

جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجلة

المجلد الحادي عشر - العدد الرابع

١٤٤٦هـ - ٢٠٢٤م

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. عبد اللطيف جبران بن محسنة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

أستاذ الإدارة التربوية المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمد

أستاذ أصول التربية - المملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - عمان

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي - البحرين

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. سعيد بن سعد آل هادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية - المملكة

العربية السعودية

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري

أستاذ التربية الخاصة الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان

جامعة الملك خالد

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني

جامعة الكويت

أ.د. عمر علوان عقيل

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبدالله علي التمام

الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب

جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. محمد صايل الزيود

الجامعة الأردنية

أ.د. محمد عطية خميس

جامعة عين شمس

أ.د. محمد مرعي جبران

جامعة الملك خالد

أ.د. مسفر بن سعود السلوي

جامعة الملك سعود

أ.د. هنادي حسين القحطاني

جامعة تبوك

أ. د. يوسف محمد سوامه

جامعة اليرموك

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم : مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها. وتشمل المجلة عدة أبواب منها : البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عموماً وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

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

رسالة المجلة:

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى أن:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محلياً وإقليمياً وعالمياً.
٢. تكون مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلي حاجة الباحثين محلياً وإقليمياً وعالمياً 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:

أولاً : 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 محلياً أو عربياً أو عالمياً.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط 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 بدلاً 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، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقسّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة 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 (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
 - إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع التي تشمل اسم أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - يلي قائمة المراجع العربية قائمة المراجع الإنجليزية متضمنة 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 - 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 تبعاً لما يلي:

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

١. لا يتجاوز البحث المقدم 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 كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محور البحث

٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"
 ٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (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 بول (Bold).
 ٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (١,٢,٣,٤,٥,٦,٧,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٣,١٤,١٥,١٦,١٧,١٨,١٩,٢٠,٢١,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦,٢٧,٢٨,٢٩,٣٠,٣١,٣٢,٣٣,٣٤,٣٥,٣٦,٣٧,٣٨,٣٩,٤٠,٤١,٤٢,٤٣,٤٤,٤٥,٤٦,٤٧,٤٨,٤٩,٥٠,٥١,٥٢,٥٣,٥٤,٥٥,٥٦,٥٧,٥٨,٥٩,٦٠,٦١,٦٢,٦٣,٦٤,٦٥,٦٦,٦٧,٦٨,٦٩,٧٠,٧١,٧٢,٧٣,٧٤,٧٥,٧٦,٧٧,٧٨,٧٩,٨٠,٨١,٨٢,٨٣,٨٤,٨٥,٨٦,٨٧,٨٨,٨٩,٩٠,٩١,٩٢,٩٣,٩٤,٩٥,٩٦,٩٧,٩٨,٩٩,١٠٠) 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 ومراجعته.
 ٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً 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 منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
 ٣. لا يحق للباحث / الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه بإبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
 ٤. هيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
 ٥. هيئة 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 أيضاً لمستله البحث.
- رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:
١. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً 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 إلكترونياً 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 إقراراً 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 أيا 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 محكمين 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 إلكترونياً على موقع المجلة.

مقدمة العدد

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

إن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبراً علمياً جاداً، يهتم بنشر البحوث الأصلية 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 دعماً للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم للجمهور المجلة العدد الرابع من المجلد (١١)؛ (٢٠٢٤)، والذي تضمن بين دفتيه (١٢) بحث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بنمذجة العلاقة السببية لبنية الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتياً والنسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم، وركز البحث الثاني على المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر "MOOCs" في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبحث البحث الثالث؛ دور الوالدين في تحسين القدرة القرائية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من خلال قراءة القصة، كما اهتم البحث الرابع باستخدام مديريات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري: الواقع والتحديات كما تناول البحث الخامس؛ فاعليته برنامج قائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة كما اهتم البحث السادس، بتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية من وجهة نظر خبراء القيادة - تصوّر مقترح، كما بحث البحث السابع مستوى وعي معلّمي اللغة العربية ومعلّمتها بالذكاء الاصطناعي وإيجابياتهم نحوه في المرحلة المتوسطة، كما اهتم البحث الثامن؛ بتصميم بيئات التعلم المهني وفق أسلوب التعلم المنظم ذاتياً: تحديات تواجه المصمّم التعليمي، كما تناول البحث التاسع؛ درجة تطبيق التعلم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم وعلاقته بالدافعية للتعلم، كما تناول البحث العاشر، وجهة نظر الموجهين الطلابيين في دورهم لتقديم الإسعافات النفسية الأولية وقت الأزمات في المدارس، أما البحث الحادي عشر، تجارب طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في الاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد رسائلهنّ العلميّة: دراسة ظاهرية، وأخيراً اهتم البحث الثاني عشر؛ بمدخل تدريس الأدب في كُتُب اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير والمحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلاً المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا وتحقيق مبتغانا على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

جدول المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
ي	مقدمة العدد.....
٢٠-١	نمذجة العلاقة السببية لبنية الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا والنسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم.
٤٢-٢١	أمل صالح سليمان الشريدة المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر "الموكس" MOOCs في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. عصام إدريس كمتور الحسن، حماد الطيار العنزي.....
٦٢-٤٣	دور الوالدين في تحسين القدرة القرائية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من خلال قراءة القصة. علي حمد آل بالحارث.....
٨٨-٦٣	استخدام مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري: الواقع والتحديات. أم الزين حسين أحمد بدوي
١١٣-٨٩	فاعلية برنامج قائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري.....
١٤١-١١٤	تفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية من وجهة نظر خبراء القيادة - تصور مقترح. فوزية عبد الرحمن سالم باناعمه
١٦٦-١٤٢	مستوى وعي معلّمي اللغة العربية ومعلّمتها بالذكاء الاصطناعي واتجاهاتهم نحوه في المرحلة المتوسطة. حنان ونيس الربيع
١٩١-١٦٧	تصميم بيئات التعلم المهني وفق أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا: تحديات تواجه المصمم التعليمي. فوزية عبد الرحمن الغامدي
٢١٣-١٩٢	درجة تطبيق التعلم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم وعلاقته بالدافعية للتعلم. هاجر محمد العبيدي، طارق محمد الشعلان
٢٣٧-٢١٤	وجهة نظر الموجهين الطلابيين في دورهم لتقديم الإسعافات النفسية الأولية وقت الأزمات في المدارس. نوير سليمان مبارك البلوي
٢٥٨-٢٣٨	تجارب طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في الاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد رسائلهن العلمية: دراسة ظاهرية. سيرين بنت طلال البكري
٢٨٠-٢٥٩	مداخل تدريس الأدب في كتب اللغة العربية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. محمد بن عبد الجبار بن معيوض السلمي

أبحاث العدد

نمذجة العلاقة السببية لبنية الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا والنسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم

أمل صالح سليمان الشريدة

أستاذ علم النفس التربوي المشارك قسم علم النفس

كلية التربية جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى نمذجة العلاقة السببية لبنية الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا والنسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم، وتكونت عينتها من (١٣٦) طالبة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، وتمثلت أدواتها في: مقياس الصمود المعرفي الذي تكون من (٢٢) فقرة، ومقياس النسق القيمي الذي تكون من (٢١) فقرة ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا الذي تكون من (٢٨) فقرة، وحساب صدقها وثباتها، وقد خلصت إلى وجود تأثير مباشر للصمود المعرفي على متغير النسق القيمي (٠.٥٣) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في النسق القيمي، كما يؤثر الصمود المعرفي تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التعلم المنظم ذاتيًا بمقدار (١,٠٩) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)، ووجود تأثير غير مباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا من خلال متوسط النسق القيمي يساوي (٠.٥٣ × ٠.٣٥ = ٠.١٨٥٥). وهذا يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا غير مباشر في التعلم المنظم ذاتيًا بوسيط متغير النسق القيمي، ووجود ارتباط بين الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا بلغ (٠.٧٩)، وهو معامل ارتباط مرتفع، وبلغ معامل الارتباط بين مقياس الصمود المعرفي ومقياس النسق القيمي (٠.٥٦)، وهو معامل ارتباط فوق المتوسط، كما أن معامل الارتباط بين مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس النسق القيمي بلغ (٠.٥٨) وهو معامل ارتباط فوق المتوسط.

الكلمات المفتاحية: نمذجة العلاقات السببية - الصمود المعرفي - النسق القيمي - التعلم المنظم ذاتيًا

Causal Relationship Modelling of the Structure of Cognitive Steadfastness, Self-Organized Learning, and the Value System among Female Students at Qassim University

Amal Saleh Suleiman Al-Shraideh

Associate Professor of Educational Psychology, Department of Psychology College of Education, Qassim University, KSA

Abstract: This study aims at investigating causal relationship modelling of the structure of cognitive steadfastness, self-organized learning, and the value system among female students at Qassim University. The sample consists of (136) students and this study has used the descriptive, analytical, and correlational approach. The tools of collecting data are the cognitive steadfastness scale which consists of (22) items, the value system scale that consists of (21) items, and the self-organized learning scale which consists of (28) items. The study concludes that there is a direct effect of the cognitive steadfastness variable on the value system variable (0.53). which means that Cognitive steadfastness has a direct positive effect on the value system. Cognitive steadfastness also has a direct positive effect on self-organized learning by an amount of (1.09), which is statistically significant at the level of (0.01). There is an indirect effect of cognitive steadfastness on self-organized learning through the median of the value system equal to (0.53 × 0.35) = 0.1855. This means that cognitive steadfastness has an indirect positive effect on self-organized learning through the median of the value system variable. The study also concludes that there is a correlation between cognitive steadfastness and self-organized learning that reaches (0.79), which is a high correlation coefficient. Moreover, there is a correlation coefficient between the cognitive steadfastness scale and the value system scale that reaches (0.56), which is an above average correlation coefficient. The correlation coefficient between the self-organized learning scale and the value system scale is (0.58), which is above the average of correlation coefficient.

Keywords: Causal Relationship Modelling, Cognitive Steadfastness, Value System, Self-Organized Learning

المقدمة:

يمر العالم اليوم بمرحلة التغيرات المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة كافة؛ حيث يشهد العالم ثورةً تكنولوجية ومعلوماتية في الجانب المعرفي والتكنولوجي؛ مما يتطلب الاهتمام بالطلبة، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي، وعديدًا من القيم المختلفة التي تزيد من الصمود المعرفي لديهم.

فالصمود المعرفي هو أحد إسهامات علم النفس الإيجابي الذي يتجه إلى بناء نقاط القوة لدى الفرد وينميها من خلال التركيز على العوامل الوقائية، والحماية في إدارة الأزمات، كما أنه جزء من الصمود النفسي، وعامل مساعد للمتعلم على تخطي العوائق والمشكلات والضغوط المختلفة التي تواجهه في أثناء المواقف التعليمية (العتبي، ٢٠٢١).

فقد عرف ماليك وكور (Mallick and Kaur, 2016) الصمود المعرفي أنه "التحصيل الدراسي الجيد بالرغم من المحن في العملية التعليمية التي يقابلها الطالب مثل: الدرجات المنخفضة، وضغط الاختبار، والإجهاد".

وبالتالي يمكن إخضاع الصمود المعرفي لعملية تنمية، وتطوير، ثم تحسين من خلال التوجهات الإيجابية المعرفية والانفعالية، والسلوكية، والمرونة في القيام بحل المشكلات ومواجهتها، والتعامل مع الظروف المحيطة بالمتعلم والمتعلقة بالبيئة التعليمية (Chamberlain, William, Stanley, Mellor, Cross & Siegloff, 2016).

فعند النظر إلى الصمود بوصفه مفهومًا نجده يأتي من داخل الفرد ليواجه به الخارج، وليس العكس؛ ولهذا لا تؤثر في الصمود بعض العوامل الخارجية مثل: الوضع الاقتصادي، والوضع الاجتماعي (بوصفهما عوامل خارجية)؛ حيث إن عددًا كبيرًا من الطلبة يُسبب صمودهم ونجاحهم إلى صفاتهم، وسماتهم الشخصية كونهم متعلمين؛ إذ تعد هذه الصفات هي الفاعل الرئيس في زيادة تعلمهم، ومثابرتهم، وشغفهم؛ لأنهم ينظمون تعلمهم بشكل ذاتي، ويمتلكون القدرة على إحداث التغيير (Astudillo, 2015).

ولهذا فإن التعلم المنظم ذاتيًا يُسهّم بشكل كبير في بناء الصمود المعرفي؛ حيث يذكر كل من معطي وحيدري وصادفي (Motie, Heidari & Sadeghi, 2012) أن التعلم المنظم ذاتيًا يُسهّم بدرجة كبيرة في رفع مستوى إنجاز الطالب في المهام والمشكلات التي يقوم بحلها؛ مما يُسهّم في الصمود المعرفي، حيث يُسهّم على اندماج الطلبة في فهم محتوى المادة التعليمية والتعلمية، وبواسطة هذا الاندماج، والصمود يكتسب المتعلم المعرفة بشكل كبير وبشكل جيد. ويتفق هذا مع ما أورده المالكي (٢٠١٧) في تعريفه للتعلم المنظم ذاتيًا أنه: "قدرة الطالب على اكتساب المعارف والمهارات، وتكوين الاتجاهات الإيجابية بالاعتماد على قدراته الذاتية، وتشمل مهارات: التخطيط والتنظيم، والاستخدام والتفاعل، والتوجيه، والإرشاد، والتقويم، والعلاج الذاتي" (ص. ٢٥).

ومن هذا المنطلق يُعد الصمود المعرفي أحد المفاهيم لعلم النفس الذي يتركز على جوانب القوة لدى الطالب لجعله قادرًا على مواجهة التحديات، والصعوبات، والتغيرات، والشدة التنافسية لديه؛ فقد أصبح امتلاك الطلبة وتمتعهم بالصمود المعرفي أحد المطالب المهمة من أجل تجاوز جميع المعوقات التي تعترض طريقهم الدراسي ونجاحاتهم في شتى جوانب الحياة اليومية (Abdul Gafoor, 2015). ولهذا تبرز أهمية الصمود المعرفي لدى الطلبة لكي يتعلموا ذاتيًا؛ بحيث تمكنهم من المثابرة على التعلم في الأوقات الصعبة، ومواجهة التحديات؛ حيث يعود ذلك إلى اعتقادهم بأن التعلم الناجح يُعد بالضرورة محصلة للمثابرة، وبذل الجهد، والاعتماد على التعلم الذاتي بشكل منظم بحسب قدراتهم وإمكاناتهم (الحارثي، ٢٠٢١).

فالتعلم الذاتي القائم على بذل الجهد، والنشاط الذاتي من قبل المتعلم، مع استجابته لما يسمعه، ويقرأه، ويتعلمه ويُفكر فيه، ويُحاول تطبيقه، ومناقشته مع نفسه، ويبدل فيه كل جهده، ومحاولًا بنفسه عدة مرات، فيخطئ ويصيب، ويُعلم نفسه بنفسه، هنا يحدث تعلم ذو معنى، وفي هذه الحالة يكون المعلم أو أستاذ المقرر قد أتاح الفرصة للطلبة للتعلم الذاتي في القاعة

الدراسية، وبالتالي فإن أي نشاط ذاتي سيؤدي إلى صمود معرفي لدى المتعلم، وأي خلل في النشاط الذاتي سيؤدي إلى خلل في التعامل مع المعلومات منذ استقبالها، مروراً بمعالجتها، وانتهاءً بخزنها، ومن ثم استدعائها، وهذا الخلل يكون أثره بالغاً بالنسبة للمتعلم، وما يحيط به، وإذا ظهر هذا الخلل في مرحلة التعليم الجامعي فإنه يُعدُّ مشكلةً كبيرة حيث أن الاختلافات الموجودة بينه وبين ما قبله من مراحل دراسية تستدعي من الطالب الجامعي بذل نشاط ذاتي كبير كما يتطلب منه أن يكون على مستوى عالٍ من الصمود المعرفي (الشمري، ٢٠١٨).

وترى الباحثة أنَّ الطالب الجامعي إذا لم يتمتع بالصمود المعرفي خلال دراسته الجامعية فإنه لن يستطيع ممارسة التعلم بشكل ذاتي ومنظم، ولن يستطيع رسم أهدافه، والتخطيط بشكل جيد لما يريد الوصول إليه، فما دام الاهتمام قد انتقل من عملية التعليم إلى عملية التعلم، ومن الفصل بينهما إلى الربط بينهما، وأن دور المعلم قد تغير من كونه هو الوحيد والبارز في أثناء العملية التعليمية؛ إلى أن المتعلم قد أصبح له - هو الآخر - دوراً كبيراً في هذه العملية؛ مما يؤكد أهمية التعلم المنظم ذاتياً للمتعلم وهذا لن يتأتى له إلا إذا وجد الصمود المعرفي لديه. ولهذا فإن عملية اكتساب المعلومات والمعارف لدى الطلبة تعدُّ من العمليات المعقدة التي تجعله يُصاب بالإحباط واليأس؛ ولذا فهو بحاجة إلى تطوير مهاراته الخاصة وصلها عند تعامله مع المعلومات الواردة إليه في أثناء عملية التعلم، ومنها تنظيم المعلومة وتنسيقها؛ مما يُسهِّل عليه عملية حفظها واسترجاعها، ويُمكن وصف ذلك كله بعملية "التعلم المنظم ذاتياً"، حيث إنَّ الطالب المنظم ذاتياً يتَّصف بالدافعية العالية، والاستعداد للمشاركة، والمثابرة لوقت أطول في أثناء أداء المهام التعليمية (Sadeghi & Geshnigau, 2016).

فالطالب إذا سُيِّح له بالتعلم ذاتياً بشكل منظم سيتولد لديه صمود معرفي، وبالتالي تصبح لديه قيمة الامتلاك والمحافظة، والمثابرة، وإذا امتلك المتعلم عدداً من القيم العلمية والخلقية، والدينية، والاجتماعية، بهدف التوافق مع البيئة فإنها تشكل شخصية المتعلم لاندماجه في منظومة القيم الخلقية للمجتمع. ونظراً لأهمية الدور الذي تؤديه القيم على مستوى الأفراد، والجماعات فقد اهتم الباحثون بتصنيفها وفق معايير واعتبارات معينة (الفضالة، ٢٠١٩).

فالقيم هي الضابط والمعايير الأساسي للسلوك الفردي والاجتماعي؛ فقد أشار فرويد إلى أن القيم تُخترن في الجزء المثالي من الشخصية، وأن النسق القيمي لدى الراشد يتمثل بما يحمله من قيم، ومعايير المجتمع والبيئة التي يعيش فيها، في حين يرى بياجيه أن النسق القيمي ناتج عن تفاعل عمليتي التمثيل والمواءمة، وهذه العملية تتغير عبر المراحل العمرية المختلفة للفرد، كما أنها تنتج عن العمليات التدريبية المستمرة للوظائف العقلية، وتنبثق فكرة نسق القيم من تصوُّر مؤداه أنه لا يمكن دراسة قيمة معينة بمعزل عن القيم الأخرى (كاظم، ٢٠١٦). فقد عرَّف إسماعيل وحجازي (٢٠١٣) النسق القيمي أنه مجموع القيم التي يعتنقها فرد أو مجتمع ما، وتُرتَّب هذه القيم داخل المجتمع حسب أولويتها التي تجعله متميزاً عن باقي المجتمعات. وتُعدُّ القيم قوةً محركةً لسلوك الفرد، وهي توجه أدائه، وتشكِّل شخصيته، وتصبح مرجعاً له في الحكم على الأشياء وتُكسبه القدرة في التعامل مع الناس، والمجتمع، وتُعدُّ القيم موجِّهات للسلوك بما يُمكن الفرد من التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وتُسهم في إكسابه المحافظة على الممتلكات الخاصة، وعلى الترشيد، وعدم التبذير، والأمانة، وحب العمل، وتحمل المسؤولية (عثمان، ٢٠١٩). ولهذا يرى (إيزنك) أن النسق القيمي وحدةً مركبةٌ جاء نتيجة تراكم المعارف، والخبرات في مستويات متعددة تبدأ بالآراء النوعية، ثم الآراء المستقرة نسبياً، يليها الاتجاهات، ثم المستوى الأخير وهو الأيدلوجية (كاظم، ٢٠١٦).

كما أنَّ الصمود المعرفي يرتبط إيجابياً بالتعلم المنظم ذاتياً، وبمستوى الأداء المدرسي، والتَّحصيل وهذا ما أشار له محمد (٢٠١٥) حيث توصل إلى أنَّ هناك علاقةً موجبةً بين التعلم المنظم ذاتياً والأداء المدرسي، والذي يمثل نوعاً من الصمود

المعرفي. وأشارت دراسة حمودة (٢٠١٧) إلى وجود علاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والنمو المهني والأكاديمي؛ وهو ما يمثل الصمود المعرفي وهذا ما أكدت عليه دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباط إيجابية بين التعلم المنظم ذاتيًا والنهوض الأكاديمي، ولكن لا توجد أيّة دراسة تربط بين المتغيرات الثلاث إطلاقًا.

مما سبق ترى الباحثة أنّ المتعلم من خلال الصمود المعرفي يستطيع أن يخطط، وينظم معرفته، ووقته، وبواجه الضغوط التي يتعرض لها؛ بما يساعده على تقدير ذاته، كما أنّه عبر هذا الصمود المعرفي يكتسب منظومة من القيم أو النسق القيمي المتمثل بالتعاطف والتسامح، واحترام الآخرين، والقدرة على تحمّل المسؤولية.

وفي هذا المجال استعرضت الباحثة ما توفّر لها من دراسات سابقة كدراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢١) التي هدفت التعرف إلى التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه متنبأ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدمت المنهج الوصفي (الارتباطي/ الفارقي/ التنبؤي)، كما تم استخدام مقياس النهوض الأكاديمي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا وتكونت عينتها من (٣٤٣) طالبًا وطالبة، وخلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية لدى عينة الدراسة بين النهوض الأكاديمي وأبعاده، والتعلم المنظم ذاتيًا وأبعاده.

وحددت دراسة مصطفى (٢٠١٨) العلاقة بين الصمود الأكاديمي وكلٍ من: الامتنان، والتّحيز المعرفي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج الارتباطي التنبؤي، واستخدمت مقياس الامتنان، ومقياس التّحيز المعرفي، ومقياس الصمود الأكاديمي، وتكونت عينتها من (١١٥) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية في المدارس الرسمية في منطقة تبوك وخلصت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كلٍ من الصمود الأكاديمي، والتّحيز المعرفي في حين كان معامل الارتباط بين كلٍ من الصمود الأكاديمي، والامتنان موجبًا.

في حين هدفت دراسة الشمري (٢٠١٨) التعرف إلى مكونات التعلم المنظم ذاتيًا المستخدمة من قبل طلبة جامعة سمر، ومستوى الكفاءة الأكاديمية، ومستوى امتلاك طلبة الجامعة للحكمة والمعرفة، والتّغيرات التي تطرأ عليها خلال سنوات الدراسة، والعلاقة بين هذه المتغيرات، واستخدمت المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا ومقياس الحكمة والمعرفة بوصفها أدوات لجمع المعلومات، وتكوّنت عينتها من (٨٠) طالبًا وطالبة، وتوصّلت الدراسة إلى أن أفراد العينة تتمتع بمستوى جيد فيما يخص المتغيرات المدروسة كلها، كما خلصت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة للسنوات الأربعة.

وكشفت دراسة الحربي (٢٠١٦) عن ترتيب النسق القيمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة جدة، وإلى الكشف عن النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين المتغيرات المستقلة، وأبعاد النسق القيمي، واستخدمت المنهج الوصفي كما استخدمت مقياسًا للقيم الاجتماعية والسياسية، والدينية، والجمالية، والاقتصادية، والنّظرية، واستبانة المسيرة/ المغيرة الاجتماعية، ومقياس التفكير الخلق، ومقياس الحكم الخلق، وتكونت عينتها من (٢٥٥) طالبًا جامعيًا، وخلصت إلى إن القيم السياسية جاءت في المرتبة الأولى، تليها القيم الاجتماعية ثم الاقتصادية، والدينية، والنّظرية، والجمالية، كما خلصت إلى أن ما يقارب (٨٧٪) من التّباين على متغيّر القيم بمعرفة التفكير الخلق، والحكم الخلق، والمسؤولية الاجتماعية، والمسيرة الاجتماعية.

وحددت دراسة عفيفي (٢٠١١) بنية الصمود المعرفي (الصّلاية، والنّزعة إلى التّفاؤل، والتّقييم المعرفي، ومحل التّبعة والدّافعية، والمساندة الاجتماعية، والقوة الخلقية، والخبرة)، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداها استبانة، وتكوّنت عينتها من (٣٨٩) لذوي مستوى الضغط المرتفع، و(٤١٣) لذوي مستوى ضغط متوسط، و(٣٨٣) لذوي ضغط منخفض) من طلاب الدبلومات العامة في التربية من الجنسين، وتوصّلت إلى وجود مؤشرات لمكونات بنية الصمود المعرفي لمستويات

الضغط (المرتفع، والمتوسط، والمنخفض) لدى عينة الدراسة (ذكور وإناث)، كما وجدت أيضًا علاقات سببية مباشرة وغير مباشرة بين مؤشرات بنية الصمود المعرفي في مستوى الضغط المرتفع، وعلاقات سببية مباشرة وغير مباشرة بين مؤشرات بنية الصمود المعرفي، والعمليات المعرفية في مستوى الضغط المتوسط لدى عينة الدراسة، وكذلك في مستوى الضغط المنخفض. وقد اختلفت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة؛ في: الهدف، وحجم العينة، وفي المقاييس المستخدمة لجمع المعلومات، وقد استفادت من الدراسات السابقة في كتابة الإطار النظري، وبناء المقاييس، والوسائل الإحصائية، ومقارنة النتائج. وقد حددت هذه الدراسة فجوة البحثية التي انطلقت منها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناءً على ما سبق ذكره، وبناءً على ما أوصت به الدراسات السابقة، وبناءً على الدور الذي يمكن أن يؤديه الصمود المعرفي في عملية التعلم الذاتي، وفي النسق القيمي للطلبة مثل: الصبر، والمثابرة، وعدم اليأس؛ مما يساعد في عملية المواصلة للنجاح، وتأتي هذه الدراسة لأهمية إجراء "معرفة العلاقة بين متغيراتها"، كما أنّ انعدام الدراسات التي تربط بين متغيرات الدراسة الثلاث تمثل فجوة معرفية، يجب بحثها، ودراستها؛ ولهذا تتبلور مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي: "ما العلاقة السببية لبنية الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا والنسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم؟". ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عينة الدراسة على المقاييس التالية: (مقياس الصمود المعرفي، ومقياس التعلم المنظم ذاتيًا، ومقياس النسق القيمي) لدى طالبات جامعة القصيم؟
٢. هل يوجد تأثير مباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طالبات جامعة القصيم؟
٣. هل يوجد تأثير مباشر للصمود المعرفي على النسق القيمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم؟
٤. هل يوجد تأثير غير مباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا، من خلال النسق القيمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

١. معرفة العلاقة الارتباطية بين الصمود المعرفي، والتعلم المنظم ذاتيًا، والنسق القيمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.
٢. التأثير المباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.
٣. التأثير المباشر للصمود المعرفي على النسق القيمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.
٤. التأثير غير المباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا من خلال النسق القيمي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم.

أهمية الدراسة:

وتتمثل في الآتي:

١- الأهمية النظرية: تتمثل بالآتي:

١. هذه الدراسة مهمة لكونها تتناول موضوعًا يساعد على فهم العوامل التي تُعزز من الصمود المعرفي، وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا، والنسق القيمي، لدى الطالبات.
٢. استخراج أنسب نموذج بنائي يوضح العلاقات، والتأثيرات المتداخلة، والاتجاهات السببية بين متغيرات الدراسة، الذي يُمكن الاعتماد عليه في إنشاء بيئات تعليمية مناسبة للتعلم الذاتي، والصمود المعرفي.

٣. ندرة الدراسات التي تناولت الصمود المعرفي وبحسب علم الباحثة وجدت دراسة واحدة فقط تناولت هذا المتغير.

٢- الأهمية التطبيقية:

١. لفت نظر القائمين على العملية التعليمية في الجامعة إلى الدور الأساسي الذي تؤديه متغيرات هذه الدراسة في ناتج التعلم.

٢. متغيرات الدراسة لها قابلية للتعديل حيث إن دراستها يساعد على تكوين برامج لتعديل الصمود المعرفي بما يساهم برفع مستوى تعلم الطلبة ذاتيًا، ونسقهم القيمي.

مصطلحات الدراسة:

الصمود المعرفي:

هو "قدرة الطالب في التغلب على العقبات، والضغط العصبي، والضغط الدراسي المرتبط بالمدرسة كما هو مبين بعوامل الوقاية الخارجية، والداخلية" (Beri & Kumar, 2018, 41).

ويُعرف إجرائيًا في هذا البحث أنه: قدرة الطالبة على المثابرة، واكتساب القيمة المعرفية، والقدرة على التخطيط، وتقدير الذات، ويُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الصمود المعرفي المستخدم في هذه الدراسة.

التعلم المنظم ذاتيًا:

هو "التفاعل بين الفرد، وعناصر البيئة، حيث يكتسب الفرد معارفه، ومهاراته من خلال تنشيط العمليات المعرفية والمحافظة عليها، ويُنظر إلى الفرد باعتباره مُقيّدًا بعوامل خارجية (سياسية، واقتصادية، واجتماعية، ...)، وأخرى داخلية (بيولوجية، وانفعالية، ومعرفية)، ويعكس التعلم المنظم ذاتيًا امتلاك الطلاب لمهارات ما وراء المعرفة؛ لتحديد أهدافهم، وسلوكهم، واستراتيجيات تعلمهم وتقييمها وتعديلها" (Winne, 2015, 536).

ويُعرف إجرائيًا في هذا البحث أنه: عملية نشطة تقوم بها الطالبات تتمثل في: التخطيط، ووضع الأهداف المراد تحقيقها، مع قدرتهن على توجيه معارفهنّ، وسلوكياتهنّ وتنظيمها بمختلف الاستراتيجيات المتاحة، ويُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في هذه الدراسة.

النسق القيمي:

هو: "مجموع القيم التي يعتنقها فرد أو مجتمع ما، وترتّب هذه القيم داخل المجتمع حسب أولويتها التي تجعله متميزًا عن باقي المجتمعات" (إسماعيل، وحجازي، ٢٠١٣).

ويُعرف إجرائيًا في هذا البحث أنه: عدد من القيم التي تلتزم بها الطالبات، وتتمثل بالصدق، والتعاطف، والتسامح والمسؤولية، وإدراك قيمة الوقت وأهميته، وتقبّل وجهة نظر الآخرين، ويُقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس النسق القيمي المستخدم في الدراسة.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والارتباطي.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القصيم والبالغ عددهم (٣٥٠٠) طالبة من طالبات جامعة القصيم.

ثالثاً: عينة الدراسة: أُجريت الدراسة على عينة بلغت (١٣٦) طالبة من طالبات جامعة القصيم، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث يمثلن ما نسبته (٤٪) من مجتمع الدراسة كما يوضحه الجدول (١) التالي:

جدول ١

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها

المتغير الأول: المستوى الدراسي			المتغير الرابع: التخصص		
المستوى	التكرار	النسبة المئوية	الكلية	التكرار	النسبة المئوية
الأول	5	3.7	الشرعية والدِّراسات	3	2.2
الثاني	20	14.7	التَّصاميم	19	14.0
الثالث	4	2.9	العلوم والآداب	23	16.9
الرابع	27	19.9	جامعة القصيم	5	3.7
الخامس	9	6.6	التَّقنية	1	.7
السادس	20	14.7	العلوم بعنيزة	6	4.4
السابع	9	6.6	الصيدلة	1	.7
الثامن	5	3.7	المتوسِّطة	1	.7
التاسع	12	8.8	العلوم	31	22.8
العاشر	3	2.2	التَّربية	3	2.2
الحادي عشر	5	3.7	اللغة العربية	23	16.9
الثاني عشر	17	12.5	العلوم الطبية	6	4.4
Total	136	100.0	طب الأسنان	1	.7
المتغير الثاني: الجنس			الطب بعنيزة	1	.7
الجنس	التكرار	النسبة المئوية	علم الاجتماع	2	1.5
ذكر	30	22.1	اللغة الإنجليزية	1	.7
انثى	106	77.9	اللغة العربية والخدمة	1	.7
Total	136	100.0	العلمية	5	3.7
المتغير الثالث: التَّخصُّص			إدارة الأعمال	1	.7
التَّخصُّص	التكرار	النسبة المئوية	الأميرة نورة	1	.7
التخصصات النظرية	67	49.3	الاقتصاد	1	.7
التخصصات العلمية	69	50.7	Total	136	100.0
Total	136	100.0			

من جدول (١) تتضح النسب المئوية لكل متغير من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالدراسة، والتي تحدد خصائص كل متغير، وكل مستوى من مستوياته.

رابعًا: أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة الأدوات الآتية:

١. مقياس الصمود المعرفي:

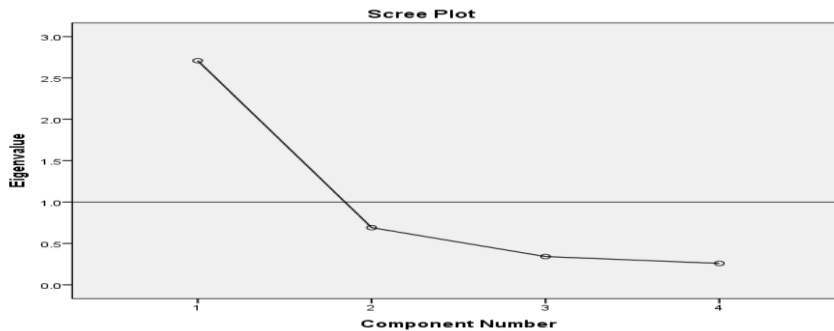
هدف المقياس ووصفه: قياس الصمود المعرفي لدى طالبات جامعة القصيم، حيث تم الرجوع إلى الإطار النظري ولمقاييس متعدّدة في الصمود المعرفي كمقياس (العتيبي، ٢٠٢١) الذي تكون من (٢٥) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الثبات الانفعالي الأكاديمي، والمتعة الأكاديمية، والفاعلية الأكاديمية، ومقياس (محمود، وآخرون، ٢٠٢١)، الذي تكون من (٣٠) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي: الكفاءة الشخصية، والمثابرة، وهدف الحياة ومعناها، والتخطيط للمستقبل والمساندة الاجتماعية؛ حيث كان لكل بُعد (٦) فقرات، وقد استفادت الباحثة من المقاييس السابقة في بناء مقياس للصمود المعرفي تكون من أربعة مجالات و (٢٢) فقرة كالتالي: المثابرة (٧) فقرات، والقيمة المعرفية (٥) فقرات، والتخطيط (٥) فقرات، وتقدير الذات (٥) فقرات، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٢-١١٠) درجة، وتتم الإجابة عن المقياس عبر متصل خماسي متدرج وفق تدرج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، والدرجات موزعة على النحو التالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تمّ التحقق من صدق المقياس، وبنية العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج (spss)، وذلك على عينة قوامها (136) طالبة من طالبات الجامعة، وقد كانت قيمة Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) تساوي (٠.٧٧١) وهي أكبر من (٠.٧٠). وهذا يعني جودة القياس، كما أن قيمة Chi-Square بلغت (239.125) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، كما أن العوامل الأربع أُخترت إلى عامل واحد فقط حيث إن هذا العامل هو "المثابرة" الذي يفسر (٦٧,٧٢٢) من التباين كما يوضحه شكل (١):

شكل ١

الجذر الكامن للعوامل المكونة للصمود المعرفي



من شكل (١) يتضح أن كل العوامل يقع جذرها الكامن تحت الواحد، ماعدا عامل واحد وهو المثابرة، كما أن إسهام العوامل الأخرى في تكوين المثابرة كانت نسبهم كالتالي: عامل التخطيط بنسبة (٠.٩٠)، وعامل المثابرة بنسبة (٠.٨٨١)، وعامل تقدير الذات بنسبة (٠.٧٨٨)، والقيمة المعرفية بنسبة (٠.٧٠٥).

مما سبق يُعدّ مقياس الصمود صادقًا، وذا جودة في البناء؛ مما يعني الوثوق به، والتطبيق بناء عليه.

ثبات المقياس: تمّ التحقق من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٣٦) طالبة، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، كما يوضحه جدول (٢).

جدول ٢

الوثبات لمقياس الصمود المعرفي ومجالاته

المجال	الوثبات
المثابرة	.841
القيمة المعرفية	.856
التخطيط	.843
تقدير الذات	.852
المقياس ككل	.912

من جدول (٢) يتضح أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الوثبات يمكن الاعتماد عليه. وبعد حساب صدقه، وثباته أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من أربع مجالات، و(٢٢) فقرة.

٢. مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:

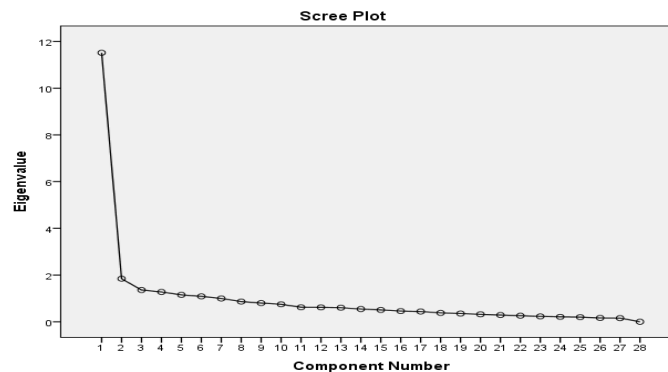
هدف المقياس ووصفه: قياس التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة القصيم، حيث تم الرجوع إلى مقياس مُتعددة في التعلم المنظم ذاتيًا كمقياس عبد الصمد (٢٠٢١)، الذي تكون من (٦٠) فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي: التخطيط وتحديد الأهداف التعليمية، والتنظيم، وانتقال أثر التعلم، والتفاعل الذاتي، مع مصادر المعلومات، والتقييم الذاتي، والمساعدة الاجتماعية، وتحليل النتائج والمتابعة، ودافعية التعلم، علاوة على الاطلاع على مقياس طريف، والعوم، والمومني (٢٠٢٠) الذي بلغت فقراته (٢٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: وضع الهدف، والتخطيط، وبعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد التسميع والحفظ، وبعد المساعدة الاجتماعية، وكل بعد مكون من (٧) فقرات. وقد استفادت الباحثة من المقاييس السابقة في بناء مقياس مكون من (٢٨) فقرة حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٢٨-١٤٠) درجة، وتتم الإجابة عن المقياس وفق تدرج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، والدرجات موزعة على النحو التالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس وبنية العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج (spss)، وذلك على عينة قوامها (١٣٦) طالبة من طالبات الجامعة، وقد أُخترلت العوامل (٢٧) لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا إلى ستة عوامل فقط، تفسر ما نسبته من التباين بالترتيب التالي: العامل الأول يفسر (41.132) من التباين والعامل الثاني (6.581)، والعامل الثالث (4.858)، والرابع (4.557)، والخامس (4.117)، والسادس (3.886) كما يوضحه شكل (٢):

شكل ٢

الجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا



من شكل (٢) يتضح أن كل العوامل يقع جذرها الكامن تحت العدد (٢)، ماعدا ستة عوامل كان جذرها الكامن أعلى من (٢)؛ مما يعني أن مقياس التعلم المنظم ذاتيًا صادقًا ويمكن الوثوق به والتطبيق بناءً عليه.

ب. ثبات المقياس: تم حساب الثبات بتطبيقه على عينة استطلاعية قدرها (١٣٦) طالبة، باستخدام معامل الفاكرونباخ وقد بلغ معامل الثبات للأداة ككل (٠.٩٥٦)، وهو ثبات مرتفع يمكن الوثوق به والاعتماد عليه، أمّا الفقرات فقد تراوح ثباتها كالتالي (٠.٧٤٤-٠.٧٥٤) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

من كل ما سبق تم التحقق من صدق المقياس وثباته وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونًا من (٢٨) فقرة، وبذلك أصبح جاهزًا للتطبيق.

٣. مقياس النسق القيمي:

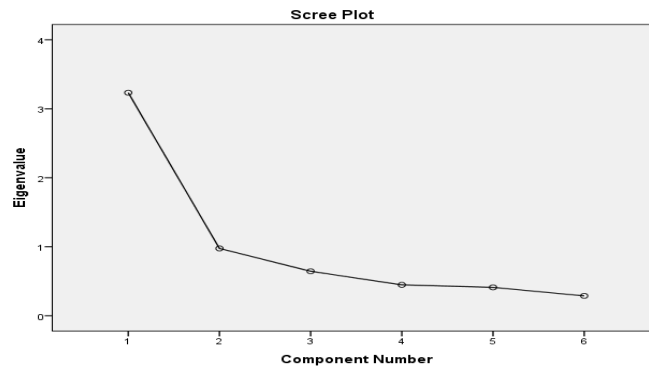
تم الاطلاع على بعض المقاييس في النسق القيمي كمقياس الحربي (٢٠١٦) المكون من (١٤٤) فقرة، وتكون من ستة أبعاد هي: القيم الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والجمالية، والاقتصادية، والنظرية، وقد استفادت منها الباحثة في بناء مقياس هذه الدراسة، حيث قامت ببناء مقياس مكون من (٢١) فقرة وتتراوح درجته الكلية ما بين (٢١-١٠٥) درجة، وتم الإجابة عن المقياس عبر متصل خماسي متدرج على النحو التالي وفق تدرج ليكرت الخماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، والدرجات موزعة على النحو التالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ. صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس وبنية العاملية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج (spss)، وذلك على عينة قوامها (١٣٦) طالبة من طالبات الجامعة، وقد كانت قيمة (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin بلغت (٠.٧٩١) وهي أكبر من (٠.٧٠)؛ وهذا يعني جودة القياس، كما أن قيمة Chi-Square بلغت (٢٩٤,٥٠٢) وهي دالة إحصائية عند مستوى (0.01)، كما أن العوامل الست (الصدق، التعاطف، تقبل الآخر، التسامح، المسؤولية، الوقت) اختزلت إلى عامل واحد فقط يفسر (٥٣,٨٨٩) من التباين كما يوضحه شكل (٣):

شكل ٣

الجذر الكامن للعوامل المكونة لمقياس النسق القيمي



من شكل (٣) يتضح أن كل العوامل يقع جذرها الكامن تحت العدد (١)، ماعدا ستة عوامل كان جذرها الكامن أعلى من (٢). كما أن إسهام العوامل الأخرى في تكوين النسق القيمي كانت نسبهم كالتالي: عامل الصدق بنسبة (٠.٨١١)، وعامل المسؤولية بنسبة (٠.٧٨٧)، وعامل تقبل الآخر بنسبة (٠.٧٤٢)، والتعاطف بنسبة (٠.٧٣١)، وإدارة الوقت (٠.٦٧٥)، والتسامح (٠.٦٤٥). مما يعني أن مقياس النسق القيمي صادقًا، وهذا يعني الوثوق به، والتطبيق بناءً عليه.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٣٦) طالبة، حيث تم التحقق من ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ، كما يوضحه جدول (٣).

