوفاً من أي ردود فعل سلبية قد تترتب على ذلك (يوسف، ٢٠١٦). ويرى شوجيا وزملاؤه (Shojaie et al., 2011) أن الصمت التنظيمي هو حجب العاملين للمعلومات التي قد تكون مفيدة للمنظمة، سواء بقصد أو عن غير قصد؛ وذلك بامتناعهم عن التحدث مع رؤسائهم،

ويعرف الصمت التنظيمي أيضًا بأنه ظاهرة سلوكية تتمثل في الحجب المتعمد للأفكار والآراء والمعلومات المتعلقة بالقضايا التنظيمية (Deniz, Noyan & Ertosun, 2013; Tulubas & Celep, 2012).

بالتطبيق على البيئة الجامعية، فقد عرف القرني (٢٠١٥) الصمت التنظيمي بأنه ميل أعضاء هيئة التدريس لعدم تقديم ما لديهم من معلومات حول قضايا العمل المختلفة، وعدم التحدث عنها، بجانب عدم رغبتهم في إبداء أية مقترحات أو حلول أو أفكار لتطوير العمل التنظيمي.

ولسلوك الصمت التنظيمي لدى العاملين أنواع متعددة، حسب الدوافع الكامنة وراءه؛ فقد صنفت العديد من الدراسات مثل (Brinsfield et al., 2009; Dyne, et al., 2003; Morrison & Milliken, 2000) الصمت التنظيمي إلى ثلاثة أنواع (أبعاد) رئيسة هي:

١. **صمت الإذعان (الاستسلام)**: ويشير إلى ميل الفرد إلى حجب أفكاره وآرائه، وما يتوفر لديه من معلومات، اعتقادًا بأن التعبير عمَّا لديه غير مجدٍ، وأنه من غير المرجح لديه أن حديثه عن المشكلات التي تواجهها المنظمة سوف يحدث تغييرًا، كما أن الدافع من وراء هذا السلوك هو رغبة الفرد في تجنب الخلافات والصراعات مع رؤساء العمل.
٢. **الصمت الدفاعي**: وهو يعبر عن الصمت الذي يلجأ إليه الفرد لحماية نفسه من العواقب السلبية المحتملة، والتي قد يتعرض لها عند التعبير عن أفكاره وآرائه (كالتعرض للتوبيخ، أو فقدان الوظيفة، أو عدم الترقية، أو اعتباره صانعا للمشكلات داخل بيئة العمل).
٣. **الصمت الاجتماعي**: وهو ميل الفرد إلى حجب ما يتوفر لديه من معلومات وأفكار متعلقة بالمنظمة لحماية زملائه في العمل، أو حماية المنظمة؛ وبالتالي فإن هدف الفرد من القيام بهذا السلوك هو حماية مصالح الآخرين، وليس نفسه أولاً، كما في صمت الإذعان، أو الصمت الدفاعي.

أسباب الصمت التنظيمي:

هناك العديد من الأسباب التي تدفع العاملين داخل أي مؤسسة للامتناع عن تقديم أفكارهم ومقترحاتهم حول المشكلات التنظيمية، ويمكن تقسيم هذه الأسباب إلى:

١. **أسباب شخصية:** تشمل خوف الموظف من فقدان الوظيفة، والميل إلى تجنب الصراع مع الآخرين، والشعور بالنقص مقارنة بالآخرين، وتجنب ردود الفعل السلبية من الزملاء، والخوف من العواقب السلبية، بالإضافة إلى الخوف من الظهور كمعارض لأفكار زملائه، واعتباره صانعا للمشاكل، والخوف من فقدان الترقية، أو التعرض لسوء المعاملة من قبل رئيسه (Vakola & Bouradas, 2005; Morrison & Milliken, 2000; Akbarian et al., 2015; Shojaie et al., 2011). ولا شك أن هذا الشعور يظهر نتيجة ضعف العلاقات التنظيمية، وانتشار مناخ عدم الثقة؛ الأمر الذي يعيق التفاهم المتبادل بين العاملين، ويعزز الميل للتعامل مع بعضهم بحذر وخوف مفرط؛ مما يمنع تدفق المعلومات، ومشاركتها مع الآخرين بشكل كبير (يوسف، ٢٠١٦).

٢. **أسباب إدارية وتنظيمية:** تشمل قلق الرؤساء من تلقي أي ملاحظات سلبية حول أدائهم في العمل من جانب مرؤوسيهم، ومحاولتهم تجنب استقبالها، أو تجاهلها عند حصولهم عليها، واعتبار أنها غير دقيقة، أو مشكوك في مصداقيتها (Morrison & Milliken, 2000)، ويرى يوسف (٢٠١٦) أن شعور الموظف بعدم تقبل رئيسه لأي انتقاد سلبي يوجه له، يدفعه إلى عدم الحديث عن قضايا العمل ومشكلاته، ومن الأسباب كذلك ضعف علاقات الثقة والاحترام والتقدير بين الإدارة والعاملين، ونقص خبرة الإدارة وكفاءتها، وعدم إتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي(Akbarian et al. , 2010) ، ومن ضمن الأسباب أيضًا الرسمية الحادة في السلطة، والتعامل مع العاملين على أساس القوة المستندة إلى المنصب، واستخدام الأنظمة والقوانين والتعليمات بشكل حاد وصارم في التعامل مع الأفراد؛ مما يكرس المركزية في صنع القرار، ويسهم في خلق مناخ يشجع على الصمت (Eroglu et al., 2011) ، وبالإضافة إلى ذلك فإن ضعف العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، وسوء الاتصالات الإدارية، والتحيز ضد بعض العاملين، تعد أيضًا من أسباب الصمت التنظيمي (عيسى، ٢٠١٥) ، كما أضاف القرني (٢٠١٥) أن المعتقدات الضمنية التي يحملها الرؤساء حول العاملين كالاعتقاد بأنه لا يمكن الوثوق بهم، أو أنهم يسعون لتحقيق مصالح شخصية، واعتقادهم بأن الاتفاق في وجهات النظر وعدم الاختلاف، هي المؤشرات الحقيقية للصحة التنظيمية داخل المؤسسة، وهو ما يعد أيضًا من العوامل المشجعة على الصمت.

الدراسات والبحوث السابقة

أولاً: الدراسات السابقة الخاصة بالقيادة التشاركية:

أجرت موينديMuindi, 2011)) دراستها التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في جامعة نيروبي بكينيا في صنع القرار، ورضاهم الوظيفي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٠) فردًا، يمثلون جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية إدارة الأعمال بالجامعة المبحوث فيها، كما استخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية جدًّا بين الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ومشاركتهم في صنع القرار.

وأجرت منصور (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الطائف للقيادة التشاركية، وعلاقتها بالولاء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) فردًا من أعضاء هيئة التدريس، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن ممارسة القيادة التشاركية جاءت بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة الولاء التنظيمي لدى عينة الدراسة بدرجة متوسطة، ووجود علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية، ودرجة الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، كما كشفت الدراسة عن عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين درجة ممارسة القيادة التشاركية تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة الحقباني (١٤٣٥) للكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة سلمان بن عبد العزيز (جامعة سطام بن عبد العزيز حالياً) بالخرج للقيادة التشاركية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع رؤساء الأقسام العلمية في الجامعة، والبالغ عددهم (٩٦) رئيس قسم، و (١٥٦٥) عضو هيئة تدريس، وبلغت العينة (٣١٠) أعضاء، وقد أظهرت النتائج أن ممارسة أسلوب القيادة التشاركية كان بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الشمري واللوقان (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الثانوية للبنين بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة أداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (٨٥٦) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يرون أن قادة المدارس الثانوية يمارسون جميع أبعاد القيادة التشاركية بدرجة عالية.

وفي دراسة الرويثي (٢٠١٨)، والتي سعت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات السعودية، والتعرف على معوقات تلك الممارسة، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كل من جامعات طيبة، والملك سعود، وتبوك، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الاستبانة للوصول إلى نتائج الدراسة، التي كشفت عن أن درجة ممارسة القيادة التشاركية- بشكل عام- في الجامعات السعودية- من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة- كانت بدرجة عالية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة حول الدرجة الكلية لممارسة القيادة التشاركية تبعاً لمتغير الكلية لصالح الكليات النظرية.

وهدفت دراسة المطيري (٢٠١٩) إلى تحديد أنماط القيادة السائدة بين مشرفات الأقسام بكلية التربية بجامعة حائل، من وجهه نظر أعضاء هيئه التدريس، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداتها في الاستبانة لجمع البيانات، وبلغت عينة البحث (١٨٨) فردًا من أعضاء هيئه التدريس بكلية التربية في جامعة حائل، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن النمط الديمقراطي كان الأكثر انتشارا وبمستوى مرتفع، ووجود علاقة ارتباطيه موجبه ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة الديمقراطية والرضا الوظيفي.