جدول ٣

الثبات لمقياس النسق القيمي ومجالاته

المجال	الثبات
الصديق	.855
التعاطف	.853
التسامح	.857
المسؤولية	.857
الوقت	.857
تقبل الآخر	.858
المقياس ككل	.917

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات كانت مرتفعةً سواءً للمجالات، وللمقياس ككل، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من ست مجالات و(٢٨) فقرةً وأصبح جاهزاً للتطبيق.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة معامل "ألفا كرونباخ"، ومعامل ارتباط "بيرسون"، والتحليل العاملي الاستكشافي، باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (٢١). وقد حددت الباحثة معياراً للحكم على مستوى المقياس كما في جدول (٤) الآتي:

جدول ٤

معيار الحكم على مستويات المقياس وفقاً لمدرج الإجابات

المدى	المستوى
١ - ١,٧٩	ضعيف
١,٨٠ - ٢,٥٩	مقبول
٢,٦٠ - ٣,٣٩	متوسط
٣,٤٠ - ٤,١٩	مرتفع
٤,٢٠ - ٥	مرتفع جداً

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: وينص على الآتي: "هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات عينة الدراسة على المقاييس التالية (مقياس الصمود المعرفي، ومقياس التعلم المنظم ذاتياً، ومقياس النسق القيمي) لدى طالبات جامعة القصيم؟". وللإجابة عنه تم استخدام معامل الارتباط بين درجات فقرات الصمود المعرفي، ودرجات فقرات مقياس التعلم المنظم ذاتياً، ودرجات فقرات مقياس النسق القيمي كما يوضحه جدول (٥) التالي:

جدول ٥

العلاقة بين متغيرات الدراسة (الصمود المعرفي - التعلم المنظم ذاتيًا - النسق القيمي) لدى طالبات جامعة القصيم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسق القيمي	التعلم المنظم ذاتيًا	الصمود المعرفي		
12.28	85.39	.561**	.785**	1	معامل الارتباط	الصمود المعرفي
19.92	100.2	.581**	1	.785**	بيرسون	التعلم المنظم ذاتيًا
11.62	88.13	1	.581**	.561**		النسق القيمي

يُلاحظ من جدول (٥) أن معامل الارتباط بين عبارات مقياس الصمود المعرفي، وعبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا بلغ (٠.٧٩)، وهو مرتفع، وبلغ بين عبارات مقياس الصمود المعرفي، وعبارات مقياس النسق القيمي (٠.٥٦)، وهو معامل ارتباط فوق المتوسط، كما بلغ بين عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وعبارات مقياس النسق القيمي بلغ (٠.٥٨) وهو معامل ارتباط فوق المتوسط، بمعنى أن العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة كانت موجبة لكنها عالية بين الصمود المعرفي، والتعلم المنظم ذاتيًا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الصمود المعرفي لدى الطالبات يعمل بوصفه قوة تدعمهن عند تعرضهن لمواقف ضاغطة، أو تعرضهن لمواقف محبطة، أو تعرضهن لضغوط نفسية ومادية واقتصادية وغيرها؛ بمعنى أن الطالبات التي ظهر لديهن التعلم المنظم ذاتيًا لديهن قدرة على التكيف، والتوافق مع التحديات المعرفية التي يواجهنها، بما يؤدي لصمودهن معرفيًا واستكمال دراستهن، ولهذا فإن قدرة الطالبات على الصمود المعرفي تساعدن على الاستدكار والتعلم الذاتي بشكل منظم، ومن ثم تحقيق ما يطمحن له. ولهذا أشار (Benada & Chowdhry, 2017) إلى أن الطلبة من ذوي الصمود المعرفي يتصفون بعدد من الخصائص منها: القدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة، والقدرة على ضبط النفس، وقوة الإرادة، والتفاؤل، واليقظة بالنفس، والصلاية النفسية.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج جزئية في دراسة كل من مصطفى (٢٠١٨) التي خلصت إلى علاقة ارتباط موجبة واتفقت مع دراسة العتيبي وآخرون (٢٠٢١)، وتتفق مع دراسة شريب (Schreiber, 2014)، في حين اختلفت هذه النتيجة مع بقية الدراسات السابقة.

السؤال الثاني:

ونص على: "هل يوجد تأثير مباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا لدى طالبات جامعة القصيم؟". وللإجابة عنه تم استخدام تحليل الانحدار باستخدام برنامج (SPSS) للكشف عن تأثير الصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا كما يوضحه جدول (٦):

جدول ٦

معامل تأثير الصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا لدى عينة من طالبات جامعة القصيم

النموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (Std. Error)	قيمة (t)	الدلالة	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R2)	F	Sig. F
الثابت	8.420	7.490	1.124	.263				
الصمود المعرفي (X)	1.272	.087	14.653	.000	.785 ^a	.616	214.72	.000

من جدول (٦) يتضح أنَّ معامل التأثير المباشر بين الصمود المعرفي، والتعلم المنظم ذاتيًا تساوي (1.272)، ومعادلة الانحدار لقياس التأثير هي ($Y=1.272X+8.420$) كما أنَّ معامل الارتباط بين الصمود المعرفي والتعلم المنظم ذاتيًا تساوي (0.785a). بالإضافة إلى أنَّ معامل التحديد تساوي (0.616). كما أنَّ معامل المسار، وقيمة (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01). كما يتضح من العرض السابق أنَّ معامل الارتباط كان عالٍ بحسب القيمة الناتجة، وأيضًا معامل التحديد وهو يقيس التأثير الفعلي الذي يعني أنَّ الصمود المعرفي يؤثر بما قيمته (0.616). على التعلم المنظم ذاتيًا.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الخصائص التي تتمتع بها الطالبات من حيث الصمود المعرفي؛ كالمثابرة والتمثلية في التطُّع لتحسين المستوى التعليمي، واستخدام الطرق المتعددة في التحفيز الذاتي، وعدم الاستسلام لليأس، واستغلال الوقت بشكلٍ ممتاز، مع تنظيم الوقت، كل ذلك انعكس على التعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات من حيث مذاكرة المقرر قبل الامتحانات بوقتٍ مناسب، مع كتابة النقاط المهمة، والسؤال عما استصعب فهمه، وعمل جدول زمني للمذاكرة لكل مقرر، بالإضافة لوضع الأهداف الرئيسة وتقسيمها وتزمينها، وبالتالي جاءت عمليَّة الارتباط بين متغيِّر الصمود والتعلم المنظم ذاتيًا عالية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عفيفي (٢٠١١) ودراسة شريب (Schreiber, 2014).

السؤال الثالث:

ونص على : "هل يوجد تأثيرٌ مباشرٌ للصمود المعرفي على النسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم؟". وللإجابة عنه تمَّ استخدام تحليل الانحدار للكشف عن تأثير الصمود المعرفي على النسق القيمي كما يوضحه جدول (٧).

جدول ٧

معامل تأثير الصمود المعرفي على النسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم

التموذج	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (Std. Error)	قيمة (ت)	الدلالة	معامل الارتباط (R)	معامل التحديد (R2)	F	Sig. F
الثابت	42.86	5.836	7.34	.00				
الصمود المعرفي (X)	.530	.068	7.83	.00	.561 ^a	.314	61.40	.000

من جدول (٧) يتضح أنَّ معامل التأثير المباشر بين الصمود المعرفي، والنسق القيمي تساوي (0.530)، ومعادلة الانحدار لقياس التأثير هي ($Y=.530X+42.861$)، كما أنَّ معامل الارتباط بين الصمود المعرفي، والنسق القيمي تساوي (0.561a)، ومعامل التحديد تساوي (0.314)، بالإضافة إلى أنَّ معامل المسار وقيمة "ت" دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

من هذه النتيجة يتضح أنَّ معامل الارتباط كان فوق المتوسط بحسب القيمة الناتجة، في حين كان معامل التحديد ضعيفًا حيث أثر الصمود المعرفي على النسق القيمي بما قيمته (0.314). على النسق القيمي؛ أي يمكن تفسير (٣١٪) من التباين على متغير النسق القيمي من قبل متغير الصمود المعرفي؛ بينما تُعزى القيمة (٦٨٪) من التأثير على متغير النسق القيمي بأنها تُفسَّر بمعرفة مُتغيِّرات أخرى لدى عينة الدراسة لم تدخل في نطاق الدراسة الحالية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ الصمود المعرفي يؤثر بدرجة فوق المتوسط، وهي نسبة جيدة بما يعني أنَّ النسق القيمي يمكن اكتسابه من المقررات الدراسية، أو التعامل اليومي بالجامعة، بالإضافة إلى اكتسابه من مصادر متعدِّدة كالمصادر الدينية والإنسانية، والاجتماعية، وبالتالي فهو مفهوم يتأثر بالمتغيِّرات المحيطة به، سواء أكانت معرفية أم نفسية أم اقتصادية، أم

غيرها، بمعنى أن المؤثرات على النسق القيمي متعددة، ولا تقتصر على الصمود المعرفي فقط، ولكن هذه النتيجة تعني أن تأثير الصمود المعرفي على النسق القيمي كبير نتيجة تعدد المؤثرات عليه، مع أن هذا التأثير للصمود المعرفي على النسق القيمي لدى طالبات جامعة القصيم جاء دالاً إحصائياً وعند مستوى (٠,٠١).

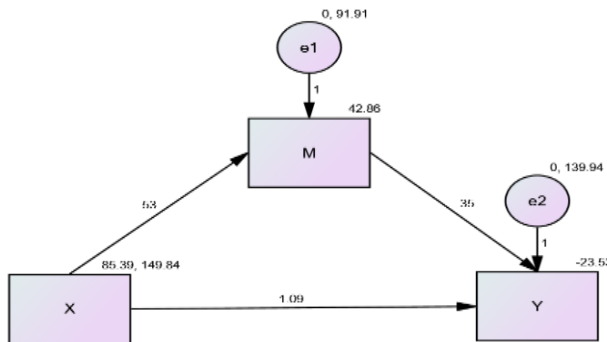
كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الصمود المعرفي بما يحتويه من معايير ومعتقدات وتصورات معرفية تُعدُّ محددات معرفية، وشخصية، تُساعد الطالبات على تحمُّل المسؤولية من خلال القيام بالواجبات بشكلٍ مُتقن، والتعاطف الذي يعود إلى طبيعة الطالبات؛ حيث إنَّ الإناث لديهنَّ قدرة على التسامح، والتعاطف مع الآخرين، من خلال تقديم العون للزميلات، ومشاركتهنَّ مشاعرهنَّ، ولديهنَّ الصبر، وقوة التحمُّل، وتحمُّل وجهات نظر الآخرين من خلال الالتزام بتعليمات عضو هيئة التدريس، والترحيب بالأفكار الجديدة، وبالتالي فإن هذه الأنساق القيمية تساعد الطالبات على تجاوز الضغوط النفسية والمعرفية بما يؤدي إلى الصمود المعرفي؛ فالعلاقة بين المتغيرين متبادلة، وهذا ما يعكسه معامل الارتباط، ولكن التأثير كان لمتغير الصمود المعرفي على النسق القيمي للطالبات من خلال ما عكسه معامل الانحدار ومعامل التحديد؛ وبالتالي فالصمود المعرفي يعمل بوصفه أداة تكاملية لتعزيز النسق القيمي بما يتفق مع الأهداف المرسومة كما أنه يُساعد على ضبط النسق القيمي للطالبات من خلال التخطيط، والمثابرة، وتقدير الذات، ولهذا فقد كان التأثير لمتغير الصمود المعرفي على متغير النسق القيمي إيجابياً، وبشكلٍ مناسب.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة كلٍ من: كاطع (٢٠١٦)، ودراسة الخليوي (٢٠٢٣) في وجود علاقة ارتباط موجبة بين الصمود الأكاديمي، والتفكير الإيجابي.

إجابة السؤال الرابع: الذي ينصُّ على: "ما العلاقة السببية لبنية الصمود المعرفي، والتعلم المنظم ذاتيًا، والنسق القيمي، لدى طالبات جامعة القصيم؟". وللإجابة عنه تمَّ حساب التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا، والنسق القيمي بواسطة برنامج (AMOS) كما يوضحه شكل (٤).

شكل ٤

النموذج السببي النهائي، ومعاملات المسار الناتجة من التحليل للتأثيرات المباشرة، وغير المباشرة لمتغير الصمود المعرفي على كلٍ من (التعلم المنظم ذاتيًا، والنسق القيمي)



ومن الشكل (٤) إن (X) ترمز إلى متغير الصمود المعرفي، (M) ترمز إلى متغير النسق القيمي، (Y) ترمز إلى متغير التنظيم الذاتي، كما يمكن توضيح قيم معاملات المسار (أوزان الانحدار) المحسوبة في هذا النموذج كالتالي:

١. المسار من الصمود المعرفي إلى النسق القيمي = (٠.٥٣)، وهو دالٌ إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيراً إيجابياً مباشراً في النسق القيمي.

٢. المسار من الصمود المعرفي إلى التعلم المنظم ذاتيًا = (1,09) وهو دال إحصائيًا عند مستوى (0.01)؛ مما يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التعلم المنظم ذاتيًا.

٣. المسار من (الصمود المعرفي إلى النسق القيمي إلى التعلم المنظم ذاتيًا) يتكون هذا التأثير من حاصل ضرب معاملات مسارات الانحدار في هذين المسارين، وبذلك يكون التأثير غير المباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا من خلال متوسط النسق القيمي يساوي $(0.53 \times 0.35) = 0.1855$. وهذا يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا غير مباشر في التعلم المنظم ذاتيًا بوسيط مُتغيّر النسق القيمي.

وتُفسّر هذه النتيجة كالآتي: وجود تأثير مباشر للصمود المعرفي على النسق القيمي بمقدار (0.53)، وتعني هذه النتيجة أنه عند زيادة درجة الصمود المعرفي بمقدار الوحدة فإن درجة النسق القيمي تزداد بمقدار (0.53) من قيمته، في حين يوجد تأثير مباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا بمقدار (1.085) في حين كان مقدار التأثير المباشر بين النسق القيمي، والتعلم المنظم ذاتيًا كان مساويًا (0.353)، وهذا يتطابق مع ما تمّ حسابه مسبقًا باستخدام الانحدار، حيث كانت القيم متساوية، ومتقاربة، مع قيم التأثيرات المباشرة، وغير المباشرة للصمود المعرفي على المتغيرين (التعلم المنظم ذاتيًا، والنسق القيمي).

ويمكن للباحثة أن تعزو هذه النتيجة إلى أن الصمود المعرفي يعزز التعلم المنظم ذاتيًا في حين أن عدم وجود صمود معرفي يقلل من التعلم المنظم ذاتيًا؛ فالطالبات المثابرات، والحريصات على حضور المحاضرات، والمعتمدات على التخطيط الدقيق، ولديهن تقدير لذواتهن يستطعن المطالعة، والمذاكرة بشكلٍ منتظم، والسؤال عن الأشياء غير المفهومة لديهنّ وكتابة الملاحظات عن المناقشات التي حصلت في المحاضرة، وبالتالي يحدث ما يسمى بالتعلم المنظم ذاتيًا، وتحصل الطالبة على فهم للمادة المتعلمة وإتقان لها، وقدرة على تجاوز الصعوبة المعرفية، والمشاعر السلبية، نتيجة الضغوط المعرفية. فالصمود المعرفي يُعد أحد عوامل الوقاية، والحماية التي تساعد الطالبة على مواجهة الضغوط المعرفية، وبدون توافر الصمود المعرفي في بنية الطالبة المعرفية، والنفسية لن يكون بمقدورها التعلم، وتحقيق أهدافها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كال (Cal et al. 2015)، كما تتفق مع ما أشار إليه ساندفال وهارنندز وكورتس (Sandoval- Hernandez and Cortes 2012) إلى أن أحد الأسباب الكامنة وراء النجاح والتفوق الدراسي هو امتلاك الطلاب درجات مرتفعة من الصمود الأكاديمي.

وقد يعود السبب إلى أن الصمود المعرفي لدى الطالبات يعمل على زيادة التأثير الإيجابي للنسق القيمي، الذي يؤثر بطريقة مباشرة على التعلم الذاتي، وبالتالي يزيد من قدرته على التعلم المنظم ذاتيًا، حيث أن توافر الصمود المعرفي لدى الطالبات بشكلٍ جيد يُساعد بصورة غير مباشرة في ترشيد التعلم المنظم ذاتيًا بصورة تساعد الطالبات على القيام بعددٍ من الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهدافه، كما تساعد الطالبات في ملاحظات سلوكهنّ التعليمي، ومراقبته، والعمل على تقييمه باستمرار، مع وضع تصور للتتابع الزمني لكل عمل يقمن به، والاهتمام بالقواعد لكل موضوع يتم دراسته وكل ما يخصه، وهذا بلا شك يساعد الطالبات على التفوق الدراسي والنجاح؛ مما يدلُّ على مؤثرات الصمود المعرفي، والتغلب على الصعوبات المعرفية التي تعترض الطالبات.

ويتفق هذا مع ما أشار إليه عفيفي (٢٠١١) إلى أن الصمود المعرفي له تأثير غير مباشر على القيم الخلقية والتمثلية بالشجاعة، والشخصية التي يمكن الاعتماد عليها، ومبادئ الشخص، ونسقه القيمي.

ملخص نتائج الدراسة: لخصت الباحثة نتائج الدراسة كما يلي:

١. وجود ارتباط بين عبارات مقياس الصمود المعرفي، وعبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا بلغ (٠.٧٩)، وهو معامل ارتباط مرتفع، وبلغ بين عبارات مقياس الصمود المعرفي، وعبارات مقياس النسق القيمي (٠.٥٦)، وهو معامل ارتباط فوق المتوسط، كما بلغ بين عبارات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، وعبارات مقياس النسق القيمي بلغ (٠.٥٨) وهو معامل ارتباط فوق المتوسط.

٢. يوجد تأثير مباشر لمُتغير الصمود المعرفي على متغير النسق القيمي = (٠.٥٣) وهو دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0.01) مما يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في النسق القيمي.

٣. يؤثر الصمود المعرفي تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا في التعلم المنظم ذاتيًا بمقدار = (١,٠٩) وهو دالٌ إحصائيًا عند مستوى (0.01)

٤. وجود تأثير غير مباشر للصمود المعرفي على التعلم المنظم ذاتيًا من خلال توسط النسق القيمي يساوي = (٠.٣٥ × ٠.٥٣).
= ٠.١٨٥٥. وهذا يعني أن الصمود المعرفي يؤثر تأثيرًا إيجابيًا غير مباشرًا في التعلم المنظم ذاتيًا، بوسيط متغير النسق القيمي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. بناء مقررات تهدف إلى توضيح الصمود المعرفي، والنسق القيمي، والتعلم المنظم ذاتيًا، وتدريب الطلبة على الربط بين تلك المتغيرات.

٢. إعداد أنشطة تعزز كفاءة الطالبات من الصمود المعرفي باعتباره متغيرًا يؤثر في بناء النسق القيمي للفرد.

٣. بناء برامج تدريبية لرفع مستوى التعلم المنظم ذاتيًا للإسهام بضبط النسق القيمي.

٤. إعداد برامج إرشادية لطالبات الجامعة تتناول تدريبهم على كيفية الصمود المعرفي، ومقاومة الضغوط الناتجة عن الدراسة الجامعية، وتساعدتهم على الإسهام في بناء نسق قيمي خاص به يُمكنهم من القدرة على التعلم المنظم ذاتيًا للتخلص من الضغوط المعرفية التي تواجههن.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء الآتي:

١. دراسة بعنوان "فعالية برنامج لتنمية الصمود المعرفي لرفع مستوى النسق القيمي، والتعلم المنظم ذاتيًا لدى الطالبات".

٢. دراسة بعنوان "علاقة الصمود المعرفي بالنسق المعرفي".

٣. دراسة بعنوان "علاقة الصمود المعرفي بالتعلم المنظم ذاتيًا".

٤. دراسة بعنوان "الإسهام النسبي للتنبؤ بالصمود المعرفي، والنسق القيمي، والتعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة".

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، محمد المري محمد؛ حجازي، إحسان شكري عطا الله. (٢٠١٣). النَّسق القيمي لدى عينة من طلبة جامعة الزقازيق بعد ثورة ٢٥ يناير. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (٧٩)، ١-٦٦.
- الحارثي، نورة دخيل الله علي. (٢٠٢١). استراتيجيات تنظيم الانفعال معرفيًا وعلاقتها بالصُّمود الأكاديمي لدى طالبات جامعة الطائف. *المجلة العلمية لكلية التربية*، ٣٧ (١)، ٢٤١-٣١٠.
- الحري، مروان بن علي. (٢٠١٦). النموذج البنائي المفسر للعلاقات الارتباطية بين بعض المتغيرات النفسية وأبعاد النَّسق القيمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (١٤)، ١-٣٦.
- حمودة، عبد الواحد حمودة. (٢٠١٧). النموذج البنائي لتفضيلات التقييم والبدل وبعض استراتيجيات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًا لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. *مجلة كلية التربية*، ٣٣ (٧)، ٢٨٠-٣٧٧.
- سليم، عبد العزيز إبراهيم سليم. (٢٠٢٠). النمذجة السببية للعلاقات بين الكفاءة البحثية وفعالية الذات والصُّمود الأكاديمي والدعم الأكاديمي المدرك لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة دمنهور. *مجلة العلوم التربوية*، ٦ (٣)، ٨٨-٢١٢.
- الشمري، صاحب أسعد ويس. (٢٠١٨). التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًا وعلاقته بالكفاءة الدراسية والحكمة والمعرفة لدى طلبة جامعة سامراء. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢٣).
- طريف، ساجدة مطلب، العتوم، عدنان يوسف، المومني، عبد اللطيف عبد الكريم. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية لكل من التغذية الراجعة وعلاقة المعلم بالطالب في التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (١)، ٩٠٥-٩٢٩.
- العتبي، رسمية بنت فلاح بن قاعد العتبي. (٢٠٢١). الصُّمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا. *المجلة التربوية*، ٢ (٨٧)، ٨٨٢-٩٢٢. جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.
- العتبي، سميرة محارب، والحري، سماح عيد، والشريف، أمنية عبد القادر. (٢٠٢١). التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًا كمنبئ بالنهوض الأكاديمي لدى طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٣)، ٨٩٨-٩١٩.
- عثمان، هناء محمد. (٢٠١٩). برنامج إلكتروني مقترح لتنمية النَّسق القيمي وأثره في التخفيف من بعض السلوكيات الخاطئة لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، ٣ (٤٠)، ٨٦-١٦٠.
- عفيفي، صفاء علي أحمد. (٢٠١١). نمذجة العلاقات السببية لبنية الصُّمود المعرفي الموجهة للعمليات المعرفية لدى طلاب الدبلومات العامة في التربية من الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١ (٧٢)، ٢١٨-٢٩٠.
- الفضالة، خالد محمد. (٢٠١٩). واقع النَّسق القيمي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٤ (٤)، ١٨٤-٢٢٥.
- كاطع، زينب محمد. (٢٠١٦). الضغوط النفسية وعلاقتها بارتقاء النَّسق القيمي لدى معلمات رياض الأطفال - دراسة ميدانية في مدينة بغداد. *مجلة مركز دراسات الكوفة، مجلة فصلية محكمة*، (٤٣)، ٢٤١-٢٨٢.
- المالكي، خالد. (٢٠١٧). درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمكونات التَّعلُّم المنظَّم ذاتيًا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

محمد، أسماء محمد عبد الحميد. (٢٠١٥). علاقة أهداف التحصيل والتعلم المنظم ذاتيًا بالأداء الدراسي لدى طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٦)، ٤٨٧-٥٢٦.

محمود، منى جمال الدين ربيع، ورضوان، فوقيه حسن، ومتولي، سيمون عبد الحميد. (٢٠٢١). أنماط مركز التفكير وعلاقتها بالصمود الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا العاملين. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٩)٥، ٣٤٣-٣٧٠.

مصطفى، منال محمود محمد. (٢٠١٨). التحيز المعرفي والامتنان كمنبآت بالصمود الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة التربية*، ١٨٠ (٢)، ٦٦٤-٧٠٨.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

- Afifi, Safaa Ali Ahmed. (2011). "Modelling Causal Relationships for the Structure of Cognitive Resistance Directed at Cognitive Processes of General Diploma Students in the Education of both Genders." *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 21(72), 218-290.
- Al-Fadala, Khaled Muhammad. (2019). The Reality of the Value System of the Students of The College of Basic Education in The State of Kuwait. *Education and Psychology Research Journal*, 34(4), 184-225.
- Al-Harbi, Marwan Ali. (2016). "The Structural Model Explaining the Correlations between Some Psychological Variables and the Dimensions of the Value System of University Students". *Journal of Human and Administrative Sciences*, (14), 1-36.
- Al-Harithi, Noura Dakhil Allah Ali. (2021). "Strategies for Regulating Emotions Cognitively and Their Relationship with Academic Resistance of Female Students at Taif University", *Scientific Journal of the College of Education*, 37(1), 241-310.
- Al-Maliki, Khaled. (2017). "The Degree of Possessing the Components of Self-Regulated Learning among Secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia" [Unpublished MA thesis]. Umm Al-Qura University, Mecca, KSA.
- Al-Otaibi, Rasmiya Falah Qaid. (2021). Academic Resistance and Its Relationship to Self-Efficacy of Female Graduate Students. *Educational Journal*, 2(87), 882-922. Princess Noura bint Abdul Rahman University, KSA.
- Al-Otaibi, Samira Muhareb, et al. (2021). "Self-Regulated Learning as a Predictor of Academic Growth of Students at Umm Al-Qura University in Makkah Al-Mukarramah." *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 9(3), 898-919.
- Al-Shammari, Sahib Asaad Wais. (2018). "Self-Regulated Learning and Its Relationship with Academic Competence, Wisdom, and Knowledge among Samarra University Students." *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 8(23-).
- Hamouda, Abdulwahid Hamouda. (2017). "The Structural Model of Assessment and Alternative Preferences and Some Self-Regulated Learning Strategies of the Students of the New Valley College of Education." *Education College Journal*, 33(7), 280-377.
- Ismail, Muhammad Al-Marri Muhammad, and Hegazy, Ihsan Shukri Atallah. (2013). "The Value System of a Sample of Students at Zagazig University after January 25th Revolution." *Journal of the College of Education, Zagazig*, (79), 1-66.

- Kat'e, Zainab Muhammad. (2016). "Psychological Pressures and Their Relationship with the Improvement of the Value System among Kindergarten Teachers: A Field Study at the City of Baghdad." *Journal of the Kufa Studies Centre*, (43), 241-282.
- Mahmoud, Mona Gamal El-Din Rabie, et al. (2021). "Thinking Centre Patterns and Their Relationship with Academic Resistance of Affiliated Graduate Students". *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5(19), 343-370.
- Muhammad, Asmaa Muhammad Abdel Hamid. (2015). "The Relationship of Achievement Goals and Self-Regulated Learning with Academic Performance of Female Undergraduate Students." *Journal of Scientific Research in Education*, (16), 487-526.
- Mustafa, Manal Mahmoud Muhammad. (2018). "Cognitive Bias and Gratitude as Predictors of Academic Resistance among a Sample of Secondary School Students." *Journal of Education*, 180(2), 664-708.
- Othman, Hanaa Muhammad. (2019). A Proposed Electronic Programme to Develop the Value System and Its Impact on Alleviating Some Wrong Behaviours of Kindergarten Children. *Journal of Childhood and Education*, 3(40), 86-160.
- Selim, Abdulaziz Ibrahim Selim. (2020). "Causal Modelling of the Relationships between Research Competence, Self-Efficacy, Academic Resistance, And Perceived Academic Support of Graduate Students at Damanhour University." *Journal of Educational Sciences*, 6(3), 88-212
- Tarif, Sajida Muttalib, et al. (2020). "The Predictive Power of the Feedback and the Teacher-Student Relationship in Self-Regulated Learning." *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 28(1), 905-929.
- Abdul Gafoor, K., & Kottalil, N.K. (2015). Factors fostering academic resilience: A review of literature. *Endeavors in Education*, 61(3), 1-20.
- Astudillo, M. (2015). Lation academic resilience: stories of high achieving middle school ells and the teachers and families that help them succeed. Doctoral dissertation, rhode island college, Education university.
- Benada, N., & Chowdhry, R. (2017). A correlational study of happiness, resilience and mindfulness among nursing students. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8(2), 105-107.
- Beri, N. and Kumar, D. (2018). Predictors of Academic Resilience among Students: A Meta Analysis. *Journal on Educational Psychology*, 11(4), 37-43.
- Cal, s., Cal, D., Glustak, M., & Barreto, M. (2015). Psychological Resilience and Immunity. Austin publishing Group.
- Chamberlain, D., William, A., Stanley, D., Mellor, P., Cross, W., & Siegloff, L. (2016). Dispositional mindfulness and employment status as predictors of Resilience in third year nutsing students a quantitative study. *Journal of Nursing Open*, 3(4), 212-221.
- Curran, V, Gustafson, D, Simmons, K., Lannon, H., Wang, C., Garmsiri, Mr, Fleet, L., Westsch, L. (2019). Adult Learners, Perception of Self-Directed learning and Digital Technology Usage in Continuing professional Education: An Update for Digital Age. *Journal of Adult and Continuiung Education*, 25(1), 74- 9
- Mallick, M.k. & Kaur's. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of learning Environment. *Rupkatha journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 20-27.

- Motie, H.; Heidari, M. & Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination during selfregulated learning in Iranian first grade high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, (69), 2299- 2308.
- Roy, R. (2017). Efficacy of motivational interviewing on improving resilience among students with below average academic performance: A case study. *The Internatinal Journal of Indian Psychology*, 4(92), 126-135.
- Sadeghi, M., & Geshnigau, Z. (2016). The role of self – directed learning on predicting academic buoyancy in students of Lorestan University of medical sciences. *Research in Medical Education*, 8(2), 9-17.
- Sandoval- Hernandez, A., & Cortes, D. (2012). Factors and conditions that promote academic resilience: Across-country perspective. paper presented at the International Congress for school Effectiveness and Improvement Sweden, wab number 1793097.
- Schreiber, J. B. (2014). *A path analytic model of the effect of epistemological beliefs and retrieval tactics on test performance*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA-USA.
- Winne, P.H., (٢٠١٥). Self-regulated learning. In J.D. Wright (Ed), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 535-540.

المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر "الموكس" MOOCs في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

حماد الطيار العنزي

أستاذ مساعد بكلية التربية والآداب
جامعة الحدود الشمالية

عصام إدريس كمتور الحسن

أستاذ بكلية التربية
جامعة الخرطوم

المستخلص: استهدفت الدراسة التعرف إلى المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر "الموكس" MOOCs في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. تمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي. وقد أُستُخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات؛ وتضمنت محورين اثنين: الأول "درجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي" والآخر "دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي" حيث تمّ توزيعها إلكترونياً على عينة قصدية بلغت (٥١) مفحوصاً من هيئة التدريس ممن يعملون في مؤسسات التعليم العالي السودانية من أولئك الذين حضروا فعاليات دورة استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي رقم (٢٠٢٠/٤) بمركز جامعة الخرطوم للتدريب المتقدم؛ تمّ تحليل البيانات باستخدام اختبار تاء لعينتين مستقلتين، وحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعادلة ألفا كرونباخ. خلصت الدراسة إلى: أنّ المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة من هيئة التدريس لدرجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي؛ قد بلغ (٣,٧٤) وهو يقع في مدى الدرجة المرتفعة. أمّا المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة من هيئة التدريس حول دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر "في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي؛ فقد بلغ (٣,٥٤) وهو يقع في مدى الدرجة المتوسطة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من هيئة التدريس نحو إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي تُعزى إلى متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (الموكس)؛ التدريس الجامعي؛ التعلم عن بُعد، التعلم الإلكتروني.

Open Sources e-courses MOOCs in University Teaching and their Role in Enhancing the Distance Learning System from the Perspective of Faculty Members.

Esam Edris Kamor Al hassan.

Professor at the Faculty of Education
University of Khartoum

Hammad Al tayyar Al enazi

Assistant Professor at faculty of Education
& Arts, Northern Border University

Abstract: This study aimed to identify the Open Sources e-courses (MOOCs) in university teaching and their role in enhancing the distance learning system from the perspective of faculty members. The descriptive analytical approach was followed. The questionnaire was used as a tool to collect information; Which included two axes: The first axis was about the degree to which MOOCs contribute to university teaching, while the second was about the role of MOOCs in enhancing the distance learning system, it was distributed electronically to purposive sample of (51) respondent from the faculty members working in Sudanese higher education institutions, who attended the training course on the use of instructional technology in teaching No. (4/2020) at the University of Khartoum Center for advanced training. The data were analyzed by using T- test for two samples, calculating the means and standard deviations and Cronbach's alpha equation. The study concluded: The general average of the responses of the sample of the faculty members to the degree of the contribution of MOOCs in university teaching reached (3.74), which is within in high the degree range. The general average of the responses about the role of MOOCs in enhancing the distance learning system in higher education institutions; it reached (3.54), which is within in middle degree. There are no statistically significant differences between the average responses of the respondents towards the contribution of MOOCs in university teaching due to the specialization variable.

Keywords: Massive Open Sources e-courses (MOOCs); University teaching; Distance learning; Electronic learning

مُقدِّمة

شكّلت بيباات التعلّم الإلكتروني وما يرتبطُ بها من أساليب تحديًا كبيرًا لدى التربويين من أساتذة الجامعات بُغية التفاعل معها، ومن ثمّ الاستفادة منها في التدريس الجامعي. في الوقت الذي يشهّد فيه العالمُ تسابقَ الجامعات نحو توظيف المقرّرات الإلكترونية في التدريس. وبفضل الانتشار الواسع لشبكة الإنترنت؛ فقد ارتبط ذلك بتطوّر ملحوظ في مجال التعلّم عن بُعد سيما في أعقاب جائحة كورونا.

من جانبٍ آخر فإنّ التطوّر التقني وما تبعه من تحوّل مجتمعي؛ فرض على مؤسسات التعليم العالي إعادة النّظر فيما تتبعه من أساليب تقليدية وفيما تقدمه من برامج دراسية؛ حيث الاهتمام بأعداد المتخرجين، بقدر ما أضحت فرص العمل مفتوحة فقط أمام ذوي التأهيل العالي من خريجي الجامعات، وعليه فإنّ هذا التأهيل لا يتأتى من خلال إكسابهم المعارف والمهارات ذات الصّلة بمجال التّخصّص فقط؛ وإنّما يجب أن يتسع ليشمل المهارات المختلفة التي يتطلبها سوق العمل كمهارات التعلّم، والتّطوير الذاتي، والعمل التّعاوني، وحل المشكلات، وغيرها من المهارات، وهي في مجملها تمثل مهارات القرن الحادي والعشرين.

وقد تبلور جزءٌ ذلك ومنذ بداية القرن الحالي اتّجاهٌ لدى بعض المؤسسات التّعليمية بتيسير عملية الحصول على المعرفة لمن يطلبها وهو ما عُرف بالمصادر التّعليمية المفتوحة؛ بحيث يشملُ هذا النّوع من المصادر كما ذكر أوسيد (OECD, 2017) المواد والبرامج والوسائط المتعدّدة والإجراءات التي تساعد على التّعليم والتعلّم وإجراء عمليات التّقييم، ومع التزايد الكبير لهذه المصادر ووفرته، وتوجه عديدٍ من الجامعات العريقة مثل: جامعة كاليفورنيا، وجامعة فلوريدا، وجامعة ماناسوشيتي وغيرها نحو إتاحة هذه المصادر لمن يطلبها من الطلاب من جميع أنحاء العالم؛ نبعت الحاجة لضرورة استخدامها والاستفادة منها وتفعيلها في تعليم الطلاب وتعلّمهم وليس فقط توفيرها وإاحتاحتها.

من هنا تبلورت أفكار ورؤى كان القاسم المشترك بينها هو تنظيم عمليات التّواصل للمستفيدين من هذه المصادر والأهداف المرجوة من عملية التّواصل، وكانت أبرزُ هذه الأفكار التي أحدثت نقلةً في التّعليم المباشر والتعلّم عن بُعد ما أضحى يُعرف بالمقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) التي تعتمدُ بيباات التعلّم الشخصية التي تتيحُ للطالب المقرّرات التي تلبي احتياجاته بغض النّظر عن مكان تواجده، كما تستندُ على التعلّم القائم على الكفايات من خلال المشاركة الجماعية مع الأقران والخبراء المدعمة بأدوات التّواصل التّفاعلية المتعددة. وعليه فقد مثّلت المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر أو ما يُعرف اختصارًا بالموكس MOOCs أحد أهم المستحدثات التّقنية في الممارسة التّعليمية الجامعية المعاصرة بتميزها بإمكانية وصولها لعددٍ كبيرٍ من الطلاب على الإنترنت مجانًا، حيث تُقدّم دروسًا من أفضل المؤسسات التّعليمية للجميع وبكُلّية تقتصر فقط على خدمة الاتصال بالإنترنت؛ وتعد بمثابة التطوّر الحديث في مجال التعلّم عن بُعد. هوود (Hood et al., 2015).

ومع الانتشار السّريع للمقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر؛ " فقد تباينت وجهات النّظر حولها بين المؤيد والمعارض، في الوقت الذي حُظيت فيه باهتمام أكاديمي علمي بدراسة أبعادها وتأثيراتها المتوقعة على التّعليم الجامعي لدرجة أن وصفها بعضُ الأدبيات وشبهتها بالكوارث الطبيعية كتسونامي رقمي " بوزكيرت وآخرون (Bozkurt & al, 2017, p.118).

في ضوء ما سبق يرى الباحثان ومن خلال الاطّلاع على الدّراسات السّابقة ذات العلاقة؛ أنّ مقرّرات الموكس لا زالت في مرحلة التّمو والتّطور ولم تتضح بعد تأثيراتها المتوقعة على مؤسسات التّعليم العالي القائمة؛ لذا كانت الدّراسة الحاليّة

عن المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر "الموكس" MOOCs " وما يمكن أن تسهم به في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التّعلّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة الدّراسة

إنّ ظهور مقرّرات الموكس في التّعليم العالي بمناطق كثيرة من العالم؛ قد أسهم في زيادة الفرص في قطاعات التّعليم عبر الإنترنت وإتاحة التعليم الجامعي للجميع جايا وآخرون (Jia & et al.,2017). في الوقت الذي تمثّل فيه تحديات التدريس الجامعي الماثلة منذ جائحة كورونا وما بعدها، وما صاحبها من دعواتٍ لإعادة هيكلة أنظمة التّعليم واستراتيجيات التدريس أهمية كبرى حيث ألقت بظلالها على توجّهات الجامعات خصوصاً فيما يتعلق منها بالحضور الفعلي إلى مكان الدّراسة والتّغلب على مشكلة عدم توفر الوقت المتاح للممارسة التّعليميّة التّعلّميّة. يأتي ذلك اتّساقاً مع ما يدور في أروقة وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي السّودانية من توجّهات نحو توسيع نطاق توظيف التّعلّم الإلكتروني المدمج والتّعلّم عن بُعد؛ وبالتالي فإنّ تجاهل هذه المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) وعدم الاهتمام والوعي بها ليس خياراً مجدداً لمؤسسات التّعليم العالي.

ومن منطلق ملاحظة ومعايشة واقع التدريس في معظم الجامعات السّودانية يبدو جلياً أن توظيف هذه التّقنية مازال دون المأمول ومن هنا تنبع مدى الحاجة لتوظيفها من حيث توفّر نظام تعليمي مرّن، ومن حيث قدرة أعضاء هيئة التدريس على التّعامل مع هذه التّقنية لدعم استراتيجيّة استخدام الإنترنت وزيادة كفاءة عملية الاتصال وفعاليتها في التدريس الجامعي (الحسن، ٢٠١٨).

من جانبٍ آخر ينبع الإحساسُ بمشكلة الدّراسة من حداثة ظاهرة المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر "الموكس" MOOCs وتنميتها بوصفها مستحدثاً تقنياً معاصراً شاع صيغتها في العقود الأخيرة عالمياً وإقليمياً، ومن ثمّ تأتي هذه الدّراسة التي تتناول المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر "الموكس" MOOCs والكشف عن درجة إسهامها في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التّعلّم عن بُعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؛ لتعكس مدى الاهتمام الذي تُحظى به التّوجهات المعاصرة للمصادر التّعليميّة الإلكترونية المفتوحة من قِبل مؤسسات التّعليم العالي السّودانية؛ باعتبارها إحدى ابتكارات معطيات تكنولوجيا التّعليم. وما يتوقع أن تشكل من تأثيراتٍ متباينة على التدريس الجامعي سيما في أعقاب توظيف عديدٍ من المحاضرات والمقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر في كثيرٍ من الجامعات كما أشارت إلى ذلك دراسة كلٍ من الجهني (2017) ودراسة علي (٢٠١٧).

أسئلة الدّراسة

في سبيل التّصدي لمشكلة الدّراسة؛ ينبغي الإجابة عن الأسئلة التّالية:

- ١- ما درجة إسهام المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ٢- ما دور المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في تعزيز منظومة التّعلّم عن بُعد بمؤسسات التّعليم العالي؟
- ٣- ما الدلالة الإحصائية لدرجات استجابات أفراد العينة من هيئة التدريس نحو إسهام المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في التدريس الجامعي بالنسبة لمتغير التّخصّص؟

أهداف الدراسة

يتطلع البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

- ١- الوقوف على مدى إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة من هيئة التدريس.
- ٢- التعرف إلى دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي.
- ٣- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من هيئة التدريس نحو إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي تُعزى لمتغير التخصص؟

أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يلي:

- ١- التعرف إلى بعض الجوانب ذات الصلة بالمقررات الإلكترونية المفتوحة المصدر (MOOCs) وتقديم مفهومها لمؤسسات التعليم العالي بالقدر الذي سيسهم في تطوير عملية التدريس.
- ٢- قد تفيد هذه الدراسة في لفت نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بما تجلبه من تحديات لأدوارهم المهنية المستقبلية وما تتطلبه من تطوير وإعادة نظر في ممارساتهم التدريسية سيما فيما يتعلق بضرورة العناية بتنمية قدراتهم الذاتية في مجال توظيف تقنية (MOOCs) المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي.
- ٣- من المأمول أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مُتخذي القرار بتبني رؤية تكاملية في التدريس الجامعي تجمع بين الممارسة التقليدية وتوظيف المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية موضوعياً على الوقوف على درجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد، بينما تتحدد زمانياً بالعام الجامعي (٢٠٢١/٢٠٢٢م)، ومكانياً وبشرياً بأعضاء هيئة التدريس ممن يعملون في مؤسسات التعليم العالي السودانية المختلفة من أولئك الذين حضروا فعاليات دورة استخدام تكنولوجيا التعليم في التدريس الجامعي رقم (٤/٢٠٢٠) في الفترة من (٤ - ١١ أكتوبر ٢٠٢٢م)؛ وهي إحدى الدورات التدريبية الحتمية التي يقيمها مركز جامعة الخرطوم للتدريب المتقدم.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها

المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs:

عُرفت أنها مقررات تعليمية على شبكة الإنترنت تهدف إلى توفير فرص مشاركة غير محدودة للمعلومات والوصول المفتوح عبر شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى المواد الدراسية التقليدية كالمحاضرات المرئية، والقراءات البحثية وغيرها من المعلومات دالياي وآخرون؛ كابلان وهينلين (Dalipi & et al,2017& Kaplan & haenlein,2016).

وتعرفها الدراسة الحالية أنها عبارة عن مقررات الكترونية مكثفة يتم طرحها على شبكة الانترنت بحيث تستهدف عدداً كبيراً من المستهدفين، وتتكون من فيديوهات لشرح المقرر يُقدِّمه أستاذ المقرر، ومواد للقراءة واختبارات، فضلاً عن منتديات للتواصل بين المتعلمين والأساتذة من ناحية، والمتعلمين وبعضهم البعض من ناحية أخرى من خلال بيئة مفتوحة

لأي متعلّم في أي مكان. وقد تكون الدّراسة غير متزامنة أي تعتمد على الخطو الدّاتي، الأمر الذي يساعد في نشر المعرفة وتنمية المهارات وتعزيز التّعليم مع توفير فرص متكافئة للجميع.