ثانيا: الدراسات السابقة الخاصة بالصمت التنظيمي:

قامت موريسون (Morrison, 2014) بدراسة تحليلية للدراسات التي تناولت الصمت التنظيمى وسلوك التعبير في المنظمات؛ بهدف تحديد العوامل والدوافع التي تؤثر في اختيار العاملين لأحد هذين السلوكين وآثارهما المحتملة، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم دوافع الصمت التنظيمي تتمثل في القيادة الدكتاتورية،

والاعتقاد بأن التعبير عن الرأي من العبثية التي لا طائل منها، ووجود الهيكل التنظيمي الذي يعتمد بصورة كبيرة على المركزية في اتخاذ القرار والعزلة بين العاملين.

وقام القرني (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى مناخ الصمت التنظيمي بجامعة الملك عبد العزيز، ومستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى سلوك صمت العاملين، ومستوى كل من متغيرات مناخ الصمت التنظيمي، والثقة في الرؤساء، والعدالة الإجرائية، والالتزام التنظيمي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأنواعه التحليلي والمسحي والارتباطي، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة قوامها (١٨٢) فردًا من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن ممارسة أفراد العينة للصمت التنظيمي كان بدرجة ضعيفة تقترب من المتوسطة، وتوافر مناخ الصمت التنظيمي بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين سلوك الصمت لدى أعضاء هيئة التدريس، ومناخ الصمت التنظيمي في الجامعة، على حين كانت هناك علاقة ارتباطية عكسية بين سلوك الصمت لدى أعضاء هيئة التدريس، وفرص الاتصالات المتوافرة في الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين سلوك الصمت لدى أعضاء هيئة التدريس، وكل من متغيرات الثقة في الرؤساء، والعدالة الإجرائية والالتزام التنظيمي، وتم التوصل كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول تقدير أفراد العينة لسلوك الصمت التنظيمي تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس، والجنسية، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الجامعة.

وهدفت دراسة أكين وأولوسوي (Akın & Ulusoy, 2016) إلى تحليل العلاقة بين الصمت التنظيمي، ومستويات الإرهاق لدى الأكاديميين بالجامعات التركية، ووزعت الاستبانة على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٣٠٠٠) أكاديمي، فيما تكونت عينة البحث من (١٩٠) فردًا، يعملون في (١٧) جامعة حكومية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستويات صمت الأكاديميين متوسطة، ومستويات الإرهاق منخفضة، كما أن أبرز أسباب الصمت بين المستجيبين كانت بسبب اللوائح المؤسسية، وعدم الثقة بالنفس، ووجدت علاقة إيجابية بين الصمت التنظيمي ومستويات الإرهاق.

وقام الصقير (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع الارتباط الوظيفي، وواقع الصمت التنظيمي لدى قادة المدارس بالقصيم، والكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي والاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤١) قائدًا من المجتمع الأصلي للدراسة، والذي يمثل جميع قادة المدارس لمختلف المراحل الدراسية والبالغ عددهم (٤٢) قائدًا، وخلصت النتائج إلى توفر الارتباط الوظيفي بدرجة كبيرة، على حين جاء مستوى الصمت التنظيمي بدرجة ضعيفة، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للارتباط الوظيفي، والدرجة الكلية للصمت الوظيفي.

وهدفت دراسة هواري (٢٠١٩)، إلى التعرف على مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتحديد أهم مظاهره بمعهد العلوم الاجتماعية والإنسانية بالمركز الجامعي لجامعة أحمد زبانة بالجزائر،

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (٣٥) فردًا، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أفراد العينة منخفض، وأن بُعد خوف المدبر من التغذية العكسية السلبية أهم مظاهر الصمت التنظيمي شيوعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في مظاهر الصمت التنظيمي تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات العمل في الجامعة.

أجرت محمد والرميدي (٢٠٢١) دارسة هدفت إلى التعرف على أثر الصحة التنظيمية على سلوك الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس في كليات ومعاهد السياحة في مصر، وطبقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية بلغ حجمها (٢٤٧) مفردة، وتوصلت الدراسة إلى توافر الصحة التنظيمية بدرجة جيدة نسبيًّا داخل المؤسسات المبحوثة، وانخفاض مستوى الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس بداخلها، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين الصحة التنظيمية في مؤسسات التعليم السياحي، ومستوى الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس بداخلها.

وأجرى أودويوي وزملاؤه (Oduyoye, et al., 2020) دراسة سعت إلى التعرف على تأثير سلوكيات الصمت التنظيمي في كفاءة الموظفين في جامعات خاصة، شملت: جامعة بابكوك، وجامعة بيلز، وجامعة العهد، وجامعة كروفورد، وجامعة كريسنت في ولاية أوغون بنيجيريا؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (٦٩٦) موظفًا من الجامعات الخمس، وأظهرت نتائج الدراسة أن لسلوكيات الصمت المؤسسي تأثيرًا إحصائيًّا إيجابيا كبيرا على كفاءة الموظفين في الجامعات المبحوثة.

ثالثاً: الدراسات السابقة التي تناولت القيادة التشاركية والصمت التنظيمي:

أجرى العنزي والعطوي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير القيادة التشاركية في الحدّ من الصمت التنظيمي، وتم الاعتماد على المنهج التحليلي الوصفي، وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (٣٥١) من العاملين في الشركة العامة لإسمنت الجنوبية بالعراق، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغ حجمها (١٠) موظفين من العاملين في الشركة بأقسامها المختلفة، ووزعت عليهم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج التي من أهمها : أن أحد الأسباب التي تقلل أو تزيد من الصمت التنظيمي هي القيادة، وأن ممارسة نمط القيادة التشاركية كان مفيدا لتقليل مشاكل الشركة الإدارية، وتشجيع العاملين على المشاركة في وضع الخطط وتنفيذها؛ مما يسهم في تقليل سلبية الصمت التنظيمي.

وأجرى أكار (Akar, 2018) دراسة هدفت إلى تجميع نتائج الدراسات السابقة، والتي بحثت العلاقة بين بعض المتغيرات التنظيمية شملت: (القيادة التحويلية، العدالة التنظيمية، الثقة في المدير، المضايقة التنظيمية، الالتزام التنظيمي، الاحتراق الوظيفي، والصمت التنظيمي في المؤسسات التعليمية)، وذلك باستخدام أسلوب التحليل التجميعي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، تم في المرحلة الأولى وضع معايير محددة لاختيار الدراسات التي سيتم تضمينها في التحليل التجميعي، وبعد ذلك تم إجراء بحث شامل عن الدراسات

السابقة باللغتين التركية والإنجليزية باستخدام مصطلحات "صمت تنظيمي، صمت موظفين، صمت"، وتم الوصول إلى (٣١) دراسة مستوفيه لمعايير الاختيار، وقد كشفت النتائج- بعد حساب معامل الارتباط- أن هناك علاقة قوية وسلبية بين القيادة التحويلية والصمت التنظيمي، وعلاقة سلبية بين العدالة التنظيمية والصمت التنظيمي، وعلاقة سلبية بين الثقة في المدير والصمت التنظيمي، وعلاقة إيجابية بين الصمت التنظيمي والمضايقة، وعلاقة إيجابية بين الاحتراق الوظيفي والصمت التنظيمي، وعلاقة سلبية بين الصمت التنظيمي والالتزام التنظيمي.

وهدفت دراسة الوزرة (٢٠١٩) إلى تحديد العلاقة بين الصمت التنظيمي ومشاركة أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في صنع القرار؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٩٥) فردًا من أعضاء هيئة التدريس، وكشفت النتائج أن مستوى كل من الصمت التنظيمي، والمشاركة في صنع القرار جاءا بدرجة متوسطة، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصمت التنظيمي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية بين مستوى الصمت التنظيمي والمشاركة في صنع القرار.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية اختلفت مع جميع الدراسات السابقة في دراسة العلاقة بين القيادة التشاركية، والصمت التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، كما يتبين أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع بعض الدراسات مثل دراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة الرويثي (٢٠١٨)، ودراسة منصور (٢٠١٥)، ودراسة محمد والرميدي (٢٠٢١)، ودراسة أودويوي وزملائه (Oduyoye, et al., 2020)، ودراسة الوزرة (٢٠١٩)، ودراسة هواري (٢٠١٩)، ودراسة القرني (٢٠١٥)، والتي طبقت على مجتمع التعليم الجامعي، على حين اختلفت مع دراسة الشمري واللوقان (٢٠١٨)، ودراسة الصقير (٢٠١٩)، ودراسة العمري (٢٠١٩)، ودراسة المحرج (٢٠١٨)، والتي طبقت على مدراس التعليم العام.

واتفقت الدراسة الحالية أيضًا مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وفي استخدام المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة الوزرة (٢٠١٩)، ودراسة الصقير (٢٠١٩)، ودراسة القرني (٢٠١٥).