التّعلّم عن بُعد:

يشير بيتس (Bates, 2012) إلى أنّ التّعلّم عن بُعد هو ذلك النّوع الذي يحدث عندما يكون المتعلّمون منفصلين عن معلّميهم في الزّمان والمكان أو في كليهما، ويعتمد هذا النّظام في تنفيذ برامجه على الوسائط التّكنولوجيّة التي شهدت خلال الألفيّة الثّالثة، تطوّرًا هائلًا في تقنياتها؛ مما ساعد كثيرًا في تعزيز نظام التّعلّم عن بُعد وترسيخ برامجه. ويُقصدُ به في هذه الدّراسة أنّه "موقف تعليمي تعلّمي ينفصل فيه المتعلّم فيزيائيًا وجغرافيًا عن المصدر (المعلّم) على أن يتمّ التّعلّم بطريقة تفاعليّة من خلال نقل المعلومات من مصدرها إلى المتعلّم في مكان وجوده اعتمادًا على الوسائل التّعليميّة التّقنيّة وتكنولوجيا الاتصال الإلكترونيّة، بحيث يُشار إلى دور المتعلّم في هذه العمليّة أنّه تعلّم عن بُعد، أما دور المعلّم فيُشار إليه على أنّه تعليم عن بُعد.

أدبيات الدّراسة

أولاً: الإطار النّظري:

دلالة مصطلح الـ MOOCs:

برز مصطلح الـ (MOOCs) لأوّل مرة في العام (٢٠٠٨م)؛ حيث قامت University of Manitoba بكندا بطرح مقرّر جامعي التحق به حوالي (٢٥) طالبًا بالجامعة وحوالي (٢٢٠٠) طالبًا عبر الإنترنت، وعندئذ أُطلق عليه لفظ الموكس (MOOCs) بار (Parr, 2013). وفي العام (٢٠١٢م) بدأ هذا النّظام في الانتشار بصورة منظّمة في الولايات المتحدة الأمريكيّة من خلال جامعة استانفورد وذلك عندما طرحت مقرّر Online بعنوان "مقدمة في الذكاء الاصطناعي" تجاوز عدد طلابه المسجلين (١٦٠) ألف طالبًا.

وفيما يلي مدلول كل كلمة وردت في سياق المصطلح: وهو اختصارًا للعبارة: Massive Open Online Courses كابلان وهينلين (Kaplan & Haenlein, 2016).

١ - Massive "هائل" يدل على عدد المنتسبين الكبير الضروري لنجاح عمليّة التّعلّم ويصل إلى أرقام ليس بوسع المؤسسات التّعليميّة التّقليديّة التّعامل معها.

٢ - Open "شائع" يدل على:

٣ - أنّ المقرّر مفتوح للجميع من دون شروط مسبقة مثلما يحدث في المؤسسات التّعليميّة.

٤ - أنّ المقرّر مجاني الانتساب للجميع، علمًا بأنّه وفي بعض الحالات قد تُفرض رسوم رمزيّة.

٥ - "Online عبر الإنترنت" وهي تعبر عن المدلولات التّالية:

٦ - مشاركة غير محدودة بزمن أو مكان.

٧ - التّفاعل بين منتسبين افتراضيين.

٨ - اعتماد التّقنية وبخاصّة الإنترنت بوصفها، وسائط للتّخاطب، والتّواصل، والتّفاعل.

٩ - "Course مقرّر" يدل على أنّ العمل هو نشاط تعلّمي يهدف إلى دفع المستهدفين إلى اكتساب معرفة جديدة بشكل أساسي وبما يرتبط بذلك من فعاليات وأنشطة تقويّة ومحاضرات.

وقد عرّفها زيدان (٢٠١٣) أنّها "مقرّرات تُقدّم من خلال منصّات التعلّم الإلكترونيّة بحيث تستهدف عدداً ضخماً من الطلاب، تتكون من فيديوهات تشرح المقرّر يقدّمها أساتذة وخبراء، بالإضافة إلى مواد للقراءة واختبارات ومنشآت للتواصل بين الطلاب والأساتذة من ناحية، وبين الطلاب وبعضهم من ناحية أخرى. كما عُرفت أنّها "مقرّرات تعليميّة على شبكة الإنترنت تهدف إلى مشاركة غير محدودة للمعلومات والوصول المفتوح عبر شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى المواد الدّراسية التّقليديّة كالحاضرات المصورة، والقراءات البحثيّة وغيرها من المعلومات كابلان وهينلين (Kaplan & Haenlein, 2016).

هذا وقد انتشرت المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) بفعل تطور شبكة الإنترنت وغيرها من وسائل التّواصل والاتصال (اليونسكو، ٢٠١٦، ص.٦٦). وبالمقابل فقد أكّدت المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم على أهمية هذه المقرّرات باعتبارها إحدى المشروعات الكبرى التي تسعى المنظمة جاهدةً لتنفيذها خلال المرحلة القادمة. (الجميني، ٢٠١٥، ٨) ولعل هذا يتماشى - وفقاً لما يراه الباحثان - مع التّطورات الآنية التي يشهدها التّعليم العالي المعاصر الذي تميز كما يشير محمد (٢٠١٧) بظهور "نماذج وصيغ جديدة للخدمات الجماعيّة المعاصرة... فأصبح تعليمٌ عابرٌ للحدود فكراً وتمويلاً وأضحى سوقاً للاستثمار، كما أصبح أكثر استجابة لما يأتيه من خارج منظومته من متغيرات علميّة وتكنولوجيّة لها مبالغ الأثر في مجالاته وتخصّصاته العلمية".

عليه فإنّ ظهور مقرّرات الموكس في التّعليم العالي بمناطق كثيرة من العالم؛ قد أسهم في زيادة الفرص في قطاعات التّعليم عبر الإنترنت وإتاحة التّعليم الجامعي للجميع جايا وآخرون (Jia & et al., 2017).

المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر MOOCs والتدريس الجامعي

تعدّ أنظمة إدارة التعلّم LMS Learning Management Systems وإدارة المحتوى Management Content الخاصة بمنصات التعلّم ذي المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر في مؤسسات التّعليم الجامعي؛ "عنصراً مهماً لكل من عضو هيئة التدريس والطالب لاستخدام شبكة الإنترنت في التدريس الجامعي والتواصل مع الطلاب بطريقة سهلة" كما يشير إلى ذلك بار (Parr, 2013)، كما وفرت للطلاب الجامعي مواد علميّة مختلفة ومتعددة يمكن الحصول عليها من مكان واحد.

وعليه تكمن قيمة تقنية الموكس (MOOCs) في التدريس الجامعي في سهولة توظيفها، كما تتميز بالموارد التّعليميّة المفتوحة فيها عن الموارد الأخرى بخضوعها لنظام ترخيص وحماية ملكية؛ مما يسهل من استخدامها وتكييفها دون إذن من المؤلّف صاحب حق الملكية.

وعلى الصّعيد المحلي بادرت جامعة السودان المفتوحة مؤخراً بالعمل على نشر بعض المقرّرات الجامعية المفتوحة عبر الإنترنت من خلال إتاحة موارد بعض المقرّرات في برامج التّربية وبرنامج علوم الحاسوب وبرنامج العلوم الإداريّة بحيث تكون مشاعة للجميع تحت شعار "التّعليم للجميع" وحالياً تعمل الجامعة على تفعيل منصتها التّعليميّة المعروفة باسم "تدّارس" لتعرض عليها المقرّرات الأكاديميّة؛ حيث كانت البداية في العام (٢٠١٧) بتخصّص علوم الحاسوب.

مستقبل المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي:

نظراً لما تمتاز به المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر؛ يتوقع بعض خبراء التّربية - على المدى المتوسط - انتشار هذه المقرّرات وشيوعها على نطاقٍ واسع في مؤسسات التّعليم الجامعي. وقد يبدو ذلك جلياً في ضوء "ارتفاع عدد

المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر لدى كثير من الجامعات العالمية؛ ففي العام (٢٠١٤) بلغ عدد المؤسسات التي تسهم في طرح هذه المقررات وتقديمها (٤٠٠) مؤسسة" موتاون (Mutawa,2017).

ومن الاتجاهات التي ربما تساعد على الاعتراف بالمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs واحتسابها بوصفها ساعات معتمدة في التدريس الجامعي؛ أسلوب التعليم القائم على الكفاءة Education Based on Competency الأمر الذي قد يزيد ويدعم تفعيل هذه المقررات، ويجعلها معياراً لإعداد الطلاب في مؤسسات التعليم العالي بولنقتون وفرونمبولر (Bollington & Fronmueller,2013).

من ناحية أخرى قد تدفع بعض التوجهات "مزيداً من التعزيز للمقررات الإلكترونية المفتوحة؛ سيما إن كان الغاية للمستهدفين هو التنمية المهنية وتوفير فرص الحصول على العمل دون الرغبة في الشهادة، الأمر الذي يمنح الفرد الثقة في التعبير عن قدرته ومنحها المزيد من الموثوقية أمام أصحاب العمل" (الموسى، ٢٠١٥).

منظومة التعلم عن بُعد:

يُعد التعلم عن بُعد من أكثر المصطلحات المرتبطة بالتعلم الإلكتروني ولعله برز وبصورة أكثر وضوحاً في ظل جائحة كوفيد- ١٩ منذ النصف الأول من العام (٢٠٢٠م)؛ كونه أفرز تغييرات في الأسلوب التنظيمي لعملية تقديم المعلومات كما أشار إلى ذلك بيتس (Bates, 2012) حسبما تسمح به ظروف المتعلم ووفقاً لقدراته ومدى الحاجة للتباعد الجسدي. ولعل في ذلك دعوة صريحة - فيما يراه الباحثان - للتخلي تدريجياً عن النمط التقليدي وجهاً لوجه الذي تُقدم به المعلومات. وبالطبع لم يكن قطاع التعليم الجامعي بمعزلٍ عن ذلك، من هنا فلا غرو أن يبرز التعلم عن بُعد بمفهومه المنظومي التفاعلي باعتباره تجديداً للتعليم التقليدي لأن احتمالات نموه وتفعيله مستمرة مستقبلاً بسبب مرونته واستجابته السريعة لاحتياجات الأفراد والمجتمعات ومُتطلبات العصر.

فالعوامل الأكثر تأثيراً في تفعيل دور التعلم عن بُعد هو التركيز على: احتياجات المتعلمين، ومتطلبات محتوى المنهج الذي يجب أن يتفاعل معه المتعلم. فالتصميمات التعليمية للمقررات الدراسية في التعلم عن بُعد تعتمد على استقلالية المتعلم وحرية، والتفاعل بين المتعلم والأستاذ المشرف، وكيفية تصميم المقرر بحيث يستجيب لحاجات المتعلم (الحسن، ٢٠١٧).

في ضوء ما سبق يرى الباحثان؛ أنه من المهم النظر إلى التعلم عن بُعد بوصفه منظومة تفاعلية وليس مجرد برامج مراسلة تُوظف فيها الوسائط التعليمية لإرسال المعلومات من المصدر للمتعلم، وفي مواجهة مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم دون إحداث التفاعل المطلوب، من هنا بات يُنظر إلى التعلم عن بُعد بمفهومه المنظومي بأنه موقف تعليمي تعليمي تؤدي فيه تقنيات الاتصال الإلكترونية ووسائطه دوراً مهماً في التغلب على مشكلة البعد الجغرافي، بحيث يتيح فرص التفاعل المشترك بين المعلم والمتعلم، ولا ينبغي النظر إليه كما هو شائع مجرد عملية تعليمية تُستخدم فيها التقنية والأجهزة الإلكترونية لتقديم التعليم إلى المتعلمين المتباعدين جغرافياً بغض النظر عن التفاعل بينهما.

ثانياً: الدراسات السابقة

من الدراسات السابقة ذات العلاقة التي تم الاطلاع عليها؛ دراسة شقور (٢٠١٣) التي هدفت في مجملها إلى تقديم إحدى التوجهات الحديثة في التعليم العالي والتمثلة في المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) وجدوى توظيفها في مؤسسات التعليم العالي في ضوء جودة التعليم وحرية الاستخدام. وخُصصت الدراسة إلى عديد النتائج

والتّوصيات من بينها: تشجيع المؤسسات التّعليميّة على الانفتاح على مقرّرات الموكس (MOOCs) والاستفادة منها، والتّنسيق والتّعاون بين المؤسسات التّعليميّة لدعم تصميم هذا النوع من المقرّرات ونشره، وتبادل الخبرات بين معلّمي هذه المؤسسات، الأمر الذي يؤدي للإسهام في تطويرهم مهنيّاً، بالإضافة إلى الإسهام في إثراء المحتوى الرقمي على الشبكة العنكبوتية. فضلاً عن تدريب المعلّمين على استراتيجيات توظيف هذه المقرّرات وتطويرها.

أمّا دراسة زهينج وآخرون (Zheng et al., 2015) فقد هدفت التّعرّف إلى دوافع المتعلّم نحو الالتحاق بالمقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs)، وقد خلّصت نتائجها إلى وجود عدة دوافع وراء التحاق الدّارسين بتلك المقرّرات تمثّلت في: تلبية الاحتياجات سيما المهنية منها، والاستعداد للمستقبل، وإشباع الفضول، بالإضافة إلى التّشاركية والتّواصل مع زملائهم الآخرين من خلال توظيف التّعلّم عن بُعد. في حين تناولت دراسة الجهني (2017) المقرّرات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر (MOOCs) ودورها في دعم الدّافعية واستراتيجيات التّعلّم المنظّم ذاتيّاً وقد كان من أهم نتائجها أن المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) تدعم بشكل عام الدّافعية واستراتيجيات التّعلّم المنظّم لدى الطلاب المسجلين في مقرّرات: المدخل إلى علم الفقه، وأساسيات الدّعم التّفنسي، ومقرّر مقدّمة في برمجة ألعاب الفيديو، وذلك من خلال منصّة رواق للتّعلّم عن بُعد.

أمّا دراسة علي (٢٠١٧) فقد هدفت إلى استعراض نتائج بعض الدّراسات الحديثة في سياق الاتّجاهات الحالية للموكس (MOOCs) من خلال دراسة المنهجيات وأفضل الممارسات المستخدمة عند دمج الموكس (MOOCs) في بيئة التّعليم التّقليديّة. وخلصت الدّراسة إلى أنّ دمج هذه التّقنية في الفصول الدّراسية التّقليديّة قد أسهم في توفير بيئة تعليميّة للطلاب للمشاركة بفاعليّة في عملية التّعلّم، وتعويض النّقص في المقرّرات التّقليديّة التي يدرسها الطلاب، بالإضافة إلى إتاحة الوصول الواسع للمقرّرات التي تُطرح من خلال المنصات التّعليميّة المختلفة دون شروط مسبقة.

وهناك دراسة الحسن (٢٠١٨) التي هدفت التّعرّف إلى العوامل المؤثّرة في توظيف عضو هيئة التّدريس لمنصات التّعلّم ذات المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي بجامعة الخرطوم. تمّ اتباع المنهج الوصفي التّحليلي؛ حيث أظهرت التّائج أن المتوسّط العام لدرجة المعرفة التي يمتلكها أعضاء هيئة التّدريس بجامعة الخرطوم حول أهمية توظيف منصات التّعلّم ذي المقرّرات الإلكترونية المفتوحة (MOOCs) في التدريس الجامعي جاء بدرجة موافقة متوسّطة، بمتوسّط حسابي بلغ (٣,٣٩). أنّ المتوسّط العام لاتّجاهات أفراد العينة نحو توظيف منصات التّعلّم ذات المقرّرات الإلكترونية المفتوحة (MOOCs) في التدريس الجامعي قد جاء بدرجة متوسّطة بمتوسط قدره (٣,٤٤). انتهت الدّراسة بحملة توصيات كان من أبرزها ضرورة تملك أعضاء هيئة التّدريس المهارات الفنية والتقنية في التّعامل مع المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) اعتماد المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) بوصفها أحد أهمّ المستحدثات التّقنية في الممارسة التّعليميّة الجامعية المعاصرة لزيادة فعالية التدريس الجامعي بديلاً عن الأساليب التّقليديّة والتّلقين.

كما أجرى كل من فارس ودريدي (٢٠١٩) دراسة كشفت عن فوائد المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) والفلسفة التي اعتمدت عليها، وقد خلّصت الدّراسة إلى أن هناك ثمة فوائد لهذه المقرّرات لعله من أبرزها كونها عالمية لا تتقيد بالحدود الجغرافية والزّمانية وإتاحتها ومناسبتها لعدد كبير من المتعلّمين، فضلاً عن اعتماد معظمها على التّعليم في مجموعات؛ مما يساعد على تبادل الخبرات وتحقيق مبدأ التّعلّم الدّائري والتّعليم مدى الحياة. وبالمقابل فقد أشارت الدّراسة إلى عدة مبادئ تستند عليها المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر من أبرزها: مبدأ الانفتاح، وتبني مبادئ التّظريّة الاتّصاليّة التي ترى أن معرفة كيفية الحصول على المعلومات أهمّ من المعلومات ذاتها، وأن التّعلّم هو عملية الربط

بين مصادر المعلومات بحيث يستطيع المتعلم تحسين عملية التّعلّم، كما تعتمد هذه المقرّرات على مبدأ بيئات التّعلّم الشّخصيّة التي تتيح للمتعلّم المقرّرات التي تلي رغبته واحتياجاته بغض النّظر عن مكان تواجده، وكذلك تبنيتها مبدأ التّعليم القائم على الكفاءة من خلال المشاركة الجماعية مع الزّملاء والخبراء المدعمة بأدوات التّواصل المتعددة.

وبالمقابل تناولت عالم (٢٠٢١) في دراستها نشأة المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) ومفهومها وأبرز المنصات الخاصة بالمقرّرات المفتوحة، وعناصر تصميمها بالإضافة إلى فوائد توظيف المقرّرات المفتوحة ومبرراتها ومميزاتها، ومن أهم ما أوصت به الدّراسة ضرورة التّوسّع في استخدام المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) في الجامعات وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها.

يُلاحظ مما تمّ استعراضه من دراساتٍ سابقة؛ أنّ جميعها اتّصف بالحدّة ولعل ذلك مرده لحدّة الموضوع. وقد اتفقت معظم هذه الدّراسات عن دور مهم مأمول للمقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) في مؤسّسات التّعليم الجامعي. واتفقت الدّراسة الحاليّة مع معظم الدّراسات في المنهجية المتبعة؛ حيث تمّ توظيف المنهج الوصفي وفقاً لخصائصه التحليليّة ولعل ما يميز الدّراسة الحاليّة؛ فضلاً عن تناولها لما يمكن أن تسهم به المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي الكشف عن دور المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) في تعزيز منظومة التّعلّم عن بُعد بمؤسّسات التّعليم العالي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدّراسة

اتّبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي المعني بوصف الواقع الذي من شأنه أن يزودنا بمعلومات وبيانات ذات قيمة علمية تؤيد ممارسات قائمة كما يشير إلى ذلك مرسى (١٩٩٧) أو ترشد إلى سبل تغييرها إلى نحو ما ينبغي أن يكون عليه الوضع.

عينّة الدّراسة

تمّ توزيع أداة الدّراسة المتمثلة في الاستبانة إلكترونيًا على عينة قصديّة مكونة من (٦٢) من أعضاء هيئة التدريس من أولئك الذين حضروا فعاليات دورة استخدام تكنولوجيا التّعليم في التدريس الجامعي رقم (٢٠٢٠/٤) في الفترة من (٤ - ١١) أكتوبر (٢٠٢٢م)؛ وهي إحدى الدورات التّدريبية التّحتيّة التي يقيمها مركز جامعة الخرطوم للتدريب المتقدّم لأعضاء هيئة التدريس بمؤسّسات التّعليم العالي وقد تمّ تنفيذها On - line عبر تطبيق الزووم Zoom وذلك بحسب رغبة المفحوص واستعداده للإجابة عن فقرات الاستبانة - حيث لم توضع أية معايير تتحكّم في هذا الاختيار - وذلك بعد تعريفه بمفهوم المقرّرات الإلكترونيّة مفتوحة المصدر (MOOCs) التي كانت تمثّل إحدى الموضوعات التي تناولتها الدّورة؛ ويُعد هذا نوعًا من الاختيار العشوائي في البحوث التّربويّة لاختيار العينات كما يشير العساف (٢٠٠٠، ص. ٩٥)، الذي يرى أن "استخدامها لا يتطلّب معرفة أفراد مجتمع الدّراسة"، وبعد استرداد عدد (٥٨) استبانة بنسبة استجابة قدرها (٩٣,٥ ٪) ليتم بعد ذلك استبعاد عدد (٧) من المفحوصين بعد أن اتضح عدم انتسابهم لمؤسّسات التّعليم العالي؛ لتبلغ جملة عدد استبانات المفحوصين (٥١) استبانة الذين مثلوا عينة البحث بصورتها النهائيّة، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول ١

أعداد أفراد العينة تبعاً لتغير التخصص

المرتبة العلمية	العدد	علوم إنسانية	التخصص	علوم أساسية
أستاذ مشارك	١١	٦	علوم إنسانية	٥
أستاذ مساعد	٣٢	١٩	علوم إنسانية	١٣
محاضر	٨	٥	علوم إنسانية	٣
المجموع	٥١	٣٠	علوم إنسانية	٢١

أداة الدراسة:

لبلوغ أهداف الدراسة قام الباحثان وبعد الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة؛ بإعداد استبانة معتمدين في ذلك على ما لديهما من خبرة في المجال، وما اطلعوا عليه من أدبيات تربوية، وقد خضعت الأداة للإجراءات التالية:

١- صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة؛ تم عرضها في صورتها الأولية على عددٍ من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تكنولوجيا التعليم وطرق التدريس والقياس والتقويم؛ بغرض إبداء ملاحظاتهم حولها، فيما يتعلق بمدى وضوح فقراتها ومناسبتها للهدف، وسلامة صياغتها اللغوية. وفي ضوء ما اقترحه المحكمون تمت الاستجابة لملاحظاتهم؛ فكان أن تم حذف بعض الفقرات وإضافة أخرى، فضلاً عما سحب ذلك من تعديل في صياغة بعض الفقرات إلى أن استقر عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم على (٢٥) فقرة موزعة على محورين اثنين: المحور الأول حول درجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في التدريس الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة من هيئة التدريس بعدد (١٢) فقرة، في حين جاء المحور الثاني بعدد (١٣) فقرة حول دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي "ملحق ١".

حساب مُعامل ثبات الأداة:

لإيجاد معامل الثبات للاستبانة؛ تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات لكل محور، وللاستبانة ككل. وقد دلت النتائج أن الاستبانة على قدر عالٍ من الثبات. ولما كان "معامل الثبات يُعد شرطاً ضرورياً ملازماً للصدق الذاتي حيث يستحيل دونه تأسيس الصدق الذاتي وتأكيده" كما يشير ميخائيل (١٩٩٥، ص. ٢٧٤). فقد تم حساب معامل الصدق الذاتي للاستبانة بإيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات (البهي، ٢٠٠٦) وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول ٢

معاملات صدق وثبات الاستبانة

المحور	معامل الثبات (ألفا)	معامل الصدق الذاتي
الأول	٠,٩٤	٠,٩٧
الثاني	٠,٩٢	٠,٩٦

وبالرجوع إلى جدول ٢ أعلاه؛ يبدو جلياً أن الأداة تتمتع بدرجة من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق.

٢- وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم توزيعها على أفراد العينة.

٣- ولتحليل استجابات المفحوصين لفقرات الاستبانة استخدم المقياس التآلي (١ - ٢,٣٣) لدرجة الاستجابة

المنخفضة، (٢,٣٤ - ٣,٦٧) لدرجة الاستجابة المتوسطة، (٣,٦٨ - ٥,٠٠) لدرجة الاستجابة المرتفعة.

المعالجات الإحصائية المستخدمة

لمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار تاء لعينتين مستقلتين. كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها

١ - للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه "ما درجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول، وجدول (٣) يوضح نتيجة ذلك.

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمحور الأول "درجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة من هيئة التدريس"

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الترتيب
١	توفير كثيرًا من الوقت الذي يبذله الطالب في عملية التعلم.	٣,٩٧	٠,٩٨	مرتفعة	٣
٢	معالجة مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب	٣,٧٨	١,٠٧	مرتفعة	٦
٣	تعويض النقص في المقررات التقليدية التي يدرسها الطلاب.	٣,٤٥	١,٢٣	متوسطة	١١
٤	المشاركة بفاعلية في عملية التعلم وفي إنجاز المهمات التعليمية.	٤,٢٦	٠,٨٦	مرتفعة	١
٥	إضعاف رغبة الطالب في التعلم	٣,٣٦	٠,٨٣	متوسطة	١٢
٦	توفير فرص تعليمية مرنة بتكلفة أقل	٣,٨٤	١,٠٨	مرتفعة	٤
٧	تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب	٣,٥٢	١,١١	متوسطة	٩
٨	اكتساب مهارة حل المشكلات	٣,٦٤	١,٢٢	متوسطة	٧
٩	تطوير مهارات التعلم الذاتي والمستمر	٤,٢٥	٠,٨٥	مرتفعة	٢
١٠	تنمية القدرة على البحث العلمي	٣,٥٦	١,١٩	متوسطة	٨
١١	تتيح للطلاب فرصة الاطلاع على المستجدات في مجال تخصصه.	٣,٨٣	١,٠٨	مرتفعة	٥
١٢	تزيد من الشعور بالثقة لتعلم أشياء جديدة	٣,٤٦	١,٠٩	متوسطة	١٠
	الدرجة الكلية لإجمالي المحور	٣,٧٤	١,٠٥	مرتفعة	

يتضح من جدول (٣) أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الأول ككل والمتعلقة بدرجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة من هيئة التدريس؛ قد بلغ (٣,٧٤) وهو يقع في مدى الدرجة المرتفعة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٣٦ - ٤,٢٦).

يلاحظ من جدول (٣) أنَّ أعلى متوسطات حسابية لفقرات المحور الأول جاء للفقرة (المشاركة بفاعلية في عملية التعلم وفي إنجاز المهمات التعليمية). حيث بلغ (٤,٢٦) بانحراف معياري قدره (٠,٨٦) وبدرجة مرتفعة، والفقرة (تطوير مهارات التعلم الذاتي والمستمر) بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٨٥) وبدرجة مرتفعة وتتفق في ذلك مع ما خلصت إليه دراسة علي (٢٠١٧) ودراسة فارس ودريدي (٢٠١٩) ودراسة الجهني (٢٠١٧) وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما تتيحه هذه المقررات من مواد علمية مختلفة ومتعددة يمكن الحصول عليها من مكان واحد مع توفر تغذية راجعة تدعم تعلم كل طالب بحسب استعداداته. وبالمقابل هناك فقرات أخرى جاءت متوسطاتها الحسابية بدرجة مرتفعة وهي على الترتيب:

- توفير كثيرٍ من الوقت الذي يبذله الطالب في عملية التعلم؛ توفير فرص تعليمية مرنة بتكلفة أقل. تتيح للطلاب فرصة الاطلاع على المستجدات في مجال تخصصه؛ معالجة مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب. ويمكن تفسير استجابات أفراد العينة حيال هذه الفقرات على أساس ما توفره المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر من بيئات تعلم شخصية من شأنها أن تتيح فرصاً مرنة للتعليم بما توفره من مقررات تلبي رغبات المتعلمين واحتياجاتهم بعض النظر عن مكان تواجدهم بما يسهم في مقابلة الفروق الفردية بينهم، فضلاً عما توفره من قاعدة معرفية موزعة تتيح للطلاب فرصة الاطلاع على كل ما يُستجد في مجال التخصص من خلال البحث سواء في المكتبات الرقمية أم شبكة الإنترنت كما أنه بوسع الطالب أن يرفع الروابط للمصادر التي حصل عليها لمشاركتها مع زملائه. من جانب آخر تعكس نتيجة هذه الفقرات ما يمكن أن تتيحه هذه المقررات للمتعلمين من إنشاء الشبكات التواصلية بالقدر الذي يتيح تبادل وجهات النظر وتسهيل التواصل بينهم، وما يتبع ذلك من توفير الدعم اللازم للطلاب حول تعلمه، الأمر الذي يسهم في توفير كثيرٍ من الوقت الذي يبذله في عملية التعلم.
- كما جاءت خمس فقرات بدرجة متوسطة وهي: اكتساب مهارة حل المشكلات؛ وتنمية القدرة على البحث العلمي وتنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ وتزويد من الشعور بالثقة لتعلم أشياء جديدة؛ وتعويض النقص في المقررات التقليدية التي يدرسها الطلاب؛ وإضعاف رغبة الطالب في التعلم وذلك بأوساط حسابية قدرها (٣,٦٤، ٣,٥٦، ٣,٥٢، ٣,٤٦، ٣,٤٥، ٣,٣٦) على الترتيب. ولعلها تتفق في ذلك مع ما أشارت إليه دراسة عالم (٢٠٢١) ومع ما توصلت إليه دراسة علي (٢٠١٧) التي خلصت إلى أن دمج هذه التقنية في الفصول الدراسية التقليدية يسهم في توفير بيئة تعليمية للطلاب للمشاركة بفاعلية في عملية التعلم وتنمية أنماط التفكير لديهم وتعويض النقص في المقررات التقليدية التي يدرسها الطلاب.

وفي هذا السياق يشير كلٌّ من وي وجاو (Wu & Gao, 2018, p. 251) إلى إسهام مقررات الموكس (MOOCs) في "إتاحة مساحة للمناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المعلم؛ حيث بإمكان أي دارس طرح ما يريد من أسئلة والإجابة عن أسئلة الآخرين، كما تسهم في تطوير التفكير الإبداعي وتحسين قدرات المتعلمين على فهم المعرفة التي اكتسبوها وتوظيفها".

ربما تعكس هذه النتيجة من جانب آخر أن عملية إدماج المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي السوداني لا زالت في بداياتها، وبالتالي لم يتبلور بعد تأثيرها في تنمية التفكير العلمي والقدرة على البحث العلمي وما يرتبط بذلك من شعور بالثقة لتعلم معارف جديدة، فهذه الإسهامات لتقنية الموكس لعلها تضح وتبرز أكثر جراء الممارسة الفعلية الأمر الذي لم نلمسه بعد ولم يتحقق بوضوح، بيد أن الأمر يُوحى من وجهة نظر الباحثين بأن هناك ثمة وعي لدى أفراد العينة من هيئة التدريس بما يواكب معطيات العصر وتحولاته، ويبدو ذلك في سياق توظيف مُحتمل للمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) التي باتت تمثل خياراً يجد القبول من أعضاء هيئة التدريس بحسب ما أشارت إليه كثيرٌ من الدراسات والبحوث؛ حيث تمثل المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) إحدى الحلول والأساليب التي يمكن أن تُدمج مع الأساليب التقليدية في التدريس الجامعي.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي؟ قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني، وجدول (٤) يبين نتيجة ذلك.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة المتعلقة بالمحور الثاني " دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في تعزيز منظومة التعلم بالجامعات بمؤسسات التعليم الجامعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور	الترتيب
١	حرية اختيار المحتوى بناءً على حاجة الطالب	٣,٣٣	١,٣٣	بدرجة متوسطة	١٠
٢	تساعد في إتقان عملية التعلم	٣,٤٠	١,١٩	بدرجة متوسطة	٩
٣	زيادة دافعية الطالب الجامعي نحو التعلم	٤,٠٤	١,٠٩	بدرجة مرتفعة	١
٤	توظيف الحقائق التي يمتلكها الطالب الجامعي في المواقف الحياتية	٣,٤٢	١,١٠	بدرجة متوسطة	٨
٥	تتيح فرص الاطلاع على كل ما يستجد في مجال التخصص.	٣,٧٩	١,٠٥	بدرجة مرتفعة	٤
٦	تسهل من عملية التفاعل والتواصل مع الطلاب عبر الإنترنت	٣,٨٤	١,٠٨	بدرجة مرتفعة	٣
٧	توظيف مهارات التفكير الناقد.	٣,٣١	١,١١	بدرجة متوسطة	١١
٨	تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التدريس الجامعي	٣,٤٣	١,٢٩	بدرجة متوسطة	٧
٩	تمثل أسلوب مبتكر للحصول على معارف جديدة عبر الإنترنت	٣,١٦	١,٠١	بدرجة متوسطة	١٢
١٠	توفر تغذية راجعة تدعم تقدم كل طالب بحسب قدراته	٣,٥٦	١,٠٧	بدرجة متوسطة	٦
١١	إتاحة فرصة التعلم في أي مكان وفي أي وقت.	٣,٧٨	١,١٤	بدرجة مرتفعة	٥
١٢	إتاحة فرص وصول المعلومات إلى عدد أكبر من الطلاب	٣,٠٨	١,١٣	بدرجة متوسطة	١٣
١٣	اكتساب مهارة إدارة الوقت والجهد	٣,٩٢	١,٠٤	بدرجة مرتفعة	٢
الدرجة الكلية لإجمالي المحور		٣,٥٤	١,١٤	متوسطة	

- يتبين من جدول (٤) أنَّ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات المحور الثاني ككل والمتعلقة بدور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في تعزيز منظومة التعلم عن بُعد بمؤسسات التعليم العالي قد بلغ (٣,٥٤) وهو يقع في مدى الدرجة المتوسطة وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات بين (٣,٠٨ - ٤,٠٤). حيث جاءت الفقرات: زيادة دافعية الطالب الجامعي نحو التعلم؛ واكتساب مهارة إدارة الوقت والجهد تسهل من عملية التفاعل والتواصل مع الطلاب عبر الإنترنت؛ تتيح فرص الاطلاع على كل ما يستجد في مجال التخصص؛ وإتاحة فرصة التعلم في أي مكان وفي أي وقت بدرجات مرتفعة بمتوسطات قدرها (٤,٠٤ ، ٣,٩٢ ، ٣,٨٤ ، ٣,٧٩ ، ٣,٧٨) على الترتيب. في حين جاءت الفقرات: توفر تغذية راجعة تدعم تقدم كل طالب بحسب قدراته؛ تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التدريس الجامعي؛ توظيف الحقائق التي يمتلكها الطالب الجامعي في المواقف الحياتية؛ تساعد في إتقان عملية التعلم؛ حرية اختيار المحتوى بناءً على حاجة الطالب؛ توظيف مهارات التفكير الناقد؛ تمثل أسلوب مبتكر للحصول على معارف جديدة عبر الإنترنت؛ إتاحة فرص

وصول المعلومات إلى عددٍ أكبر من الطلاب بدرجاتٍ متوسّطة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة كلٍ من علي (٢٠١٧)؛ ودراسة زهينج وآخرون (Zheng & et al.,2015)

• وتعكس هذه النتيجة إجمالاً أنّ الدور الذي تؤديه المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) الذي ورد في سياق الفقرات المتضمنة في المحور الثاني؛ لعله يخدم ويعزز لحدٍ كبير المفهوم المنظومي للتعلم عن بُعد بوصفه أسلوباً تفاعلياً غايته توصيل المعلومة إلى المتعلم حيث يوجد، دون النظرة له كعملية انتساب أو تعلم بالمراسلة. وفي هذا الإطار تؤكد كثير من مؤسسات التعليم العالي على دور توظيف المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في التدريس من خلال توفير فرصة الوصول للتعليم وحضور المحاضرات والمشاركة في مجتمعات التعلم عن بُعد، حيث باتت تمثل هذه المقررات حالياً أولوية استراتيجية للعديد من الحكومات والجامعات الأوربية برون (Brown,2018).

• وبالمقابل أعربت بعض الجامعات التي تستخدم التعلم عن بُعد عن عزمها دمج مقررات الموكس فيما تطرحه من برامج تعليمية نظراً لما تنسم به هذه المقررات من مرونة في توصيل المعلومة ومن توسيع فرص التعلم المستمر باترو وبالا جي (Patru & Balaji, 2016). وفي ذات السياق تضيف السيد (٢٠١٦) أنّ المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) مقررات حديثة ناشئة في مجال التعلم عن بُعد ذاع صيتها مؤخراً؛ حيث يقدم المحتوى العلمي عبر بيئة عالمية مفتوحة وأصبحت بذلك متاحة لأي متعلم بما يحقق ديمقراطية التعلم.

٣- للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما الدلالة الإحصائية لدرجات استجابات أفراد العينة من هيئة

التدريس نحو إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي بالنسبة لمتغير التخصص".؟ للإجابة عن هذا السؤال؛ تمّ استخدام اختبار تاء (T- test) للتعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية؛ وجدول (٥) يوضح نتيجة ذلك.

جدول ٥

نتيجة اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات استجابات بين متوسطات استجابات أفراد العينة من هيئة التدريس نحو إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs في التدريس الجامعي تبعا لمتغير التخصص

متغيري التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
علوم إنسانية	٣٠	٦٧,١٤	٩,٣٥	٥٩	٠,١٨٠	غير دالة
علوم أساسية	٣١	٦٦,٦٢	٧,٤٤			

بالنظر إلى جدول (٥) نجد أنّ قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,١٨٠) وهي تقل عن قيمتها الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة درجة حرية (٥٩) مما يؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي تُعزى إلى متغير التخصص، الأمر الذي يعني أنّ متغير التخصص لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية؛ سواء أكان علوماً أساسية أو إنسانية لم يكن له تأثير ذو دلالة في استجاباتهم نحو إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي.

• وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي؛ قد بات يُحظى باهتمام جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن تخصصاتهم.

- وربما تعكس هذه النتيجة ثمة وعي تقني ومعلوماتي لدى أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بما يواكب معطيات العصر وتحولاته، ويبدو ذلك في سياق إسهام مأمول للمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر في التدريس الجامعي والتي باتت تمثل خيارًا يجد القبول من أعضاء هيئة التدريس بحسب ما أشارت إليه كثير من الدراسات والبحوث كدراسة شقور (٢٠١٣)، دراسة الحسن (٢٠١٨) ودراسة بوزكيت وآخرون (Bozkurt & et al, 2017).
- حيث إن ارتباط استخدام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد زاد من شيوعها وانتشارها، الأمر الذي سهّل إسهامها الواضح في الوصول إلى مصادر المعلومات بصورة منظّمة تبعًا لاستراتيجيات التدريس المتبعة، وقد أفضى هذا الوضع إلى توظيف أساليب تدريس جديدة من قبل أعضاء هيئة التدريس بمختلف تخصصاتهم لعلها تتماشى مع الدور الجديد لعضو هيئة التدريس كونه موجهًا وميسرًا لعملية التعلم، وله القدرة على الاستخدام المنظم لمصادر التعلم، وبالمقابل تتماشى مع احتياجات المتعلمين وتنوع تخصصاتهم، وعليه فإنّ شيوع مقررات الموكس يُعد مؤثرًا لإسهام فعال لهذه المقررات في التدريس الجامعي.

استنتاجات:

- ١- بقي القول أنّ توفير المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) بالجامعات العربية وبضمنها السودانية؛ من شأنه أن يثري سبل التعاون وتبادل الخبرات بين هذه الجامعات بالقدر الذي يسهم في تطوير الممارسة التدريسية والمهنية لديهم.
- ٢- نتيجة التطور التقني الذي يشهده العالم؛ أصبح التدريس الجامعي أكثر التصاقًا بالعالم الخارجي وارتباطًا بالتطور المعلوماتي والمعرفي، وأكثر قدرة للوصول إلى كل من يطلبه. وتبعًا لذلك تبرز المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) بوصفها تقنية جديدة في التعلم عن بُعد معتمدة على نشاط المتعلم ومجهود المعلم موظفًا ما أنتجته التكنولوجيا من وسائل تعليمية متنوعة بغية استمرارية التعلم، وبناء مجتمع معرفي يقدم محتوى تعليمي منظومي عبر الإنترنت يشرف عليه أعضاء هيئة التدريس بالمؤسسة التعليمية.
- ٣- إنّ المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) وهي بهذا الشبوع إقليمية وعالمية؛ كان لا بد أن تُرتب على ذلك إنشاء منصات إلكترونية محلية بكثيرٍ من الجامعات السودانية تُقدم من خلالها هذه المقررات، بل أضحت تمثل أولوية لهذه الجامعات لتصبح جزءًا لا يتجزأ من الممارسة التعليمية التعلمية سيما بعد جائحة كورونا.

توصيات الدراسة:

- في ضوء أدبيات البحث وما خلّص إليه من نتائج؛ فإنّ الدراسة تقدم التوصيات التالية:
- ١- العمل على موائمة المقررات الجامعية بمؤسّسات التعليم العالي السودانية مع المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) كداعم ومساند لها وتضمينها في الخطط الاستراتيجية المستقبلية للتدريس الجامعي.
 - ٢- الاستفادة من إمكانات المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في توسيع منظومة التعلم عن بعد بالجامعات السودانية.
 - ٣- تدريب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السودانية بمختلف تخصصاتهم على استراتيجيات تصميم المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) وتطويرها.

مقترحات الدراسة

استكمالاً لنتائج الدراسة؛ يقترح الباحثان إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

- ١- برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس لتوظيف واستخدام المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي.
- ٢- دراسة التحديات والصعوبات التي من شأنها أن تحول دون استخدام المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- ٣- دراسة واقع توظيف المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر (MOOCs) وموقعاتها في منظومة التعلّم عن بُعد بالجامعات السودانية من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- البهي، فؤاد. (٢٠٠٦). علم النفس التربوي وقياس العقل البشري (ط٢). دار الفكر العربي.
- الجمني، محمد. (٢٠١٥). التّوجهات الجديدة للمنظمة العربية للتّربية والتّحافة والعلوم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتعزيز التّعليم والريادة، المجلة العربية للمعلومات، ٢٥ (١)، ٧ - ١٥.
- <https://search.emarefa.net/detail/BIM-/760796>
- الجهني، ليلي سعيد. (٢٠١٧). المقرّرات الإلكترونية الجماعية مفتوحة المصدر MOOCs ودورها في دعم الدّافعية واستراتيجيات التّعلّم المنظم ذاتياً. مجلة الدّراسات التربوية والتّفكيرية، ٢٥ (٤)، ٢٢٨ - ٢٥٧.
- الحسن، عصام إدريس كمتور. (٢٠١٨). العوامل المؤثرة في توظيف عضو هيئة التدريس لمنصات التّعلّم ذي المقرّرات الإلكترونية المفتوحة MOOCs في التدريس الجامعي بجامعة الخرطوم. مجلة البحوث التربوية والتّفكيرية، ٥٩، ١ - ٣٢.
- الحسن، عصام إدريس كمتور. (٢٠١٧). منظومة تكنولوجيا التّعليم. دار جامعة الخرطوم للنشر.
- زيدان، أحمد. (٢٠١٣). برامج موك تحقق حلم الدّراسة في أرقى الجامعات.
- <https://hunasotak.com/article/741>.
- السيد، إيناس محمد. (٢٠١٦). أساليب التّقويم المرحلي الإلكتروني بالمقرّرات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق وأثرها في الدّافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى لدى طالبات الدّراسات العليا بجامعة الملك سعود، مجلة دراسات عربية في التّربية وعلم النفس، ٧٦، ١٧ - ٦٦.
- شقور، علي زهدي. (٢٠١٣). فلسفة المقرّرات الجماعية العامة المباشرة MOOCs وجدوى توظيفها في مؤسسات التّعليم العالي في ضوء جودة التّعليم وحرية الاستخدام. المجلة الدّولية لاتصالات الجمعية العربية للحاسبات، ٦ (٢)، ١ - ١٥.
- عالم، رؤى مصطفى محمد. (سبتمبر، ٢٠٢١). المقرّرات المفتوحة (MOOCs). المجلة الدّولية للمناهج والتّربية التكنولوجية، ٤ (٤)، ١٤١ - ١٥٤.
- العساف، صالح حمد. (٢٠٠٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.

على، عبد الرحمن محمد أحمد. (٧ - ١٠ يناير، ٢٠١٧). دمج المقرّرات المفتوحة واسعة الانتشار على الانترنت الموكس (MOOCs) في التّعلّم التّقليدي: أفضل الممارسات، التّحديات والتّوصيات، المؤتمر الدّولي الأول، كلية التّربية، جامعة السّودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

فارس، شاشة ودريدي، عبد الغني. (٢٠١٩). فلسفة الدّروس الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOCs. مجلة بيليفيليا لدراسة المكتبات والمعلومات، (٢)، ١٧٩ - ١٩٠.

محمد، عبد اللطيف محمود. (٢٦ - ٢٧ ديسمبر، ٢٠١٧). التّخطيط لعلاقة مؤسسات التّعليم العالي العربيّ بأسواق العمل لتحقيق أهداف التّنمية المستدامة ٢٠٣٠: رؤية مستقبلية، المؤتمر السادس عشر للوزراء المسؤولين عن التّعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. تحت شعار التّعليم العالي وعالم العمل والإنتاج: رؤية جديدة. الأمانة العامة لجامعة الدول العربيّة، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، القاهرة.

مرسي، محمد منير. (١٩٩٧م). البحث التّربوي وكيف نفهمه. عالم الكتب.

الموسى، عبد الله بن عبد العزيز. (٢٠١٥). آفاق توظيف التّقنية في التّعليم العالي، دراسة استشرافيّة في ضوء معطيات مستقبلية. وزارة التّعليم، المملكة العربيّة السّعوديّة، الجامعة السّعوديّة الإلكترونيّة.

ميخائيل، أفطانيوس. (١٩٩٥). التّقويم التّربوي الحديث. منشورات جامعة سبها.

اليونسكو. (٢٠١٦). الموارد التّعليميّة المفتوحة: التّجديد والبحث والممارسة. ترجمة المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم (الألسكو).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Al-Assaf, saleh Hamad. (2000). *Introduction to research in behavioral sciences* (in Arabic). Obeikan Library.
- Al-Bahy, Fouad. (2006). *Educational Psychology and Measurement of the human mind* (2nd ed.) (in Arabic). Aram Thought House.
- Al- Hassan, Esam Edris Kamor. (2018). Factors that affecting in the recruitment of a teaching staff for the Massive open on-lone courses (MOOCs) learning platforms in university teaching at university of Khartoum (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological research*, 59, 1-32.
- Al- Hassan, Esam Edris Kamor. (2017). *Instructional Technology System* (in Arabic). University of Khartoum Publishing House.
- Ali, Abdel Rahman Mohammed Ahmed. (January 7 – 10, 2017). *Integrating Massive Open Online Courses (MOOCs) into traditional learning: Best practices, Challenges and recommendations* (in Arabic), First International Conference, faculty of Education, Sudan university of Science and technology, Khartoum.
- Alim, Roya Mustafa. (2021). Massive Open Courses (MOOCs) (in Arabic). *International Journal of Technological Curriculum and Education*, (4), 141 – 154.
- Al-Juhany, Laila Saeed. (2017). Massive open-source electronic courses (MOOCs) and their role in supporting motivation and self- regulated learning strategies (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies*. (25) 4, 228 – 257.

- Al-Jumny, Mohammad. (2015). New directions of the Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization in the field of information and communication technology to enhance instruction and entrepreneurship (in Arabic). *Arab Journal of Information*, 25(1),7 – 15. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-/760796>.
- Al-Mousa, Abdellah Abdel Aziz. (2015). Prospects for employing technology in higher education, a prospective study in the light of future issues (in Arabic). Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia, Saudi Electronic University.
- Bates, T. (2012). What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs. *Online Learning and Distance Education Resources*.
- Billington, P.& Fronmueller, M. (2013). MOOCs and the Future of Higher Education, *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(43), 36 – 43.
- Brown, M. (2018). Why Invest in MOOCs? Strategic Institutional Drivers. In D. Jansen & L. Konings (Eds.). The 2018 Open up Ed Trend Report on MOOCs. (pp. 6 - 9). Maastricht, NL:European Association of Distance Teaching Universities(EADTU). <https://tinyurl.com/2018OpenupEdtrendreport>.
- Bozkurt, A., Akgün, E. & Zawacki,R. (2017). Trends and Patterns in Massive Open Online Courses: Review and Content Analysis of Research on MOOCs (2008 - 2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*,18(5), 118 – 147.
- Dalipi,F.,Yayilgan,S.,Imran,A.&Kastrati,Z.(2017).Towards Understanding the MOOC Trend: Pedagogical Challenges and Business Opportunities, In P. Sapphires and A. Ioannou (Eds.): LCT 2016, LNCS 9753, *Springer International Publishing*, pp. 281–291, DOI: 10.100726_1 - 39483 - 319 - 3 - 978.
- El- syeed, Enas Mohammed. (2016). Electronic interim evaluation methods for broad-enrollment open-source courses and their impact on achievement motivation and developing skills in using content management systems among female graduate students at king Saud University (in Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, 76, 17 – 66.
- Fares, Shasha & Douiry, Abdel-Agany. (2019). The philosophy of open-source electronic lessons (MOOCs) (in Arabic). *Bibliophilia Journal of library and Information Studies*, (2), 179 – 190.
- Hood, N., Littlejohn, A. & Milligon, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83-91.
- Jia, Y., Song, Z., Bai, X. & Xu, W. (2017). Towards Economic Models for MOOC Pricing Strategy Design, In Z. Bao et al. (Eds.): DASFAA 2017 Workshops, LNCS 10179, *Springer International Publishing*, 387–398.
- Kaplan, A. & Haenlein,M, (2016). Higher education and digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the cookie Monster, *Business Horizons*. (59) 4,441 -450.
- Michael, Octanius. (1995). Modern educational evaluation (in Arabic). Sheba University Publications.
- Mohammed, Abdel Latif Mahmoud. (December 26 – 27, 2017). *Planning the relationship of Arab higher education institutions with labor markets to achieve the 2030 sustainable development goals: a future vision*, (in Arabic). The sixteenth conference of ministers responsible for higher education and scientific research in the Arab world. Under the slogan: Higher education and the world of work and production: a new vision. General Secretariat of the league of Arab countries, Arab league Educational, Cultural and Scientific Organization. Cairo.

- Morsy, Mohammad Mounir. (1997). *Educational research and how to understand it* (in Arabic). The world of books.
- Mutawa, A. (2017). It is time to MOOC and SPOC in the Gulf Region, *Education and Information Technologies*, (22),1651–1671.
- OECD. (2007). Giving Knowledge for Free, the emergence of open educational resources, center for educational research and innovation. https://www.oecd.org/education/ceric/giving_knowledge_for_free_the_emergence_of_open_educational_resources.htm.
- Patru, M. & Balaji, V. (2016). *Making Sense of MOOCs, A Guide for Policy - Makers in Developing Countries*, United Nations Cultural Organization (UNESCO) and Commonwealth of Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245122>.
- Parr, C. (2013). "MOOC creators criticize course, Lack of creativity" *The Times Higher Education*. <https://timehighereducation.co.uk/mooc-creators-criticize-course-lack-of-creativity/2008180-fullarticle>.
- Shaqur, Ali Zuhdy. (2013). The philosophy of MOOCs and the feasibility of employing them in higher education institutions in the light of the quality of education and freedom of use (in Arabic). *International Journal of Communications of the Arab Computer Society*, 6(2), 1 – 15.
- UNESCO. (2016). *Open instructional resources: Innovation, research, and practice* (in Arabic). Trans. by the Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (ALESCO).
- Wu, H. & Gao, H. (2018). *Chances and Challenges: How to Make a Successful MOOC*. In G. Sun and S. Liu (Eds.), *Advanced Hybrid Information Processing*, First International Conference, ADHIP, Harbin, China, July 17–18, 2017, pp. 250–256. SpringerLink, https://dx.doi.org/10.1007/987-3-319-73317-3_30.
- Zheng, S., Rossan, M., Shih, P. & Carroll, J. (2015). *Understanding student motivation, behaviors and perceptions in MOOCs*. In *Proceedings of the 18th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing*, (pp. 1882-1895). <https://dio.org/10.1145/2675133.2675217>.
- Zydane, Ahmed. (2018). MOOC programs realize the dream of studying in the most prestigious universities (in Arabic). <https://hunasotak.com/article/741>.

الملاحق

ملحق (١)

الاستبانة في صورتها النهائية

الدكتور -----الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان: " مدى إسهام المقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التّعلّم عن بعد

ولتحقيق أهداف الدّراسة تم تصميم هذه الاستبانة والموجهة لأعضاء هيئة التدريس ممن يعملون في مؤسسات التّعليم العالي السّودانية المختلفة من أولئك الذين حضروا فعاليات دورة استخدام تكنولوجيا التّعليم في التدريس الجامعي رقم (٢٠٢٠/٤) في الفترة من ٤ - ١١ أكتوبر ٢٠٢٢ م.

وبما أنّكم جزء من العينة؛ برجاء التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل موضوعية ودقة وهي في مجملها أفكار ومريثات قابلة للنقاش تعكس مدى إسهام المقرّرات الإلكترونية المفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي ودورها في تعزيز منظومة التّعلّم عن بعد، وأنّ الأفكار النهائية متوقفة على وجهة نظركم بحكم خبرتكم وممارستكم للتدريس، مع التأكيد بأنّ ما ستدلون به من معلومات سوف تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ...

الباحثان ...

- يقصد بالمقرّرات الإلكترونية مفتوحة المصدر تلك المقرّرات التي يتم طرحها على شبكة الإنترنت وفق جدول زمني معين، ويساعات محددة أسبوعياً بحيث تستهدف عدداً كبيراً من الطلاب على أن تُتاح الدّراسة عبر محاضرات مرئية مسجلة قصيرة لشرح المقرر يقدمها أستاذ المقرر تتخللها بعض التكاليفات Assignments والاختبارات القصيرة Quizzes والمناقشات Discussion فضلاً عن منتديات للتواصل بين الطلاب والأساتذة من ناحية والطلاب وبعضهم البعض من ناحية أخرى، وقد تكون الدّراسة غير متزامنة أي تعتمد على الخطو الذاتي للطلاب. مع إتاحة للطلاب بالانضمام إلى مجتمع التّعلّم عبر المنصة بمتابعة المحاضرين، وتحكم في البيئة التّعليمية الإلكترونية من قبل الكلية المعنية.

البيانات الأولية:

قبل البدء في الإجابة، نرجو التكرم بملء البيانات أدناه، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المخصص الذي يناسبها.

(١) الجامعة التي تعمل فيها: -----

(٢) التخصص :

علوم إنسانية ()

علوم أساسية ()

عبارات الاستبانة:

المحور الأول: درجة إسهام المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي من وجهة نظر أفراد العينة من هيئة التدريس

تسهم المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر الـ MOOCs في التدريس الجامعي في:

م	الفقرة	خيارات الاستجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة
١	توفير كثيرًا من الوقت الذي يبذله الطالب في عملية التعلم.				
٢	معالجة مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب				
٣	تعويض النقص في المقررات التقليدية التي يدرسها الطلاب.				
٤	المشاركة بفاعلية في عملية التعلم وفي إنجاز المهمات التعليمية				
٥	إضعاف رغبة الطالب في التعلم.				
٦	توفير فرص تعليمية مرنة بتكلفة أقل.				
٧	تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب				
٨	اكتساب مهارة حل المشكلات				
٩	تطوير مهارات التعلم الذاتي والمستمر				
١٠	تنمية القدرة على البحث العلمي.				

م	الفقرة	خيارات الاستجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة
١١	تتيح للطالب فرصة الاطلاع على المستجدات في مجال تخصصه.				
١٢	تزيد من الشعور بالثقة لتعلم أشياء جديدة.				

المحور الثاني: دور المقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر " الـ MOOCs في تعزيز منظومة التعلم عن بعد

بمؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أفراد العينة من هيئة التدريس

م	الفقرة	خيارات الاستجابة			
		أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق بشدة
١	حرية اختيار المحتوى بناءً على حاجة الطالب				
٢	تساعد في إتقان عملية التعلم				
٣	زيادة دافعية الطالب الجامعي نحو التعلم				
٤	توظيف الحقائق التي يمتلكها الطالب الجامعي في المواقف الحياتية				
٥	تتيح فرص الاطلاع على كل ما يستجد في مجال التخصص				
٦	تسهل من عملية التفاعل والتواصل مع الطلاب عبر الإنترنت				
٧	توظيف مهارات التفكير الناقد.				
٨	تحقق مبدأ تكافؤ الفرص في التدريس الجامعي.				
٩	تمثل أسلوب مبتكر للحصول على معارف جديدة عبر الإنترنت				
١٠	توفر تغذية راجعة تدعم تقدم كل طالب بحسب قدراته.				
١١	إتاحة فرصة التعلم في أي مكان وفي أي وقت.				
١٢	إتاحة فرص وصول المعلومات إلى عدد أكبر من الطلاب				
١٣	اكتساب مهارة إدارة الوقت والجهد				

وبالتوفيق للجميع...

The Role of Parents in Improving the Reading Ability of Deaf and Hard-of-Hearing Children Through Story Reading

Ali Hamad Albalhareth

Assistant professor

Department of Special Education

College of Education, Najran University

Abstract: Parents play an important role in improving the reading and writing skills of their deaf and hard-of-hearing (DHH) children. As this research aimed, reading stories to their children at home is an important part of such improvement efforts. The study sample consisted of 341 male and female schoolteachers, 14.7% of whom were DHH teachers. In general, the results reported that parents play an important role in improving the reading and writing skills of their DHH children. Also, the results revealed that pre-reading practices play a significant role in improving the reading and writing skills of DHH children, as assessed by their teachers. In addition, during reading practice, parent skills, and post-reading practice strategies are important for DHH literacy skills. Children's reading and writing skill improvement, as rated by teachers, was significantly greater for those children whose parents were older, more experienced, and more educated; however, no differences emerged in teachers' ratings of the children's improvement in reading and writing skills as a function of their parents' gender. Suggestions and recommendations for future research are provided.

Keywords: Deaf, Children, reading, Story, Parents, Teachers

دور الوالدين في تحسين القدرة القرائية لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من خلال قراءة القصة

علي حمد آل بالحارث

أستاذ مساعد قسم التربية الخاصة

كلية التربية، جامعة نجران

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استكشاف أهمية دور الوالدين في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال قراءة القصص في المنزل، تم اختيار المشاركين في الدراسة من برامج مختلفة للصم وضعاف السمع في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤١) معلمًا ومعلمة من المعلمين الذين يدرسون في مدارس، وشملت مجموعة الدراسة المعلمين الصم وضعاف السمع تم اختيار أفرادها بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. وبنسبة (١٤,٧٪) من مجتمع الدراسة. وكشفت النتائج أن ممارسات ما قبل القراءة تؤدي دورًا مهمًا في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع، وفقًا لوجهات نظر معلمينهم. بالإضافة إلى ذلك في أثناء ممارسة القراءة، ومهارات الوالدين واستراتيجيات ممارسة ما بعد القراءة مهمة لمهارات القراءة والكتابة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال. وقد خلصت النتائج أيضًا أن دور الوالدين في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة كبيرة في جميع الأبعاد، ولكن أظهرت النتائج عدم وجود فروق لدور الوالدين في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين حسب متغير الجنس، في حين وجدت فروقًا دالة إحصائية لدور الوالدين في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات: الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: الصم، الأطفال، القراءة، القصة، الآباء، المعلمون

Introduction:

The significance of nurturing language and literacy competencies among deaf and hard-of-hearing (DHH) children has been increasingly recognized, especially within the DHH community. Literacy is a crucial pillar of human growth and progress, exerting a pivotal influence on cognitive capacities, efforts to assimilate into society, and achievement in educational pursuits. Nevertheless, the journey toward proficient reading skills can pose significant challenges for DHH children due to their distinct communication requirements, the obstacles posed by limitations in spoken language accessibility, and questions about whether DHH children need to have access to phonology or not (Allen et al., 2009).

In Saudi Arabia, the number of deaf is approximately 720,000 (Al-Nafjan et al., 2015), so deaf education has generated interest among parents of DHH children, teachers, and researchers seeking to identify effective strategies to enhance reading competencies in children with special needs (e.g., Rock et al., 2016), especially DHH children. One particularly promising avenue is the implementation of story-reading initiatives at home, where parents proactively engage their children in collaborative reading endeavors (Rodriguez-Valls, 2009). The inherently dynamic and interactive nature of reading stories as an activity provides fertile ground for developing language acquisition and comprehension skills. This approach promises to bring significant benefits to DHH children as they work to improve their reading abilities (Rattigan-Rohr, 2012).

Previous works have explained that reading stories is one of the best practices used during the pre-reading stage (Saricoban, 2002). The target language in the current study is Arabic, as many previous studies have used languages other than Arabic (Hidayatullah et al., 2023; Parkes, 2023). The study reported herein utilized survey study to examine the effects of home-based story reading on the reading proficiency of Saudi Arabian DHH children. The study scrutinized multiple dimensions of home-based story reading, encompassing the ambiance established by parents for reading and the use of strategies before, during, and after reading sessions in order to identify the elements most crucial to fostering the effectiveness of home-based story-reading interventions.

Study Problem and Importance of the Study

Children need to acquire reading skills from early childhood because reading is the most critical practice for developing children's knowledge and is key to their academic and life success (Hayes, 2023). Despite the dearth of studies discussing home-based story-reading practice (e.g., Pandith et al., 2022), more work is needed to explain the importance of story reading, play, and activities during early childhood, which are also critical for reading development (Lee et al., 2023). Reading stories is one of the most significant reading practices to help children learn about the world in which they live. In addition, reading stories provides children with guidance and examples to help them when they experience different situations. When children read stories from a variety of books, children can develop their knowledge about cultures, events or times, places, and people; they can also learn from other individuals' experiences, which can significantly enhance their skills to engage in or deal with new situations.

Study Questions

This study addresses the following study questions:

1. What is parents' role in improving the reading ability of deaf and hard-of-hearing children through story reading?

2. Are there differences in parents' roles in improving the reading ability of deaf and hard-of-hearing children through story reading as a function of gender, age, experience, and/or educational qualifications?

Objectives of the Study

The objectives of this study are as follows:

First, the aim of this study is to examine how parents engage in story reading (inclusive of aspects such as the reading environment, requisite parental skills, and pre-/during/post-reading strategies) to enhance the reading proficiencies of their DHH children. The Second objective is to explore the degree to which the reading environment and parental proficiency in executing pre-/during/post-reading strategies collaboratively contribute to improving reading skills among DHH children through story reading as well as the role of specific variables in the extent of reading skill improvement.

Study Boundaries

The following limitations regarding the scope of the study should be kept in mind when considering the applicability of the study's findings beyond this specific set of parameters.

Objective Constraints

The scope of this study was confined to investigating the influence of parents (including factors such as the reading environment, requisite parental skills, and pre-/during/post-reading strategies) on the enhancement of their children's reading proficiencies through story reading while considering specific variables, as perceived by teachers.

Temporal Constraints

The study's temporal context is restricted to the year 2023.

Geographical Features and Human Demarcation

The geographical focus of the study is limited to teachers specialized in the field of DHH in Saudi Arabia. Also, the study specifically included educators with expertise in DHH education.

Theoretical Framework and Literature Review

A substantial percentage of DHH children are born to hearing parents who do not possess specialized knowledge of or expertise in the needs of DHH children (Antia & Kreimeyer, 2015; Rufsvold et al., 2023). Consequently, parents of DHH children, especially hearing parents, must learn and utilize various strategies to enhance their children's reading abilities. Essentially, they need to create a rich language (e.g., sign language) and literacy environment by iterating strategies, introducing new ones, and dedicating more time to these methods in pursuit of improved outcomes (Knoors & Marschark, 2018; Zarchy & Geer, 2023). Navigating these efforts requires parents to possess crisis management skills, essential tools, and stimuli that facilitate their DHH children's embrace of these strategies aimed at advancing their reading skills (Kwon, 2023).

Developing a rich literacy environment is significant for early literacy development. Such an environment can be created by providing books and producing activities for children to engage them in reading through playing (Toub

et al., 2018). Van Bergen et al. (2017) emphasized that the number of books in the home environment stands out as the most influential factor influencing a child's reading proficiency.

Furthermore, practices conducted at home to nurture children's reading skills, including factors such as parents' reading motivation and consistent engagement in shared reading sessions with their children, emerged as noteworthy factors that significantly contribute to enhancing children's motivation to read (Baker, 2003; Cubillos, 2023)

Role of the Family

The family plays a critical role in a child's social, cognitive, and language development. DHH children's linguistic development needs are particularly critical when they are born to hearing parents (Lillo-Martin et al., 2023). Family involvement in education is often paramount. Many hearings parents regard meeting the needs of DHH children as a considerable challenge; consequently, they seek the expertise of educators and specialists to support their children. This situation underscores the need for tailored programs that empower parents to proficiently educate their children with special needs (Dikeç et al., 2023)

The family's influence in nurturing a child with hearing loss is evident not only in terms of emotional support, but also in the psychological milieu the family creates while interacting with the child. The family's ability to understand and accommodate the child's condition significantly contributes to their positive upbringing. Such support affords the child opportunities for normal growth and mitigates the challenges posed by their differences. Conversely, a family's resistance to accepting the child's condition can impose formidable hurdles that the child may struggle to overcome (Safarpour & Ashori, 2023).

A vital aspect of the family's role involves fostering communication in DHH children, encompassing the development of techniques such as reading facial expressions, speech reading, head positioning, and sound frequency awareness (Papatsimouli et al., 2023). Consequently, parental involvement is imperative for nurturing these skills in children. Furthermore, parents play a crucial part in creating suitable circumstances for DHH children to engage with others and forge friendships, thereby alleviating the challenges posed by hearing loss (Duncan & Punch, 2023).

Technology to Support Reading Stories

Albalhareth and Alasmari (2023) emphasized the need to use reading strategies with students with hearing loss to enhance their comprehension and reading abilities. Information and communication technology developments have the potential to support such efforts. Fernández Batanero et al. (2022) provided an overview of information and communication technology's potential to support people with hearing loss in public spaces, underscoring the technical capabilities that DHH individuals can leverage (e.g., Bozarth, 2021)

The advent of sophisticated digital hearing aid technology has introduced novel resources for students (Haleem et al., 2022). In recent years, an array of assistive technologies catering to DHH individuals has emerged. These technologies aid students in both traditional and virtual educational settings, as well as during therapy sessions, by enhancing access to classroom content. Various amplification devices, including hearing aids, cochlear implants, and bone-anchored hearing aids, help those with

hearing loss access auditory information. Many of these technologies can be coupled with amplification devices to facilitate task performance and enhance interactions between parents and children. These advanced auditory technologies range from frequency modulation (FM) systems employed in classrooms to personal broadcasting devices suitable for use at home or within the community. However, during story reading, parents' and teachers' views toward the best practices and strategies that may support reading comprehension of DHH children may change as new technologies are developed (Spencer & Marschark, 2010). Therefore, this study investigates whether teachers believe that assistive technologies should be used in the reading environment for reading stories with their DHH children.

When reading a story for DHH children in early childhood, it is important to consider visual aids, clear and expressive signing, and the incorporation of interactive elements to engage their attention. Visual storytelling, sign language, and props or gestures can enhance their understanding and enjoyment of the story. Parents can also use graphic organizers, like visual charts or diagrams, as well as digital storytelling to help DHH children comprehend and organize story elements (Rahiem et al., 2020).

Using games and role-playing activities can be a fantastic strategy when reading stories to DHH children. Parents can assign different roles to family members or use puppets to act out the story. This interactive approach helps bring the story to life and allows children to actively participate and engage with the narrative. It is a fun and effective way to enhance their understanding and enjoyment of the story (Mather, 1989).

Another effective strategy is incorporating sign language interpreters or using video resources that feature sign language. Such a strategy ensures that DHH children have access to both the visual and linguistic aspects of the story, further promoting their comprehension and language development. In addition, providing opportunities for children to retell the story using their own words or creating their own endings can foster creativity and language expression (Huenerfauth et al., 2017).

In summary, previous work in language and literacy development shows that, for children, reading is essential for literacy development and contributes to future success. Reading stories is one way to include various practices that support literacy development for DHH children. Parents need to prepare a reading environment that encourages their children to engage with stories, and parents' knowledge of reading strategies and DHH children's needs is crucial for supporting their DHH children's literacy development.

Method and Procedures

A descriptive approach was used to provide an account of observed phenomena and establish correlations between variables within a given problem context. This quantitative approach was utilized to observe and record responses from the sample participants without manipulating or influencing their answers.

Study Population:

The sample encompassed all teachers (2,313 in total) working with DHH students in Saudi Arabia. According to data from the Ministry of Education (2021), 2,313 teachers are dedicated to educating DHH students in the kingdom: 965 females and 1,348 males.

Study Sample

The study sample consisted of 341 randomly selected male and female teachers, representing 14.7% of the potential study participants. The instrument of this study was administered online via a Google form, which was delivered to the participants.

Study Tools and Data Collection Methods

Data were gathered from two sources. The secondary sources encompassed the relevant literature, references, periodicals, articles, reports, and studies related to the study subject. The primary sources were data collected using a questionnaire designed for, adapted to, and distributed to the study sample. The questionnaire consisted of two sections. The first section captured participants' demographic information (gender, age, years of experience, job title, program type, and communication method). The second section encompassed facets associated with reading improvement strategies, spanning various dimensions: reading environment (4 items), parental skills (3 items), pre-reading strategies (7 items), strategies during reading (10 items), and strategies after reading completion (6 items). A 5-point Likert scale was used in the questionnaire (1–5; strongly disagree, disagree, neutral, agree, strongly agree, respectively). The length of the category was calculated according to the details presented in Table 1.

Table 1

Length of the Category

Category Length	Upper limit of the degree – lower limit of the degree	=	1 – 5	1.33
	Number of levels		3	

Mean values ranging from 1 to 2.333 indicated a low degree of approval. Mean values ranging from 2.34 to 3.666 indicated a medium degree of approval. A mean value range of 3.67 to 5.00 indicated a high degree of agreement.

Validity and Reliability of Study Tool

The questionnaire tool was presented to a group of five professors with expertise and specialization in early childhood and deaf education in Saudi public and private universities. Based on their observations and recommendations, certain modifications were made. After discussing these observations with the supervising professor, the questionnaire was finalized, comprising 30 items.

Validity: Internal consistency

The questionnaire was applied to the exploratory sample consisting of 25 individuals, and Pearson correlation coefficients were calculated between the items and the domains to which they belong as well as between the items/domains and the total score, as shown in Table 2. As indicated, the Pearson correlation coefficients are statistically significant at the 0.01 and 0.05 significance levels, demonstrating the validity of the internal consistency.

Table 2

Pearson Correlation Coefficients between Items and Their Domain and between Items/Domains and Total Score of Questionnaire (n = 25)

N	Statements	Pearson correlation coefficient with domain	Pearson correlation coefficient with the total score
First Domain	Reading environment	1	.978**
1	Parents need to arrange a place to read with their children	.908**	.921**
2	Parents need to use assistive technology	.943**	.952**
3	Parents need to have a library in their home	.619**	.604**
4	Parents need to use a whiteboard to help their children draw and scribble	.711**	.619**
Second Domain	Skills that parent need	1	.971**
5	Parents need to attend workshops and training programs to help develop their children's literacy skills	.888**	.860**
6	Parents need to be fluent in sign language to develop their children's literacy skills	.976**	.952**
7	Parents need special courses to help their children read letters through pictures of animals and plants whose beginning letters match the letters they are to be trained on	.979**	.948**
Third Domain	Pre-reading strategies	1	.975**
8	Before reading a story, parents should use reading strategies that help their children develop their vocabulary knowledge	.826**	.780**
9	Before reading a story, parents should talk with their children to give them an overview of the story	.719**	.619**
10	Before reading a story, parents should encourage their children to look at the pictures to help them understand the text	.752**	.860**
11	Parents should ask their children to predict the topic before reading to develop their reading comprehension	.928**	.948**
12	Parents should ask their children to choose the type of story (e.g., picture story)	.917**	.952**
13	Parents should ask their children the best time to read a story for them	.826**	.780**
14	Parents should ask their children to open the story and look at the pictures before starting to read it	.698**	.595**

N	Statements	Pearson correlation coefficient with domain	Pearson correlation coefficient with the total score
Fourth Domain	During reading strategies	1	.970**
15	During reading, parents use pictures and point at them to help their children connect between the meaning of the written form and the pictures	.925**	.860**
16	During reading, parents could teach their children letters (e.g., fingerspelling) to help their children develop their vocabulary knowledge	.853**	.778**
17	During reading, parents could ask their children to draw the story to help their children develop their reading skills	.813**	.697**
18	During reading, graphic organizers (GO; pictures) help children understand the story	.827**	.876**
19	During reading, parents encourage their children to use self-questioning	.925**	.860**
20	During or after reading, parents act and use role-playing while reading the story	.536**	.414*
21	Parents encourage their children to point to the beginning of paragraphs while reading the story	.857**	.871**
22	Parents make their children talk about what they understood from the story in their own language	.846**	.865**
23	Parents explain to their children the difference between similar letters in words	.591**	.604**
24	Parents ask their children to point to the letters whose sound they hear	.430*	.521**
Fifth Domain	Post-reading strategies	1	.996**
25	After reading, parents ask their children to summarize the story	.785**	.775**
26	Parents ask their children to identify the most prominent character in the story	.962**	.952**
27	Parents ask their children to identify the characters in the story	.784**	.780**
28	Parents ask their children whether they liked the story or not	.604**	.619**
29	Parents ask their children to indicate if the pictures are appropriate for the written text	.857**	.860**
30	Parents ask their children's opinion about the quality of pictures and papers	.962**	.952**

** = Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed); * = Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Reliability

The reliability coefficient was extracted using Cronbach's alpha values for the internal consistency of the axes of the study tool. Table 3 shows the stability coefficients for the fields of the study tool.

Table 3

Cronbach's Alpha Stability Coefficient Values for the Study Scales (n = 25)

Variable	Number of items	Cronbach's alpha coefficient
Reading environment	4	0.924
Parental skills to be mastered	3	0.929
Pre-reading strategies	7	0.993
Strategies while reading	10	0.986
Post-reading strategies	6	0.977
Overall reading improvement strategies	30	0.991

Table 3 shows that the Cronbach alpha coefficients ranged between 0.986 (the highest) and 0.924 (the lowest). The overall reliability for the 30 items was 0.991. These high values indicate that the alpha values exceeded the minimum and acceptable percentage for statistical analysis, as an alpha value equal to or greater than 0.60 was considered acceptable by previous researchers (e.g., Tüzün et al., 2005). Thus, the survey elements are reliable and valid to use as a tool to collect the data for this study.

Study results and discussion

This section presents the results of the study based on the analysis of the collected data.

Demographic Variables:

Table 4 shows the distribution of the sample according to demographic categories. A nearly equal number of both genders participated: 51.3% male and 48.7% female. The greatest proportion of participating teachers have a bachelor's degree (67.2%), and more than half of the participants had been teaching for 6 to 10 years. In addition, 67.2% of the participants taught at a Deaf school, and 45.8% of participants preferred to use sign language with their DHH children.

Table 4

Demographic Distribution of Study Population

Demographic Variable	Category	Frequency	Percentage (%)
Gender	Male	175	51.3
	Female	166	48.7
Academic Qualification	Diploma	15	4.4
	Bachelor's	229	67.2
	Postgraduate studies	97	28.4
Years of Experience	5 or fewer	70	20.5
	6–10	194	56.9

Demographic Variable	Category	Frequency	Percentage (%)
Types of Programs	More than 10	77	22.6
	Deaf school	207	67.2%
	Students with hearing loss	101	32.8%
	Sign language	141	45.8%
Preferred Means of Communication	Auditory/oral training methods	107	34.7%
	Total communication	60	19.5%
Total	341	100	

Means and Standard Deviations

This subsection presents the data related to answering the two study questions. To answer the first study question (i.e., What is parents' role in improving the reading ability of deaf and hard-of-hearing children through story reading?), the arithmetic means, standard deviations, and relative importance were considered. Table 5 presents the results.

Table 5

Means, Standard Deviations, Ranks, and Levels

N	Rank	Statements	Mean	Std. Deviation	Level
First Domain	5	Reading environment	4.25	.677	High
1	3	Parents need to arrange a place to read with their children	4.19	.744	High
2	4	Parents need to use assistive technology	4.09	.792	High
3	2	Parents need to have a library in their home	4.35	.750	High
4	1	Parents need to use a whiteboard to help their children draw and scribble	4.38	.715	High
Second Domain	3	Skills that parent need	4.46	.681	High
5	2	Parents need to attend workshops and training programs to help develop their children's literacy skills	4.46	.708	High
6	3	Parents need to be fluent in sign language to develop their children's literacy skills	4.42	.765	High
7	1	Parents need special courses to help their children read letters through pictures of animals and plants whose beginning letters match the letters they are to be trained on	4.50	.710	High
Third Domain	1	Pre-reading strategies	4.53	.681	High

N	Rank	Statements	Mean	Std. Deviation	Level
8	2	Before reading a story, parents should use reading strategies that help their children develop their vocabulary knowledge	4.55	.691	High
9	1	Before reading a story, parents should talk with their children to give them an overview of the story	4.56	.690	High
10	5	Before reading a story, parents should encourage their children to look at the pictures to help them understand the text	4.52	.709	High
11	6	Parents should ask their children to predict the topic before reading to develop their reading comprehension	4.51	.695	High
12	7	Parents should ask their children to choose the type of story (e.g., picture story)	4.50	.693	High
13	4	Parents should ask their children the best time to read a story for them	4.52	.693	High
14	3	Parents should ask their children to open the story and look at the pictures before starting to read it.	4.53	.692	High
Fourth Domain	2	During reading strategies	4.49	.675	High
15	1	During reading, parents use pictures and point at them to help their children connect between the meaning of the written form and the pictures	4.52	.692	High
16	3	During reading, parents could teach their children letters (e.g., fingerspelling) to help their children develop their vocabulary knowledge	4.52	.694	High
17	2	During reading, parents could ask their children to draw the story to help their children develop their reading skills	4.52	.693	High
18	4	During reading, graphic organizers (GO; pictures) help children understand the story	4.52	.705	High
19	6	During reading, parents encourage their children to use self-questioning	4.50	.710	High
20	10	During or after reading, parents act and use role-playing while reading the story	4.44	.755	High
21	7	Parents encourage their children to point to the beginning of paragraphs while reading the story	4.48	.726	High
22	5	Parents make their children talk about what they understood from the story in their own language	4.51	.710	High
23	8	Parents explain to their children the difference between similar letters in words	4.47	.734	High

N	Rank	Statements	Mean	Std. Deviation	Level
24	9	Parents ask their children to point to the letters whose sound they hear	4.46	.737	High
Fifth Domain	4	Post-reading strategies	4.46	.683	High
25	2	After reading, parents ask their children to summarize the story	4.48	.693	High
26	4	Parents ask their children to identify the most prominent character in the story	4.48	.722	High
27	5	Parents ask their children to identify the characters in the story	4.45	.736	High
28	1	Parents ask their children whether they liked the story or not	4.49	.705	High
29	3	Parents ask their children to indicate if the pictures are appropriate for the written text	4.48	.718	High
30	6	Parents ask their children's opinion about the quality of pictures and papers	4.42	.753	High
Total			4.46	.641	High

Table 5 indicates that teachers rated parents as having an important role to play in improving DHH children's reading ability through story reading, with a mean value of 4.46 and a standard deviation of 0.641. Furthermore, pre-reading strategies are the most important practice according to teachers, who believe it is important for parents to utilize such strategies for DHH children's literacy development. The mean of pre-reading strategies was 4.53 (standard deviation = 0.681) and ranged between 4.50 and 4.56. DHH teachers believe that the most important practice before reading is that parents should talk with their children to give them an overview of the story. Meanwhile, during reading practice ranks second among teachers of DHH children, with a mean of 4.49 (standard deviation = 0.675) and a range between 4.44 and 4.52. According to these teachers, the most important strategy during reading is for parents of DHH children to use pictures and point at them to help their children connect the meaning of the written form and the pictures.

Improving the skills of parents of DHH children is the third most important domain related to story reading, with a mean of 4.46 (standard deviation = 0.681) and a range between 4.42 and 4.50. Among these skills, teachers explained that the most important items is that Parents need special courses to help their children read letters through pictures of animals and plants whose beginning letters match the letters they are to be trained on.

Post-reading strategies were considered the fourth most important practice for parents to implement during story reading as they can be important for DHH children's literacy development. The domain had a mean of 4.46 (standard deviation = 0.683), and the mean of the items ranged between 4.42 and 4.49. Teachers of DHH children thought that, among these strategies, it is important for parents to ask their children whether they liked the story or not.

Finally, teachers of DHH believed that, although the reading environment is important when reading a story, it is the least important domain with a mean of 4.25 (standard deviation = 0.677). The mean of the items in this domain, such as parents

need to use a whiteboard to help their children draw and scribble, ranged between 4.09 and 4.38.

To answer the second study question (i.e., Are there differences in parents' roles in improving the reading ability of deaf and hard-of-hearing children through story reading as a function of gender, age, experience, and/or educational qualifications?), the factors of gender, age, experience, and educational qualifications were considered, as discussed in the following subsection.

Gender

To determine if any differences in gender exist between teachers of DHH children, the mean of reading improvement strategies from teachers' perspective was considered. As Table 6 shows, no statistically significant differences existed in the arithmetic averages of parents' role in improving the reading and writing skills of their DHH children from teachers' perspective according to gender.

Table 6

Results of T-test Between Mean Reading Improvement Strategies from Teachers' Point of View Due to Gender

Gender	N	Mean	Std. Deviation	T	DF	Sig. (2-tailed)
Male	175	4.49	.654	1.009	339	.314
Female	166	4.42	.627			

Age

The researcher used the arithmetic mean difference and the analysis of variance (ANOVA) to identify any statistically significant differences at a significant level ($0.05 \geq \alpha$) in reading improvement strategies from teachers' point of view depending on age. Table 7 shows statistically significant differences as a function of age in parents' success in improving the reading and writing skills of their DHH children. Thus, age is important for reading story, which leads to improving DHH children's literacy skills.

Table 7

Results of the Mean Difference Test to Identify Differences Between the Averages in the Reading Improvement Strategies from Teachers' Point of View Due to Age

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.263	2	1.631	4.045	.018
Within Groups	136.314	338	.403		
Total	139.577	340			

To demonstrate the nature of the age differences in parents' capacity to improve the reading and writing skills of DHH children, post-hoc comparisons were conducted. Table 8 shows statistically significant differences between the age group greater than 40 years old and the age group less than 30 years old, in favor of the age group greater than 40 years old.

Table 8*Multiple Comparisons: Scheffe*

Age		Mean Difference (I-J)	Sig.
40 years or older	Younger than 30 years	.288*	.024
	30–39 years	.189	.089

Educational Qualification

The researcher used the arithmetic mean difference and ANOVA to find any statistically significant differences at a significant level ($0.05 \geq \alpha$) in reading improvement strategies from teachers' point of view based upon educational qualifications. Table 9 shows the statistically significant differences between the mean rated improvement scores for the reading and writing skills of DHH children as a function of parents' educational qualifications.

Table 9

Results of the Mean Difference Test to Find Differences Between the Averages in Reading Improvement Strategies as a Function of Educational Qualifications

Source	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5.183	2	2.591	6.517	.002
Within Groups	134.395	338	.398		
Total	139.577	340			

Furthermore, to demonstrate the significance of the differences between the arithmetic means of parents' role in improving DHH children's reading and writing skills from teachers' perspective according to the educational qualification variable, post-hoc comparisons were used, as shown in Table 10. The results indicate statistically significant differences between bachelor's and postgraduate studies, in favor of postgraduate studies.

Table 10*Multiple Comparisons: Scheffe*

Educational Qualification		Mean Difference (I-J)	Sig.
Postgraduate studies	Diploma	.264	.321
	Bachelor	.274*	.002

Years of Experience

We used the arithmetic mean difference and ANOVA to find statistically significant differences at a significant level ($0.05 \geq \alpha$) in reading improvement strategies from teachers' point of view due to experience. Table 11 shows statistically significant differences in the arithmetic averages of parents' role in improving the reading and writing skills of DHH children from teachers' perspectives according to years of experience.

Table 11

Results of the Mean Difference Test to Find Differences Between the Averages in Reading Improvement Strategies Through the Teachers' Point of View Due to the Years of Experience

Source	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9.393	2	4.697	12.194	.000
Within Groups	130.184	338	.385		
Total	139.577	340			

To demonstrate the significance of the differences in the arithmetic means of parents' role in improving DHH children's reading and writing skills from teachers' perspectives according to years of experience, post-hoc comparisons were used, as shown in Table 12.

Table 12

Multiple Comparisons: Scheffe

Years of Experience		Mean Difference (I-J)	Sig.
5–10 years	Fewer than 5 years	.455*	.002
	5–10 years	-.175*	.047
More than 10 years	Fewer than 5 years	.630*	.000
	5–10 years	.175*	.047

Table 12 shows statistically significant differences in the level of experience between fewer than 5 years and 5–10 years, favoring 5–10 years, as well as between fewer than 5 years and more than 10 years, favoring more than 10 years. Differences also emerged between 5–10 years and more than 10 years, favoring the longer term of experience.

Discussion

This study aimed to show how home-based story-reading activities contribute to enhancing DHH children's reading skills. It also sought to investigate the collective impact of reading environments and parental proficiency in pre-, during, and post-reading strategies to enhance DHH children's reading abilities through story reading. As detailed in the finding, educators perceived the pre-reading practices as a potential locus for diverse literary practices, facilitated by many important practices. The most important one was identified as parents activating their DHH children's prior knowledge before reading the story. This strategy can motivate DHH children and facilitate their reading comprehension. This finding aligned with the argument made by Albalhareth et al. (2022), who explained the importance of building DHH children's background knowledge before reading a story (Farquharson & Babeu, 2020). Before reading, parents need to ask their DHH children about the story to build their background knowledge which is one the most crucial components of reading and reading comprehension.

The results also illustrate that during reading practice is considered the second most importance practice according to teachers of DHH children. Many previous works on reading and reading comprehension have reported that during reading strategies and practice are the most discussed topic in the literature. Albalhareth and Alasmari (2023) claimed that during reading strategies were the common strategies that teachers of DHH children use to help them make sense of the texts. As the current study reported, using

a picture story is necessary, so parents can utilize pictures to help their DHH children understand the meaning of the texts (Hayden & Prince, 2023; see Nikolopoulos et al., 2023). This study also explained of importance of using visual material with very young children, especially DHH children (Lane et al., 1996; Rahiem et al., 2020). Furthermore, courses should be provided to parents of DHH children to help them read and explicitly teach them to read letters through pictures. Creating a more welcoming home environment through the integration of child-oriented games was deemed significant, echoing Plowman's (2016) emphasis on the interplay among learning, play, and digital media within domestic settings. This finding also encompassed parents' interest in specialized courses aimed at teaching letter recognition to their children, employing strategies such as reading stories aloud to provide insights into the narrative, and employing visual aids to connect written content with corresponding imagery, supporting Smith's (1983) work. Furthermore, parents showed a preference for gauging their children's story preferences, selecting engaging narratives that fostered enthusiasm and motivation for reading.

No statistically significant gender-based differences emerged in teachers' perspectives on the success of parents' reading improvement strategies. This finding suggests that both male and female parents possess similar skills necessary for fostering their children's reading proficiencies. This divergence can be attributed to societal discrepancies, resulting in variations in data collection and outcomes. The gender variable was found not to influence the application of reading teaching strategies for DHH children, a trend supported by Silver et al. (2023).

Statistically significant differences emerged in teachers' ratings of the effectiveness of parents' reading improvement strategies as a function of parental age: older parents were rated as being more effective, suggesting that parental age plays a role in shaping the skills acquired for enhancing DHH children's reading abilities. Accumulated life experiences and skills contribute to the more effective application of these strategies as parents age, in line with the observations of Zaidman et al. (2023). In addition, getting the meaning from the text is important for reading recompensing (Brown & Pressley, 2023) studies such as Albalhareth et al. (2022) have highlighted the significance of early parent-child interaction in fostering language and literacy skills, especially in the context of reading comprehension.