أما من حيث طريقة اختيار عينة الدراسة، فقد اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، كدراسة محمد والرميدي (٢٠٢١)، ودراسة الرويثي (٢٠١٨)، ودراسة العنزي والعطوي (٢٠١٧).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج قائم على وصف الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع، وهي: مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، واختبار مدى ارتباطها ببعض المتغيرات الأخرى (العساف، ٢٠١٢).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم بجامعة الباحة، والذين يبلغ عددهم (١٨٨٩) عضوًا ما بين أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، ومعيد، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١/١٤٤٢هـ، وفقاً للسجلات الرسمية المتوفرة في عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (٢٠٢٠)؛ ونظرًا لصغر حجم مجتمع الدراسة، فقد طبقت أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع، وبلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (٥١٣) استبانة، تمثل ما نسبته (٢٧٪) تقريبًا من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة الكلي، وهي عينة ممثلة وصالحة لإجراء الدراسة وفقاً لجدول كريجسي ومورجان (Krejcie and Morgan, 1970)؛ حيث إن حجم العينة الممثلة وفقًا للجدول (٣٢٠) عضوًا تقريبًا، ويوضح جدول (١) خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية.

جدول ١

خصائص أفراد عينة الدراسة الديمغرافية

المتغير	الفئات/المستويات	العدد	الإجمالي	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٣٠٩	٥١٣	٦٠,٢٣
	أنثى	٢٠٤		٣٩,٧٧
الجنسية	سعودي	٢٦٤	٥١٣	٥١,٤٦
	غير سعودي	٢٤٩		٤٨,٥٤
نوع الكلية	علوم إنسانية	٢٨٥	٥١٣	٥٥,٥٦
	علوم طبيعية	٢٢٨		٤٤,٤٤
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك فأعلى	٢٢٣	٥١٣	٤٣,٤٧
	أستاذ مساعد وأقل	٢٩٠		٥٦,٥٣
سنوات الخبرة في الجامعة	خمس سنوات فأقل	١١٤	٥١٣	٢٢,٢٢
	أكثر من خمس سنوات	٣٩٩		٧٧,٧٨

يظهر من الجدول السابق أن أغلب أفراد عينة الدراسة من الذكور بنسبة (٦٠,٢٣٪)، كما يشير الجدول إلى أن (٥١,٤٦٪) من أفراد العينة من السعوديين، وأن أغلبهم من المنتسبين للكليات الإنسانية بنسبة (٥٥,٥٦٪)، وأن نسبة الأساتذة المساعدين ومن في حكمهم هي الأكثر، حيث بلغت (٥٦,٥٣٪)، وأن معظم أفراد العينة هم من الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات بنسبة (٧٧,٧٨٪).

أداة الدراسة (الاستبانة):

قام الباحث بتطوير استبانة لقياس درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، والتعرف على مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتمت الاستفادة من بعض الدراسات السابقة والأدب النظري لإعداد أداة الدراسة؛ حيث تمت صياغة عبارات مجال القيادة التشاركية بالاستعانة بالدراسات السابقة التالية: دراسة المطيري (٢٠١٩)، ودراسة الرويثي (٢٠١٨)، ودراسة منصور (٢٠١٥)، كما تم صياغة عبارات مجال الصمت التنظيمي، بالاستعانة بدراسة الوزرة (٢٠١٩)، ودراسة الصقير (٢٠١٩)، ودراسة القرني (٢٠١٥).

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: تضمن معلومات عن المتغيرات الديمغرافية، شملت (الجنس، الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الجامعة)، الجزء الثاني: تضمن فقرات تغطي متغير الدراسة المستقل (ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية)، وتكون هذا الجزء من (٢٣) فقرة مقسمة على بعدين، هما: بُعد الأداء الإداري (١٣) فقرة، وبُعد العلاقات الإنسانية (١٠) فقرات، وتضمن الجزء الثالث من الاستبانة فقرات تغطي متغير الدراسة التابع (واقع الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة)، وتكون هذا الجزء من (١٩) فقرة، قسمت على ثلاثة أبعاد، هي: بُعد الصمت الدفاعي (٦) فقرات، وبُعد صمت الإذعان (٧) فقرات، وبُعد الصمت الاجتماعي (٦) فقرات، وقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة للمتغيرين، وفق الجدول التالي:

جدول ٢

قياس تقدير استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات وأبعاد محاور القيادة التشاركية والصمت التنظيمي

بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا
من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨٠

صدق أداة الدراسة وثباتها:

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم قياس الصدق الظاهري بعرض الأداة (الاستبانة) في صورتها الأولية على (٦) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الباحة لإبداء آرائهم حول مدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها؛ وذلك بالحذف أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو غير ما ورد مما يرونه مناسباً، وتم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من (٧٥٪) من المحكمين، كما تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال قياس صدق البناء الداخلي؛ حيث تم تطبيق أداة الدراسة بعد تحكيمها على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٣٤) عضو هيئة تدريس بجامعة الباحة، وقد

تم استبعادها لاحقًا من العينة الأصلية للدراسة، ومن نتائج هذا التطبيق تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الأداة، مع البعد الذي تنتمي إليه كما يلي:

جدول ٣

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول الخاص بالقيادة التشاركية مع البعد الذي تنتمي إليه

محور القيادة التشاركية			
الأداء الإداري		العلاقات الإنسانية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٨٠٨**	١٤	٠,٧٢٧**
٢	٠,٧٥٨**	١٥	٠,٥٨٦**
٣	٠,٨٩٦**	١٦	٠,٥٤٥**
٤	٠,٨٠٨**	١٧	٠,٧٥٧**
٥	٠,٨٦٣**	١٨	٠,٨٢٥**
٦	٠,٨٢١**	١٩	٠,٧٩٧**
٧	٠,٨٢٩**	٢٠	٠,٧٦٩**
٨	٠,٨٧٥**	٢١	٠,٨٢١**
٩	٠,٧٨٩**	٢٢	٠,٨٠٥**
١٠	٠,٨٦٨**	٢٣	٠,٧٨٥**
١١	٠,٨٩٠**		
١٢	٠,٨٨٤**		
١٣	٧٨٦،٠**		

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

من نتائج الجدول السابق، نجد أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت تلك القيم بين (٠,٨٩٥-٠,٥٤٥)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق البناء الداخلي لفقرات المحور، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الأول الخاص بالقيادة التشاركية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة، والدرجة الكلية للمحور، كما في الجدول (٤).

جدول ٤

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

محور القيادة التشاركية	
الأبعاد	قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للمحور
الأداء الإداري	٠,٩٧١**
العلاقات الإنسانية	٠,٨٨٥**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط، بين أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذه النتائج تبين صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

جدول ٥

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني الخاص بالصمت التنظيمي مع البعد الذي تنتمي إليه

محور الصمت التنظيمي					
الصمت الدفاعي		صمت الإذعان		الصمت الإيجابي	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٧٧٥**	٤	٠,٦٥٢**	١٣	٠,٧٧٨**
٢	٠,٧٧٠**	٦	٠,٦٦٤**	١٤	٠,٧٢٤**
٣	٠,٧٥٥**	٧	٠,٧٥٨**	١٦	٠,٧١٦**
٥	٠,٧٣٣**	١٠	٠,٦٨١**	١٧	٠,٨٣٣**
٨	٠,٦٣٢**	١١	٠,٧٧٤**	١٨	٠,٧٥٦**
٩	٠,٥٦٧**	١٢	٠,٧٨٥**	١٩	٠,٨١٨**
		١٥	٠,٦٧٥**		

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

من نتائج الجدول السابق، نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، حيث تراوحت تلك القيم بين (٠,٨٣٣-٠,٥٦٧)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق البناء الداخلي لفقرات المحور.

جدول ٦

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

محور الصمت التنظيمي	
الأبعاد	قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين البعد والدرجة الكلية للمحور
الصمت الدفاعي	٠,٨٠٣**
صمت الإذعان	٠,٩١٠**
الصمت الإيجابي	٠,٨٠٦**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق، أن جميع قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهذه النتائج تبين صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا لقياس درجة المصداقية لإجابات عينة الدراسة الاستطلاعية عن أسئلة الاستبانة، ويظهر الجدول (٧) أن معامل الثبات للأداة ككل، بلغ (٩٠٪) تقريبًا، وهو معامل عالٍ ومناسب لأغراض الدراسة، حيث إن القيمة المقبولة إحصائيًّا لهذا المقياس هي (٠,٦٠٪) فأكثر(Sekaran & Bougie, 2016) .