The results also demonstrated statistically significant differences in teachers' perceptions of reading improvement strategy efficacy based on educational qualifications. This finding indicates that higher academic qualifications correlate with a more evident adoption of reading strategies. This trend aligns with the findings of Albalhareth and Alasmari (2023) and emphasizes the role of educational background in the proficient application of reading strategies. The insights from the results also resonate with previous studies, as exemplified by Wolbers et al. (2023), who emphasized the influence of professional experience on the utilization of strategies for improving DHH children's reading abilities.

Finally, the results revealed statistically significant differences in rated effectiveness of reading improvement strategies based on years of experience. Years of experience have shown an impact on the effectiveness of reading training strategies for DHH children. Notably, previous studies, including Ng et al. (2023) and Albalhareth and Alasmari (2023), emphasized the importance of the role of years of experience in improving reading training strategies.

Recommendations

The study targeted teachers of DHH children who responded to the questionnaire. Based on the findings, we propose that parents of DHH children should participate in specialized courses focused on reading training strategies. The goal of these courses would be to enhance the effectiveness of the teaching methods used for children's training. In addition, our results suggest the usefulness of creating a unique genre of stories, specifically video books, that incorporate tools designed to motivate DHH children to engage in reading. These tools might include visual elements such as pictures. Furthermore, the study recommends developing educational games tailored to the needs of DHH children. These games could be used as an additional method for facilitating their learning. We also recommend investigating the role of DHH parents in facilitating their DHH children's reading skills, which may differ from the role of hearing parents (Lane et al., 1996).

Limitations

This study was limited to young children (1–6 years old), a developmental stage characterized by the novelty of encountering letters and words for the first time. This inherent novelty can pose challenges when teaching children to read, particularly considering their heightened curiosity. This challenge is magnified for parents, especially when the children are DHH, requiring the repetitive and diverse implementation of the story strategy. Therefore, we encourage future research aimed at investigating which strategies are more beneficial for developing DHH children's reading skills and comprehension.

Conclusion

Reading is undeniably one of the most pivotal activities in which parents engage with their children to foster their literacy development. Parents can employ various activities while engaging in story-reading sessions. The current study delved into the significance of parental involvement in enhancing the reading and literacy proficiencies of DHH children through the avenue of home-based story reading. The findings unequivocally underscored the vital role parents play in cultivating children's literacy, particularly when facilitated through story reading.

Of noteworthy importance is the integration of technology and the creation of conducive home environments. These elements emerged as critical variables that significantly contribute to supporting children's literacy development while participating in story-reading sessions. Our conclusion is that parents' active participation in their children's reading endeavors yields substantial benefits, accentuating the pivotal role parents have in shaping the literacy journey of DHH children.

References

- Albalhareth, A., & Alasmari, A. (2023). Metacognitive strategies implemented with d/Dhh students in upper elementary schools in Saudi Arabia. *Thinking Skills and Creativity*, 101222(47), 1–3.
- Albalhareth, A., Paul, P. V., & Alasmari, A. (2022). Teachers' perceptions of metacognitive strategies and assessments used with d/Deaf and hard of hearing students. *Human Research in Rehabilitation*, 12(1), 5–21.
- Allen, T. E., Clark, M. D., Del Giudice, A., Koo, D., Lieberman, A., Mayberry, R., & Miller, P. (2009). Phonology and reading: A response to Wang, Trezek, Luckner, and Paul. *American Annals of the Deaf*, 154(4), 338–345.
- Al-Nafjan, A., Al-Arifi, B., & Al-Wabil, A. (2015). Design and development of an educational Arabic sign language mobile application: collective impact with Tawasol. In *Universal Access in Human-Computer Interaction. Access to Interaction: 9th International Conference, UAHCI 2015, Held as Part of HCI International 2015, Los Angeles, CA, USA, August 2-7, 2015, Proceedings, Part II* 9 (pp. 319-326). Springer International Publishing.
- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2015). *Social competence of deaf and hard-of-hearing children*. Oxford University Press.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87–106.
- Bozarth, J. (2021, July 22). The latest and greatest in assistive technology for deaf and hard-of-hearing students. *Vocovision*.
- Brown, R., & Pressley, M. (2023). Self-regulated reading and getting meaning from text: The transactional strategies instruction model and its ongoing validation. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 155–179). Routledge.
- Cubillos, M. (2023). A chip off the old block: Do reading-motivated parents raise reading-motivated children? *Reading Research Quarterly*, 58(4), 668–684.
- Dikeç, G., Türk, E., Yüksel, E., Çelebi, K., & Özdemir, M. (2023). Experiences of hearing parents of children with hearing loss: A qualitative study. *Children (Basel, Switzerland)*, 10(7), 1129.
- Duncan, J., & Punch, R. (2023). Voices of young deaf adults: Supporting adolescent social capital development. *American Annals of the Deaf*, 167(5), 605–624.
- Farquharson, K., & Babeu, C. (2020). Examining caregiver knowledge of shared book reading practices for infants and toddlers who are deaf or hard of hearing: A pilot study. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(5), 1199–1211.
- Fernández Batanero, J. M., Rueda Montenegro, M., Cerero Fernández, J., & García Alonso, S. (2022). Challenges and trends in the use of technology by hearing-impaired students in higher education. *Technology and Disability*, 34(2), 101–111.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285.
- Hayden, H. E., & Prince, A. M. (2023). Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 23(2), 236–261.
- Hayes, N. (2023). *Early years practice: Getting it right from the start*. Taylor & Francis.

- Hidayatullah, S., Mulyati, Y., Damaianti, V. S., & Permadi, T. (2023). Effectiveness of dialogical reading literacy programs in improving language skills and literacy of early students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 233–252.
- Huenerfauth, M., Gale, E., Penly, B., Pillutla, S., Willard, M., & Hariharan, D. (2017). Evaluation of language feedback methods for student videos of American sign language. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 10(1), 1–30.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2018). *Evidence-based practices in deaf education*. Oxford Academic. doi:10.1093/oso/9780190880545.001.0001
- Kwon, E. Y. (2023). *Exploring considerations for the learner, family, and school in the education of students who are deaf or hard of hearing with disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. University of British Columbia.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf world*. Dawn Sign Press.
- Lee, J., Joswick, C., & Pole, K. (2023). Classroom play and activities to support computational thinking development in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 457–468.
- Lillo-Martin, D. C., Gale, E., & Chen Pichler, D. (2023). Family ASL: An early start to equitable education for deaf children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(2), 156–166.
- Mather, S. A. (1989). Visually oriented teaching strategies with deaf preschool children. *The Sociolinguistics of the Deaf Community*, 165–187.
- Ministry of Education (2021). Special education teachers report. Kingdom of Saudi Arabia.
- Ng, R., Chin, E., Hong, Y., Zhou, X., & Tan, A. (2023). Performing pediatric neuropsychological evaluation with Chinese patients: A narrative review of the literature and recommendations for practice. *The Clinical Neuropsychologist*, 1–29.
- Nicolopoulou, A., Hale, E., Leech, K., Weinraub, M., & Maurer, G. (2023). Shared picturebook reading in a preschool class: Promoting narrative comprehension through inferential talk and text difficulty. *Early Childhood Education Journal*, 1–17.
- Pandith, P., John, S., Bellon-Harn, M. L., & Manchaiah, V. (2022). Parental perspectives on storybook reading in Indian home contexts. *Early Childhood Education Journal*, 50(2), 315–325.
- Papatsimouli, M., Sarigiannidis, P., & Fragulis, G. F. (2023). A survey of advancements in real-time sign language translators: Integration with IoT technology. *Technologies*, 11(4), 83.
- Parkes, B. (2023). *Read it again!: Revisiting shared reading*. Routledge.
- Plowman, L. (2016). Learning technology at home and preschool. *The Wiley Handbook of Learning Technology*, 96–112.
- Rahiem, M. D., Abdullah, N. S. M., Krauss, S. E., & Rahim, H. (2020). Moral education through dramatized storytelling: Insights and observations from Indonesia kindergarten teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 475–490.
- Rattigan-Rohr, J. (2012). *It takes a village: A collaborative assault on the struggling reader dilemma*. Springer Science & Business Media.

- Rock, M., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., & Jones, J. (2016). 21st century change drivers: Considerations for constructing transformative models of special education teacher development. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 98–120.
- Rodriguez-Valls, F. (2009). Cooperative biliteracy: Parents, students, and teachers read to transform. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 114–136.
- Rufsvold, R., Smolen, E., Hartman, M., & Fleming, L. (2023). Parents' perspectives of center-based early intervention services for deaf/hard of hearing children. *Journal of Early Intervention*, 45(4), 488–504.
- Safarpour, F., & Ashori, M. (2023). Incredible years parenting program: Behavioral emotion regulation and resilience in mothers of deaf children. *Exceptionality*, 31(3), 185–197.
- Saricoban, A. (2002). Reading strategies of successful readers through the three-phase approach. *The Reading Matrix*, 2(3).
- Silver, A. M., Chen, Y., Smith, D. K., Tamis-LeMonda, C. S., Cabrera, N., & Libertus, M. E. (2023). Mothers' and fathers' engagement in math activities with their toddler sons and daughters: The moderating role of parental math beliefs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124056.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558–567.
- Spencer, P. E., & Marschark, M. (2010). *Evidence-based practice in educating deaf and hard-of-hearing students*. Oxford University Press.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R., Nicolopoulou, A., & Dickinson, D. K. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 1–17.
- Van Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environments and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160.
- Wolbers, K., Dostal, H., & Holcomb, L. (2023). Teacher reports of secondary writing instruction with deaf students. *Journal of Literacy Research*, 55(1), 28–50.
- Zaidman, E. A., Scott, K. M., Hahn, D., Bennett, P., & Caldwell, P. H. (2023). Impact of parental health literacy on the health outcomes of children with chronic disease globally: A systematic review. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 59(1), 12–31.
- Zarchy, R. M., & Geer, L. C. (2023). *A family-centered signed language curriculum to support*

استخدامُ مُدِيرَاتِ مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي

في التطوير الإداري: الواقع والتحديات

أم الزين حسين أحمد بدوي

أستاذ الإدارة التربوية المشارك قسم التربية وعلم النفس

الكلية الجامعية بالقنفذة - جامعة أم القرى

المُستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام مُدِيرَاتِ مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري والتحديات التي تواجه استخدامها، والكشف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة حول محوري الاستبانة ترجع لمتغيرات (المؤهل، والدرجة الوظيفية، والخبرة) واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة التي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية من مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بلغت (239) مديرة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى الموافقة على دور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري إيجاباً كان مرتفعاً، وأن الدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه والرقابة جاءت مرتفعة، وأن مستوى الموافقة على التحديات التي تواجه استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري كان مرتفعاً، كما خلصت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المديرات على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة ترجع لمتغيرات (المؤهل، والدرجة الوظيفية، والخبرة). وجاءت الفروق لصالح فئة الحاصلات على دكتوراه ولصالح الخبرات اللاتي هنَّ خبرة من (15) عاماً فأكثر.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - التطوير الإداري - المرحلة الثانوية

Secondary School Principals in The Holy City of Mecca's Use of Artificial Intelligence Applications in Administrative Development: Reality and Challenges

Umm alzayn Hussain Badawi

Associate Professor of Educational Administration

Al-Qunfudhah University College – Department of Education and Psychology

Umm ALQura University

Abstract: The study aimed to reveal the reality of secondary school principals in the city of Mecca using artificial intelligence applications in administrative development and the challenges facing their use, and to reveal whether there are statistically significant differences between the scores of the sample members on the two axes of the questionnaire due to the variables (qualification - job grade - experience). I used the descriptive approach, and the questionnaire that was applied to a stratified random sample of female principals in secondary schools in the city of Mecca amounted to (239) principals. It concluded that the level of approval for the role of artificial intelligence in administrative development was high in general, and that the overall score for the dimensions of the questionnaire: planning, organization, direction and control was high, and that the level of approval for the challenges facing the use of artificial intelligence applications in administrative development was high, and the study concluded There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of female managers on the total score for the two axes of the questionnaire due to the variables (qualification- job level -experience). The differences were in favor of the category of women who hold a doctorate, in favor of female experts, and in favor of female managers who have experience of 15 years or more.

Keywords: Artificial Intelligence -Administrative Development-High school

مقدمة:

شهد العالم منذ القرن الماضي تطوراً هائلاً في مجال تقنية الحاسبات، وأصبحت تطبيقات الحاسب والإنترنت جزءاً مهماً في هذا التطور، فشملت معظم نواحي الحياة حتى أصبحت معياراً مهماً لقياس التقدم في المجتمعات. ويعدّ الذكاء الاصطناعي أحد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي أثّرت في كل جوانب حياتنا تقريباً، خصوصاً في ظل التقدم الكبير الذي تشهده مجالات مثل: إنترنت الأشياء، والروبوتات، والتعلم العميق (Sokołowski, 2022, p.56).

وتتمتّع تقنية الذكاء الاصطناعي بإنشاء برمجيات ومكوّنات مادية قادرة على محاكاة السلوك البشري مثل؛ إجراء العمليات الحسابية، ومعالجة الأرقام والحروف، والقدرة الفائقة على تخزين المعلومات واسترجاعها (محمد، محمد، 2020، ص. 21). وفهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة السلوك الإنساني المتسم بالذكاء (Shafi Rashid & Ahmad Khan, 2014, p.291 Yasir). ونظراً لأهميته فقد أنشأت المملكة الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي؛ لدعم تحقيق أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠م)، وإطلاق قدرات المملكة، وبناء اقتصاد قائم على البيانات (الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، 2021). وتوفير كفاءات تطبيقات متخصصة عبر تقنية الذكاء الاصطناعي لمزاولة مهام الإدارة ووظائفها المتعددة، والتغلب على ما يعوق طريق تطويرها من تحديات (الركبان، 2022، ص. 20-19).

وتعدّ الإدارة من أهم متطلبات هذا العصر بجميع مجالاته، ومختلف جوانبه وعلى جميع الأصعدة، من جامعات ومدارس، وكذلك المستويات العليا التي تخص إدارة الدولة والحكومات، ووسيلة للمحافظة على نجاح الدول وتقديمها بمختلف الأنشطة والأعمال، وزيادة درجة نموها وازدهارها (العزام، 2021، ص. 470). وتسعى الإدارة الحديثة نحو تبني التطبيقات والتقنيات للارتقاء بمستويات أدائها وتحقيق التحسين المستمر حتى تتجدّد أدواتها وتزيد من مستويات كفاءتها الداخلية والخارجية (دمهوري، 2017، ص. 3)، وتعتمد على عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه، والرقابة والتّقييم بهدف تحقيق الأهداف المنشودة، بأعلى كفاءة وبأقل جهد، وتسعى إلى تحقيق وظائفها وسط تطورات متسارعة في عالم المعلوماتية والاتصالات ليُحقّق: تنظيمًا واضحًا، واتصالًا فعّالًا، وقرارات سليمة، وتقويمًا موضوعيًا، ورقابةً، مستمرة، وأسلوبًا وتخطيطًا ماليًا وإداريًا سليمًا (أبو لبن، 2015، ص. 35).

ويأتي تطوير العمل الإداري بوصفه خطوة مهمة داخل المدرسة الثانوية، في تعظيمه للقدرات، وإثرائه للتطبيقات التكنولوجية وتوظيف الذكاء الاصطناعي في نظم إدارتها؛ لضمان استمراريتها في تقديم خدماتها بدرجة عالية من الكفاءة (أبو عرب، 2017، ص. 13). إلا أن هذا التطوير يواجه مجموعة من التحديات؛ كعدم انسجام البيانات المستخدمة في أنظمتها مع الواقع (يوسف، 2021). وأن بعض المديرات تعتقد أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي صعبة، الأمر الذي يعوق استخدامهم لها في عملية التطوير الإداري (تركي، 2023، ص. 7).

ويعدّ الذكاء الاصطناعي أحد المجالات الناشئة في تكنولوجيا التعليم؛ فيستخدم في عملية جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها؛ مما يرشد مديرات المدرسة ويوجههنّ نحو اتخاذ القرار الأفضل (الداود، 2021)، كما يوفر لهنّ الأدوات اللازمة لتطوير الأشياء باستخدام إبداعاتهم (Brundage, Avin, Clark, Toner, Eckersley, Garfinkel, Dafoe, Scharre, Zeit off, & Filar. 2018)، وأشارت دراسة الهادي (2021) إلى أن أنظمة الذكاء الاصطناعي ترفع الأداء بسبب التوزيع الجيد للمهارات المهنية داخل المؤسسة، فزيادة البيانات الإدارية، ساعدت

الإدارة في تحسين موثوقية التحليل التطبيقي للبيانات، وأمكنها من اتخاذ قرارات مناسبة للمواقف الإدارية المختلفة بشكل صريح. كما أشارت دراسة خالد (2018) إلى فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الأعمال الإدارية وكفاءتها في مساعدة الإدارة على دقة تنفيذ الأعمال الإدارية وسرعتها. وتشير دراسة العوضي، أبو لطيفة (2020) إلى أنَّ تقدير العاملين لتوظيف الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري جاءت منخفضة، وأوصت بضرورة التوسع في توظيفه لتطوير العمل الإداري.

ومع مرور الوقت وتزايد الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الإدارة نشأ نمط جديد من الإدارة مختلف عن الإدارة التقليدية؛ لذا أصبح الاعتماد عليها هو الأساس الذي تنطلق منه الإدارات الحديثة فأشارت دراسة تشانغ (Chang, 2019)، ودراسة ناد مبلي (Nadimpalli, 2017) إلى أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير نظم الإدارة ورفع كفاءتها، والتغلب على التحديات التي يمكن أن تواجهها.

كما ساعد اعتماد المدارس الثانوية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في سرعة التعامل وسهولته مع المعلمين والطلاب، والقيادات العليا، في وقت قصير؛ لذا أضحت ذات أهمية كبيرة في نجاح العمل الإداري وتطويره داخل المدرسة الثانوية، وأشارت دراسة الشهراني (2023) إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على دور مديرات المدارس الثانوية بمدينة أبها الحضرية في استخدام التقنيات الحديثة في تطوير عملية التواصل، كما توصلت إلى أنَّ دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير عملية التوجيه كبيرة. وتأني تلك الدراسة للوقوف على واقع استخدام مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري: والتحديات التي تواجه استخدامها.

مشكلة الدراسة:

تعاني الإدارة المدرسية بالمدارس الثانوية بالمملكة من مشكلات تعوق التوجه والتطوير الإداري بالمدارس الثانوية حيث أشارت دراسة محمد (2011) إلى أن عوائق التطور الإداري بالمدارس الثانوية وهي: الطابع الإداري البيروقراطي الرتيب الذي يغلب عليها؛ والذي يقتصر في كثير من الأحيان على تنفيذ التعليمات بأقل قدر من الكفاءة والفاعلية والاعتماد على وسائل تقليدية في الإدارة بالرغم من التطور التكنولوجي الكبير الذي يشهده العصر، ويندر وجود المدير الذي يقوم بدور القائد التربوي داخل مدرسته، وأشارت دراسة الطريف (2011) إلى أن المتأمل للممارسات القيادية في المدارس الثانوية بالمملكة يجد أنها تعاني من قصور؛ قلة حرصها على تحسين عمليتي التعليم والتعلم باستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة. وكشفت دراسة القرشي (٢٠١٣) إلى أن القيادات المدرسية لا يزالون يمارسون المركزية في ممارستهم القيادية، وضعف العمل بروح الفريق الواحد داخل المجتمع المدرسي، وضعف الممارسات التشاركية مع العاملين، التي يمكن حلها باستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة.

كما أشارت دراسة المقابلة (2017) إلى أن أحد أهم المشكلات التي تعوق التطور الإداري هو ضعف قدرات الإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية؛ فأشارت إلى أن مستوى دور الإبداع الإداري في إدارة الصراع الإيجابي وتحقيق الإنجازات في المدارس الثانوية بمدينة الطائف لعينة الدراسة متوسطة، وأشارت دراسة محمد (2011) إلى أن أحد مشكلات تطوير العمل الإداري بالمدارس الثانوية أنها عادة لا ترى أنها ملزمة بأي عمل تطوري ما لم يكن صادرًا عن الوزارة، وأشارت دراسة القحطاني (2020) إلى أن ضعف تنمية الإبداع الإداري لدى مدير المدارس الثانوية يضعف من عملية التطور الإداري لقلة الاهتمام بتشجيع استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية.

وبعدُ الذكاء الاصطناعي أحد أهم التطورات التكنولوجية التي يمكن استخدامها تطبيقاتها في تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية، إلا أنَّ واقع استخدام مديرات المدارس الثانوية بالمملكة لها يشير لوجود مشكلات تتعلق باستخدامها؛ فأشارت دراسة المطيري (2019) إلى ضعف تدريب العاملين عليها، ودراسة الخيري (2020) إلى عدم تحفيز الإدارة للمديرين والعاملين لاستخدامها، ودراسة الغامدي، والفراي (2020) إلى عدم جود الخبرة الكافية لمديرات المدارس الثانوية للتعامل معها، وأشارت دراسة خالد (2017) إلى أن نجاح توظيفها في التنظيم والتخطيط يوفر بدرجة كبيرة كثيرًا من المتطلبات التي تحتاجها المديرات لإتمام عملها، ويمكن معالجتها مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية؟ وما التحديات التي تعيق تحقيق ذلك؟ ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية في أبعاد (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) الإدارية؟
٢. ما التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري بها؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة على درجة أهمية دور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري والتحديات التي تواجه استخدامه ترجع لمتغيرات (المؤهل، الدرجة الوظيفية، الخبرة)؟
٤. ما آليات تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١. الكشف عن واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية في أبعاد (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) الإدارية.
٢. الكشف عن التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري.
٣. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة أهمية دور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري والتحديات التي تواجه استخدامه ترجع لمتغيرات (المؤهل، والدرجة الوظيفية، والخبرة).
٤. الوقوف على آليات تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية للدراسة تتحدد أهمية الدراسة نظرياً في النقاط التالية:

١. أهمية موضوعها، كونها تناقش موضوعاً مهماً يتعلق بواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري في جوانب (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) والتحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية من وجهة نظرهن.
٢. أهمية الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته كونه يساعد على إنجاز العمل الإداري بسرعة ودقة كبيرة.

٣. وقوفها على مفهوم الذكاء الاصطناعي، ودوره في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية، وعن التحديات التي تواجههنَّ عند استخدامه في التطوير الإداري.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية للدراسة: تتحدد أهمية الدراسة تطبيقًا كونها تفيد الفئات التالية:

١. وزارة التعليم: حيث تقدم لهم مجموعة الأدوار التي يمكن أن يقوم بها الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الإداري.
٢. مديرات المدارس الثانوية حيث تُوجّه أنظارهنَّ إلى الأدوار التي يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيها بهدف تطوير العمل الإداري بمدارسهنَّ.

مصطلحات الدراسة:

١. الذكاء الاصطناعي:

يُعرّف أنّه "نظام قائم على الآلة يمكنه وضع تنبؤات، أو توصيات، أو قرارات تؤثر على البيئات الحقيقية، أو الافتراضية" (أبوزيد، 2022، ص. 155). ويُعرّف إجرائيًا أنه دراسة كيفية توجيه الحاسب الآلي لأداء أشياء يؤديها قادة المدارس الثانوية في إنجاز العمليات الإدارية وتطويرها بالمدرسة، والعمل على رفع كفاءة الإدارة بها والتغلب على معوقاته.

٢. التطوير الإداري:

يُعرّف أنّه النشاطات التي يقوم بتنفيذها الإداريون في مجالات (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) لتسهيل سير العمل داخل المدرسة الثانوية بهدف تحسين مخرجاتها وتطويرها (Chang, 2019). ويُعرّف إجرائيًا أنّه: مجموعة النشاطات الإدارية التي تقوم بها مديرات المدارس الثانوية في مجالات (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: تكتفي بالكشف عن واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في أربعة أبعاد للتطوير الإداري (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) والتحديات التي تواجه توظيفها من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، كما تتناول متغيرين هما: الذكاء الاصطناعي، والتطور الإداري، وتسعى للوقوف على آليات تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٢. الحدود الزمانية: تم تطبيق الاستبانة خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي (1444هـ).
٣. الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على مديرات المرحلة الثانوية.
٤. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بمدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

أدبيات الدراسة

المحور الأول: الأسس الفكرية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية.

أولاً: تعريف الذكاء الاصطناعي:

تبنت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD تعريف الذكاء الاصطناعي باعتباره: نظامًا قائمًا على الآلة يمكنه وضع تنبؤات أو قرارات تؤثر على البيئات الحقيقية، أو الافتراضية" (أبوزيد، 2022، ص. 155).

كما يمكن تعريفه أنه محاكاة لسلوك الكائنات الحية عن طريق البرامج، والآلات الذكية (Philip,2019,PP.8-16). وترى الباحثة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي مزيج من التقنيات المختلفة سواء أكانت برامج، أم أجهزة، أم مزيجاً منهما. فبعض هذه التقنيات قائمة على البرمجيات، والشبكات العصبية الاصطناعية، وهناك تقنيات تستند إلى البرامج الذكية، والبرمجيات التي تعمل على استخراج البيانات، والتلخيص، وتحليل المشاعر. بالإضافة إلى تقنيات تعتمد على الأجهزة وبالأخص الروبوتات.

ثانياً: أنماط الذكاء الاصطناعي وأشكاله:

(Dagmar, Colin & Kristinn, 2019, P.22) هناك ثلاثة أنماط وأشكال للذكاء الاصطناعي هي (

١. الذكاء الاصطناعي الخارق: حالة افتراضية في المستقبل حيث تتفوق التكنولوجيا على الذكاء البشري. ويتمثل بشكل أكبر في عالم الخيال العلمي.
٢. الذكاء الاصطناعي العام. يتمثل في أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي لها أشكال ذكاء مماثلة للبشر كإنشاء آلة قادرة على أداء جميع المهام الفكرية التي يستطيع العقل البشري القيام بها.
٣. الذكاء الاصطناعي الضيق: ذكاء يرتبط بتطبيقات، وأنظمة ذكية للقيام ومعالجة المهام التّخطيطية اليومية والمتكررة.

ثالثاً: مزايا استخدام الذكاء الاصطناعي في العمليات الإدارية بالمدارس الثانوية:

(: 501، ص. 2022)، (عساف، Nadimpalli, 2017) تتمثل مزايا الذكاء الاصطناعي فيما يلي (

١. قدرته على تحليل المشكلة بدقة ومواجهتها وتوفير المعلومات المناسبة عنها بعد الموقف؛ بما يحقق مستوى عاليًا من الكفاءة.
٢. تسهيل عمله صنع القرار وتوفير الوقت اللازم للحوار والتّفاش بشأن عديدٍ من القضايا.
٣. توجيه حركه جميع عناصر منظومة التّعليم، ومراقبة قراراتها، وتنظيمها، وترتيبها.
٤. مراسلة القادة بسرعة ودقة وتنفيذ كثيرٍ من العمليات الإدارية المعقدة بسرعة.
٥. يؤثر على المهام والمهارات والوظائف المختلفة داخل المدرسة.
- د- المهارات اللازمة لمديري المدارس لتطوير العمليات الإدارية:
- المهارات التّخطيطية: التي تتبنى تحديد الرؤية الاستراتيجية للمدرسة ومتابعة تنفيذها من خلال تحديد الكفاءات الجوهرية وتطويرها والمحافظة عليها والتّركيز على الممارسات الخلقية، وتأسيس نظام الرقابة المراقبة نتائج الأداء والتنبؤ بالمستقبل والتّخطيط لتنفيذ السياسات وتقييمها (الشهراني، 2023، 494).
- المهارات التّقنية: تلك المهارات التي تعمل على توجيه سلوك العاملين لتحقيق الأهداف والتغيرات المتجددة، ومنها القدرة على التّحوّل الرّقمي كتحويل الدورة المستندية الورقية في داخل المدرسة إلى دوره الكترونية (Ariratana, 2015, et al).
- المهارات الحديثة: تتمثل في التّفكير النّقدي والتكنولوجيا وحل المشكلات وإدارة الفريق والتّفكير والتحليل والابتكار واستدامه التطوير المهني مع التّغذية الرّاجعة وتطوير أداء جميع العاملين؛ لتحقيق أداء الجدارات الإدارية لمواجهه المهارات الحديثة مثل التّخطيط والتّوجيه والمتابعة (الشهراني، 2023، 495).

تتبنى الباحثة تقسيم الأدوار التي يمكن أن يستعين بها مدراء المدارس في التطوير الإداري إلى أدوار تخطيطية ترتبط باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط الجيد لاستغلال موارد المدرسة، وتنظيمية ترتبط باستخدامها في تنظيم سير العمل الإداري والعملية التعليمية، وتوجيهها في توجيه المعلمين والطلاب نحو استخدامها في العملية التعليمية، والمتابعة المستمرة لكل القرارات والأعمال.

الخوَر الثَّاني: تطوير الأداء الإداري في مؤسسات التعليم الثانوي

أولاً: أهداف تطوير الأداء الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية:

لكل عملية تطوير أهدافها الخاصة غير أن الهدف العام لأي عملية تطوير هو تحسين الأداء، ومن أهم هذه الأهداف ما يلي (العقاد، الحيلة، 2022، 75-76):

١. تحسين مُخرجات التعليم للطلاب من خلال تحسين جوده التدريس.
 ٢. تكامل السياسات والممارسات والمعايير والإجراءات التي تربط الأهداف العامة والغايات الخاصة بالمدرسة.
 ٣. وضع توفُّعات للأداء متفق عليها بحيث تتم عمليات قياس الأداء في ضوء هذه التوفُّعات.
 ٤. التركيز على التَّسمية المهنية لكل مدرسة.
 ٥. تطوير أساليب المدرسة في علاجها للمشاكل التي تواجهها.
 ٦. زيادة حماسة العاملين ومقدرتهم في المدرسة على مواجهه المشاكل وفي انضباطهم الذاتي.
 ٧. تطوير قيادات قادرة على الإبداع وراغبة فيه.
- مما سبق يتَّضح أن تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية يهدف إلى تنمية مهارتهنَّ وخبرتهنَّ، وتعزيز قدرتهنَّ للتعامل مع المهام والمسؤوليات الموكلة لديهنَّ في العمل.

ثانياً: أهمية تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية

يعدُّ تطوير الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية الدُّعامة الأساسية التي يمكن من خلالها اكتسابهنَّ المهارات الإدارية والقيادية التي تؤهلهنَّ للدخول في عصر التكنولوجيا المتسارعة، وتتمثَّل في (العقاد، الحيلة، 2022، 77):

١. تحسين الممارسات ورفع مستوى الأداء إذا اكتسبت المديرات مهارات جديدة.
٢. تمكين المديرات من مواكبة التغيُّرات في البيئة الداخلية والخارجية وتحقيق الاستفادة المثلى من النُّظم الحديثة في إدارة العمل.
٣. تنمية المهارات اللازمة لدى المديرات ومُمكنها من توجيه العاملين نحو تحقيق أهداف المدرسة.
٤. تطوير مهارات الاتصال التي يتطلُّبها العمل الإداري بدرجة كبيرة.
٥. تطوير الإمكانيات العامة للمديرات وتأهيلهنَّ لمواكبة التغيُّرات.

ثالثاً: مبررات تطوير الاداء الإداري لمدير المدارس الثانوية:

هناك عديدٌ من المبررات لتطوير الأداء الإداري لدى مديرات المدرسة الثانوية منها (خليل، 2014، 184-189)، (الأغا، 2015، 101).

١. الاستجابة لطبيعة التغيير والقدرة على التكيف مع التحولات التكنولوجية المتسارعة عالميًا.
٢. التنافس الحاد بين المدارس والرغبة في الوصول إلى أداء متمثل لتحقيق الجودة والاعتماد للمدارس.
٣. نقص المهارات والكفاءات اللازمة للقيام بالعمل.
٤. تطوير آليات العمل الإداري بالإدارات التعليمية.
٥. التخلي عن النظم البيروقراطية ورفض فكرة تجزئه المهام.
٦. التطورات المتسارعة في ميادين التربية وتطبيقاتها في مجالات الجودة والنوعية.

الطريقة والإجراءات

1- منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لملائمته إجراءات الدراسة الحالية.

2- مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والمسجلين بها للعام الدراسي (1444 هـ/2023م)، وعددهن (538) مديرة.

3- عينة الدراسة:

استنادًا لطبيعة المجتمع فقد تم الاعتماد على الأسلوب الاحتمالي العشوائي في المعاينة وبنوع المعاينة العشوائية الطبقيّة على المديرات في المدارس الحكومية والأهلية، وكان حجم العينة متناسبًا مع الحجم الكلي لمجتمع الدراسة، كما تم الاستناد في ذلك على أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة الدراسة، وطبقًا لمعادلة مورجان وكرجسي (Marguerite, Dean & Katherine. 2006, p.146):

$$s = X^2 NP(1 - P) \div d^2 (N - 1) + X^2 P(1 - P).$$

هذا ما يخص العينة الأساسية، حيث تم تطبيق أداة البحث على عينة مكونة من (239) مديرةً مُقسّمةً إلى: حاصلات على بكالوريوس (170) بنسبة (71.1%)، وحاصلات على ماجستير (37) بنسبة (15.5%) وحاصلات على (32) بنسبة (13.4%)، أمّا من حيث الدرجة الوظيفية فإن (94) منهنّ من فئة معلّم ممارس، وهو ذلك المعلّم الذي حقّق الشروط المتطلّبة للحصول على رخصة المعلّم الممارس، وبدأ بممارسة مسؤولياتها ومهامها، وفق لائحة الوظائف التعليمية بالملكة، وبنسبة (39.3%)، و(93) من فئة معلّم مُتقدّم، بنسبة (38.9%)، وهو المعلّم الذي يعلو بدرجة عن المعلّم الممارس نتيجة اكتسابه بعض الخبرات التي تمكّنه من إدارة العملية التعليمية بالشكل الجيد. ولكنه مازال في طور التطوير من نفسه لاكتساب مزيدٍ من الخبرات والقدرات. أما فئة معلّم خبير بلغت (52) مديرةً، بنسبة (21.8%)، وهو ذلك المعلّم الذي تم اختياره مدرسًا قياديًا، لما يؤديه من دورٍ إداري وقيادي بالغ الأهمية في المدرسة فهو يشارك في الأحداث والمبادرات الرائدة، وعمله يساعد في عملية تقييم برامج التعليم المدرسي وتحسينها ويمتلك قوةً إدارية وصفاتٍ قيادية لا يمتلكها كثيرون، كما هو موضح بالجدول (1)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مُكوّنة من (50) مديرةً، وذلك للتحقق من الشروط السيكمترية للأداة قبل تطبيقها على العينة الأساسية الموضّحة بجدول (1).

جدول 1

يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المختلفة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	71.1
	ماجستير	15.5
	دكتوراه	13.4
	معلم ممارس	39.3
الدرجة الوظيفية	معلم متقدم	38.9
	معلم خبير	21.8
	أقل من 5 أعوام	26.4
	من 5 إلى أقل من 10 أعوام	30.1
الخبرة	من 10 إلى أقل من 15 عامًا	18.8
	من 15 عامًا فأكثر	24.7
	المجموع	100
	239	

4-أداة الدراسة الميدانية

استخدمت الدراسة الميدانية الاستبانة بغرض جمع البيانات، وقد تم إعدادها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، والأدبيات العلمية المتخصصة في هذا المجال، ومن ثم قامت الباحثة بتحكييم تلك الأداة، والتأكد من صلاحيتها وحساب معاملات الصدق والثبات لها وتكونت من أربعة أبعاد و(٦٠) عبارة مُقسَّمة إلى؛ البعد الأول التخطيط (١٦) عبارة، البعد الثاني التنظيم (١٦) عبارة، والبعد الثالث التوجيه (١٣) عبارة، والبعد الرابع (١٥) عبارة، وقد جاءت النتائج كما يلي:

أ- صدق أداة الدراسة

تمَّ التَّأكُّد من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (10) محكِّمين من ذوي تخصُّص الإدارة والتَّخطيط؛ وذلك للقيام بتحكييمها، وبعد أن اطَّلع هؤلاء المحكِّمون على عنوان الدراسة، وتسأؤلاتها، وأهدافها، وأبدوا آرائهم وملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمتها لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقتراح طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج الاستجابات، ومدى ملائمتها،

وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم تمَّ التعديل لبعض العبارات، وكذلك تمَّ إضافة بعض العبارات وحذف أخرى بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

ب- الاتساق الداخلي:

بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات المحكمين تمَّ تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مديرات المدارس الثانوية بمكة بلغت (50) مديرة من غير أفراد العينة الأساسية، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تمَّ حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد أو المحور التابعة له، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) ما بين متوسطة إلى قوية، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.523-0.806)، مما يؤكد على الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

ج- الثبات:

يمكن حساب ثبات الاستبانة، باستخدام طريقة معامل ألفا كرو نباخ، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول 2

معامل الثبات لمحموري الاستبانة (ن=50)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرو نباخ
الأول	60	0.935
الثاني	15	0.897

يتضح من جدول (2) أن قيمة معامل ألفا كرو نباخ (الثبات) في محوري الاستبانة جاءت كبيرة حيث بلغت على الترتيب (0.935)، (0.897)؛ مما يشير إلى ثبات الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحيتها فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها.

د- تصحيح الاستبانة:

تعطى الاستبانة (موافق) الدرجة (3)، والاستجابة (محايد) تعطى الدرجة (2)، والاستجابة (غير موافق) تعطى الدرجة (1)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يُعطى ما يُسمى بـ (الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة، وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية: مستوى الموافقة = ن-1/ن. حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوي (3) ويوضح الجدول التالي مستوى موافقة العبارة ومدى الموافقة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة الذي يتضح في جدول (3).

جدول 3

يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
غير موافق	من 1 وحتى (1 + 0.66) أي 1.66
محايد	من 1.67 وحتى (1.67 + 0.66) أي 2.33
موافق	من 2.34 وحتى (2.34 + 0.66) أي 3

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة الدراسة "ما واقع توظيف الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية في أبعاد (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة) الإدارية؟ وما التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري بها؟ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما بالجدول التالي جدول (٤). (٥)، (٦)، (٧)، (٨)، (٩):

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الموافقة على محوري الاستبانة من وجهة نظر عينة الدراسة

المتوسط الكلي لعبارات المحور	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب	المحور
2.5922	0.510	مرتفع	2	الأول
2.6232	0.422	مرتفع	1	الثاني

يتضح من جدول (4) أن مستوى الموافقة على دور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري والتحديات التي تواجه استخدامه من وجهة نظر عينة الدراسة كان مرتفعاً حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجاباتهم على المحورين بالترتيب (2.5922) و (2.6232).

1- النتائج الخاصة بالمحور الأول الخاص بدور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الموافقة على المحور الأول وأبعاده من وجهة نظر عينة الدراسة

المتوسط الكلي لعبارات المحور	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب	البعد
2.5703	0.517	مرتفع	3	الأول
2.5881	0.508	مرتفع	2	الثاني
2.6823	0.442	مرتفع	1	الثالث
2.5417	0.665	مرتفع	4	الرابع
2.5922	0.510	مرتفع		الدرجة الكلية

يتضح من جدول (5) أن مستوى الموافقة على دور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري إجمالاً من وجهة نظر عينة الدراسة كان مرتفعاً؛ حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجاباتهم على المحور ككل (2.922)، وتراوح قيم متوسطاتهم على أبعاد المحور ما بين (2.5417) وبين (2.6823). ويمكن تفصيل النتائج كما بالجدول التالي:

أ- النتائج الخاصة بالتخطيط:

جدول 6

الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد التخطيط

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
6	يضع خططاً لاستخدام الاستثمار الأمثل للموارد المادية للمدرسة.	2.9038	0.393	1	مرتفعة
11	يساعد مدير المدرسة في نشر الوعي الإداري بين جميع منسوبي المدرسة بدقة	2.7866	0.459	2	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مرتبة	مستوى الموافقة
	وسرعة.				
13	يساعد مدير المدرسة في المتابعة الفورية والدقيقة لكل منسوبي المدرسة بكفاءة وفاعلية.	2.7238	0.549	3	مرتفعة
8	يستخدم في مخاطبة القيادات العليا وإبلاغهم عن الوضع الراهن بسرعة وبدقة.	2.6862	0.585	4	مرتفعة
15	يمكن مدير المدرسة من الإحاطة بكل التشريعات والقوانين اللازمة له في إتمام مهامه الإدارية بكفاءة	2.6820	0.572	5	مرتفعة
10	يوفر جداول محدثة بصفة مستمرة تتناسب مع واقع الهيئة التعليمية بالمدرسة.	2.6444	0.590	6	مرتفعة
4	يوفر للمدير قواعد بيانات فورية عن كافة منسوبي المدرسة بدقة عالية وبسرعة.	2.6402	0.625	7	مرتفعة
9	توفير قواعد بيانات فورية لأولياء الأمور عن أبنائهم.	2.6360	0.606	8	مرتفعة
7	يسهم في وضع خطة للعمل اليومي تناسب ظروف المدرسة وإمكاناتها اليومية المتغيرة.	2.6151	0.630	9	مرتفعة
2	يحدد آلية لدخول منسوبي المدرسة على الموقع الإلكتروني لها.	2.5858	0.628	10	مرتفعة
3	يسهم في وضع خطة لاستخدام الأنشطة الصفية واللاصفية في المدرسة بكفاءة.	2.5816	0.649	11	مرتفعة
1	يسهم في تحديد الكوادر التعليمية والتقنية والإدارية اللازمة للمدرسة.	2.5146	0.697	12	مرتفعة
14	يوفر لمدير المدرسة معلومات دقيقة عن الوضع الراهن بالمدرسة لحظة بلحظة.	2.2971	0.799	13	متوسطة
16	يضع خططاً لاستغلال إمكانات المدرسة للمشاركة في المناسبات الوطنية.	2.2887	0.791	14	متوسطة
12	يساعد المدير في التواصل الفوري مع الإداريين عبر تطبيقات تقنية داعمة لذلك.	2.2845	0.806	15	متوسطة
5	يضع خطة تدريبية مطورة لتلبية احتياجات منسوبي المدرسة أكاديمياً ومهنياً.	2.2552	0.803	16	متوسطة
	المتوسط الكلي ل عبارات البعد	2.5703	0.517		مرتفعة

يتضح من جدول (6) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات بُعد التخطيط بلغ (2.5703 من 3) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (2.2552 – 2.9038) درجة من أصل (3) درجات.

كما يتضح أنَّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.393، 0.806). وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على البعد، والتي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع على الترتيب العبارات (6)، (11)، (13)، (8)، بأوزانٍ نسبية (2.9038)، (2.7866)، (2.7238)، (2.6862) مرتفعة. ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء الخصائص الكبيرة التي تتمتع بها التطبيقات التكنولوجية في معالجة البيانات بسرعة، ودقة، وكفاءة عالية، الأمر الذي يسهم في وضع عديدٍ من التصورات للاستخدام الأمثل للموارد المالية للمدرسة، بالإضافة إلى قدرته العالية على توصيل المعلومات إلى جميع منسوبي المدرسة عبر مجموعة من التطبيقات الداعمة لذلك، بالإضافة إلى أن كثيرًا من التطبيقات تدعم التواصل الاجتماعي عبر تطبيقات خاصة تتيح إرسال الرسائل، والعمل على نشرها في أوسع نطاق ليستفيد منها الجميع، تتفق تلك النتيجة مع دراسة الركبان، (2022) التي خلصت إلى أن دور تطبيقات الذكاء في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية بشكل عام جاء بدرجة عالية.