جدول ٧

معاملات ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

المحور	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
القيادة التشاركية	الأداء الإداري	١٣	٠,٩٦٤
	العلاقات الإنسانية	١٠	٠,٩٠٥
الصمت التنظيمي	الصمت الدفاعي	٦	٠,٨٠٢
	صمت الإذعان	٧	٠,٨٣٥
	الصمت الإيجابي	٦	٠,٨٥٣
معامل ثبات إجمالي الاستبانة		٤٢	٠,٨٧٥

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الدراسة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، وفقًا للأساليب الإحصائية التالية: (التكرارات، والنسب المئوية للتعرف على خصائص عينة الدراسة، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثالث للدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي، وكذلك لقياس العلاقة الارتباطية بين المتغير المستقل (القيادة التشاركية)، والمتغير التابع (الصمت التنظيمي)، ومعامل كرونباخ ألفا لحساب الثبات لعبارات الاستبانة، اختبار ت -T) (Test لعينتين مستقلتين؛ للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي نصه "ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والرتب لدرجة ممارسة القيادة التشاركية بشكل عام، ولكل بعد من أبعاد أداة الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، ويظهر ذلك في الجدول (٨):

جدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة التشاركية مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
الأداء الإداري	٣,٥٩	٠,٩٩	٢	عالية
العلاقات الإنسانية	٣,٨٧	٠,٦٦	١	عالية
درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التشاركية	٣,٧٣	٠,٨٣		عالية

يتبين من جدول (٨) السابق، أن ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لدرجة

الممارسة (٣,٧٣) بانحراف معياري قدره (٠,٨٣)، وقد يعزى ذلك إلى جهود إدارة جامعة الباحة في تثقيف القيادات الأكاديمية في الجامعة وتوعيتها بالأساليب الحديثة في القيادة والتطوير، حيث تم إنشاء إدارة لتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس؛ بهدف تطوير الأداء بشكل عام، ورفع الكفاءة الإدارية، وتنمية القدرات والمهارات القيادية للقيادات في الجامعة بشكل خاص؛ وربما يعود السبب أيضًا إلى إدراك القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لأهمية توسيع دائرة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في عملية صنع واتخاذ القرارات ذات الصلة بطبيعة عملهم بإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم لتطوير الأداء، وزيادة فرص نجاح القرارات المتخذة، وتتفق النتيجة الحالية مع نتائج دراسة الرويثي (٢٠١٨)، والتي توصلت إلى أن درجة ممارسة القيادة التشاركية في الجامعات السعودية كانت عالية، كما تتفق مع دراسة المطيري (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى أن ممارسة النمط الديمقراطي في كلية التربية بجامعة حائل جاء بدرجة مرتفعة، كما يتبين من الجدول السابق أن ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة لبُعد العلاقات الإنسانية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٨٧) بدرجة ممارسة (عالية)، يليه في المرتبة الثانية ممارستهم للأداء الإداري بمتوسط حسابي (٣,٥٩) بدرجة ممارسة (عالية) أيضًا، وتشير النتائج كذلك إلى أن جميع الانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة العلاقات الإنسانية وللأداء الإداري جاءت أقل من واحد صحيح؛ مما يشير إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الباحة لهذين البعدين؛ ويمكن إرجاع حصول بُعد العلاقات الإنسانية على المرتبة الأولى إلى إدراك رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة بأن قدرتهم على التأثير في مرؤوسيهم وتحفيزهم على الانخراط في العمل الإداري والأكاديمي بفعالية، يتطلب من تلك القيادات الاهتمام- بشكل كبير- بتوفير مناخ ملائم من العلاقات الإنسانية الطيبة مع أعضاء هيئة التدريس لزيادة فرص التقارب والتواصل بين الإدارة والعاملين بالقسم، وتحفيز الأعضاء على تبادل الخبرات والتجارب، إلى جانب تعزيز الانتماء للقسم، وتشجيع العمل بروح الجماعة، ولمزيد من التفصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتب لجميع عبارات أبعاد القيادة التشاركية، كما تبينه نتائج الجداول التالية:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة على جميع الأبعاد والعبارات، مرتبة تنازليًا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
	بُعد الأداء الإداري				
١	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على العمل بروح الفريق.	٣,٨٥	١,١٥	١	عالية
٢	إشراك الأعضاء في بناء خطط القسم.	٣,٧٩	١,١٢	٢	عالية
٤	تفويض الأعضاء بالمهام المكلفين بها.	٣,٧٥	١,٣٠	٣	عالية
١٣	استخدام وسائل التقنية الحديثة لتوفير المعلومات للأعضاء.	٣,٧٠	١,١٥	٤	عالية
٥	تقديم العون والمساعدة للأعضاء في أثناء ممارستهم للمهام الموكلة إليهم.	٣,٦٧	١,٢٥	٥	عالية

٣	توزيع المهام بين الأعضاء وفقاً لخبراتهم وإمكانياتهم.	٣,٦٢	١,١٩	٦	عالية
١١	توفير المعلومات والبيانات بكل شفافية للأعضاء للاستفادة منها عند اتخاذ القرارات.	٣,٥٨	١,١٥	٧	عالية
١٠	اتخاذ القرارات وفق خطوات المنهجية العلمية.	٣,٥٥	١,١١	٨	عالية
٦	إتاحة الفرصة لجميع الأعضاء للمشاركة في كافة المهام المطلوبة من القسم.	٣,٥٤	١,٢٧	٩	عالية
٩	تقبل جميع وجهات النظر بما فيها المخالفة لرأيه.	٣,٥١	١,١٤	١٠	عالية
١٢	تنظيم المعلومات وترتيبها بطريقة يسهل الوصول إليها لاحقاً.	٣,٤٩	١,١٢	١١	عالية
٨	إشراك جميع الأعضاء في عملية اتخاذ القرار.	٣,٤٠	١,٢٦	١٢	عالية
٧	مناقشة الأعضاء في نتائج تقارير تقييم الأداء.	٣,٢٣	١,١٧	١٣	متوسطة
	بُعد العلاقات الإنسانية				
١٤	تشجيع الأعضاء على بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل فيما بينهم.	٤,١٠	٠,٨٠	١	عالية
١٩	تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الأعضاء.	٤,٠٣	٠,٩١	٢	عالية
١٧	تقدير الظروف الطارئة لزملائه بالقسم.	٤,٠٠	٠,٨٧	٣	عالية
١٨	رفع الروح المعنوية لزملائه في العمل بالإشادة بما يقدمونه من أعمال.	٤,٠٠	٠,٩٠	٣	عالية
٢٣	تعزيز التواصل الإيجابي مع الأعضاء من خلال ممارسة سياسة الباب المفتوح.	٣,٩٢	٠,٨٥	٤	عالية
٢٠	التسامح مع الأعضاء فيما يصدر عنهم من أخطاء.	٣,٨٧	٠,٨١	٥	عالية
٢١	تشجيع الأعضاء على تقديم الاقتراحات البناءة للاستفادة منها.	٣,٨٥	٠,٩٠	٦	عالية
٢٢	تشجيع الأعضاء على تبادل الخبرات والتجارب.	٣,٧٧	٠,٩١	٧	عالية
١٥	مشاركة الأعضاء في مناسباتهم الاجتماعية خارج العمل.	٣,٦٢	١,٠٢	٨	عالية
١٦	تحفيز الأعضاء على عقد اجتماعات دورية خارج بيئة العمل.	٣,٤٧	١,٠٣	٩	عالية

يتضح من جدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد الأداء الإداري لرؤساء الأقسام، تراوحت ما بين (٣,٢٣-٣,٨٥)، وقد جاءت جميعها بدرجة ممارسة عالية، ما عدا العبارة رقم (٧) والتي نصها "مناقشة الأعضاء في نتائج تقارير تقييم الأداء"، فقد جاءت بدرجة ممارسة متوسطة؛ وقد يعزى سبب ذلك إلى خشية بعض القيادات الأكاديمية من ردود الفعل السلبية من أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة المنخفضة، عند مناقشتهم في الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائهم، وما قد ينتج عن ذلك من تذمر واتخاذ موقف سلبي أو منعزل من العمل؛ وبالتالي تقل مساهمة هؤلاء الأعضاء في تحقيق أهداف القسم؛ كما قد يرجع إلى كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على رؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعة، وعدم وجود الوقت الكافي للمناقشة، كما يتضح من جدول السابق أن المتوسطات الحسابية لعبارات بُعد العلاقات الإنسانية، تراوحت ما بين (٣,٤٧-٤,١٠)، وقد جاءت جميعها بدرجة ممارسة عالية؛ مما يدل على اهتمام رؤساء الأقسام بجامعة الباحة ببناء علاقات قوية مع أعضاء هيئة التدريس، وقد جاءت العبارة رقم (١٤)، والتي نصها "تشجيع الأعضاء على بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل فيما بينهم" في المرتبة الأولى؛ وقد يعزى سبب ذلك الاهتمام إلى إدراك رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم القيادية، وأن فاعلية الأداء في الأقسام

الأكاديمية تزداد بقوة العلاقات الإنسانية ومتانتها بين أعضاء هيئة التدريس؛ لكونها أحد العناصر الأساسية لتوفير الصحة النفسية في بيئة العمل، وضمان مشاركة أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالقسم وتنفيذها، في حين جاءت العبارة رقم (١٦)، والتي نصها "تحفيز الأعضاء على عقد اجتماعات دورية خارج بيئة العمل" في المرتبة الأخيرة؛ وقد يعزى حصول تلك العبارة على المرتبة الأخيرة رغم أن درجة ممارستها عالية، إلى انشغال أعضاء هيئة التدريس بأمور الحياة اليومية، وعدم القدرة على تخصيص وقت مناسب للجميع للاجتماع، خصوصاً أن بعضهم من خارج منطقة الباحة؛ لذا فهم غير متواجدين خلال إجازة نهاية الأسبوع، كما قد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة عقد الاجتماعات الدورية؛ نظرًا للإجراءات الاحترازية، وتطبيق التباعد الاجتماعي خلال السنتين الماضيتين؛ للحد من انتشار فيروس كورونا.

– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية تعزى لمتغيرات (الجنس، الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في الجامعة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، وتم حساب قيم (ت) لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما في الجدول (١٠):

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣٠٩	٣,٦٧	٠,٨٤	-١,٤٣٤	٠,١٥٢
	أنثى	٢٠٤	٣,٧٨	٠,٧٤		
الجنسية	سعودي	٢٦٤	٣,٤٤	٠,٧٨	-٨,٢٥٥	٠,٠٠٠**
	غير سعودي	٢٤٩	٤,٠٠	٠,٧٢		
نوع الكلية	علوم إنسانية	٢٨٥	٣,٦٩	٠,٧٧	-٠,٧٨٠	٠,٤٣٦
	علوم طبيعية	٢٢٨	٣,٧٤	٠,٨٤		
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك فأعلى	٤٨٣	٣,٧٢	٠,٧٩	٠,٤٣٢	٠,٦٦٦
	أستاذ مساعد فأقل	٣٠	٣,٦٥	٠,٩١		
سنوات الخبرة في الجامعة	خمس سنوات فأقل	١١٤	٣,٧٦	٠,٨٢	٠,٨٠٤	٠,٤٦٤
	أكثر من خمس سنوات	٣٩٩	٣,٧٠	٠,٧٩		

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١

تشير النتائج التي تظهر في الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام

الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية تعزى لاختلاف الجنس؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-١,٤٣٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وقد تشير هذه النتيجة إلى تشابه وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في تقديرهم لدرجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، وإيمانهم بأهمية إشراك أعضاء هيئة التدريس من كلا الجنسين في عملية صنع القرارات واتخاذها، ومنحهم مزيدا من الصلاحيات في العمل لإنجاز الأعمال بسهوله ويسر، والعمل على بناء العلاقات الجيدة مع جميع أعضاء هيئة التدريس، كما قد يعزى ذلك إلى تشابه التعليمات واللوائح المعمول بها في جميع الأقسام الأكاديمية؛ مما كان له أثر في تشابه الممارسات الإدارية والفنية المطبقة بواسطة رؤساء الأقسام، وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع نتيجة دراسة منصور (٢٠١٥)، والتي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، حول درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الطائف لنمط القيادة التشاركية، أما فيما يتعلق بمتغير الجنسية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية لصالح أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أغلب أعضاء هيئة التدريس السعوديين يتولون مناصب إدارية مختلفة خارج أقسامهم الأكاديمية؛ وبالتالي فإن أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين هم الأكثر احتكاكاً برؤساء أقسامهم الأكاديمية، وأكثر ملاحظة لسلوكيات رؤسائهم وأفعالهم، والتي تظهر من خلال ممارساتهم اليومية.

وفيما يتعلق بمتغير نوع الكلية، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى تشابه آلية العمل الإداري في الكليات النظرية والكليات العلمية، كما يعود السبب إلى أن القيادات الأكاديمية في جميع الكليات بجامعة الباحة لديهم وعي كبير بأهمية تفعيل أسلوب القيادة التشاركية في الأقسام الأكاديمية؛ نتيجة حضورهم العديد من الدورات والورش التي تعقدها الجامعة في مجال تطوير مهارات القيادات الإدارية، وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية متوافقة مع نتيجة دراسة منصور (٢٠١٥)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الكلية، ومتعارضة مع نتيجة دراسة الرويثي (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى وجود فروق لصالح الكليات النظرية.

ويتضح من الجدول السابق أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس بمختلف رتبهم العلمية يرون واقع ممارسة رؤسائهم لأسلوب القيادة التشاركية بمستوى متقارب، ويتبين كذلك من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للدرجة الكلية لممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الجامعة، وقد يكون السبب في ذلك إلى أن رؤساء الأقسام الأكاديمية

يعاملون جميع أعضاء هيئة التدريس بالمعاملة نفسها، بغض النظر عن سنوات خدمتهم في الجامعة، فهم حريصون على مشاركة الجميع بآرائهم ومقترحاتهم في صنع القرار، وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع نتيجة دراسة منصور (٢٠١٥)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الخبرة.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:**

والذي نصه "ما مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة لأبعاد محور الصمت التنظيمي، ثم ترتيب تلك الاستجابات تنازليًّا بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (١١) التالي:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الصمت التنظيمي مرتبة حسب متوسطاتها الحسابية

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
الصمت الدفاعي	٢,٦١	٠,٧٥	١	متوسطة
صمت الإذعان	٢,٢٦	٠,٧٢	٢	منخفضة
الصمت الاجتماعي	١,٩٣	٠,٦٦	٣	منخفضة
الدرجة الكلية لمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة	٢,٢٧	٠,٦٠	–	منخفضة

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، جاء بدرجة منخفضة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء المتوسط الحسابي العام للمجموع الكلي لدرجة الممارسة (٢,٢٧)، بانحراف معياري قدره (٠,٦٠)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية المشاركة بالمقترحات والملاحظات وتقديم الأفكار، حتى وإن كانت مخالفة لآراء رؤساء الأقسام لخدمة مصلحة العمل، كما قد تعزى إلى وعي الكثير من رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة – خصوصاً أن أغلبهم من أصحاب الخبرة الإدارية الطويلة– بأهمية الأخذ بوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم نحو المشاركة في اتخاذ القرارات من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم بحرية، والاستماع إلى انتقاداتهم المتعلقة بسير العمل في أثناء اللقاءات والاجتماعات باعتبار ذلك وسيلة لتصحيح الأخطاء، ومحفزًا نحو تجويد العمل، وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية متفقة مع نتيجة دراسة محمد والرميدي (٢٠٢١)، والتي توصلت إلى انخفاض مستوى الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس في كليات ومعاهد السياحة في مصر، كما تتفق مع دراسة هواري (٢٠١٩)، والتي أشارت إلى أن مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بمعهد العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة أحمد زبانة بالجزائر كان منخفضاً، كما تتفق مع دراسة القرني (٢٠١٥)، والتي توصلت إلى ضعف مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، في حين تختلف مع دراسة الوزرة (٢٠١٩)، والتي كشفت عن أن

مستوى الصمت التنظيمي جاء بدرجة متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

كما يتبين من الجدول السابق أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للصمت الدفاعي جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٢,٦١) بدرجة ممارسة (متوسطة)، وقد تشير هذه النتيجة إلى قلة خبرة بعض رؤساء الأقسام الأكاديمية- خصوصاً الجدد منهم- بمحاولة الإيحاء لأعضاء هيئة التدريس بعدم الرغبة في تلقي الشكاوى، أو الإبلاغ عن المخالفات أو الممارسات غير الجيدة بهدف إظهار أقسامهم الأكاديمية بالصورة الجيدة أمام القيادات العليا في الجامعة، وهو ما أدى إلى خشية بعض أعضاء هيئة التدريس من العواقب السلبية في حال التعبير عن ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول السلبيات الموجودة في بيئة العمل كفقدان وظيفتهم في الجامعة، أو عدم ترقيتهم، بالإضافة إلى الخوف من تأثر العلاقات الأخوية مع زملائهم بشكل سلبي، ويتضح من الجدول السابق أيضًا أن صمت الإذعان والصمت الاجتماعي جاءا في الترتيب الثاني والثالث على التوالي بدرجة ممارسة (منخفضة)، بمتوسطات حسابية بلغت (٢,٢٦) و(١,٩٣)؛ وربما تعزى هذه النتيجة إلى كفاءة أغلب رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة في التواصل مع زملائهم أعضاء هيئة التدريس، وإقناعهم بأن ملاحظاتهم وآرائهم ذات قيمة عالية لتطوير العملية الإدارية والأكاديمية، وأن تلك الآراء ستجد القبول والاحترام من القيادات الأكاديمية؛ مما قد يُشعر الأعضاء بالثقة، ويشجعهم على المشاركة بفعالية.