ب- النتائج الخاصة بالتنظيم:

جدول 7

الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد التنظيم

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى الموافقة
7	توفير آليات تواصل بين المدير والمعلمين والهيئات التعليمية الأخرى.	2.8703	0.372	1	مرتفعة
2	يساعد مدير المدرسة في متابعة أداء منسوبي المدرسة بسرعة ودقة عالية.	2.7992	0.469	2	مرتفعة
3	توفير مصادر ربط بين الموقع الإلكتروني للمدرسة وأولياء الأمور.	2.7950	0.489	3	مرتفعة
16	توظيف التقنيات الحديثة في متابعة سير الاختبارات، وتصحيح الدرجات ورصدها.	2.7280	0.524	4	مرتفعة
1	ربط أقسام المدرسة ببعضها عبر شبكة إلكترونية معدة لذلك.	2.7071	0.533	5	مرتفعة
15	تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل الداخلية بالمدرسة بدقة وسرعة .	2.6653	0.562	6	مرتفعة
4	يربط قواعد البيانات التعليمية المحلية والإقليمية والعالمية بالمدرسة	2.6611	0.600	7	مرتفعة
10	يوفر قواعد بيانات لرصد غياب المعلمين والإداريين والطلاب.	2.6569	0.614	8	مرتفعة
11	يضع للمدير خريطة متكاملة عن طبيعة الأنشطة التربوية ما فعل منها وما لم يفعل.	2.6527	0.588	9	مرتفعة
13	يسهم في تحقيق تواصل فعال وسريع بين المدير وكل أعضاء هيئة التدريس بكفاءة وسرعة.	2.6318	0.607	10	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
6	يربط المدرسة إلكترونياً بالهيئات التعليمية العليا.	2.5732	0.729	11 مرتفعة
9	يوفر للمدير تطبيقات للاطلاع المباشر على موقف الطلاب التعليمي بالمدرسة.	2.4561	0.833	12 مرتفعة
8	يوفر كل المعلومات النظرية عن التطبيقات التعليمية الحديثة في الإدارة المدرسية.	2.3138	0.765	13 متوسطة
5	توفير شبكة ربط داخلية بين المعلمين تمكنهم من التشاور والتناقش في كل ما يتعلق بالعملية التعليمية.	2.3054	0.763	14 متوسطة
14	تنظيم الدورات التدريبية وفق الاحتياجات الأكاديمية والمهنية للمعلمين.	2.3013	0.762	15 متوسطة
12	يستخدم لعرض أنشطة المدرسة اليومية عبر مواقع مُعدّة لذلك.	2.2929	0.771	16 متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات البعد	2.5881	0.508	مرتفعة

يُتضح من جدول (7) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات بُعد التنظيم بلغ (2.5881 من 3) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (2.2929 – 2.8703) درجة من أصل (3) درجات. كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.372، 0.833).

وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على البعد، التي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع على الترتيب العبارات (7)، (2)، (3)، (16) بأوزان نسبية (2.8703)، (2.7992)، (2.795)، (2.728) مرتفعة.

وتُعزى النتيجة لوجود عدد كبير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي توفر آليات تواصل تمكن المدير والمعلمين وقيادات الهيئات التعليمية من التواصل مع بعضهم البعض بسرعة ودقة عالية، كما أنها تمتلك كفاءة عالية في ربط المواقع الإلكترونية المدرسية بمواقع أولياء الأمور ويسمح بالتواصل بينهم، بالإضافة إلى القدرات الفائقة التي يمتلكها برنامج الورد والإكسل في ترتيب البيانات، وتوظيفها لجميع درجات الطلاب، واستخراج الناجحين منها، والراسبين، تتفق تلك النتيجة مع دراسة خالد (2017) التي خلصت إلى نجاح توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التنظيم والتخطيط لتوفير متطلبات الموارد لأنشطة المدرسة بدرجة عالية.

ج-النتائج الخاصة بالتوجيه:

جدول 8

الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد التوجيه

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المرتبة	مستوى الموافقة
5	يضع أمام المدير خطةً إثرائية وعلاجية وبدائل لها للتعامل مع الطلاب الضعاف.	2.8870	0.389	1	مرتفعة
2	يسهل حضور مديري المدرسة للندوات والمؤتمرات عن بُعد باستخدام التطبيقات المعدة لذلك.	2.8661	0.398	2	مرتفعة
10	متابعة تنفيذ خطة المناهج الأسبوعية والشهرية، ومدى توافقها مع الخطة الزمنية التي وضعت لها.	2.7908	0.500	3	مرتفعة
7	تقييم أداء المعلم وفق قواعد واضحة ومعايير موضوعية بدقة وبسرعة.	2.7406	0.485	4	مرتفعة
12	وضع نظام للحوافز يتناسب مع ما يقدمه المعلم داخل المدرسة .	2.7364	0.495	5	مرتفعة
4	يوفر للمدير آليات تمكنه من المشاركة الفاعلة في كل المناسبات الوطنية.	2.7155	0.513	6	مرتفعة
9	تزويد المعلمين بالنشرات الدورية بسرعة وتوجيههم لتنفيذها عبر الإيميل الخاص بكل منهم.	2.6987	0.536	7	مرتفعة
1	يتيح الفرصة لمدير المدرسة للاستفادة من كل الخدمات المدرسية خارج أوقات الدوام الرسمي.	2.6736	0.574	8	مرتفعة
8	تزويد كل المعلمين بالحقائب التعليمية التي تفيدهم في إتمام عملهم بدقة وكفاءة وسرعة.	2.6695	0.553	9	مرتفعة
13	الاتصال المباشر والسريع بين مدير المدرسة والقيادات العليا.	2.6276	0.704	10	مرتفعة
6	تقييم الدورات التدريبية التي تنفذ داخل المدرسة.	2.6234	0.642	11	مرتفعة
11	متابعة الموقف الإداري لكل عامل بالمدرسة، ومدى الجزاءات التي تعرض لها.	2.4812	0.627	12	مرتفعة
3	يزيل العقوبات التي تقع أمام مدير المدرسة وتمكنه من العمل الإداري بحرية.	2.3598	0.736	13	مرتفعة
	المتوسط الكلي لعبارات البعد	2.6823	0.442		مرتفعة

يُتَّضح من جدول (8) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات بُعد التوجيه بلغ (2.6823 من 3) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما

بين (2.3598 – 2.8870) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.389، 0.736).

وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على البعد، والتي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث على الترتيب العبارات (5)، (2)، (10)، بأوزان نسبية (2.8870)، (2.8661)، (2.708) مرتفعة.

تُعزى تلك النتيجة لما تمتلكه تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قدرات فائقة في توظيف المعطيات التي تقدم لتلك التطبيقات عن الطلبة وترتيبهم، ومعالجة بياناتهم بالوقوف على مستواهم الفعلي، وترتيب نقاط القوة والضعف، ووضع خطط لإثراء نقاط القوة، وأخرى للتعامل مع الطلاب الضعاف من أجل استثمار قدرات الطلاب، والعمل على رفع قدراته وكفاءته من خلال تلك البرامج، و قدرة التطبيقات على رصد ما تم تنفيذه من الخطة الشهرية والثانوية للمناهج وتمتعها بخصائص تسمح بتواصل مديري المدارس مع الآخرين عبر الصوت والصورة المباشرة، الأمر الذي يساعد مديري المدارس على رفع كفاءتهم، وتحسين أدائهم نتيجة الاحتكاك المباشر مع الآخرين عبر الندوات والمؤتمرات التي يشترك بها تتفق تلك النتيجة مع دراسة الشهراني (2023) التي خلصت إلى أن دور مديرات المدارس الثانوية بمدينة أبها الحضرية في استخدام التقنيات الحديثة في تطوير عملية التوجيه جاء بدرجة كبيرة.

د- النتائج الخاصة بالرقابة:

جدول 9

الوزن النسبي والترتبة ومستوى الموافقة على عبارات بعد الرقابة

م	العبرة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتبة	مستوى الموافقة
8	استخراج كل التقارير الإلكترونية عن المدرسة بسرعة ودقة.	2.6192	0.729	1	مرتفعة
2	يمكن المدير من التواصل مع أعداد كبيرة من الطلاب في وقت قصير وبسرعة.	2.6109	0.736	2	مرتفعة
12	إعداد ملفات إلكترونية عن جميع المعلمين والإداريين للاطلاع على حالتهم الوظيفية وتطور مستواهم لحظة بلحظة.	2.6067	0.707	3	مرتفعة
1	يمكن المدير من المتابعة الفورية والدورية لكل العاملين بالمدرسة ورصد الخلل بسرعة ودقة.	2.5941	0.744	4	مرتفعة
14	يمكن المدير من استغلال مقدرات المدرسة وإمكاناتها لتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.	2.5900	0.750	5	مرتفعة
7	يتابع مدى التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الفصل وخارجه عبر الصفحات التعليمية المدرسية.	2.5774	0.746	6	مرتفعة
3	يمكن المدير من التحديث المستمر لخطته لتناسب أي تغيير مفاجئ يطرأ داخل المدرسة.	2.5607	0.747	7	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
13	يوفر آليات للتواصل المستمر مع المدارس الأخرى والتنسيق معها لاستغلال مواردها في توفير بيئة تعليمية مشجعه على التعلم.	2.5439	0.770	مرتفعة
6	يمكن المدير من التواصل بفاعلية مع كل الهيئات التعليمية والقيادات ومتابعة الموقع العام في المدرسة.	2.5397	0.792	مرتفعة
10	سهولة تقييم أداء المعلمين والعاملين بالمدرسة وفق معايير موضوعية معدة من قبل خبراء في هذا عبر تطبيقات خاصة.	2.5356	0.792	مرتفعة
5	تتيح للمدير برامج حديثة عن إدارة الفصول ومتابعتها الفورية.	2.5314	0.771	مرتفعة
11	إعداد ملفات إلكترونية عن شؤون الطلاب وموقف كل طالب لاتخاذ القرار المناسب له .	2.5272	0.760	مرتفعة
15	يمكن مدير المدرسة من الاطلاع المباشر على إمكانات المعلم في التعامل مع التطبيقات التكنولوجية داخل المدرسة.	2.4644	0.684	مرتفعة
9	تصميم استراتيجيات مناسبة للتقييم المستمر لجميع منسوبي المدرسة.	2.4477	0.863	مرتفعة
4	تزويد المدير بكل التقارير الدورية السريعة التي تطلعه على الوضع الراهن للنظام التعليمي بدقة وسرعة.	2.3766	0.845	مرتفعة
	المتوسط الكلي لعبارات البعد	2.5417	0.665	مرتفعة

يُتضح من جدول (9) حسب استجابات أفراد العينة؛ أن المتوسط الكلي لعبارات بُعد الرقابة بلغ (2.5417 من 3) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (2.3766 – 2.6192) درجة من أصل (3) درجات، كما يتضح أن قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.707، 0.863).

وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على البعد، والتي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع على الترتيب العبارات (8)، (2)، (12)، (1)، بأوزان نسبية (2.8870)، (2.8661)، (2.708)، (2.5941) مرتفعة.

تُعزى تلك النتيجة لوجود بعض التطبيقات عالية الكفاءة التي يمكن لمدير المدرسة استخدامها في استخراج كل التقارير المطلوبة منه بدقة وسرعة، وفي وقت قصير دون أي عائق يعيق عمله، وتمتعها بعدد من المزايا التي تمكن المدير من استخدامها في إعداد ملفات إلكترونية عن كل المعلمين والإداريين، والتي يمكن الرجوع إليها بسرعة، وفي وقت قصير للاطلاع عليها دون أي جهد أو عناء في ذلك، وتمتعها بخصائص تمكن المدير من التواصل المباشر مع كل عناصر المنظومة

التعليمية بسهولة وكفاءة عالية، تتفق تلك النتيجة مع دراسة الداود (2021) التي خلصت إلى إسهام الذكاء الاصطناعي في تقديم طرق حديثة في عمليات الإدارة وتغيير في العمليات التي يقوم بها المدير داخل المؤسسة ومنها بُعد المتابعة بدرجة كبيرة.

2-التأثير الخاصة بالخور الثاني الخاص بالتحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري بها:

جدول 10

الوزن النسبي والترتبة ومستوى الموافقة على التحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري بها

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الترتبة	مستوى الموافقة
7	عدم وجود نظام إلكتروني إداري معتمد خاص بالمديرات تتوفر فيه كل دعائم العمل الإداري بالمدرسة.	2.9121	0.325	1	مرتفعة
10	ضعف تأهيل المعلمين للتعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأمر الذي يعيق المديرات من التعامل المباشر معهم عبرها.	2.8828	0.382	2	مرتفعة
3	قدم الأجهزة التكنولوجية بالمدارس وعدم قدرتها على التعامل مع معظم تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.7782	0.473	3	مرتفعة
11	عدم توفر حقائب تعليمية إلكترونية ذات كفاءة تسمح باستخدام كل الأنشطة الصفية واللاصفية بالمدرسة.	2.7573	0.476	4	مرتفعة
14	ضعف الحوافز المادية للمديرات التي تدفعهم للإبداع والابتكار في استخدام التطبيقات التكنولوجية للذكاء الاصطناعي في تيسير العمل الإداري بالمدرسة.	2.7448	0.474	5	مرتفعة
6	وجود قيود على استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي خارج نطاق الدوام المدرسي.	2.7322	0.480	6	مرتفعة
2	ضعف القدرات والمهارات التكنولوجية لبعض مديرات المدارس الثانوية.	2.7197	0.511	7	مرتفعة
4	عدم توفر بريد إلكتروني لكافة منسوبي المدرسة من معلمين وإداريين وطلاب وأولياء أمور.	2.7029	0.542	8	مرتفعة
5	عدم وجود برامج تدريبية متطورة ترفع كفاءة المديرات وجميع عناصر العملية التعليمية نحو استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.	2.6946	0.545	9	مرتفعة
1	ضعف البنية التكنولوجية الداعمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الصناعي بالمدرسة.	2.6904	0.554	10	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	مستوى الموافقة
9	ضعف قدرات المدرسة على مواكبة التجديد المستمر في البرامج الداعمة للعمل الإداري بالمدرسة.	2.6485	0.574	مرتفعة
15	ضعف دافعية المديرين نحو التعلم الذاتي التي تمكنهم من استمرار تعلمهم وتزويد من قدرتهم على التعامل مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي بكثرة التعامل معها.	2.4393	0.701	مرتفعة
13	كثرة أعداد الطلاب داخل المدرسة الأمر الذي يعيق من المتابعة المستمر لمديرات المدارس لتطورهم داخل المدرسة.	2.3515	0.785	مرتفعة
8	عدم توفر الإنترنت بصورة جيدة داخل معظم المدارس.	2.1799	0.737	متوسطة
12	عدم وجود قواعد بيانات كاملة ومتكاملة عن جميع الطلاب في وقت واحد.	2.1130	0.722	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات البعد	2.6232	0.422	مرتفعة

يتضح من جدول (10) حسب استجابات أفراد العينة؛ أنَّ المتوسط الكلي لعبارات المحور الثاني بلغ (2.6232 من 3) وهي درجة موافقة (مرتفعة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات تراوحت الأوزان النسبية ما بين (2.113) و(2.9121) درجة من أصل (3) درجات. كما يتضح أنَّ قيم الانحراف المعياري تنحصر بين (0.325)، (0.785). وجاءت أكثر العبارات التي تعكس أعلى استجابة على المحور، والتي جاءت في الترتيب الأول والثاني والثالث والرابع على الترتيب العبارات (7)، (10)، (3)، (11)، بأوزانٍ نسبية (2.9121)، (2.8828)، (2.7782)، (2.7573) مرتفعة.

وتُعزى تلك النتيجة لحداثة اعتماد المدارس الثانوية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الأمر الذي لا يتوفر معه وجود نظام إلكتروني معتمد خاص بمديري المدارس، وعدم وجود دورات تدريبية معتمدة من قبل الإدارات التعليمية لتهيئة المعلمين للتعامل معها نظرًا لحداثة وجودها، وضعف المهارات التكنولوجية عند مديري المدارس الأمر الذي يجعلهم يبتعدون عن استخدامها بكفاءة، وضعف توفير حقائق تعليمية إلكترونية ذات كفاءة تسمح باستخدام كل الأنشطة الصفية واللاصفية، وعدم توفر الميزانيات التي تدعم ذلك، ولصعوبة ارتباطها بكثيرٍ من عناصر العملية التعليمية وجوانبها، تتفق تلك النتيجة مع دراسة المطيري (2019) التي تخلصت لمجموعة من الصعوبات التي تعيق استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل ضعف تدريب العاملين على تلك التطبيقات، ومع دراسة الخيري (2020) التي توصلت لعدم تحفيز الإدارة للمديرين والعاملين لاستخدام تلك التطبيقات ومع دراسة الغامدي، والفراي (2020) التي توصلت لعدم جود الخبرة الكافية للتعامل مع تلك التطبيقات.

وللإجابة عن السؤال الثالث استخدمت الباحثة حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين التاليين:

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول محوري الاستبانة حسب المتغيرات الديموغرافية المختلفة

المتغير	المحور الأول		المحور الثاني	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
بكالوريوس	155.31	26.82	39.23	5.33
المؤهل	140	43.82	35.92	9.32
ماجستير	174.66	18.94	43.94	3.88
دكتوراه	139.69	33.33	35.91	6.72
معلم ممارس	158.52	26.75	40.02	5.52
الدرجة الوظيفية	178.83	3.64	44.35	1.12
معلم متقدم	130.11	35.89	34.11	7.37
معلم خبير	150.57	27.25	38.29	5.37
أقل من 5 أعوام	168.33	12.62	42.00	2.98
من 5 إلى 10 أعوام	178.97	3.23	44.20	1.82
أكثر من 10 إلى 15 عامًا فأكثر				

جدول 12

دراسة الفروق بين أفراد العينة طبقًا لمتغيرات المؤهل والدرجة الوظيفية والخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الأول	المؤهل	5399.2	2	2699.6	5.4	0.005
	الدرجة	3894.4	2	1947.2	3.9	0.021
	الوظيفية	17509.5	3	5836.5	11.8	0.0001
	الخبرة	178.2	2	89.11	4.31	0.015
الثاني	المؤهل	197.2	2	98.58	4.77	0.009
	الدرجة	793.9	3	264.65	12.80	0.0001
	الوظيفية					
	الخبرة					

يتضح من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرات على الدرجة الكلية للمحور الأول الخاص بدور الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري لمديرات المدارس الثانوية تُعزى لمتغيرات المؤهل والدرجة الوظيفية والخبرة، حيث جاءت قيم (ف) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، وأظهرت النتائج بجدول (12) أن الفروق جاءت لصالح الفئات الأعلى في المتوسط وهن الحاصلات على دكتوراه، ولصالح الخبرات، ولصالح المديرات اللاتي لهن خبرة من (15) عامًا فأكثر. تُعزى تلك النتيجة للخبرة الكبيرة التي يتمتعون بها نتيجة اطلاعهم على كثير من التطبيقات التكنولوجية في أثناء دراستهم للدكتوراه، واستخدامهم لعددٍ منها في مجال دراستهم، وتختلف تلك النتيجة مع دراسة العوضي، أبو لطيفة (2020) التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرات

على الدرجة الكلية حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير العمل الإداري تبعاً ل (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

كما يتضح من جدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرات على الدرجة الكلية للمحور الثاني الخاص بالتحديات التي تواجه مديرات المدارس الثانوية عند استخدام الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري بما تُعزى لمتغيرات المؤهل والدرجة الوظيفية والخبرة حيث جاءت قيم (ف) دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وأظهرت النتائج بجدول (11) أن الفروق جاءت لصالح الفئات الأعلى في المتوسط وهن الحاصلات على دكتوراه، ولصالح الخبرات، ولصالح المديرات اللاتي لهن خبرة من (15) عامًا فأكثر.

وُعثِرَ تلك النتيجة للخبرة الناتجة عن البحث والتقصي الذي فرضه البحث العلمي على الحاصلين على الدكتوراه والوعي الناتج عن التجريب الذي فرضه التعامل مع العملية الإدارية عبر مدة زمنية تتجاوز (15) عامًا. تختلف مع دراسة العوضي، أبو لطيفة (2020) التي تخلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المديرات على الدرجة الكلية حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتحديات التي تواجه استخدامه في تطوير العمل الإداري تبعاً (للمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).

رابعاً: توصيات الدراسة

1. ضرورة وضع مجموعة من البرامج التكنولوجية المعتمدة التي تحتوي على مجموعة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي واعتمادها بصورة رسمية في العمل الإداري.
2. العمل على إنشاء هيئة معتمدة لتدريب مديرات المدارس الثانوية على آليات استخدام التطبيقات التكنولوجية.
3. وضع خطة لبرامج تدريبية دورية لمديري المدارس على آليات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمل الإداري.
4. تطوير البنية التحتية التكنولوجية بالمدارس بإمدادها بحواسيب جديدة ووضع برامج تشغيل حديثة عليها.
5. إقامة ورش عمل دورية لمديرات المدارس الثانوية لتدريبهم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وكيفية استخدامها في تطوير العمل الإداري المدرسي.

خامساً: بحوث مقترحة:

يُقترح ضرورة إجراء دراسة تتناول:

1. متطلبات تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
2. حقبة تدريبية مقترحة لرفع كفاءة مديري المدارس الثانوية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالعملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو زيد أحمد الشورى. (2022). الذكاء الاصطناعي وجودة الحكم. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، 4(23)، 154-176.
- أبو عرب هبه حمادة. (2017). دور تطبيق قواعد الحوكمة في زيادة القدرة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية على الكليات التقنية بمحافظات غزة. المؤتمر العلمي الثاني، الاستدامة وتعزيز البيئة الإبداعية للقطاع التقني، كلية فلسطين التقنية، دير البلح، فلسطين، 1-40.
- أبو لبن، إيناس موسى. (2015). تطوير إدارة التعليم الجامعي بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ الحوكمة العالي [رسالة دكتوراه]. جامعة القاهرة.
- الأغا، صهيب كمال، عساف، محمود عبد المجيد. (2015). الإدارة والتخطيط التربوي نماذج وتطبيقات عملية، مطبعة ومكتبة منصور.
- تركي، جهاد عبد ربه محمد. (2023). التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين وآفاقه المستقبلية، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 1(110)، 1-37.
- حمدي خالد. (2017). الأدوات في النظم الخبيرة المبنية الذكاء الاصطناعي في إدارة الموارد البشرية متاح على <https://jisrlabs.com>
- خالد، بريكا (2018). استحداث الذكاء الاصطناعي في عملية إدارة الموارد البشرية متاح على <https://jisrlabs.com>
- خليل، نبيل سعد (2014). إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الخير، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (119)، 119-152.
- الداود، منيرة. (2021). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمادة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (5)، 49-93.
- دمهوري، هير عبد الله. (2017). توجهات التطوير لإعادة هيكلة وتنظيم وكالة الجامعة للتطوير على ضوء الخطة الاستراتيجية للجامعة والاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي [رسالة ماجستير]. جامعة الملك عبد العزيز.
- الركبان، الجوهرة بنت عثمان بن علي. (2021). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء عمادة الموارد البشرية في جامعة المجمعة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (33)، 15-76.
- الشهراني، سها سحمان محمد. (2023). استخدام قادة المدارس الثانوية بمدينة أبها الحضرية التقنيات الحديثة في تطوير العمليات الإدارية. مجلة البحوث التربوية والنفسية والعلمية، جامعة الأزهر، 198(42)، 478-529.
- الطريف، منيرة. (2011). تطوير الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، [رسالة ماجستير]، الجامعة الخليجية، البحرين.
- العزام، نورة محمد عبد الله. (2021). دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية لإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (84)، 494-457.

عساف، سوسن فوزي محمد. (2022). تقييم مدى تأثير دور المحاسب الإداري بالنظم المستندة على الذكاء الاصطناعي في ظل الثورة الصناعية الرابعة، دراسة ميدانية. *مجلة البحوث المحاسبية، كلية التربية، جامعة طنطا*، (2)، 545-495.

العقاد، عبد الله على هادي، الحيلة، سارة عيضة مهدي. (٢٠٢٢). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء في ضوء مدخل الإبداع، *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*، 2(13)، 70-99.

العوضي، رأفت، أبو لطيفة، ديمة. (2020). تأثير توظيف الذكاء الاصطناعي على تطوير العمل الإداري في ضوء مبادئ الحوكمة (دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية في محافظات غزة). *المؤتمر الدولي الأول في تكنولوجيا المعلومات والأعمال، فلسطين*.

الغامدي سامية، الفرائي، لينا. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلّمت والاتجاه نحوها. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 8(1)، 57-76.

القحطاني، محمد قبلان عبد الله آل سليمان. (2020). تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 36(11)، 61-79.

القرشي، عبد الله. (2013). ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مكاتب التربية والتعلم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، [رسالة ماجستير]، جامعة أم القرى.

محمد، أسماء، محمد، كريمة. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومستقبل تكنولوجيا التعليم. *المجموعة العربية للتدريب والنشر*.

محمد، أشرف السعيد أحمد. (2011). تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في ضوء مدخل القيادة الاستراتيجية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 2(5)، 172-245.

المطيري، عادل. (2019). الذكاء الاصطناعي مدخلاً لتطوير صناعة القرار التعليمي في وزارة التربية بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 574-588.

مقابلة، منصور أحمد حسين. (2017). دور الإبداع الإداري في إدارة الصراع الإيجابي وفي تحقيق الإنجازات في المدارس الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلّمين، *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، 8(15)، 154-166.

الهادي، محمد محمد. (2021). تأثير الذكاء الاصطناعي وآثاره على العمل والوظائف. *مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات أكاديمية السادات للعلوم الإدارية*، (24)، 14-32.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (2021). متاح على <https://sdaia.gov.sa>.

يوسف، حمزة. (2021). التحول في مجال الذكاء الاصطناعي من الماضي إلى المستقبل. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (38)، 1-32.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Zaid, Ahmed Al-Shouri. (2022). Artificial intelligence and the quality of governance. *Journal of the Faculty of Economics and Political Science, Faculty of Economics and Political Science, Cairo University*, 4(23), 154-176

- Abu Arab, Heba Hamada. (2017). *The role of applying governance rules in increasing the competitiveness of higher education institutions, an applied study on technical colleges in the Gaza governorates, the second scientific conference, sustainability and enhancing the creative environment for the technical sector*, Palestine Technical College, Deir Al-Balah, Palestine.
- Abu Laban, Ena's Musa. (2015). *Developing university education management in Palestinian universities in light of governance principles*. [Doctoral dissertation] . Cairo University, Egypt.
- Al-Agha, Suhaib Kamal, Assaf, Mahmoud Abdel Majeed. (2015). Educational administration and planning: models and practical applications, *Mansour Press and Library, Gaza, Palestine*.
- Turki, Jihad Abd Rabbah Muhammad. (2023). Challenges facing the application of artificial intelligence in gifted education and its future prospects. *Educational Journal*, Faculty of Education, Sohag University, 1(110), 1-37.
- Hamdi, Khaled. (2017). Tools in Built Expert Systems Artificial Intelligence in Human Resource Management, available at <https://jisrlabs.com>
- Khaled, Break. (2018). *Introducing artificial intelligence in the human resources management process*, available at <https://jisrlabs.com>
- Khalil, Nabil Saad. (2014). Management of educational institutions in the early third millennium, *Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution*, Cairo.
- Al-Khaibari, Sabria. (2020). The degree to which secondary school teachers in Al-Kharj Governorate possess the skills of employing artificial intelligence in education. *Arab Journal of Education and Psychology*, Arab Educators Association, (119), 119-152.
- Al-Daoud, Munira. (2021). The reality of using artificial intelligence applications in the Deanship of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, (5), 49-93.
- Damanhour, Zuhair Abdullah. (2017). *Development directions for restructuring and organizing the University Vice Presidency for Development in light of the university's strategic plan and global trends for developing higher education, Deanship of Scientific Research*. [Ministry of Scientific Research] . Kingdom of Saudi Arabia
- Al-Rukban, Al-Jawhara bint Othman bin Ali. (2021). The role of artificial intelligence applications in developing the performance of the Deanship of Human Resources at Majmaah University. *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, (33), 15-76.
- Al-Shahrani, Soha Shaman Muhammad. (2023). The use of secondary school leaders in the urban city of Abha in developing administrative processes. *Journal of Educational, Psychological and Scientific Research*, Al-Azhar University, 198 (42), 529-478.
- Al-Turiaf, Munira. (2011). Developing school administration in secondary schools for children in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the standards of the King Abdullah bin Abdulaziz Project for the Development of Public Education, *Master's thesis, College of Education, Gulf University*, Bahrain.
- Al-Azzam, Noura Muhammad Abdullah. (2021). The role of artificial intelligence in raising the efficiency of administrative systems for human resources management at the University of Tabuk. *Educational Journal*, College of Education, Sohag University, (84), 457-494.

- Assaf, Sawsan Fawzi Muhammad. (2022). Evaluating the extent to which the role of the management accountant is affected by systems based on artificial intelligence in light of the Fourth Industrial Revolution, a field study. *Journal of Accounting Research*, Department of Accounting, Faculty of Education, Tanta University, (2), 445-595.
- Al-Afaad, Abdullah Ali Hadi, Al-Haila, Sarah Aida Mahdi. (2022). Developing the performance of secondary school principals in Sana'a, the capital, in light of the creativity approach, *Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanitarian Research*, 2 (13), 70-99.
- Al-Awadi, Raafat, Abu Latifa, Dima. (2020). *The impact of employing artificial intelligence on developing administrative work in light of governance principles(a field study on Palestinian ministries in the Gaza governorates)*. the First International Conference on Information Technology and Business, Palestine.
- Al-Ghamdi, Samia, Al-Farani, Lina. (2020). The reality of using artificial intelligence applications in special education schools in Jeddah from the teachers' point of view and the attitude towards it. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 57-76.
- Al-Qahtani, Muhammad Qablan Abdullah Al Suleiman. (2020). Developing the administrative creativity of secondary school principals in the Kingdom of Saudi Arabia in light of contemporary administrative trends, *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 36 (11), 79-61.
- Al-Qurashi, Abdullah. (2013). The practice of distributed leadership among directors of education and learning offices and its contribution to solving school administration problems at the secondary level in the city of Taif, *master's thesis, Umm Al-Qura University, Taif*.
- Muhammad, Asmaa, Muhammad, Karima. (2020). *Applications of artificial intelligence and the future of educational technology*, Arab Group for Training and Publishing, Cairo.
- Mohamed, Ashraf Al-Saeed Ahmed. (2011). Developing the performance of secondary school principals in light of the strategic leadership approach, *Mansoura College of Education Journal*, 2 (5), 245-172.
- Al-Mutairi, Adel. (2019). Artificial intelligence is an introduction to developing educational decision-making in the Ministry of Education in the State of Kuwait. *Journal of Scientific Research in Education*, (20), 574-588.
- Interview, Mansour Ahmed Hussein. (2017). The role of administrative creativity in managing positive conflict and achieving achievements in secondary schools in the city of Taif from the point of view of teachers, *International Journal for the Development of Excellence*, 8 (15), 154-166.
- Al-Hadi, Muhammad Muhammad. (2021). The impact of artificial intelligence and its effects on work and jobs. *Journal of the Egyptian Society for Information Systems and Computer Technology, Sadat Academy for Administrative Sciences*, (24), 32-14
- Saudi Data and Artificial Intelligence Authority. (2021). Available at <https://sdaia.gov.sa>
- Youssef, Hamza (2021). Transforming Artificial Intelligence from Past to Future. *Comprehensive Interdisciplinary Electronic Journal*, (38), 1-32.
- Ariratana, W., Sirisookslip, S., & Ngang, T. K. (2015). Development of leadership soft skills among educational administrators. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 331-336

- Brundage, M., Avin, S., Clark, J., Toner, H., Eckersley, P., Garfinkel, B., Dafoe, A., Scharre, P., Zeit off, T., & Filar, B. (2018). *The malicious use of artificial intelligence: Forecasting, prevention, and mitigation*. ArXiv Preprint ArXiv:1802.07228.
- Chang, W. Y. (2019). *A Data Envelopment Analysis on the Performance of Using Artificial Intelligence-Based Environmental Management Systems in the Convention and Exhibition Industry*. *Ekoloji Dergisi*, (107).
- Marguerite G. Lodico, Dean T. Spaulding, & Katherine H. Voegtle. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*. John Wiley & Sons, P.146.Inc. www.josseybass.com.
- Nadimpalli, M. (2017). Artificial Intelligence Risks and Benefits. *International Journal of Innovative Research in Science, Engineering and Technology*, 6(6), 1-5.
- Dagmar M, Colin W. P. Lewis, Kristinn R. Thorisson, (2019). On Defining Artificial Intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2),2019,1-37.
- Philip C. Jackson .(2019). *Introduction to artificial intelligence* (New York: Courier Dover),8-16.
- Sokołowski, M.M. (2022). *AI and climate-energy policies of the EU and Japan*, in Bielicki, (Ed.), *Regulating Artificial Intelligence in Industry*, Routledge, Abingdon–New York, NY, 138-155.
- Yasir Shafi Rashid & Ahmad Khan (2014). Creating Business Intelligence through machine Learning: An Effective Business Decision Making Tool. *Information and Knowledge Management* ,4(1),65-75.

فاعلية برنامج قائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة

علي بن أحمد بن عبد الله المنتشري

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية - قسم التربية

المُستخلص: هدف البحث إلى تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة من خلال برنامج قائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا من طُلاب الصف الثاني المتوسط وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي؛ ولتحقيق هدف البحث تم تحديد مهارات الحس اللغوي المناسبة لطُلاب الصف الثاني المتوسط، وإعداد البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي، ودليل المعلم للاسترشاد به عند التدريس، وكتاب الطالب، وإعداد اختبار لقياس مهارات الحس اللغوي، وتنفيذ التجربة الميدانية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٤٥هـ / ٢٠٢٣م)، ثم التطبيق البعدي لأداة البحث، ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها، وقد خلص البحث إلى عدة نتائج من أهمها: وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل، وفي المهارات الفرعية لصالح المجموعة التجريبية؛ ووجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل، وفي المهارات الفرعية لصالح القياس البعدي، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتطوير مناهج تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء المتلازمات اللفظية.

الكلمات المفتاحية: المتلازمات اللفظية - الاستقصاء الشبكي - الحس اللغوي

The Effectiveness of Program Based on Verbal Syndromes and Network Investigation in Developing Linguistic Sense Skills Among Middle School Students

Ali bin Ahmed bin Abdullah Al - Muntashari

Islamic University of Medina - College of Arabic Language and Human Studies

Department of Education

Associate Professor, specializing in curricula and methods of teaching the Arabic language.

Abstract: The current study aimed to develop the linguistic sense skills of middle school students through a program based on verbal conjunctions and network investigation. The research sample consisted of (60) second-year middle school students, and they were divided into two groups, one control, and the other experimental. The descriptive approach and the experimental approach (quasi-experimental design) were used, and to achieve the goal of the research, the appropriate linguistic sense skills for second-year intermediate students were identified, a program based on verbal syndromes and network surveys was prepared, a teacher's guide for guidance when teaching, a student's book, and a test to measure skills were prepared. Linguistic sense, achieving equality between them and implementing the field experiment during the first semester of the academic year 1445 AH/2023 AD, then post-application of the research tool, monitoring the results, processing them statistically, discussing them, and interpreting them. The research reached several results, the most important of which is: There is a statistically significant difference at the level (0.01) between the average grades of the students in the two control groups. And experimental in the post-measurement test of linguistic sense skills as a whole, and in the sub-skills for the benefit of the experimental group.

Keywords: Verbal Syndromes - Network Investigation - Linguistic Sense

مُقدِّمة:

تعدُّ اللُّغة العربيَّة أرقى اللغات، وأعظمها أدبًا، وأسمها بلاغةً، ولغة البيان التي أعجزت الفصحاء، فهي تمتاز بالانساق، والتكامل بين عناصرها، وتحمل عديدًا من العبارات والدلالات، التي تميزها عن اللغات الأخرى، وهي لسان العقل البليغ، واللغة التي اختصها الحق - تبارك وتعالى - لتكون وعاءً لكتابه.

والحسّ اللغوي من الجوانب المهمة في اللغة العربيَّة، وهي لغة تزرخ بالمتراصفات، وثرية تتعدّد فيها دلالات المعاني والألفاظ حسب سياقاتها، وتتميز بتنوع أساليبها، وعدوبة منطقتها، وجمال مفرداتها المتسلسلة في سياقاتٍ منسوجةٍ كالقعد. ويُعد الحسّ اللغوي ضرورةً للمعلم والمتعلم للتواصل والتفاعل مع النص، فمن خلاله يمكن إدراك الفروق اللغوية والمعاني الضمنية، واستخدام اللغة استخدامًا صحيحًا، واستنتاج دلالة الأساليب اللغوية الواردة في النص، وإدراك الأخطاء النحوية وتفسيرها (حمدي، ٢٠٢٣، ص. ٥٤٠).^١

والحسّ اللغوي مرتبطٌ بقدره الطالب على فهم المعاني النحوية والصرفية، والدلالات المتعددة للنص، ومعرفة الفروق بين التراكيب من خلال السياق، ويرتبط كذلك بفهم المعنى اللغوي الظاهر والخفي، وفهم الكلمات التي تحمل أكثر من معنى وتحديداتها، والكلمات التي تحمل المعنى نفسه، وفهم المعاني المختلفة لكل كلمة من خلال السياق، وفهم المعاني المعجمية للكلمات (تشارلز، ٢٠٠٨، ص. ٤٣٩). وفي السياق نفسه، يرى (Mengfei (2022,20 أن الحسّ اللغوي له أهمية كبيرة في فهم المعاني المتعددة للكلمة الواحدة، التي تختلف باختلاف السياق اللغوي، وتحقيق التواصل اللغوي الفعال بين المرسل والمستقبل، وفهم المعاني المقصودة دون لبس. ويتطلب الحسّ اللغوي الانتباه الشديد، وسرعة البديهة والرغبة في الاستطلاع، والدقة والإيجاز، ووضع اللفظ المناسب في مكانه المناسب، والقدرة على تحديد المعاني الصحيحة للكلمات المختلفة، والتفاعل مع النص، والإحساس به وتدوقه، بالإضافة إلى تدريب الطالب على الحسّ المرهف والملاحظة الدقيقة. وبالرغم من أهمية الحسّ اللغوي في العملية التعليمية، فإن كثيرًا من الدراسات أشارت إلى ضعف الطالب في مهارات الحسّ اللغوي في مختلف المراحل الدراسية، ويؤكد هذا الضعف دراسات عديدة منها: دراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة عبد المطلب (٢٠٢١)، ودراسة محمود (٢٠٢١)، ودراسة عبد الباسط (٢٠٢٣).

ولتنمية الحسّ اللغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة يجب أن يتخلى معلمو اللغة العربيَّة عن الطرق التقليدية، وأن يستخدم برامج واستراتيجيات تدريسية تعمل على تنمية الحسّ اللغوي لدى هؤلاء الطُلاب، وتثير لديهم حب الاستطلاع، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إعداد برنامج قائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي. فاللغة العربيَّة منظومة لسانية متماسكة، يتضام فيها كلُّ عنصر من عناصرها إلى عنصرٍ آخر يكمل المعنى الجملي حقيقةً أو مجازًا (الرقب، ٢٠١٨، ص. ٢).

والمتلازمات اللفظية تعبر عن الترابط والاستدعاء التجاوري للكلمات السياقية، وهي مصدرٌ من مصادر إثراء اللغة فبعض الكلمات يصعب تحديدها معناها مفردةً، ومن هنا تبدو الحاجة إلى معرفة الكلمات المصاحبة لها، فلا يمكن أن يدور في خلد أحدنا أن معني كلمة بكرة (جميعهم) إلا إذا كانت ضمن المتلازمات الاصطلاحية (عن بكرة أبيهم) (أحمد، ٢٠١٥، ص. ١٢٥). وكلما اكتسب الطالب قدرًا مناسبًا من المتلازمات اللفظية ازدادت قدرته على التعبير الواضح وشعر بأهمية لغته، واعتز بها، وتمكن من اختيار التراكيب المناسبة للموقف، وأتقن حسن الصياغة، ودقة التعبير.

^١ تم التوثيق وفق الإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA.Ver.7)

ونظرًا لأهمية توظيف المتلازمات اللفظية فقد استهدفت بعضُ الدِّراسات العربيَّة والأجنبية توظيفها في تحقيق عديدٍ من نواتج التَّعلُّم ، ومنها دراسة (Abdel-Haq, 2016) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية في تحسين مهارات القراءة التفسيرية والنقدية باللُّغة الإنجليزية لدى طُلاب المرحلة الثَّانوية؛ أمَّا دراسة شعبان (٢٠٢٠) فأثبتت فاعلية المتلازمات اللفظية في تنمية الثَّروة اللُّغوية، والتَّراكيب لدارسي اللُّغة العربيَّة؛ وأمَّا دراسة (Assaf, et.al, 2020) فأكدت فاعلية البرنامج الإلكتروني القائم على المتلازمات اللفظية في استيعاب النُّصوص القرائية باللُّغة الإنجليزية لدى طُلاب الصَّف العاشر؛ وأمَّا دراسة الشهاوي (٢٠٢١) فأشارت نتائجها عن وجود تأثيرٍ إيجابيٍ للتدريس باستخدام المتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى عينة الدِّراسة.

وتبيَّن من العرض السَّابق أهمية استخدام المتلازمات اللفظية في تعليم اللُّغة العربيَّة، ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى توظيفها في تدريس اللُّغة العربيَّة لطُلاب الصَّف الثَّاني المتوسِّط، بالإضافة إلى استخدام الاستقصاء الشبكي، فمن خلاله يمارسُ الطَّالِب عمليات البحث من خلال المصادر الإلكترونيَّة، ويتعلَّم كيفية اكتشاف المعارف اللُّغوية بنفسه، ويتعرَّفون مصادر المعرفة المتنوعة، كما أنه يساعد على تذكُّر المعرفة وتطبيقاتها، فالمعلومات التي يكتشفونها بأنفسهم تكون أكثر قابلية للتذكُّر، وينتقل أثرُ تعلُّمها.

وقد أشار مصطفى (٢٠٠٦، ص ٢٩) إلى أهمية الاستقصاء الشبكي بقوله: أصبح من الضروري أن يعرف الطَّالِب في المرحلة المتوسطة كيف يبحث عن: الأفكار، والمعلومات، والحقائق من خلال مصادر التَّعلُّم المتنوعة الورقية والإلكترونية وكيف يوظف هذه الأفكار والمعلومات توظيفًا إيجابيًا في دراسته، ومن ثم يجب أن تحفز المدرسة الطَّالِب نحو البحث والاستقصاء، وتزويده بخبرات ومهارات تساعده على تكوين الاتجاهات العلمية السَّليمة؛ مما يساعده على الإبداع والابتكار. وقد نادى خبراء التَّربية بضرورة استخدام الاستقصاء الشبكي في التَّعليم والتَّعلُّم ، فالاستقصاء يثير التَّفكير لدى الطُّلاب، ويساعد في تطوير القدرات المعرفية والمهارية لديهم، والتَّعمُّق في فهم طبيعة العلم، وتنمية مهارات التَّفكير التَّأقَّد (Banchi, 2018, 26). وقد حظي الاستقصاء الشبكي بأهمية بالغة، حيث أشارت دراسة آل محيا (٢٠٢٠) إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍ للاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات التَّفكير التَّأقَّد، ودراسة محمد وأحمد (٢٠٢٢) التي أكَّدت فاعلية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء في بيئة التَّعلُّم الإلكتروني في تنمية التَّحصيل وتحسين الرِّشاقة المعرفية والتَّجول العقلي الوظيفي، والتَّقليل من التَّجول غير الوظيفي.

وتتَّضح من العرض السَّابق أهمية توظيف الاستقصاء الشبكي في تحقيق عديدٍ من نواتج التَّعلُّم ، ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى توظيفه من خلال بناء برنامج قائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي لتنمية مهارات الحسّ اللُّغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث وأسئلته:

بالرَّغم من أهمية تنمية مهارات الحسّ اللُّغوي في العملية التَّعليمية، فإن تنمية مهاراته لا تحظى باهتمام ملحوظٍ في أغلب المراحل التَّعليمية، وقد نبغ الإحساسُ بمشكلة البحث الحالي من خلال المصادر الآتية:

- ١ - نتائج الدِّراسات السَّابقة: حيث أكَّدت دراسة عبد الباسط (٢٠٢٣) التي استهدفت قياس مستوى الحسّ اللُّغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة، وجود ضعف في مستوى هؤلاء الطُّلاب في مهارات الحسّ اللُّغوي، وأوصت دراسة حمدي (٢٠٢٣) بضرورة تنمية مهارات الحسّ اللُّغوي.

٢- الدِّراسة الاستطلاعية: قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط، وتم تطبيقه على (٤٢) طالبًا من طُلاب مدرسة الفرقان المتوسِّطة، وجاءت النَّاتج على النحو الآتي:

- أ- بلغت نسبة الضَّعف في مهارة استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص (٦٦,٠٤٪)
- ب- بلغت نسبة الضَّعف في مهارة إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات على الوزن نفسه (٤٠,٤٧٪)
- ت- بلغت نسبة الضَّعف في مهارة اختيار التعبيرات المناسبة لمقتضى الحال في أثناء التواصل (٨٣,٣٣٪)
- ث- بلغت نسبة الضَّعف في مهارة تحديد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ (٧١,٤٢٪)
- ج- بلغت نسبة الضَّعف في مهارة تقديم أكبر عدد ممكن من المترادفات للألفاظ في النص (٦١,٩٠٪)

وتعصَّد نتائج الدِّراسة الاستطلاعية ما أشارت إليه نتائج الدِّراسات السَّابقة، ومن ثمَّ فإنَّ هناك مشكلةً جديدةً بالبحث.
أسئلةُ البحث:

تحدَّدت مشكلةُ البحث الحالي في وجود ضعفٍ ملحوظٍ في مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط، وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ١- ما مهارات الحسّ اللغوي المناسبة لطُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط؟
- ٢- ما البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي لتنمية مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط؟
- ٣- ما فاعلية البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط؟

فرضا البحث:

- ١- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات طُلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحسّ اللغوي ككل وفي كل مهارة على حدة.
- ٢- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحسّ اللغوي ككل وفي كل مهارة على حدة.

هدفُ البحث:

تعرَّف فاعلية البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط.

أهميةُ البحث:

تنقسم أهميةُ البحث إلى نظرية وتطبيقية يباها على النحو الآتي:

- ١- الأهميةُ النَّظرية: يفيد البحث في تقديم إطار نظري عن متغيَّرات البحث (المتلازمات اللفظية، والاستقصاء الشبكي، والحسّ اللغوي).
- ٢- الأهميةُ التَّطبيقية:

- أ- تحديد مهارات الحسّ اللغوي المناسب لطُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط وتنميتها.
- ب- تزويد معلِّمي اللغة العربيَّة بدليلٍ إرشادي يوضِّح كيفية تنمية مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط.
- ت- تقديم اختبار لقياس مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصِّف الثاني المتوسِّط يمكن الاستفادة منه في دراساتٍ لاحقة
- ث- فتح آفاق جديدة أمام الباحثين لدراسة فاعلية استخدام المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلِّمين في المراحل التَّعليمية المختلفة.

ج- تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي.

حدودُ البحث:

- ١ - الحدودُ الموضوعية: مهارات الحسّ اللغوي التي حظيت (٨٠٪) فأكثر من آراء المحكّمين.
 - ٢ - الحدودُ البشرية والمكانية: مجموعة من طُلاب الصّف الثّاني المتوسّط بلغ عددهم (٦٠) طالبًا بمدرسة سعد بن قيس المتوسّطة، ومدرسة كعب بن عدي المتوسّطة بإدارة تعليم المدينة المنورة.
 - ٣ - الحدودُ الزّمانية: تمّ تطبيقُ البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٤٥هـ/٢٠٢٣م).
- منهج البحث:

- ١ - المنهج الوصفي التحليلي: عند إعداد الإطار النظري، ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالمتلازمات اللفظية، والاستقصاء الشبكي، والحسّ اللغوي.
- ٢ - المنهج التجريبي: التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية في أثناء تطبيق البحث والتحقّق من صحة فروضه.

تحديدُ مصطلحات البحث:

١- المتلازمات اللفظية:

تُعرّف إجرائيًا في البحث أنّها: زوج أو أكثر من المفردات اللغوية المتجانسة والمتألّفة، سواء أكانت متلازمات اسمية أم متلازمات فعلية، أم متلازمات حرفية، التي يتمّ توظيفها لتنمية مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصّف الثّاني المتوسّط.

٢- الاستقصاء الشبكي:

يُعرّف إجرائيًا في البحث أنّه: مجموعة من الأنشطة البحثية التي يمارسها طالب الصّف الثّاني المتوسّط من خلال مصادر التعلّم الإلكترونيّة المختلفة سواءً بشكلٍ جماعي أم فردي من أجل البحث عن متلازمات لغوية جديدة، وتعرّف الفروق اللغوية بين المفردات اللغوية.

٣- الحسّ اللغوي:

يُعرّف إجرائيًا في البحث أنّه: قدرة طُلاب الصّف الثّاني المتوسّط على استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النصّ، وإنتاج أكبر عددٍ ممكن من الكلمات على الوزن نفسه، واختيار التعبيرات المناسبة لمقتضى الحال في أثناء التّواصل، وتحديد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ، وتحديد القيمة الدلالية لتعريف أو تنكير بعض الألفاظ وتقديم أكبر عددٍ ممكن من المترادفات للألفاظ، وتوظيف القواعد اللغوية توظيفًا صحيحًا، والتّمييز بين الصور البلاغية واستنتاج دلالة الأساليب اللغوية الواردة في النصّ، واكتشاف الأخطاء اللغوية، واستنتاج ما يدل على الإيجاز أو الأطناب واستنتاج المعاني الضمنية.

أدبيات البحث

يشتمل الإطار النظري للبحث على ثلاثة محاور هي: المحور الأول: الحسّ اللغوي ومهاراته؛ والمحور الثاني: المتلازمات اللفظية؛ والمحور الثالث: الاستقصاء الشبكي، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: الحسّ اللغوي وتنمية مهاراته لدى طُلاب المرحلة المتوسطة.

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم الحسّ اللغوي ومكوناته، وأهميته، ومهاراته، والدِّراسات التي أُجريت في مجال الحسّ اللغوي، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:
أولاً: مفهوم الحسّ اللغوي ومكوناته:

ورد في الأدب التربوي عدة تعريفات للحسّ اللغوي، حيث عرّفه جاب الله (٢٠٠٧، ص. ١٦) أنه: معرفة لغوية كاملة للغة ما، بكل قواعدها النحوية والبلاغية، ومعرفة ما يقصده المرسل في أثناء الحديث قبل التّطرق به، والربط السليم بين العلاقات اللغوية وبعضها بعضاً. وعرّفه عبد الباسط (٢٠١٤، ص. ٤٩) أنه: القدرة على تذوق النص المكتوب وإدراك ما به من أخطاء لغوية، وإدراك المترادفات المتعددة للفظ الواحد، واكتشاف نواحي القصور اللغوي في النص والقدرة على الإيجاز، والدقة، والاستخدام السليم للغة. وعرّفه أبو خليل (٢٠١٥، ص. ٦) أنه: قدرة المتعلّم على تحليل بنية النص وفق مستويات: الصّرف، والتركيب، والدلالة؛ للحكم على المعنى الظاهر، والخفي.

ويتّضح من التعريفات السابقة أن الحسّ اللغوي يشمل قواعد اللغة، وتذوق النص، وإدراك معانيه، واكتشاف نواحي القصور اللغوي، والدقة في استخدام اللغة.

والحسّ اللغوي يتكون من مكونين رئيسين هما: المكون الأول: الموهبة، والمكون الثاني: الاكتساب والتعلّم، والموهبة وحدها لا تكفي لتكوين الحسّ اللغوي، بل ينبغي الممارسة والبحث والتعلّم من خلال الصّور البلاغية البيانية، وتيسير استرجاع المعلومات، وتدكّرها، وربطها بالتراكيب اللغوية، وتنظيم عملية التعلّم، وتقليل الفجوة بين الخبرات الجديدة والمعلومات المخزنة في البنية المعرفية للمتعلم، والإفادة من المعلومات الممثلة لتكوين تعلّم ذي معنى. وأشار عبد الباري (٢٠٢١، ص. ٧٠) إلى أن الحسّ اللغوي ملكة تتكون لدى المتحدثين بلغة ما تهديهم إلى خصائصها الذاتية وطاقاتها التعبيرية، كما أن المتحدث يحتاج إلى ضربين من المعرفة، الأول: معرفة عقلية تتكون من دراسة نظام اللغة والاطّلاع على قواعدها، والآخر: معرفة حسية، تتكون من مراقبة الاستعمالات اللغوية، والموازنة المستمرة بينها.

ثانياً: أهمية الحسّ اللغوي.

يمثّل الحسّ اللغوي جانباً مهماً، فعليه يتوقّف فهم المعنى اللغوي الظاهر والخفي، ومن خلاله يتحقق التواصل اللغوي السليم بسهولة ويسر بين المرسل والمستقبل. وقد أشار عبد الباسط (٢٠١٤، ص. ٤٩) إلى أن أهمية الحسّ اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربيّة، فهو يساعد على إدراك مدى صحة النص لغوياً، وتحقيق التّسمية والسّلامة اللغوية للموضوعات، وتوظيف المفردات اللغوية في مكانها المناسب، وتوظيف المهارات اللغوية في أثناء استخدام اللغة، وإدراك نواحي القصور في النص، والتحدّث بطريقة سليمة وصحيحة لغوياً.

ويرى الباحث أن الحسّ اللغوي يساعد على التحدّث بطريقة تتسم بالطلاقة في الأفكار، والمعاني، وإخراج نص كتابي سليم لغوياً يتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة، في الأفكار والمعاني، والحفاظ على سلامة اللغة تحدّثاً وكتابةً، وتوظيف مفرداتها بدقة.

ثالثاً: مهارات الحسّ اللغوي.

للحسّ اللغوي مهارات عديدة، ويعدّ الاهتمام بتحديدها وتنميتها لدى طُلاب المرحلة المتوسطة ضرورة ملحة، حيث إن من يمتلك حسّاً لغوياً يستطيع أن يكتشف الأخطاء اللغوية سواء النحوية أم الإملائية، ويمكنه استخدام مترادفات متعدّدة للفظ الواحد. وقد حدّدت دراسة عبد الباسط (٢٠١٤)، ودراسة البسيوني وآخرين (٢٠١٥)، ودراسة أبي خليل (٢٠١٥) مهارات الحسّ اللغوي كما يلي: فهم معاني المفردات والكلمات، وتحديد مرادفات متعدّدة للكلمة الواحدة ومعرفة دلالة الكلمات حسب السياق، واستخدام الألفاظ المناسبة لمقتضى الحال، وتذوق المعاني الجميلة في النص وتوضيح قيمة اللفظة في أداء المعنى وفقاً لصورّها والسياق الذي وردت فيه، وإدراك الفروق اللغوية بين الأساليب والتراكيب، وتمييز الفروق الدقيقة بين الألفاظ ودلالاتها، وإبراز القيمة الدلالية للتقديم والتأخير، وتطبيق القواعد الإملائية والنحوية في الكتابة والحديث. وفي ضوء ما سبق، تمكّن الباحث من وضع تصور مبدئي لقائمة مهارات الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصّف الثّاني المتوسط وهي: استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النّص، وإنتاج أكبر عددٍ ممكنٍ من الكلمات على الوزن نفسه، واختيار التعبيرات المناسبة لمقتضى الحال في أثناء التّواصل، وتحديد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ وتحديد القيمة الدلالية لتعريف أو تنكير بعض الألفاظ، وتقديم أكبر عددٍ ممكنٍ من المترادفات للألفاظ في النّص، وتوظيف القواعد اللغوية لتوظيفها صحيحاً، والتمييز بين الصّور البلاغية في النّص، واستنتاج دلالة الأساليب اللغوية الواردة في النّص، واكتشاف الأخطاء اللغوية الواردة في النّص، واستنتاج ما يدل على الإيجاز أو الأطناب، واستنتاج المعاني الضمنية الواردة في النّص.

رابعاً: الدّراسات التي أجريت في مجال الحسّ اللغوي:

هدفت دراسة البسيوني (٢٠١٥) إلى تعرّف أثر البيان في القرآن على تنمية الحسّ اللغوي لدى طُلاب شعبة اللغة العربيّة بكلّيات التربية، ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ إعداد قائمة بمهارات الحسّ اللغوي، اختبار الحسّ اللغوي لقياس أداء الطُلاب في الاختبار، وإعداد وحدة دراسية قائمة على البيان في القرآن. وخلصت الدّراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات الحسّ اللغوي للاختبار، وأوصت الدّراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلّمي اللغة العربيّة لتدريبهم على مهارات الحسّ اللغوي. ودراسة عبد الحميد (٢٠٢٢) التي هدفت إلى معرفة أثر نموذج تدريسي قائم على نظرية التدفق في تدريس القراءة على تنمية الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصّف الأول الثّانوي، ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ إعداد الموادّ التعليمية والأدوات البحثية، وهي كتيب الطالب، ودليل المعلم، واختبار الحسّ اللغوي، ومقياس الحسّ اللغوي ومن أبرز نتائج الدّراسة وجود فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام النموذج التدريسي والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار الحسّ اللغوي لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة محمود (٢٠٢٣) إلى معرفة أثر وحدة مقترحة في القرآن الكريم على تنمية بعض مهارات الحسّ اللغوي لدى طالبات الصّف الأول الثّانوي الأزهري، وتمّ إعداد قائمة بمهارات الحسّ اللغوي، واختبار لقياسها للتأكد من صدقه وثباته، وخلصت النتائج إلى وجود فرق دالٍ إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدّراسة في التّطبيقين القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الحسّ اللغوي ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح القياس البعدي x مما يشير إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍّ للوحدة المقترحة.

وتتفق الدّراسات السابقة مع البحث الحالي في سعيه إلى تنمية مهارات الحسّ اللغوي، واختلافه عنها في طريقة تنميتها، حيث لم يتم استخدام المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في حدود علم الباحث.

المحور الثاني: المتلازمات اللفظية:

يتضمن هذا المحور مفهوم المتلازمات اللفظية، وأهميتها، وأقسامها، ومجالاتها، وكيفية توظيفها في تنمية الحسّ اللغوي والدراستات السابقة التي أُجريت في مجال المتلازمات اللفظية، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً- مفهوم المتلازمات اللفظية:

عرّفها غزالة (٢٠٠٧، ص. ٥) أنها: ثبات لفظتين أو أكثر، ودومهما وصحبتهما وتعلّقهما ببعضهما حين ورودهما في الاستعمال اللغوي، بحيث لا يصح استبدال إحدهما باللفظة الأخرى. وعرّفها أحمد (٢٠١٥، ص. ١٢٤) أنها: كل عبارة مترسّخة في نظام اللغة، ومتواترة في الاستعمال، مُركّبة من أكثر من مكونين متعاقبين متلازمين تلازمًا يذوب معه المعنى المفرد لتلك المكونات بالامتزاج. وعرّفها أبو الرب (٢٠١٧، ص. ٧٦) أنها: تركيب كلمتين على الأقل تدلان على معنى مختلف عن المعنى الذي تدل عليه أي منهما خارج التركيب.

بناءً على ما سبق، يمكن استخلاص أن المتلازمات اللفظية هي كلمتين أو أكثر يُنظر إليهما على أنهما وحدة معجمية مفردة، كما أن المتلازمات اللفظية يغلب عليها الطابع المجازي، والعلاقة بين الألفاظ اللغوية من أهم الروابط في الوصول إلى المعنى.

ثانياً- أهمية المتلازمات اللفظية:

المتلازمات اللفظية جزء لا يتجزأ من بلاغة اللغة وبيائها، فاستخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب مع الكلمة المناسبة يجعل اللغة أكثر جمالاً، ويضفي عليها دقةً، وبلاغةً وقوةً في الوقع والتأثير (غزالة، ٢٠٠٧، ص. ٨). إنّ للمتلازمات اللفظية دوراً مهماً في تحديد دلالة الكلمات، كما أنّها وسيلة من وسائل اتّساق النصّ وانسجامه وإثراء اللغة ومعجمها بتعابير أو متصاحبات تزيد من فصاحتها، وبلاغتها، وتجعل أمر تعلم تلك اللغة شيئاً ممتعاً وسهلاً أضف إلى ما سبق، أنّه ولما ازدادت معرفة الطُلاب بمفردات اللغة العربية ازدادت حاجتهم إلى معرفة كيف تتوافق تلك المفردات، وتتلازم بحيث تكون لغتهم موافقة لما يتحدثونه ويكتبونه، ويتجنّبون الوقوع في أخطاء تركيبية.

والمتلازمات اللفظية تساعد على إثراء لغة الطالب بطاقة وقوة تعبيرية هائلة، وبالتالي يمتلك القدرة على التفاعل مع النصّ وفهم ما بداخله. ويعد استخدام المتلازمات اللفظية استخداماً صحيحاً شكلاً من أشكال الاقتصاد اللغوي في التعبير، كما أنّها تساعد على إثراء لغة الطالب، واكتسابه مفردات لغوية منسجمة مع بعضها، ومن ثمّ ينتج جملاً صحيحةً لغوياً (Magdalinou, 2018, 209).

ويتّضح مما سبق جدوى استخدام المتلازمات اللفظية في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، فكلما اكتسب الطالب قدرًا مناسبًا من المتلازمات اللفظية تمكن من اختيار التعبير المناسب للموقف اللغوي دون استغراق في التفكير.

ثالثاً- أقسام المتلازمات اللفظية:

صنّف أحمد (٢٠١٥، ص. ١٤٠) المتلازمات اللفظية إلى ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول: المتلازمات الاسمية: هي التي يتصدرها اسم، وتنقسم إلى قسمين: المركّب الإسنادي مثل: إنه رهن إشارتي المركّب غير الإسنادي، ويشمل: المركّب الإضائي مثل: دماثة الخلق، والمركّب الوصفي: يدّ بيضاء.

القسم الثاني: المتلازمات الفعلية: هي التي يتصدرها فعل، ولا بد أن تكون المتلازمة مركّباً إسنادياً، وينقسم إلى: (فعل + اسم)، مثل: فاضت روحه، يشن حرباً؛ (فعل + اسم + اسم) تجاذب أطراف الحديث.

والقسم الثالث: المتلازمات الحرفية: هي التي يتصدرها حرف، وتتكون المتلازمة من (حرف + اسم)، مثل: على مضض، أما حسين وماجد (٢٠١٥، ص. ١١٨) فقسّما تلازم الكلمات إلى ثلاثة أقسام هي:

القسم الأول (التلازم القوي): وهو تلازم قائم على علاقة وطيدة بين طرفي الألفاظ، إذ يتوقع الطرف الثاني من الألفاظ عند سماع الطرف الأول منه نتيجة إلى قوة تجمعهما، مثل: تنفّس الصُّعداء.

القسم الثاني (التلازم المتوسط): وتكون العلاقة بين الألفاظ على درجة من الخصوصية، ولكنها ليست بنفس القوة مثل: صدرٍ رحب.

القسم الثالث (التلازم البسيط): حيث تكون العلاقة بين الألفاظ متواردة بصورة عادية، ولا تتصف بدرجة عالية من الخصوصية، ولا يستلزم تلازم المفردة الأولى بالمفردة الثانية لقلّة تكرارها، ووجود بدائل أخرى تؤدي معناها، مثل: قام بدور. ويتبين مما تقدم مدى سعة اللغة العربيّة، ومرونتها، بالإضافة إلى تنوعها الدلالي؛ مما يقتضي معرفة السياقات اللغوية المحتملة للمجال الدلالي.

رابعاً: مجالات المتلازمات اللفظية:

أشار أحمد (٢٠١٥، ص. ١٣٨) إلى أن المتلازمات اللفظية لها مجالات عديدة منها:

- ١- المجال الدّيني: دار القرار، فاضت روحه.
 - ٢- المجال التّعليمي: العملية التّعلّم يّة، الإدارة المدرسية.
 - ٣- المجال الطبي: النوبة القلبية، جائحة كورونا، مرض مزمن.
 - ٤- المجال العسكري: الحرب الباردة، سفك الدماء، حد السيف.
 - ٥- المجال السياسي: ثورة مسلحة، ثورة مضادة، ثورة شعب، ثورة بيضاء.
 - ٦- المجال الرياضي: المستطيل الأخضر، القائم الأيمن، لاعب محترف، دفاع متماسك.
- وسوف تتم مراعاة تنوع مجالات المتلازمات اللفظية في أثناء إعداد البرنامج.

خامساً: دور المتلازمات اللفظية في تنمية الحسّ اللغوي:

تُعَدُّ المتلازمات اللفظية عنصراً رئيساً من عناصر اللغة، وأداة لتزويد الطالب بثروة لغوية هائلة، ومن خلالها يستطيع أن يفكر ثم يترجم فكره إلى كلمات، وجمل تحمل ما يريد، كما أنّ المتلازمات اللفظية تُعين على تنظيم الكلمات في سياق واحد جامع ينتمي إلى حقل دلالي محدد، وفي أثناء عرض المتلازمات اللفظية يقوم المعلّم بنطقها ثم يقوم الطالب بمحاكاته فيتدرب على النطق الصّحيح وسرعة اللفظ، كما أن تكليف المعلم للطّالِب بقراءة المتلازمات اللفظية وكتابتها يساهم في اكتسابها وتخزينها واسترجاعها في الموقف اللغوي المناسب، كما أنّ تزويد الطالب بكاف من المتلازمات اللفظية سواء أكانت تعبيرات اصطلاحية أو أقوال مأثورة أو حكم يساعد على زيادة مستوى الوعي اللغوي وتنمية الحسّ اللغوي.

سادساً: الدّراسات التي أجريت في مجال المتلازمات اللفظية:

حظيت المتلازمات اللفظية باهتمام ملحوظ في السّنوات الأخيرة، فقد تناولتها الدّراسات والبحوث العربيّة والأجنبية ومنها: دراسة (Abdel-Haq(2016 التي هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على المتلازمات اللفظية في تحسين مهارات القراءة التّفسيرية والتّقديرية بالّلغة الإنجليزيّة لدى طُلاب المرحلة الثّانوية، وتكوّن عينه البحث من (٤٠) طالباً من طُلاب الصّف الثّاني الثّانوي، وقد خلصت الدّراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية في تنمية مهارات القراءة التّفسيرية والتّقديرية.

وهدف دراسة عساف (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر برنامج إلكتروني قائم على التلازم اللفظي في اللغة الإنجليزية في تحسين فهم المقروء (الاستيعاب القرائي) ومعرفة المفردات لدى طُلاب الصّف العاشر في الأردن، وتكوّن عينه الدّراسة من خمسين طالباً من شعبتين في مدرسة حكومية في إربد، وتمّ تعيين الشّعبتين عشوائياً كمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة تضمّ

كل منهما خمسة وعشرين طالبًا، لتحقيق أهداف الدراسة، حلّل الباحث محتوى ثلاثة عشر نصًا من نصوص للقراءة في الوحدة الأولى والثانية والثالثة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر وذلك للكشف عن المتلازمات اللفظية، وتم إدراج هذه المتلازمات اللفظية ضمن مجموعات في تطبيق كويزلت ((Quizlet الإلكتروني، وتم تدريس هذه المتلازمات اللفظية للمجموعة التجريبية من خلال التطبيق الإلكتروني، وأشارت نتائج الاختبار إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في الاختبارين، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإلكتروني القائم على التلازم اللفظي في فهم المقروء (الاستيعاب القرائي) لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة Assaf,et.al(2020) إلى تعرف أثر برنامج إلكتروني قائم على المتلازمات اللفظية في اللغة الإنجليزية في استيعاب النصوص القرائية لدى طُلاب الصفّ العاشر، وتكونت عينة البحث من (٥٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة تضم كل منهما خمسة وعشرين طالبًا، وتم إعداد اختبار لقياس الاستيعاب القرائي وخلصت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في اختبار استيعاب القراءة ككل؛ مما يدل على وجود تأثير إيجابي للبرنامج الإلكتروني القائم على المتلازمات اللفظية في تحسين الاستيعاب القرائي. وهدفت دراسة Wesam(2021) إلى قياس فاعلية استخدام التعلّم الاستكشافي المدعوم بالمخزونات اللغوية في تدريس المتلازمات اللفظية في إثراء المفردات اللغوية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبًا من طُلاب الفرقة الثالثة بقسم اللغة الإنجليزية في كلية التربية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي)، وتوصلت الدراسة إلى فعالية المتلازمات اللفظية في إثراء الحصيلة اللغوية لدى عينة البحث، حيث أسهم اكتساب المتلازمات اللفظية في إنتاج جمل سليمة وأكثر فعالية نتيجة زيادة الحصيلة اللغوية لديهم.

ويلاحظ مما تقدّم اتفاق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في سعيها نحو الاهتمام بالمتلازمات اللفظية، واختلافه عنها في مجال استخدام المتلازمات اللفظية، وفي كيفية توظيفها في تنمية الحسّ اللغوي لدى طُلاب الصفّ الثاني المتوسط.

المحور الثالث: الاستقصاء الشبكي:

يهدف هذا المحور إلى عرض مفهوم الاستقصاء الشبكي، وأهميته، وعناصره، والدراسات التي أجريت في مجال الاستقصاء الشبكي، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولاً: مفهوم الاستقصاء الشبكي:

عرّفه سليمان (٢٠٠٩، ص. ١٢٧) أنه: نوع من البحث يمارسه الطالب عبر الويب، ويوظف من خلاله مهاراته لتوليد المعلومات، وتنظيمها، وتقويمها. وعرّفه Jong (2012, 446) أنه: خطة تدريسية تهدف إلى تهيئة الطُلاب لاكتساب المعارف من خلال ممارسة الأنشطة البحثية المخطط لها مسبقًا. وعرّفه Flick & Lederman (2014, 75) أنه: أحد الأساليب التعليمية التي تعتمد على دمج شبكة الويب بممارسة أنشطة استقصائية في المصادر الإلكترونية من أجل اكتساب المعارف والمهارات. ويتبين مما سبق وجود اتفاق على أنّ الاستقصاء الشبكي يعتمد على جهد الطالب، وأنه يتم من خلال مجموعة من المصادر الإلكترونية.

ثانيًا: أهمية الاستقصاء الشبكي:

أشار كلٌّ من الشهري والسعيد (٢٠٢٣، ص. ٣٧١) إلى أهميتها فيما يلي:

١- يساعد على الحصول على المعلومات في أقل وقت ممكن.

٢- يزيد من الدافعية للتعلّم، وتحقيق متعة التعلّم.

٣- اكتشاف مصادر المعرفة المتوفرة على صفحات الويب.

٤ - يفتح المجال لاكتساب المعلومات والمهارات المتنوعة.

٥ - تنمية مهارات التّفكير العليا.

ويرى الباحث أهمية الاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات التّعلّم الذاتي، بالإضافة إلى الاستفادة من المصادر اللّغوية الإلكترونية المتنوعة والتي تعين الطالب في معرفة الفروق الدلالية بين المفردات اللّغوية.

ثالثاً: عناصر الاستقصاء الشبكي:

يتضمّن الاستقصاء الشبكي ستة عناصر كما بينها برناوي (٢٠١٨، ص. ٢٤٢) على النحو الآتي:

١ - الإثارة: وفيها يتم إثارة دوافع الطُلاب نحو البحث والاستقصاء.

٢ - المهام: وخلالها يتم تحديد المهام المراد تنفيذها.

٣ - الإجراءات: ويتم خلالها تحديد الخطوات التي يجب اتباعها لتنفيذ المهام.

٤ - المصادر: يجب على المعلم توفير مجموعة من الروابط الإلكترونية التي تساعد الطُلاب على تحقيق الأهداف المنشودة.

٥ - التقويم: يتم تقويم عمليات الاستقصاء التي قام بها الطُلاب، وفق معايير، واضحة، ومحددة.

٦ - الخاتمة: ويتم خلالها تلخيص ما تنفيذه، وتحفيز الطُلاب على مشاركتها إلكترونياً.

رابعاً: الدّراسات التي أُجريت في مجال الاستقصاء الشبكي:

هدفت دراسة أحمد (٢٠١٢) إلى تعرّف أثر العلاقة بين نمط الاستقصاء الشبكي ومستوى القابلية للتعلّم الذاتي على التّحصيل، ومهارة إنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني لدى طُلاب تكنولوجيا التعليم، ولتحقيق هدف الدّراسة تم تقديم إستراتيجية استقصاء الويب بنمطين الأول (المفتوح) و(الموجّه)، للطُلاب ذات (المستوى المرتفع) و(المستوى المنخفض) للقابلية للتعلّم الذاتي، وتكونت عينة الدّراسة من (٤٠) طالباً من طُلاب الفرقة الثالثة لشعبة تكنولوجيا التعليم، وتقسمهم إلى أربعة مجموعات وفقاً لمتغيّرات البحث، وبعد تطبيق الإستراتيجية بنمطيهما على عينة البحث وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة، خلصت الدّراسة إلى فاعلية الاستقصاء الشبكي في التّحصيل المعرفي، عدم وجود فرق دالٍ إحصائيًا في التّحصيل ومهارة إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني بين مجموعة الاستقصاء المفتوح، ومجموعة الاستقصاء الموجه يوجد فرق دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسّطي درجات الطلاب في التّحصيل ومهارة إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني لصالح مجموعة القابلية المرتفعة للتعلّم الذاتي، بالإضافة إلى وجود أثر دالٍ إحصائيًا للتفاعل بين نمط الاستقصاء المفتوح والموجّه ومستوى القابلية للتعلّم الذاتي على التّحصيل المعرفي ومهارة إنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني.

وهدف دراسة محمد وأحمد (٢٠٢٢) إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء والتّعلّم القائم على السياق في تنمية التّحصيل وتحسين الرّشاقة المعرفية والتحول العقلي الوظيفي لدى تلاميذ الصّف الثاني الإعدادي في بيئة التّعلّم الإلكتروني، وتم إعداد البرنامج باستخدام خطوات مدخل الاستقصاء والتّعلّم القائم على السياق لتدريس وحدة "تصميم مواقع الويب" بمقرّر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وتكوّنت عينة الدّراسة من (٤٠) تلميذاً بالصّف الثاني الإعدادي، وخلصت الدّراسة إلى فاعلية التدريس باستخدام البرنامج الإلكتروني القائم على مدخل الاستقصاء.

ودراسة الشهري والسعيد (٢٠٢٣) التي هدفت تعرّف درجة توظيف الاستقصاء الشبكي في تدريس اللّغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير، من خلال استطلاع آراء المعلمات، بالإضافة إلى معوقات تطبيقها، ووضع آليات مقترحة لتطبيقها، ولتحقيق هذا الدّراسة اعتمدت على المنهج الوصفي، وتكوّنت عينة الدّراسة من (٢٥٠) معلمة، وأسفرت النّائج عن أن واقع توظيف الاستقصاء الشبكي في تدريس اللّغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية جاء متوسّطاً، وأوصت الدّراسة بتفعيل دور الاستقصاء الإلكتروني في تنمية مهارات اللّغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أوجه الاستفادة من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة في البحث الحالي:

- ١- وضع تصور مبدئي بمهارات الحس اللغوي المناسبة لطلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٢- تحديد مفهوم المتلازمات اللفظية، ومن ثم صياغة تعريف إجرائي لها، وتحديد كيفية استخدامها في تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٣- تحديد كيفية استخدام الاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحس اللغوي .
- ٤- مقارنة نتائج الدراسات السابقة بما توصل إليه البحث الحالي من نتائج سواء أكان اتفاقاً أم اختلافاً.

الطريقة والإجراءات

أولاً: إعداد قائمة بمهارات الحس اللغوي:

مر إعداد قائمة مهارات الحس اللغوي بالخطوات الآتية:

- ١- تحديد الهدف من القائمة: الوقوف على مهارات الحس اللغوي المناسبة لدى طُلاب الصف الثاني المتوسط، التي يسعى البحث إلى تنميتها.
- ٢- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: الدراسات التي أجريت في مجال الحس اللغوي ومنها: دراسة أبي خليل (٢٠١٥)، ودراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة محمود (٢٠٢١).
- ٣- الصورة الأولية للقائمة: اشتملت الصورة الأولية للقائمة على (١٣) مهارة من مهارات الحس اللغوي، وأمام كل مهارة تم وضع ثلاث استجابات (مناسبة جداً، ومناسبة إلى حد ما، وغير مناسبة)، بالإضافة إلى نهر لإبداء الملحوظات من قبل المحكمين.
- ٤- ضبط القائمة الأولية: للتأكد من صلاحية قائمة مهارات الحس اللغوي، تم عرضها على (١١) محكماً في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق ١)؛ للاسترشاد بأرائهم حول دقة الصياغة، ومناسبة المهارات لمستوى طُلاب الصف الثاني المتوسط، وبعد الانتهاء من التحكيم تم حساب الوزن النسبي لكل مهارة من المهارات والاقتصار على المهارات التي حصلت على وزن نسبي (٨٠٪) فأكثر؛ لذا تم استبعاد مهارة إدراك الفروق اللغوية بين الأساليب والتراكيب.
- ٥- الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات المشار إليها من قبل السادة المحكمين أصبحت قائمة مهارات الحس اللغوي في صورتها النهائية مكونة من (١٢) مهارة (ملحق ٢).

ثانياً- إعداد البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي:

مر إعداد البرنامج بالخطوات الآتية:

١- فلسفة البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي :

يستمد البرنامج الحالي فلسفته من النظرية السياقية، فالعلاقة وثيقة بين المتلازمات اللفظية والنظرية السياقية، حيث إن الكلمات لا تملك وجوداً مجرداً لذاتها، ولكن وجودها يتحقق في استخدامها، فعلى سبيل المثال فكلمة (أتى) تعني جاء، لكنها تكتسب دلالات أخرى إذا ما اقترنت بكلمات أخرى، مثل: (أتى عليه الدهر) تشير إلى الهلاك، واستخدام الكلمة المناسبة في المكان المناسب مع الكلمة المناسبة يجعل اللغة أكثر دقة وبلاغة وقوة في الوقع والتأثير، وتبدو العلاقة جلية بين المتلازمات اللفظية والحس اللغوي، فالتلازم اللفظي يؤدي دوراً مهماً في تحديد دلالة الكلمات ومعانيها الضمنية ويعتمد البرنامج الحالي أيضاً على الاستقصاء الشبكي الذي ينطلق من النظرية البنائية، وهو يوفر لطلاب المرحلة المتوسطة فرصة

للقراءة الموسَّعة في أثناء التَّنقيب والبحث في مصادر المعرفة المتعدِّدة من أجل تحقيق هدفه، كما أن الاستقصاء الشبكي يساعد على تنمية الثقافة اللُّغوية، التي تعد من أهم متطلبات الحسِّ اللُّغوي.

٣- أسس إعداد البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي:

- أ- خصائص طُلاب الصَّف الثَّاني المتوسِّط.
- ب- مهارات الحس اللُّغوي لطُلاب الصَّف الثَّاني المتوسِّط، حيث تم ترجمتها إلى أهدافٍ إجرائية يهدف البرنامج إلى تحقيقها.
- ت- تنوع المتلازمات اللفظية المقدَّمة لتلبي حاجات الاتصال اللُّغوي المتنوعة والمتجددة لدى طُلاب الصَّف الثَّاني المتوسِّط.
- ث- تقديم المتلازمات اللفظية من خلال سياقات لغوية متنوعة، وتوظيفها في تنمية مهارات الحس اللُّغوي.
- ج- التَّدريب والممارسة لكل مهارة من المهارات المستهدف ترميتها.
- ح- توجيه الطُّلاب إلى مصادر الاستقصاء الشبكي التي يمكن الاستفادة منها.
- خ- الاهتمام بالتقويم المستمر، وتقديم التَّغذية الرَّاجعة المناسبة.

٣- مكونات البرنامج:

اشتمل على الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم، وفيما يلي بيان هذه المكونات:

أ- أهداف البرنامج، وتشمل:

المهدف العام للبرنامج: تنمية مهارات الحس اللُّغوي لدى طُلاب الصَّف الثَّاني المتوسِّط.

الأهداف الإجرائية:

يُتوقع بعد الانتهاء من دراسة البرنامج الحالي أن يصبح الطالب قادرًا على أن:

- أ- يتعرف أنواع المتلازمات اللفظية.
- ب- يستنتج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللُّغوية في النص.
- ت- ينتج أكبر عدد ممكن من الكلمات على الوزن نفسه.
- ث- يختار الألفاظ المناسبة لمقتضى الحال في أثناء التواصل.
- ج- يحدد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ.
- ح- يحدد القيمة الدلالية لتعريف أو تنكير بعض الألفاظ.
- خ- يقدم أكبر عدد ممكن من المترادفات للألفاظ في النص.
- د- يوظف القواعد اللُّغوية توظيفها صحيحًا.
- ذ- يميز بين الصور البلاغية في النص.
- ر- يستنتج دلالة الأساليب اللُّغوية الواردة في النص.
- ز- يكتشف الأخطاء اللُّغوية الواردة في النص.
- س- يوازن بين الأساليب اللُّغوية في النص.
- ش- يستنتج المعاني الضمنية الواردة في النص.

ب- محتوى البرنامج: تضمّن البرنامج الموضوعات الآتية: اللغة العربية، والإنفاق بين الإخلاص والرياء، الكتاب، آيات العلم، وحال المؤمن مع ربه، والشر والخير (قاييل وهابيل)، ومن ديوان وحي الأربعين محمود عباس العقاد.

ج- طريقة تدريس البرنامج: تم تدريس البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية من خلال استخدام الاستقصاء الشبكي.

د- الأنشطة التعليمية: تضمن البرنامج عددًا من الأنشطة روعي في إعدادها وتنفيذها أن تكون مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها، وبالمهارات المستهدف تنميتها، ومن أبرز هذه الأنشطة: نطق المتلازمات اللفظية وكتابتها، والبحث في المكتبة المدرسية أو الإنترنت لتقديم أكبر عدد ممكن من المفردات المرتبطة بمفردة معينة، والقيام بعملية قرح ذهني لتقديم مشتقات جديدة من الجذر اللغوي، وإنتاج كلمات على الوزن نفسه، والإجابة عن الأسئلة الواردة في كتاب الطالب.

و- الوسائل التعليمية: تم استخدام بعض الوسائل، مثل: المخططات، والبطاقات، والصُّور، وجهاز التسجيل، وجهاز حاسوب متصل بالإنترنت، وكتاب الطالب.

ز- أساليب التقويم:

التقويم القبلي: ويتم قبل البدء في كل درس من دروس البرنامج؛ بهدف التعرف إلى الخبرات السابقة للطلّاب، وتحفيزهم نحو اكتساب متلازمات لفظية جديدة، وممارسة عملية الاستقصاء الشبكي.

التقويم البنائي: ويتم في أثناء تدريس دروس البرنامج؛ بهدف تحديد نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف وعلاجها.

التقويم النهائي: يتم بعد الانتهاء من كل درس من دروس البرنامج؛ للتأكد من تنمية مهارات الحس اللغوي.

إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم للاسترشاد به في تدريس محتوى البرنامج، وقد اشتمل على صفحة العنوان، وفهرس المحتويات ومقدمة الدليل، والأهداف العامة، ونبذة مختصرة عن المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي ومهارات الحس اللغوي المرجو تنميتها، والتوجيهات العامة للمعلم، والدروس التطبيقية وخطوات السير فيها (ملحق ٤).

إعداد كتاب الطالب:

استهدف الكتاب تنمية مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب الصّف الثّاني المتوسّط من خلال ممارسة بعض الأنشطة والتدريبات اللغوية المرتبطة بمهارات الحس اللغوي، وقد تكون الكتاب من صفحة الغلاف، وفهرس المحتويات، والأهداف المنشودة من دراسة البرنامج، وبعض التوجيهات العامة، وأوراق العمل والأنشطة والتدريبات، وأساليب التقويم. (ملحق ٥)

رابعًا: إعداد اختبار مهارات الحس اللغوي:

تم إعداد اختبار مهارات الحس اللغوي مرورًا بالخطوات الآتية:

١- **هدف الاختبار:** قياس مستوى مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب الصّف الثّاني المتوسّط قبل تطبيق البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي وبعد الانتهاء منه للحكم على فاعليته.

٢- **مصادر اشتقاق الاختبار:** الدِّراسات التي أُجريت في مجال الحس اللغوي مثل: دراسة أبي خليل (٢٠١٥)، ودراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة محمود (٢٠٢١).

٣- **صياغة مفردات الاختبار:** تكون الاختبار في صورته الأولية من (٣٦) سؤالًا، خُصّص لكل مهارة ثلاثة أسئلة وروعي عند صياغتها وضوح العبارات، والدقة اللغوية، وأن تكون مناسبة لمستوى طُلاب الصّف الثّاني المتوسّط، وأن تكون مرتبطة بمهارات الحس اللغوي.

جدول ١

المهارات المستهدف قياسها وأرقام الأسئلة المخصصة لها

م	المهارات	أرقام الأسئلة
١	استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية في النص.	٣ - ١
٢	إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات على الوزن نفسه.	٦ - ٤
٣	اختيار التعبيرات المناسبة لمقتضى الحال في أثناء التواصل.	٩ - ٧
٤	تحديد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ.	١٢ - ١٠
٥	تحديد القيمة الدلالية لتعريف أو تنكير بعض الألفاظ.	١٥ - ١٣
٦	تقديم أكبر عدد ممكن من المترادفات للألفاظ في النص.	١٨ - ١٦
٧	توظيف القواعد اللغوية توظيفها صحيحًا.	٢١ - ١٩
٨	التمييز بين الصور البلاغية في النص.	٢٤ - ٢٢
٩	استنتاج دلالة الأساليب اللغوية الواردة في النص.	٢٧ - ٢٥
١٠	اكتشاف الأخطاء اللغوية الواردة في النص.	٣٠ - ٢٨
١١	استنتاج ما يدل على الإيجاز أو الأطناب	٣٣ - ٣١
١٢	استنتاج المعاني الضمنية الواردة في النص	٣٦ - ٣٤

٤ - **صياغة تعليمات الاختبار:** تضمّن الاختبار مجموعة من التّعليمات والإرشادات التي تساعد الطالب على أدائه بسهولة وهي: عنوان الاختبار، والهدف منه، وكيفية الإجابة عنه، واسم الطالب وفصله، وضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة.

٥ - **إعداد مفتاح تصحيح الاختبار:** تمّ إعداد مفتاح لتصحيح مفردات الاختبار، وتمّ تخصيص درجة واحدة لكل سؤال، ومن ثمّ بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٣٦) درجة.

٦ - **ضبط الاختبار:** تمّ ضبط الاختبار من خلال تجريبه استطلاعيًا، حيث تمّ تطبيق اختبار مهارات الحس اللغوي على (٣٠) طالبًا من طُلاب المرحلة المتوسطة (غير مجموعة البحث الأصلية) بمدرسة طلائع العلم المتوسطة بمكة المكرمة يوم الاثنين الموافق (٢١ أغسطس ٢٠٢٣م)؛ من أجل حساب معامل الصدق، وحساب معامل الثبات، وتحديد زمنه.

٧ - **زمن الاختبار:** تمّ حساب زمن الاختبار من خلال تقدير الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد بلغ الزمن الإجمالي للاختبار (٢٤٠٠) دقيقة، ثمّ قام الباحثُ بقسمته على عدد الطُلاب، فتبين أن الزمن المناسب للاختبار (٨٠) دقيقة.

٨ - **صدق الاختبار:** اعتمد الباحث في تحديد صدق الاختبار على:

أ. **صدق المحكّمين:** تمّ التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على (١١) محكّمًا في المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)؛ لإبداء الرأي حوله من حيث: الدقة اللغوية والعلمية لمفردات الاختبار، ومناسبة مفرداته لطُلاب الصفّ الثّاني المتوسّط، وتغطيتها للمهارات المتضمنة بقائمة مهارات الحس اللغوي، وقد أبدى المحكّمون بعض الملاحظات منها: أن الاختبار مناسب للغرض الذي وضع من أجله، والتدرج في ترتيب الأسئلة من حيث السّهولة والصعوبة.