ولمزيد من التفصيل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد الصمت التنظيمي، كما تبينه نتائج الجدول التالي:

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات أبعاد الصمت التنظيمي، مرتبة تنازليًا بناء على المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الممارسة
	بُعد الصمت الدفاعي				
١	أتجنب الحديث عن مشكلات العمل حتى لا أبدو أمام زملائي مثيرًا للمشاكل.	٣,١٨	١,١٦	١	متوسطة
٢	أتفادى عرض مشكلات العمل والصعوبات التي تواجه القسم حفاظاً على علاقتي مع زملائي.	٢,٩٨	١,٠٩	٢	متوسطة
٣	ألتزم الصمت في أثناء اللقاءات والاجتماعات عندما يدور الحديث حول قضايا العمل الحساسة.	٢,٧٨	١,١٧	٣	متوسطة
٥	أكتفي بتنفيذ التوجيهات التي أتلقاها حفاظاً على مصلحتي بالقسم.	٢,٧٣	١,١٣	٤	متوسطة
٨	أتجنب النقاش مع زملائي في القسم لحماية نفسي من المساءلة.	٢,٠٥	٠,٨٨	٥	منخفضة
٩	أتجنب اقتراح أفكار لتطوير العمل خوفا من تحمل مسؤولية تنفيذ الفكرة.	١,٩٣	٠,٨٥	٦	منخفضة

	بُعد صمت الإذعان				
٤	أفتقد الدعم اللازم لكي أبادر بالإفصاح عن الممارسات الخاطئة في العمل.	٢,٧٩	١,١٧	١	متوسطة
١٥	يفضل رئيسي في القسم الأعضاء الذين يشاركونه في وجهات نظره.	٢,٥٠	١,٠٨	٢	منخفضة
٦	أفتقد الجرأة والحرية الكافية للتعبير عن آرائي أمام زملائي.	٢,١٦	١,٠٠	٣	منخفضة
١٢	يعارض رئيسي بالقسم الآراء التي تخالف توجهاته.	٢,١٥	١,٠١	٤	منخفضة
١١	يبدي رئيسي تجاهلاً واضحا لمقترحاتي المتعلقة بالعمل.	٢,١٣	١,٠٠	٥	منخفضة
١٠	أتجنب إبداء رأيي خوفاً من أن يعتقد رئيسي أنه نوع من النقد لسياسته.	٢,٠٤	٠,٨٦	٦	منخفضة
٧	أتجنب إبلاغ رئيس القسم عن المشكلات المتعلقة بالعمل خوفاً من ردة فعله.	٢,٠٣	٠,٩٥	٧	منخفضة
	بُعد الصمت الاجتماعي				
١٤	المناخ الاجتماعي السائد في القسم يساعد على العزلة وعدم تكوين صداقات.	٢,٣٠	١,٠٨	١	منخفضة
١٣	لا أهتم بما يتم من تطوير بسبب شعوري بعدم الانتماء للقسم.	١,٩٧	٠,٨٩	٢	منخفضة
١٦	أفضل عدم التعبير عن مقترحاتي لحل المشاكل المتعلقة بالعمل لاعتقادي أنها ليست ذات قيمة.	١,٩٥	٠,٨٥	٣	منخفضة
١٩	أعتقد أن أفكاري وآرائي لا يمكن أن تحدث فارقاً كبيرا في تحسين الأداء بالقسم.	١,٨٥	٠,٨٨	٤	منخفضة
١٨	أتجنب التعبير عن أرائي ومقترحاتي المتعلقة بالعمل بسبب عدم امتلاكي للخبرة الكافية.	١,٧٧	٠,٧٢	٥	منخفضة جدًّا
١٧	أمتنع عن طرح أفكاري عن سير العمل بالقسم لاعتقادي بأن زملائي يتفوقون علي في المعرفة.	١,٧٠	٠,٧١	٦	منخفضة جدًّا

يتبين من جدول (١٢) أن أغلب عبارات بُعد الصمت الدفاعي جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، وأن هناك تبايناً في إجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاءت الانحرافات المعيارية في أغلبها أكبر من الواحد الصحيح؛ مما يدل على اختلاف في التقديرات والتصورات، وقد احتلت العبارة رقم (١)، والتي نصها "أتجنب الحديث عن مشكلات العمل حتى لا أبدو أمام زملائي مثيرا للمشاكل" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,١٨) وانحراف معياري قدره (١,١٦)، وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين حصلت العبارة رقم (٩)، والتي نصها "أتجنب اقتراح أفكار لتطوير العمل خوًفا من تحمل مسؤولية تنفيذ الفكرة" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٣) وانحراف معياري قدره (٠,٨٥)، وبدرجة ممارسة منخفضة.

كما يتبين من الجدول السابق، أن أغلب عبارات بُعد صمت الإذعان جاءت بدرجة ممارسة منخفضة، وأن هناك تبايناً في إجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاءت أغلب الانحرافات المعيارية أكبر من الواحد الصحيح؛ مما يدل على اختلاف في التقديرات والتصورات، وقد احتلت العبارة رقم (٤)، والتي نصها "أفتقد الدعم اللازم لكي أبادر بالإفصاح عن الممارسات الخاطئة في العمل" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ

(٢,٧٩) وانحراف معياري قدره (١,١٧) وبدرجة ممارسة متوسطة، في حين حصلت العبارة رقم (٧)، والتي نصها "أتجنب إبلاغ رئيس القسم عن المشكلات المتعلقة بالعمل خوفاً من ردة فعله" على المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٠٣) وانحراف معياري قدره (٠,٨٥) وبدرجة ممارسة منخفضة.

ويظهر من الجدول السابق أيضًا، أن أغلب عبارات بُعد الصمت الاجتماعي جاءت بدرجة ممارسة منخفضة، وأن هناك انسجاماً في إجابات أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاءت أغلب الانحرافات المعيارية أقل من الواحد الصحيح؛ مما يدل على التقارب في التقديرات والتصورات، وقد احتلت العبارة رقم (١٤)، والتي نصها "المناخ الاجتماعي السائد في القسم يساعد على العزلة وعدم تكوين صداقات" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٠) وانحراف معياري قدره (١,٠٨) وبدرجة ممارسة منخفضة، في حين حصلت العبارة رقم (١٧)، والتي نصها "أمتنع عن طرح أفكاري عن سير العمل بالقسم لاعتقادي بأن زملائي يتفوقون عليّ في المعرفة" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧١) وبدرجة ممارسة منخفضة جدًّا.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة يحاولون تجنب سلوك الصمت التنظيمي بشكل عام، إلاّ أن هناك بعض الاعتبارات تجعلهم يلجؤون إلى هذا السلوك، كمحاولة لعدم الظهور أمام زملائهم بأنهم صانعو مشكلات، أو عند عدم وجود الدعم الكافي والمساندة من قبل رؤسائهم في العمل.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:**

والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الصمت التنظيمي لديهم تعزى للمتغيرات (الجنس، الجنسية، نوع الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة في الجامعة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، وتم حساب قيم (ت) لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة، كما في الجدول (١٣):

جدول ١٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لمستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٣٠٩	٢,٢٧	٠,٦١	٠,٣٩٠	٠,٦٩٦
	أنثى	٢٠٤	٢,٢٥	٠,٥٧		
الجنسية	سعودي	٢٦٤	٢,٣١	٠,٦٠	١,٩١٥	٠,٠٥٦
	غير سعودي	٢٤٩	٢,٢١	٠,٥٩		
نوع الكلية	علوم إنسانية	٢٨٥	٢,٢٣	٠,٥١	-١,١٨٨	٠,٢٣٦

	علوم طبيعية	٢٢٨	٢,٣٠	٠,٦٩		
الرتبة الأكاديمية	أستاذ مشارك فأعلى	٤٨٣	٢,٢٦	٠,٥٩	-٠,٤٦٩	٠,٦٤٣
	أستاذ مساعد وأقل	٣٠	٢,٣٢	٠,٦٩		
سنوات الخبرة في	خمس سنوات فأقل	١١٤	٢,٢٣	٠,٦٥	-٠,٥٦٢	٠,٥٧٥
الجامعة	أكثر من خمس سنوات	٣٩٩	٢,٢٧	٠,٥٨		

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

تشير النتائج التي تظهر في الجدول (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية لممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة لظاهرة الصمت التنظيمي تعزى لاختلاف الجنس؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٣٩٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائيّا، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كلا الجنسين من أعضاء هيئة التدريس يشعران بأن لديهما الفرصة الكافية للمشاركة والمصارحة، والكشف عن الأخطاء، واقتراح الحلول للمشاكل التي تعترض سير العمل دون تمييز؛ نتيجة إدراك القيادات بجامعة الباحة أن للمرأة دورا هاما لا يقل عن دور الرجل في عملية صنع القرار، وتحسين جودة العمل الأكاديمي والإداري داخل الأقسام الأكاديمية، يضاف إلى ذلك أن كلا الجنسين يعيشان في الظروف نفسها، وفي مناخ بيئة العمل نفسه، ويواجهان التحديات نفسها؛ وهذا يؤدي إلى تلاشي الفروق بين الجنسين في مستوى الشعور بالصمت التنظيمي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة الوزرة (٢٠١٩) وهواري (٢٠١٩) القرني (٢٠١٥)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دلالة إحصائيًّا تبعاً لمتغيرات الجنسية ونوع الكلية والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة في الجامعة لمستوى ممارسة الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى توفر بيئة تنظيمية محفزة تدعم عملية الاندماج والتفاعل، وتبادل الأفكار بين جميع أعضاء هيئة التدريس في جميع الأقسام الأكاديمية، وإذابة الفروق في الجنسية وسنوات الخبرة بينهم، كما قد يرجع إلى تبني الجامعة نظاماً وإجراءات موحدة تطبق على جميع العاملين في أقسامها الأكاديمية، وقد جاءت تلك النتائج متفقة مع ما توصلت إليه دراسة القرني (٢٠١٥) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الجنسية، ودراسة هواري (٢٠١٩) والقرني (٢٠١٥) في عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغيريّ الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في الجامعة.

- الإجابة عن السؤال الخامس:

والذي نصه "هل تُوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، ومستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس"؟

وللإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لفحص الارتباط بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، ومستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، كما في الجدول التالي:

جدول ١٤

قيمة معامل ارتباط بيرسون، بين درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التشاركية، ومستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس

القيادة التشاركية	الصمت التنظيمي
العلاقات الإنسانية	-٠,٣٣٧**
الأداء الإداري	-٠,٤٠٨**
المجموع الكلي	-٠,٣٨٤**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١**

يتبين من نتائج الجدول السابق، أن جميع قيم معامل الارتباط بين مجالات القيادة التشاركية وسلوك الصمت التنظيمي كانت سالبة، ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لممارسة القيادة التشاركية وسلوك الصمت التنظيمي بلغت قيمته (-٠,٣٨٤)؛ وهذا يفسر بأنه كلما كان رؤساء الأقسام الأكاديمية يمارسون القيادة التشاركية بشكل أكبر، أدى ذلك إلى تدني مستوى سلوك الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ فمشاركتهم في عملية صنع القرار، وتكوين العلاقات الإنسانية الطيبة والمشجعة معهم، وتحفيزهم على تبادل الأفكار والاقتراحات، وتوفير قنوات الاتصال الفعالة معهم، وتوفير مناخ العمل الذي يسوده الود والتفاهم والمشاركة معهم، وبناء الثقة معهم، يشكل حافزا لأعضاء هيئة التدريس على المساهمة في تحقيق أهداف الجامعة، وتتفق هذه النتيجة ضمنيا مع ما توصلت إليه دراسة موريسون (Morrison, 2014)، والتي أشارت إلى أن القيادة الدكتاتورية التي تتسم بسيطرة الفرد على كل القرارات دون مشاركة الآخرين معه تعد من أهم دوافع الصمت التنظيمي لدى العاملين في المنظمات، واتفقت أيضًا جزئيا مع دراسة أكار(Akar, 2018)، والتي كشفت عن وجود علاقة قوية وسلبية بين القيادة التحويلية والصمت التنظيمي، كما اتفقت مع نتائج دراسة محمد والرميدي (٢٠٢١)، والتي خلصت إلى وجود علاقة عكسية بين الصحة التنظيمية في مؤسسات التعليم السياحي، ومستوى الصمت التنظيمي بين أعضاء هيئة التدريس داخلها.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تشجيع رؤساء الأقسام الأكاديمية على تعزيز الشفافية الإدارية والمساءلة من خلال مناقشة أعضاء هيئة التدريس في نتائج تقييم أدائهم، وتقديم التغذية الراجعة؛ لزيادة مستوى الثقة بين الأعضاء ورؤسائهم، ومواجهة سلوك الصمت التنظيمي؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادات لهذا الإجراء كانت بدرجة متوسطة.

٢. توسيع دائرة مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس في عملية صنع القرار داخل الأقسام الأكاديمية من خلال طلب المشورة في القضايا الرئيسة في القسم، والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة من غير السعوديين أكثر مشاركة من السعوديين.

٣. تحسين المناخ الاجتماعي في الأقسام الأكاديمية ليكون مشجعاً لأعضاء هيئة التدريس على تكوين الصداقات الجديدة، والتواصل مع الآخرين، والسماح لهم بالتحدث عن المشاكل التنظيمية، والتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بحرية؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن الشعور بالعزلة الاجتماعية داخل الأقسام الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة.

٤. زيادة وعي القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة بمفهوم سلوك الصمت التنظيمي وآثاره السلبية على بيئة العمل، إضافة إلى تدريبهم على عدد من المهارات الإدارية الأساسية، كمهارات الحوار والإنصات وحل المشكلات من خلال تنظيم إدارة تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لعدد من الدورات التدريبية وورش العمل.

٥. مراجعة معايير اختيار وتعيين رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعة بشكل دوري، والتركيز على ممارسة النمط القيادي الداعم لصوت العاملين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البليهد، نورة محمد. (٢٠١٤). أثر الصمت التنظيمي على إدارة المعلومات في الجامعات السعودية: إطار فكري. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢١(٩١)، ١١-٧٤.

الحارثي، عيدة. (٢٠١٨). *القيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحقباني، الجوهرة. (١٤٣٥). *واقع ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة سلمان بن عبد العزيز لأدوارهم القيادية في ضوء مدخل القيادة التشاركية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرويثي، حمدي سالم. (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة التشاركية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي في الأقسام الأكاديمية بالجامعات السعودية. *المجلة التربوية- جامعة سوهاج*، (٥٥)، ٢١٨-٢٥٣.

الشمري، سامي عواد، اللوقان، محمد فهاد. (٢٠١٨). واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٢(٣)، ٥٧-١١٣.

الصقير، عبد المحسن محمد. (٢٠١٩). الارتباط الوظيفي وعلاقته بالصمت التنظيمي لدى قادة المدارس في منطقة القصيم. *مجلة كلية التربية- جامعة سوهاج*، ٦(٦)، ٢٥٨-٢٩٢.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء.

العمري، منال. (٢٠١٩). واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط. *المجلة العلمية لكلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٥(٥)، ٤١٧-٤٤٥.

العنزي، أميرة خضير؛ العطوي، مهند حميد. (٢٠١٧). دور القيادة التشاركية فى الحد من الصمت التنظيمى: دراسة تطبيقية في الشركة العامة للإسمنت الجنوبية. *مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية- جامعة القادسية*، ١٩(٣)، ١٤٤-١٦٠.

عيسى، أحمد السيد. (٢٠١٥). أثر الصمت التنظيمي على الاستعداد التنظيمي المدرك للتغيير الاستراتيجي: دراسة تطبيقية. *مجلة البحوث المالية والتجارية- جامعة بور سعيد*، (٣)، ٣٣٢-٣٧٠.

الفضل، عبد العزيز ناصر. (٢٠١٨). واقع تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم للبنين بمدينة الرياض. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ٣(١٤)، ١٥٤-١٩٢.

القرني، صالح علي. (٢٠١٥). محددات سلوك الصمت التنظيمي لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقته ببعض المتغيرات التنظيمية والديموغرافية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢٢(٩٦)، ٢٩٧-٣٨٦.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط*. مكتبة الشروق الدولية.

المحرج، عبد الكريم عبد العزيز. (٢٠١٨). واقع تطبيق قادة المدارس في حوطة بني تميم والحريق للقيادة التشاركية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ١٢(١٩)، ١٨١-٢١٧.

المحرج، عبد الكريم. (٢٠١٨). واقع تطبيق قادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم والحريق للقيادة *التشاركية*. *مجلة البحث العملي في التربية- جامعة عين شمس*، ١٩(١٤)، ١-٤٢.

محمد، سها بهجت، الرميدي، بسام سمير. (٢٠٢١). أثر الصحة التنظيمية علي الصمت التنظيمي داخل مؤسسات التعليم السياحي. *مجلة كلية السياحة والفنادق- جامعة مدينة السادات*، ٥(٢/١)، ١-٢٤.

المطيري، ندى زويد ضيف الله. (٢٠١٩). الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة حائل من وجهه نظرهم. *مجلة التربية- جامعة الأزهر*، ٣(١٨٤)، ١٥٠٠-١٥٣٦.

منصور، منار أحمد. (٢٠١٥). درجة ممارسة رؤساء الأقسام بجامعة الطائف للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية- جامعة المنصورة*، ٢٣(٤)، ٤٠٧-٤٤٩.

المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (٢٠٠٧). *معجم المصطلحات الإدارية*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

هواري، معروف. (٢٠١٩). قياس مستوى الصمت التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. دراسة ميدانية بالمركز الجامعي أحمد زبانة. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية*، ١٢(٣)، ١٥٠-١٦٦.

الوزرة، عبد الله محمد. (٢٠١٩). الصمت التنظيمي وعلاقته بالمشاركة في صنع القرار لدى أعضاء هيئة التدريس بعمادة البرامج التحضيرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (١٤)، ١٤٠-١٨٦.

يوسف، ميهفان شريف. (٢٠١٦). أثر أبعاد المناخ التنظيمي في مظاهر الصمت التنظيمي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من الموظفين الإداريين في جامعة زاخو. *مجلة العلوم الإنسانية بجامعة زاخو*، ٤(١)، ١٦٧-١٨٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ablaihed, N. (2014). The impact of organizational silence on information management in Saudi universities: an intellectual framework. Journal of the Future of Arab Education (in Arabic), 21 (91), 11-74.

Akar, H. (2018). Organizational silence in educational organizations: a meta-analysis study. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(32), 1077-1098.

Akbarian, A.; Ansari, M.; Shaemi, A. and Keshtiaray, N. (2015) Review Organizational Silence Factors. *Journal of Scientific Research and Development*, 2(1), 178-181.

Akin, U., & Ulusoy, T. (2016). The Relationship between organizational silence and burnout among academicians: A research on Universities in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 5(2), 46-58.

Alanazi, A & Alatwi, M. (2017). The role of shared leadership on reducing organizational silence : A case empirical in the General Company for Southern Cement (in Arabic). *AL-Qadisiyah Journal For Administrative and Economic sciences- University of Al-Qadisiyah*, 19 (3), 144-160.

Alaryani, M. (2016). The reality of organizational silence behavior among primary school teachers in Al-Aridiyah Governorate from their perspective (in Arabic). *Journal of Education-Al Azhar University*, 3(168), 833-888.

Alassaf, S. (2012). *Introduction to research in the behavioral sciences* (in Arabic). House of Zahra.

Albalheed, N. (2014). The impact of organizational silence on information management in Saudia Universities (in Arabic). *Future of Arab Education Journal*, 21 (91), 11-74.

Al-Haqbani, J. (1435). Reality of practicing by the heads of scientific departments at Salman bin Abdulaziz University for their leadership roles in the light of the participatory leadership approach [unpublished Master thesis]. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Al-Harthy, E. (2018). Participative Leadership and its relationship with organizational loyalty for female high school teachers in Riyadh city. [unpublished Master thesis]. Imam Muhammad Bin Saud Islamic University.

Almulhim, A. (2020). Evaluation of performance efficiency of academic departments heads in King Faisal University (in Arabic). *Journal of Educational Sciences- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University*, 2(21), 274-323.

Almutairy, N. (2019). Leadership patterns and their relationship to job satisfaction of the faculty members at the faculty of education at the University of Hail from their viewpoints (in Arabic). *Journal of Education-Al Azhar University*, 3 (184), 1500-1536.

Alqarni, S. (2015). Determinants of organizational silence behavior among faculty at King Abdul Aziz University and its relationship to some organizational variables (in Arabic). *Future of Arab Education Journal*, 22 (96), 297-386.

Alrwethy, H. (2018). The degree of participatory leadership and its relationship to the organizational climate in the academic departments in Saudi universities (in Arabic). *Journal of Educational- Sohag University*, (55), 218-253.

Alshammari, S., & Alluqan, M. (2018). The reality of participative leadership among high school principals in Hail from the perspective of teachers (in Arabic). *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(3), 57-113.

Alsugair, A. (2019). Relationship between job engagement and organizational silence among school leaders in Qassim region (in Arabic). *Journal of Educational- Sohag University*, 6(6), 258-292.

Alwazzara, A. (2019). Organizational silence and its relationship to participation in decision-making among faculty members at the deanship of preparatory programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University (in Arabic). *Arab Journal of Educational and Social Studies*, (14), 140-186.

Arab Organization for Administrative Development. (2007). *Glossary of administrative terms (in Arabic)*. Arab Organization for Administrative Development.

Arabic Language Academy. (2004). *Intermediate Dictionary (in Arabic)*. Al Shorouk International Library.

Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice. *Journal of management Studies*, 40(6), 1393-1417.

Brinsfield, C., Edwards, M., & Greenberg, J. (2009). Voice and Silence in Organizations: Historical Review and Current Conceptualizations. In J. Greenberg, M. S. Edwards (Eds.), *Voice and Silence in Organizations* (pp. 3-33). UK: Emerald Group Publishing LTD.

Brouer, R., Chiu, & Wang, L. (2016). Political skill dimensions and transformational leadership in China. *Journal of managerial psychology*, 31(6), 1040-1056.

Deniz, N., Noyan, A., Ertosan, G. (2013). The relationship between employee silence and organizational commitment in a private healthcare company. *Social and behavioral sciences*. (99), 691-700.

Donaghey, J., Cullinane, N., Dundon, T. and Wilkinson, A. (2011). Reconceptualising employee silence: Problems and prognosis. Work. *Employment and Society*, 25(1), 51-67.

Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of management studies*, 40(6), 1359-1392.

Eissa, A. (2015). The effect of organizational silence on perceived organizational readiness for strategic change: an empirical study (in Arabic). *Journal of Financial and Commercial Research- Port Said University*, (3), 332-370.

Eroglu, A. H., Adıguzel, O., & Ozturk, U. C. (2011). Dilemma of silence vortex and commitment: Relationship between employee silence and organizational commitment. *The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 16(2), 97-124.

Faouri, A. (2004). The effect of organizational silence on participation in decision making process: Miftah University-case study (in Arabic). *Mutah for Research and Studies: Humanities and Social Sciences*, 19(2), 151-188.

Houari, M. (2019). Measuring level of organizational silence among teaching staff members: A field study at Ahmed Zabana University (in Arabic). *Journal of Psychological and Educational Studies*, 12(3), 150-166.

Kocolowski, M. D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change. *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.

Lavafan, O., & Soltani, I. (2014). The impact of participatory management on organizational culture and performance Case Study: Isfahan municipality employees. *International Journal of Management & Information Technology*, 8(2), 1291-1296.

Liu, D., Wu, J., & Ma, J. (2010, July). Organizational silence: A survey on employees working in a telecommunication company. In 2009 *International Conference on Computers & Industrial Engineering* (pp. 1647-1651). IEEE.

Mansour, M. (2015). The degree of the heads department practicing the participatory leadership at Taif University and its relationship to organizational loyalty from the point of view of faculty members (in Arabic). *Journal of Educational Sciences- Mansoura University*, 23(4), 407-449.

Mohamed, S & Alromeedy, B. (2021). The Impact of Organizational Health on the Organizational Silence within tourism education institutions (in Arabic). *Journal of the Faculty of Tourism and Hotels- University of Sadat City*, 5 (1/2), 1-24.

Mokoena, S. (2012). Effective Participative Management: Does It Affect Trust Levels of Stakeholders in Schools?. *Journal of Social Sciences*, 30(1), 43-53.

Morrison, E. W. (2014). Employee voice and silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 173-197.

Morrison, E., & Milliken, F. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management review*, 25(4), 706-725.

Muindi, F.(2011). The relationship between participation in decision making and job satisfaction among academic staff in the school of business, university of Nairobi. *Journal of Human Resources Management Research*, pp.1-34.

Ng, T., & Feldman, D. (2012). Employee voice behavior: A meta-analytic test of the conservation of resources framework. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2), 216-234.

Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc .

Oduyoye, O., Francis Odii, M., & Asikhia, O. (2020). Debate on the Role of Organizational Silence Behaviors and Employee Efficiency. *Global Journal of Management And Business Research*, 20(6), 1-10.

Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). *Research methods for business: A skill building approach*. John Wiley & Sons.

Senay, I., Usak, M., & Prokop, P. (2015).Talking About Behaviors in the Passive Voice Increases Task Performance. *Applied Cognitive Psychology*, 29(2), 262-270.

Shojaie, S., Matin, H., & Barani, G. (2011). Analyzing the infrastructures of organizational silence and ways to get rid of it. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1731-1735.

The academy of the Arabic language. (2004). Intermediate Dictionary (in Arabic). 4th edition. Shorouk International Bookshop.

The rab Administrative Development Organization. (2007). *Dictionary of management terms* (in Arabic). 3th edition.

Tulubas ,T., & Celep, C. (2012). Effect of perceived procedural justice on faculty members , Silence : the mediating role of trust in supervisor. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47,1221-1231.

Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organisational silence: an empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5),441–458.

Yousef, M. (2016). The effect of the dimensions of organizational climate on the manifestations of organizational silence: an exploratory study of the opinions of a sample of administrative employees at the Universiy of Zakho. *Humanities Journal of University of Zakho*, 4(1), 167-188.

Yukl G., (2008), *Leadership in organization*, NJ., Prectice-hall.