ب. صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

تمَّ التَّحَقُّق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال من أسئلة اختبار الحس اللغوي والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضَّح في:

جدول ٢

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لاختبار الحس اللغوي

م	المهارات	معامل الارتباط
١	استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية	*٠,٧٨٠
٢	إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات على الوزن نفسه.	*٠,٤٣٧
٣	اختيار التعبيرات المناسبة لمقتضى الحال في أثناء التواصل.	*٠,٣٦٩
٤	تحديد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ.	*٠,٣٥٢
٥	تحديد القيمة الدلالية لتعريف أو تنكير بعض الألفاظ.	*٠,٧٨٦
٦	تقديم أكبر عدد ممكن من المترادفات للألفاظ	*٠,٣٦١
٧	توظيف القواعد اللغوية توظيفًا صحيحًا.	*٠,٤٥٩
٨	التَّمييز بين الصور البلاغية	*٠,٣٦٠
٩	استنتاج دلالة الأساليب اللغوية.	*٠,٧٦٤
١٠	اكتشاف الأخطاء اللغوية	*٠,٤٠١
١١	استنتاج ما يدل على الإيجاز أو الاطناب	*٠,٨٦٧
١٢	استنتاج المعاني الضمنية.	*٠,٧٤١

* دال عند المستوى (٠,٠١)

يلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد التي تكوّن منها اختبار الحس اللغوي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٥٢ - ٠,٧٨٠)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق للاختبار.

٩- حساب معامل ثبات الاختبار: تمَّ حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتمَّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين، فقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (٠,٨٤٧)، وهي قيمة دالة عن مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى ثبات اختبار مهارات الحس اللغوي وصلاحيته للتطبيق.

١٠- حساب معاملات السهولة والصعوبة والتَّمييز لأسئلة الاختبار:

يشير معامل السهولة إلى نسبة الطُّلاب الذين أجابوا عن المفردة إجابةً صحيحةً إلى العدد الكلي المشارك في الاختبار، ولحساب معامل السهولة لمفردات الاختبار تمَّ استخدام المعادلة الآتية: معامل السهولة = مج ص / مج ص + مج خ، حيث (مج ص) يشير إلى عدد الإجابات الصحيحة؛ (مج خ) يشير إلى عدد الإجابات الخطأ، ولحساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار تمَّ استخدام المعادلة الآتية: معامل الصعوبة = ١ - معامل السهولة، وتطبيق المعادلة السابقة تراوح معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار المهارات الإملائية بين (٠,٣٤ - ٠,٧٧)، وهي نسب مناسبة حسب ما يراه المتخصصون في القياس والتَّقيوم التربوي أنَّ معاملات السهولة والصعوبة يجب أن تتراوح بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠). ولحساب معامل التَّمييز لمفردات الاختبار تمَّ ترتيب درجات الطُّلاب تنازليًا، ثمَّ تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة الأولى "الفئة العليا"

وتتضمن (٢٧٪) من الطُلاب الحاصلين على أعلى الدرجات، والمجموعة الثانية "الفئة الدنيا" وتتضمن (٢٧٪) من الطُلاب الحاصلين على أدنى الدرجات. وتم حساب معامل التمييز وفقاً للمعادلة الآتية:

معامل التمييز = مجموع درجات الفئة العليا - مجموع درجات الفئة الدنيا / عدد الطُلاب إحدى المجموعتين
ويتطبيق المعادلة تبين أن معامل التمييز لمفردات الاختبار تراوح ما بين (٠,٣٢-٠,٧٢)، وهو في المستوى المسموح به حسب ما يراه المتخصصون في القياس والتقييم التربوي، حيث يمكن قبول معامل التمييز إذا كان $\leq (٠,٣٠)$.

١١- الصورة النهائية لاختبار مهارات الحسّ اللغوي لطُلاب الصّف الثاني المتوسط:

بعد إجراء التعديلات اللازمة للاختبار، وبعد التأكد من ثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزاً للتطبيق. (ملحق ٦)

إجراءات تطبيق البحث الميداني:

أولاً: اختيار مجموعة البحث:

اختار الباحث مجموعتي البحث من طُلاب الصّف الثاني المتوسط بإدارة تعليم المدينة المنورة، وتم تقسيم المجموعتين إلى: مجموعة تجريبية قوامها (٣٠) طالباً، ويمثلها فصل (١/٢) بمدرسة سعد بن قيس المتوسطة؛ والمجموعة الضابطة قوامها (٣٠) طالباً، ويمثلها فصل (١/٢) بمدرسة كعب بن عدي، وتم ضبط المتغيرات الوسيطة بين المجموعتين كما يلي:

١- العمر الزمني: روعي عند اختيار مجموعتي البحث تقارب العمر الزمني لطُلاب الصّف الثاني المتوسط، وقد تراوحت أعمار المجموعتين بين (١٣,٣-١٣,٨) عاماً، وبذلك تم ضبط متغير العمر الزمني.

٢- التكافؤ بين المجموعتين في مستوى مهارات الحسّ اللغوي:

طبّق الباحث اختبار مهارات الحسّ اللغوي على طُلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية يوم الأربعاء الموافق (٢٣ أغسطس ٢٠٢٣م) تطبيقاً قبلياً، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول ٣

دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات الحسّ اللغوي

مهارات الحسّ اللغوي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
.ككل	الضابطة	٣٠	١٢,٩٧	٢,٨٢	٠,٤٢٨	غير دالة
	التجريبية	٣٠	١٣,٢٠	١,٩٢		

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (ت) تساوي (٠,٤٢٨)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى مهارات الحسّ اللغوي.

ثانياً- تدريس البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي:

أجرى الباحث مقابلة مع القائم بالتدريس للمجموعة التجريبية لتوضيح هدف البحث وتسليمه دليل المعلم للاسترشاد به في أثناء التدريس كما أجرى الباحث مقابلة مع معلم المجموعة الضابطة لإعلامه بهدف البحث، وقد بدأ التدريس يوم الأحد الموافق (٢٧ أغسطس ٢٠٢٣م)، وانتهى يوم الأحد الموافق (١/١٠/٢٠٢٣م).

ثالثاً- التطبيق البعدي لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من تدريس البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي تم تطبيق اختبار الحسّ اللغوي يوم الثلاثاء الموافق (٣ أكتوبر ٢٠٢٣م) على طُلاب الصّف الثاني المتوسط في المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم تفرغ

البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

رابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية تناسب طبيعة البحث وحجم العينة، وتمت معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS وذلك من خلال:

١- اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent-Samples t-test: لبحث الفرق بين المجموعتين الضابطة

والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي.

٢- اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test: لبحث الفرق بين القياسين القبلي والبعدي

للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الحس اللغوي.

٣- معادلة بلاك لحساب الفاعلية.

نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث تمت معالجة نتائج القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما تمت معالجة نتائج القياسين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية باستخدام اختبار (ت) للعينات المرتبطة، وفيما يلي عرضُ النتائج التي تمَّ الخلوَصُ إليها في ضوء اختبار صحة فروض البحث الآتية:

أولاً- نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

نصَّ الفرض الأول على ما يلي: "لا يوجد فرق دالٌّ إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل وفي كل مهارة على حدة"، وللتحقُّق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت)، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول ٤

نتائج اختبار (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
استنتاج أثر القيمة الدلالية للأصوات اللغوية	الضابطة	٣,١٣	١,٩٣	٥,٩٢	٠,٠١
	التجريبية	٥,٧٣	٠,٥٨		
إنتاج أكبر عدد ممكن من الكلمات على الوزن نفسه.	الضابطة	١,٧٠	١,٨٢	٦,٨٢	٠,٠١
	التجريبية	٢,٨٠	٠,٤٨		
اختيار التعبيرات المناسبة لمقتضى الحال أثناء التواصل.	الضابطة	١,٢٠	٠,٩٢	٥,٣٤	٠,٠١
	التجريبية	٢,٦٣	٠,٥٥		
تحديد القيمة الدلالية لتقديم أو تأخير بعض الألفاظ.	الضابطة	١	١,٤٢	٥,١٦	٠,٠١
	التجريبية	٢,٦٧	٠,٧٥		
تحديد القيمة الدلالية لتعريف أو تنكير بعض الألفاظ.	الضابطة	٠,٩٠	١,١٠	٨,٢٠	٠,٠١
	التجريبية	٢,٥٧	٠,٦٢		
تقديم أكبر عدد ممكن من المترادفات للألفاظ.	الضابطة	١,٤٠	١,١٣	٦,١٩	٠,٠١
	التجريبية	٢,٧٠	٠,٧٠		

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
توظيف القواعد اللغوية توظيفها صحيحًا.	الضابطة التجريبية	١,١٣ ٢,٥٨	١,٠٩ ٠,٦٧	٦,٣٤	٠,٠١
التمييز بين الصور البلاغية	الضابطة التجريبية	١,١٠ ٢,٥٦	١,٢٤ ٠,٧٢	٦,٤٦	٠,٠١
استنتاج دلالة الأساليب اللغوية	الضابطة التجريبية	٠,٩٠ ٢,٦٣	١,١٠ ٠,٤٩	٨,٣٢	٠,٠١
اكتشاف الأخطاء اللغوية	الضابطة التجريبية	١,٤٠ ٢,٨٣	١,٤١ ٠,٣٧	٧,٤٢	٠,٠١
استنتاج ما يدل على الإيجاز أو الأطناب	الضابطة التجريبية	١,٢٧ ٢,٧٧	١,٣٩ ٠,٤٣	٤,٠٣	٠,٠١
استنتاج المعاني الضمنية	الضابطة التجريبية	١,٤٧ ٢,٩٣	١,٣٢ ٠,٢٥	٥,٧٠	٠,٠١
مهارات الحس اللغوي ككل	الضابطة التجريبية	١٦ . ٦٠ ٣٥,٤٠	٢,٧١ ٢,٩٤	٩,٣٧	٠,٠١

يتبين من جدول (٤) الآتي:

١ - ارتفاع متوسطات درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الحس اللغوي ككل حيث بلغ (٣٥,٤٠) درجة، في حين بلغ متوسط درجات طُلاب المجموعة الضابطة (١٦ . ٦٠) درجة، مما يدل على تفوق طُلاب المجموعة التجريبية التي درست البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي على طُلاب المجموعة الضابطة، التي درست بالطريقة التقليدية في مستوى مهارات الحس اللغوي.

٢ - قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية، وفي جميع مهارات الحس اللغوي الفرعية.

٣ - بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩,٣٧) في اختبار الحس اللغوي ككل، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١). وهذا يعني رفض الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل، وفي كل مهارة لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق النتيجة السابقة مع ما خلصت إليه بعض الدراسات منها: دراسة (Wesam, 2021) التي أثبتت فاعلية المتلازمات اللفظية في تنمية المهارات الشفهية، ودراسة برناوي (٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية الاستقصاء الشبكي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز. وقد يرجع التحسن في مستوى مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى:

- ١ - ممارسة طُلاب المجموعة التجريبية الاستقصاء الشبكي في أثناء البحث عن متلازمات لغوية جديدة مرتبطة بموضوع الدرس.
- ٢ - إرشاد الطُلاب إلى كيفية تنظيم المعلومات اللغوية التي تم جمعها من خلال الاستقصاء الشبكي.
- ٣ - تقديم قدر مناسب من المتلازمات اللفظية الاسمية والفعلية ساعد على زيادة الحصيلة اللغوية، وهي من أهم مقومات الحس اللغوي.

- ٤- تزويد طُلاب المجموعة التجريبية بأنشطة متنوعة مرتبطة بكل مهارة من مهارات الحس اللغوي.
- ٥- تقديم مواقف حياتية متنوعة تقتضي توظيف المتلازمات اللفظية.
- ٦- تنوع الأنشطة اللغوية لمراعاة الفروق الفردية بين الطُلاب.
- ٧- التنافس الشديد بين الطُلاب لتقديم أكبر عدد ممكن من المتلازمات اللفظية.
- ٨- انغماس طُلاب المجموعة التجريبية في أنشطة الاستقصاء الشبكي المرتبطة بكل مهارة من مهارات الحس اللغوي.
- ٩- تقديم التغذية الراجعة المناسبة لطُلاب المجموعة التجريبية.

ثانياً- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينصُّ الفرض الثاني على أنه: لا يوجد فرق دالٌّ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل وفي كل مهارة على حدة. وللتحقُّق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول ٥

قيمة (ت) ودلالاتها للفروق بين متوسطات درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل وفي كل مهارة على حدة (ن ٣٠)

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	الكسب المعدل لبلات
استنتاج أثر القيمة الدلالية	القبلي	٣,٢٧	٢,٣٧	٥,٧٦	٠,٠١	١,٣١
للأصوات اللغوية	البعدي	٥,٧٣	٠,٥٨			كبيرة
إنتاج أكبر عدد ممكن من	القبلي	١,١٧	١,٢٦	٦,٦٢	٠,٠١	١,٤٣
الكلمات على الوزن نفسه.	البعدي	٢,٨٠	٠,٤٨			كبيرة
اختيار التعبيرات المناسبة	القبلي	٠,٩٧	١,١٢			١,٣٧
لمقتضى الحال في أثناء	البعدي	٢,٦٣	٠,٥٥	٧,٠٤	٠,٠١	كبيرة
التواصل.						
تحديد القيمة الدلالية لتقديم	القبلي	٠,٨٠	١,١٢	٨,٧٦	٠,٠١	١,٤٧
أو تأخير بعض الألفاظ.	البعدي	٢,٦٧	٠,٧٥			كبيرة
تحديد القيمة الدلالية لتعريف	القبلي	٠,٥٠	٠,٩٠	١٠,٧٩	٠,٠١	١,٥١
أو تنكير بعض الألفاظ.	البعدي	٢,٥٧	٠,٦٢			كبيرة
تقديم أكبر عدد ممكن من	القبلي	١,٠٠	١,١٧	٧,٨٩	٠,٠١	١,٤١
المترادفات للألفاظ.	البعدي	٢,٧٠	٠,٧٠			كبيرة
توظيف القواعد اللغوية توظيفاً	القبلي	١,٠٠	١,٢٨	٧,٠١	٠,٠١	١,٣٠
صحيحاً.	البعدي	٢,٥٦	٠,٦٧			كبيرة
التمييز بين الصور البلاغية	القبلي	٠,٧٧	١,١٠	٧,٧٦	٠,٠١	١,٤٠
	البعدي	٢,٥٧	٠,٧٢			كبيرة
استنتاج دلالة الأساليب	القبلي	٠,٦٣	٠,٩٩	١٠,٤٢	٠,٠١	١,٥١
اللغوية	البعدي	٢,٦٣	٠,٤٩			كبيرة
اكتشاف الأخطاء اللغوية	القبلي	٠,٩٠	١,١٢	٩,٠٣	٠,٠١	١,٥٦
	البعدي	٢,٨٣	٠,٣٧			كبيرة
	القبلي	١,٠٧	١,١١	٧,٨٩	٠,٠١	١,٤٤

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	الكسب المعدل لبلات
استنتاج ما يدل على الإيجاز أو الاطناب	البعدي	٢,٧٧	٠,٤٣			كبيرة
استنتاج المعاني الضمنية	القبلي	١,١٣	١,١٠	٨,٧٥	٠,٠١	١,٥٦
	البعدي	٢,٩٣	٠,٢٥			كبيرة
مهارات الحس اللغوي ككل	القبلي	١٣,٢٠	٩,٧١	١٢,٥٣	٠,٠١	١,٤٣
	البعدي	٣٥,٤٠	٢,٩٤			كبيرة

يتبين من جدول (٥) الآتي:

- ١ - ارتفاع متوسطات درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الحس اللغوي ككل حيث بلغ (٣٥,٤٠) درجة، في حين بلغ متوسط درجات القياس القبلي (١٣,٢٠) درجة، مما يدل على تحسن مستوى مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.
- ٢ - قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في والدرجة الكلية، وفي جميع مهارات الحس اللغوي الفرعية.
- ٣ - بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٥٣) في اختبار الحس اللغوي ككل، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني رفض الفرض الصفرى، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه : يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحس اللغوي ككل وفي كل مهارة على حدة لصالح القياس البعدي.
- ٤ - قيمة الفاعلية بلغت في الاختبار ككل بلغت (١,٤٣) وهي قيمة كبيرة، تدل على فاعلية البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحس اللغوي. وتتفق النتيجة السابقة مع ما خلصت إليه بعض الدراسات التي أشارت إلى تحسن مستوى مهارات الحس اللغوي في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي ومنها: دراسة حمدي (٢٠٢٣)، ودراسة عبد الباسط (٢٠٢٣).
- وقد يرجع التحسن في مستوى مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي إلى:
- ١ - اختيار متلازمات لفظية مناسبة لمستوى النمو العقلي واللغوي لطُلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٢ - اشتمال البرنامج القائم على المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي على أنشطة لغوية متنوعة تلبي احتياجات طُلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٣ - تشجيع طُلاب المجموعة التجريبية على الاستفادة من مميزات الاستقصاء الإلكتروني.
- ٤ - توعية طُلاب المجموعة التجريبية بأهمية استخدام المتلازمات اللفظية في مواقف التواصل اللغوي المتنوعة زاد من دافعيتهم نحو اكتساب تلك المتلازمات.
- ٥ - غرس روح المنافسة بين الطُلاب للبحث عن أكبر عدد ممكن من المتلازمات اللفظية.
- ٦ - التدرج المنطقي في اكتساب مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب الصف الثاني المتوسط.
- ٧ - ممارسة الأنشطة اللغوية المرتبطة بكل مهارة من مهارات الحس اللغوي.
- ٨ - زيادة مستوى الحصيلة اللغوية لدى عينة البحث انعكس إيجابيا على مستوى الحس اللغوي لديهم.

توصياتُ البحث:

- ١- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لتدريبهم على كيفية استخدام المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات الحس اللغوي.
- ٢- تطوير منهج اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء المتلازمات اللفظية والاستقصاء الشبكي.
- ٣- الاهتمام بتنمية مهارات الحس اللغوي من خلال مداخل واستراتيجيات تدريسية حديثة.
- ٤- الارتقاء بالمهارات التكنولوجية لدى طُلاب المرحلة المتوسطة لممارسة الاستقصاء الشبكي بكفاءة.
- ٥- تشجيع طُلاب المرحلة المتوسطة على استخدام المتلازمات اللفظية في أثناء التواصل الشفوي والكتابي.
- ٦- الاستفادة من اختبار الحس اللغوي عند قياس مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة.
- ٧- تشجيع الباحثين على استخدام الاستقصاء الشبكي في تنمية عديد من نواتج التعلم اللغوية.

مُقترحاتُ البحث:

- ١- أثر إستراتيجية الاستقصاء الشبكي في تنمية الثقافة اللغوية لدى طُلاب المرحلة الثانوية.
- ٢- دراسة العلاقة بين مستوى مهارات الحس اللغوي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة الفصحى.
- ٣- أثر وحدة مقترحة قائمة على التعابير الاصطلاحية في تنمية مهارات التدوق البلاغي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة.
- ٤- فاعلية برنامج مقترح قائم على المتلازمات اللفظية في تنمية الرصيد اللغوي لدى الطُلاب الفائقين لغويًا.
- ٥- دراسة العلاقة بين إتقان مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة والوعي الصوتي لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبو الرب، محمد. (٢٠١٧). المتلازمات اللفظية. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، ٢٥ (١) ٧٦-٨٩.
- أبو خليل، محمد. (٢٠١٥). إستراتيجية مقترحة قائمة على الألفاظ النحوية لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى طُلاب الصف الأول الثانوي [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإسكندرية.
- أحمد، مجدي. (٢٠١٥). مفهوم المتلازمات الاصطلاحية دراسة تطبيقية في معجم المتن. مجلة أريد الجامعية بالأردن، ٢ (٢) ١٢٤-١٤٠.
- أحمد، محمود. (٢٠١٢). أثر العلاقة بين نمط تقديم إستراتيجية استقصاء الويب (مفتوح - موجه) ومستوى القابلية للتعلم الذاتي (مرتفع - منخفض) على التحصيل وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى طُلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٢ (٣) ١٩٥ - ٢٣١.
- آل محيا، عبد الله. (٢٠٢٠). أثر تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء في مقرر تعلم إلكتروني مدمج على تنمية مهارات التفكير الناقد. المجلة التربوية، (٧٦)، ٢٧٣٦-٢٧٧١.
- برناوي، لمياء. (٢٠١٨). أثر استخدام إستراتيجية الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز. مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٨) ٢٢٩-٢٦٣.
- البيسوي، أماني، سليمان، محمود، وأحمد، سمير. (٢٠١٥). استخدام البيان في القرآن لتنمية الحس اللغوي لدى طُلاب شعبة اللغة العربية بكلليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، (١٥٨) ٢٥٥ - ٢٧٢.
- تشارلز، دانيال (٢٠٠٨). أسس السيميائية. ترجمة وتحقيق طلال وهبة، ميشال زكريا. تونس: المنظمة العربية للترجمة.

- جانب الله، علي سعد. (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية. إيتراك للنشر .
- حسين، مجدي؛ وماجد، محمد. (٢٠١٥). مفهوم المتلازمات اللفظية: دراسة تطبيقية في معجم المتقن. مجلة العلوم الإسلامية الدولية، ٤ (٣) ١١٤-١٢٥.
- حمدي، محمد فاروق. (٢٠٢٣). برنامج في التدبير النحوي لأي القرآن الكريم قائم على النظرية السياقية لتنمية مهارات التفكير النحوي والحس اللغوي لمعلمي اللغة العربية حديثي التخرج. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧ (٥) ٥٣٨-٥٩٣.
- الرقب، محمد. (٢٠١٨). تدريس ظاهرة التلازم اللغوي للناطقين بغير اللغة العربية [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الأردنية.
- سليمان، محمود. (٢٠٠٩). التربية وتنمية التفكير. عالم الكتاب الحديث.
- الشهاوي، تهاوي عبد الرحمن. (٢٠٢١). أثر التدريس الصريح للمتلازمات اللفظية في تنمية الكفاية المعجمية لدى متعلمات العربية لغة ثانية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الأميرة نورة - معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها. ٣ (٦) ١٤٠-٢٠٢.
- الشهري، أسماء؛ والسعيد، حنان. (٢٠٢٣). درجة توظيف الاستقصاء الإلكتروني في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمات. مجلة رابطة التربويين العرب، ١٤٧ (١) ٣٦٧-٣٩٢.
- عبد الباري، ماهر. (٢٠٢١). برنامج قائم على البلاغة القرآنية لتنمية المفاهيم البلاغية وأبعاد الحس اللغوي لدى الطُلاب المعلمين تخصص اللغة العربية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، ٢٨ (١٠) ١-٤٤.
- عبد الباسط، محمود. (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على التعلّم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدى طلبة شعبة اللغة العربية بكلية التربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٥٨ (١) ٢١-٨٣.
- عبد الباسط، محمود. (٢٠٢٣). أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلّم النشط في تدريس القراءة على تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٦ (١) ٣٧٣-٤٠٨.
- عبد الباسط، محمود. (٢٠٢٣). مستوى الحس اللغوي لدى طُلاب المرحلة المتوسطة وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية. مجلة كلية التربية الأساسية جامعة الموصل، ١٩ (١) ٢٤٣-٢٦٣.
- عبد المطلب، أسماء. (٢٠٢١). استخدام برنامج في اللغة الإقناعية لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى أطفال الروضة. مجلة القراءة والمعرفة، ٢ (٢١) ٣١١-٣٤٠.
- عساف، معروف محمد. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريسي إلكتروني قائم على التلازم اللفظي في اللغة الإنجليزية على فهم المقروء ومعرفة المفردات لدى طُلاب الصف العاشر الأردنيين. [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- غزالة، حسن. (٢٠٠٧). قاموس دار العلم للمتلازمات اللفظية. دار العلم.
- محمد، بسمة. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج لتدريس النصوص القرآنية قائم على مدخل التحليل البلاغي في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي والوعي الصوتي للطُلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة المنيا.

محمد، مروة؛ وأحمد، أشجان.(٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على مدخل الاستقصاء والتعلم القائم على السياق في تنمية التحصيل والرشاقة المعرفية والتجول العقلي في بيئة التعلم الإلكتروني لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٣ (١١) ٦٨-١٢٥ .

محمود، رودينا خيرى (٢٠٢١). فعالية برنامج قائم على نظرية السياقات اللغوية في تحليل النصوص الأدبية لتنمية مهارات الحس اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

محمود، رودينا خيرى (٢٠٢٣). أثر وحدة مقترحة في تحليل بعض السياقات اللغوية في القرآن الكريم في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. *دراسات تربوية ونفسية*، (١٢١) ٤٣ - ١٠١ .

مصطفى، فهم (٢٠٠٦). *مهارات القراءة الإلكترونية*. دار الفكر العربي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abdel-Haq, E.A. (2016). Promoting EFL Reading Comprehension Skills among Secondary School Students through a Collocation –Based Program, *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 108(27) 431 – 482.
- Assaf, M. S., & Al-Jama, D.N. (2020). The Effect of an Electronic Collocation Based Instructional Program on Enhancing Jordanian EFL Tenth Grade Students' Reading Comprehension, *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 4 (28) 869 – 888.
- Banchi, H.U., & Bell, R.M. (2018). The Many Levels of Inquiry, *Science and Children*, 46 (2), 26-29.
- Charles, D.M. (2008). Foundations of semiotics. Translated and edited by Talal Wahba, Michel Zakaria, Tunisia: Arab Organization for Translation.
- Flick, L.R., & Lederman, N.L. (2014). Scientific inquiry and nature of science: Implications for Teaching, Learning, and Teacher Education, science & technology education library, Kluwer Academic Publisher
- Ghazala, H.T. (2007). Dar Al-Ilm Dictionary of Verbal Syndromes. Beirut. House of knowledge.
- God bless, A.V. (2007). Developing language skills and educational procedures. Cairo: Etrak Publishing.
- Magdalinou, K.B. (2018). Verbal adynamia in parkinsonian syndromes: behavioral correlates and neuroanatomical substrate, *Epub*, 24(4) 204-212.
- Mengfei, L.W. (2022). Making Sense of Infusing Linguistic Diversity Content into Teacher Education Course: Teacher Educator's Perspective, *Handbook of Research on Multilingual and Multicultural Perspectives on Higher Education and Implications for Teaching*.
- Suleiman, M.O. (2009). *Education and development of thinking*. Jordan: The Modern Book World.
- Jong, T. P. (2012). Inquiry Learning, University of Twente, Enschede Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Abdel Basset, M.T. (2014). A proposed program based on brain-based learning to develop persuasive writing skills and its impact on the linguistic sense of students of the Arabic Language Department at the College of Education. Egyptian Society for Reading and Knowledge (In Arabic), (158) 21-83.
- Abdel Basset, M.R. (2023). The effect of using some active learning strategies in teaching reading on developing the linguistic sense of first year middle school female students. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*. (In Arabic), (16) 373 – 408.
- Abdel Basset, M.A. (2023). The level of linguistic sense among middle school students and its relationship. *Research Journal of the College of Basic Education, University of Mosul* (In Arabic), 19(1) 243- 263.

- Abdel-Bari, M.A. (2021). A program based on Quranic rhetoric to develop rhetorical concepts, dimensions, *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 28(10) 1- 44.
- Abdul Muttalib, A.S. (2021). Using a rhythmic language program to develop linguistic sense skills among kindergarten children. *Journal of Reading and Cognition* (in Arabic), 2(21) 311-340.
- Abu Al-Rub, M.A. (2017). Verbal syndromes. *Journal of the Islamic University for Human Research* (In Arabic), 25(1) 76-89.
- Abu Khalil, M.B. (2015). A proposed strategy based on grammatical puzzles to develop linguistic sense skills among first-year secondary school students. Ph.D. Faculty of Education, Alexandria University.
- Ahmed, M.N. (2012). The effect of the relationship between the style of presenting the web survey strategy (open - directed) and the level of self-learning aptitude (high - low) on the achievement and production of electronic achievement files among educational technology students. *Egyptian Society for Educational Technology*, 22(3): 195-231.
- Ahmed, M.R. (2015). The concept of terminological syndromes, an applied study in the Al-Mutqan dictionary. *Irbid University Journal* (In Arabic), 2(2) 124-140.
- Al Muhya, A.M. (2020). The effect of applying the Community of Inquiry (COI) framework in a blended e-learning course on developing critical thinking skills. *Educational Journal* (In Arabic) (76), 2736-2771.
- Al Shehri, E.A; & Al-Saidi, H.M. (2023). The degree of employing electronic surveys in teaching English at the primary level in the Asir region. *Journal of the Arab Educators Association* (In Arabic), 147(1) 367-392.
- Al-Raqab, M. A. (2018). Teaching the phenomenon of linguistic collocation to non-Arabic speakers. Master Thesis. College of Graduate Studies. University of Jordan.
- Al-Shahawi, T.R. (2021). The effect of explicit teaching of verbal collocations in developing lexical competence among female learners of Arabic as a second language. King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service and Princess Noura University - Institute for Teaching Arabic to Non-Native Speakers. 3(6) 140– 202.
- Assaf, M.C. (2019). The effect of an electronic teaching program based on verbal collocation in the English language on reading comprehension and vocabulary knowledge among tenth grade Jordanian students. Published doctoral thesis. College of Education, Yarmouk University.
- Bernawi, L.F. (2018). The effect of using the WebQuest strategy in teaching mathematics on developing achievement and motivation for achievement. *Journal of Reading and Knowledge* (In Arabic), (198) 229-263.
- Hamdi, M. A. (2023). A program in grammatical reflection on verses of the Holy Qur'an based on contextual theory to develop grammatical thinking skills and linguistic sense for newly graduated Arabic language teachers. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 17 (5) 538- 593.
- Hussein, M; & Majid, M. (2015). The concept of verbal syndromes: an applied study in the Al-Mutqan dictionary. *International Islamic Sciences Journal*, 4(3) 114-125.
- Mahmoud, R. (2023). The effect of a proposed unit on analyzing some linguistic contexts in the Holy Qur'an in developing some linguistic sense skills among Al-Azhar secondary school female students. *Educational and Psychological Studies*, (121) 43-101.
- Mahmoud, R.V. (2023). The effect of a proposed unit on analyzing some linguistic contexts in the Holy Qur'an in developing some linguistic sense skills among Al-Azhar secondary school female students. *Educational and Psychological Studies*, (121) 43-101.
- Muhammad, M.A; & Ahmed, A (2022). The effectiveness of a program based on the inquiry approach and context-based learning in developing achievement, cognitive agility, and mental wandering in the e-learning environment among middle school students. *Journal of Scientific Research in Education* (In Arabic), 23(11) 68-125.
- Wesam, M.A. (2021). A Corpus-Aided Discovery Learning "CADL" Approach to Teaching Collocations in TEFL Settings, *Journal for Human, Social and Educational Studies and Research*, 30(30) 813 – 854.

تفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية من وجهة نظر خبراء القيادة - تصوّر مُقترح

فوزية عبد الرحمن سالم باناعمه

الأستاذ المشارك بقسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة أم القرى

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع سياسات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية ومعوقاتها ومتطلباتها، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تُعزى لمتغير (طبيعة العمل، والنوع الاجتماعي)، وتقديم تصوّر مُقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي بنوعيه (المسحي، والمقارن)، وتم إعداد استبانة طُبقت على مجموعة من خبراء القيادة العاملين بجامعات المملكة البالغ عددهم ١٨٥ خبيرًا. وتم استخدام الأساليب الإحصائية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار ت)، وأظهرت النتائج أن واقع سياسات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية جاء بدرجة متوسطة، والمعوقات جاءت بدرجة كبيرة، ومتطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي وطبيعة العمل ماعدا المحور الثالث، متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري، حيث أظهرت وجود فروق لصالح القائد الأكاديمي، وقدمت الدراسة تصوّرًا مُقترحًا لتفعيل دور الجامعات في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: التمكين الإداري، القيادات الأكاديمية، والجامعات السعودية

Activating the role of Saudi universities in supporting the culture of administrative empowerment for women academic leaders from the point of view of leadership experts (Suggested vision)

Fawziah Abdul Rahman Salem Banaemah

Associate Professor, Department of Educational Administration
Faculty of Education- Umm Al-Qura University

Abstract: The study aimed to reveal the reality, obstacles, and requirements of administrative empowerment policies for female academic leaders in Saudi universities, reveal statistically significant differences due to (nature of work, gender), and present a proposed scenario to activate the role of Saudi universities in supporting the culture of empowerment for female academic leaders in Saudi universities. A group of 185 leadership specialists working in the Kingdom's universities were given a questionnaire to complete in order to accomplish the study's goal. This was done using a descriptive (survey-comparative) methodology. The findings demonstrated that there was a modest degree of administrative empowerment policies for academic leaders in practice, a high degree of barriers existed, and a high degree of support was needed for this culture, and used Statistical methods (Mean- Standard deviation, T-test). The results also demonstrated that there were no statistically significant differences related to the gender variable or the nature of work, except for the third axis: requirements for supporting a culture of administrative empowerment, which showed differences in favor of the academic leader. The study presented a proposed scenario to activate the role of universities in supporting the culture of administrative empowerment for female academic leaders in Saudi universities.

Keywords: Administrative Empowerment, Academic leaders, Saudi Universities

مقدمة:

تعد التنمية وتحقيقها الشغل الشاغل للدول المتقدمة لتحقيق النمو المنشود وتحقيق التنافسية، وتعد المرأة جزءاً أساسياً وكبيراً في الوصول للتقدم المنشود؛ لذلك اعتنت الدول بالمرأة وإعدادها الإعداد الجيد، وإعطائها الجزء الأكبر من الجهود والاهتمام بها وبكل ما يؤدي إلى إعدادها الإعداد الجيد للمشاركة في عملية التقدم والتنمية. وأصبحت قضية المرأة أو قضاياها محوراً للاهتمام، ومجالاً للبحث والتغيير في كثير من الدول العربية، إن لم نقل في أغلبها، نظراً لتداخل وضعها وواقعها في كثير من المتغيرات والتراكيب الاجتماعية بوصفها مفهوماً مناقضاً لمبدأ الحريات والديمقراطية التي تحاول الدول الكبرى إملأه على الدول العربية، وبذلك أصبح تحسين واقع المرأة العربية مطلباً سياسياً وديمقراطياً وعالمياً، كما أصبح مفهوم تمكين المرأة والإجراءات المتبعة للوصول له مقياساً مهماً ومركزاً أساسياً لتحديد وضعها بشكل عام.

وانطلاقاً من واقع تمكين المرأة السعودية فقد اهتم ولادة الأمر بالسعودية بتخصيص (٢٠ %) من مقاعد مجلس الشورى للنساء من إجمالي أعضاء المجلس البالغ عددهم (١٥٠) عضواً، كما تتمتع المرأة السعودية بعصبيتها بالمجلس بالحقوق الكاملة للعضوية، وهذا ما أكدته طه والأحمدي (٢٠١٨م) أن المرأة تبوأ عديداً من المناصب القيادية في الدولة حتى وصلت إلى منصب نائب وزير، ووكيل نائب، كما أوضحت آل عمر (٢٠١٨م) أن الإصلاحات الاقتصادية التي قامت بها المملكة أولت اهتماماً كبيراً بالمرأة؛ مما ضاعف أعدادهن في سوق العمل السعودي، ووصلن إلى مواقع قيادية عليا وقد أكد طه والأحمدي أن عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان تبنى اتجاهاً قوياً نحو تمكين المرأة، وجاءت الرؤية (٢٠٣٠) لتنص صراحة على مشاركة المرأة في بناء الوطن والمستقبل، فكان من أهداف الرؤية رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من (٢٢٪) إلى (٣٠٪)، كما نصت على أن المرأة السعودية تُعدّ عنصراً مهماً من عناصر قوتها؛ لذلك أكدت الرؤية على مشاركة المرأة بمجلس الشورى والمجالس البلدية، وتوليها المناصب القيادية والإدارة العليا بالمؤسسات الحكومية (ص. ١٩٢).

كما أكد المطيري والجارودي (٢٠١٦م) أن المرأة السعودية قد خرجت لميادين العمل، إلا أنها تمكّنت من ترؤس كثيراً من المناصب القيادية في المؤسسات التربوية والجامعات، فالقيادات النسائية في الجامعات تضطلع - شأنها شأن القيادات في المؤسسات الأخرى - بمسؤوليات عديدة للوصول للأهداف المرسومة (ص. ٦٩). وهذا ما أكدته عديداً من الدراسات، كدراسة ابن شلهوب (٢٠١٧م) التي هدفت إلى تحديد أبعاد تمكين المرأة السعودية، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسح الاجتماعي، وطُبقت أداة الدراسة على عضوات مجلس الشورى البالغ عددهن (٥٥) عضوة وعينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الحكومية البالغ عددهم (٣٣٨)، وخرجت الدراسة بموافقة عينة الدراسة على أبعاد التمكين السياسي - التعليمي - الاقتصادي - الاجتماعي، كما خرجت الدراسة بتوصيات مقترحة لتفعيل تلك الأبعاد.

كشفت دراسة برني (٢٠١٧م) عن مستوى التمكين الإداري للأستاذة الجامعية في تولي المناصب الإدارية ولتحقيق الهدف تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية بسيطة من أستاذات كلية العلوم والاقتصاد بجامعة بسكرة البالغ عددهن (٣٢) أستاذة. وأظهرت النتائج أنه أحياناً يتم اتخاذ إجراءات التمكين الإداري، ونادراً ما تعمل إدارة الكلية على تفويض السلطات للأستاذات، وغالباً ما تتيح لهنّ صلاحيات اتخاذ القرار، وخرجت الدراسة بتوصيات باتخاذ مزيد من الإجراءات الإدارية لتعزيز التمكين الإداري للأستاذة الجامعية في تولي المناصب الإدارية.

كما كشفت دراسة الأحدي (٢٠١٧م) عن واقع ثقافة تمكين المرأة لدى منسوبات الجامعة في ظل رؤية المملكة (٢٠٣٠)، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبقت أداة الدراسة على عينة من عضوات هيئة

التدريس بالجامعة البالغ عددهنَّ (٢٨٨) عضوة. وأظهرت النتائج أن واقع ثقافة تمكين المرأة جاء بدرجة محايد نتيجة لقلة الوعي بأهمية تمكين المرأة، وأوصت الدراسة بتفعيل رؤية المملكة التي تنصُّ على مشاركة المرأة في بناء المجتمع.

أوضحت دراسة الدغير (٢٠١٨ م) مستوى التمكين الإداري للقيادات النسائية بالجامعات الناشئة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على جميع القيادات النسائية اللاقي حضرن ورشة العمل الخاصة بتطوير القيادات النسائية بالجامعات الناشئة الواقعة بجامعة الملك خالد، والبالغ عددهنَّ (٦٠) قائدة. أظهرت النتائج أن مستوى التمكين جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بزيادة مستوى التمكين الإداري من خلال منحهم الصلاحيات باتخاذ القرارات. كما كشف آل عمر (٢٠١٨) مستوى تمكين المرأة السعودية في مؤسسات التعليم العالي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية البالغ عددهم (٣٢) عضوًا. وأظهرت النتائج أن هناك ضعفًا واضحًا في تمكين المرأة بمجالات عديدة؛ لذلك أوصت الدراسة بدعم تمكين المرأة السعودية بمؤسسات التعليم العالي.

هدفت دراسة طيفور (٢٠١٨) تعرّف مستوى التمكين الإداري لدى القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة حائل من وجهة نظرهنَّ أنفسهنَّ، وأبرز المعوقات لذلك؛ تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية من القيادات بالجامعة البالغ عددهنَّ (٤٤) قائدة، وأظهرت النتائج أن درجة التمكين الإداري للقيادات النسائية بالجامعة جاءت بدرجة كبيرة، كما ظهرت المعوقات بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة تبني الجامعة خطة فاعلة لتمكين القيادات الأكاديمية النسائية.

وكشفت دراسة الزهراني (٢٠١٨) عن معوقات التمكين الإداري وسُبل التغلب عليها من وجهة نظر بعض القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت أداة الدراسة على القيادات الأكاديمية بالجامعة البالغ عددهم (١٢٤). أظهرت النتائج أن المعوقات البشرية والإدارية كانت بدرجة عالية، في حين كانت المعوقات التقنية بدرجة متوسطة، وخرجت الدراسة بآليات للتغلب على المعوقات، وأوصت بإيجاد البنية التحتية وتطوير النظام الإداري بالجامعة ليكون أكثر مرونةً يسمح بالتمكين للقيادات الأكاديمية، ومشاركتهم في اتخاذ القرارات.

كما كشفت دراسة عون (٢٠١٩ م) عن واقع نظرة النساء اللاقي يشغلن مناصب إدارية عليا بمؤسسات التعليم العالي في أمريكا ومقارنتها بمثيلاتها في السعودية، ولتحقيق الهدف تمَّ استخدام منهج دلفاي، وطُبِّقت أداة الدراسة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس لثماني جامعات سعودية، بلغ عددهم (٣٤) عضوًا، وأظهرت النتائج أن السقف الزجاجي موجود في القيادات النسائية بالتعليم العالي، حيث إن الأفعال تخالف الأقوال، كما أظهرت النتائج صفات النساء اللائي يشغلن مناصب إدارية عليا في مؤسسات التعليم العالي وخصائصهنَّ، وحددت الدراسة الموارد والأدوات اللازمة لذلك. وهدفت دراسة المليحان (٢٠١٩ م) تعرّف واقع تمكين المرأة في العمل الإداري في المجتمع السعودي ولتحقيق الهدف تمَّ استخدام منهج المسح الاجتماعي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية من النساء العاملات في القطاع الحكومي والخاص البالغ عددهنَّ (١٣١) امرأة. خلصت الدراسة إلى واقع تمكين المرأة من العمل الإداري بالمجتمع السعودي، وخرجت الدراسة بتوصيات لتفعيل تمكين المرأة في العمل الإداري.

كما حدّدت دراسة العنزي (٢٠١٩ م) المتطلبات اللازمة لتمكين الأكاديميات السعوديات في تولي المناصب القيادية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتمَّ تطبيق الدراسة باستخدام المنهج المسح الاجتماعي، وطُبِّقت أداة

الدراسة على جميع القيادات بالجامعة البالغ عددهنَّ (٧٩) قيادية، وأظهرت النتائج أهم المتطلبات للتمكين، وتمثّلت في المتطلبات التنظيمية والإدارية والشخصية، وخرجت الدراسة بآليات لتحقيق المتطلبات بالجامعة. كما كشفت دراسة مخدوم (٢٠٢٠م) مستوى التمكين الإداري التي تتمتع بها القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة طيبة، وتحديد معوقات استخدامها باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت أداة الدراسة على عينة من القيادات الأكاديمية بالجامعة البالغ عددهنَّ (٧٨) قائدة. وأظهرت النتائج أن الجامعة بحاجة إلى تطوير مفهوم مشترك حول التمكين للقيادات الأكاديمية النسائية والعمل على ترسيخه.

أوضحت دراسة مرسى (٢٠٢١) واقع التمكين للمرأة بجامعة طيبة وخصوصاً مركز تمكين المرأة بالجامعة والجهود التي بُذلت لذلك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة من العضوات البالغ عددهنَّ (١١٠) عضوة، وخلصت الدراسة إلى درجة عالية من التمكين العلمي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي، وخرجت الدراسة بتصور مقترح لتفعيل دور المركز في تمكين المرأة بالجامعة.

وهدف دراسة زبير (٢٠٢١) تعرّف الوضع القائم لإسهام تمكين المرأة السعودية في تعزيز دورها الريادي والقيادي، باستخدام المنهج الاستقرائي والاستنباطي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية من رائدات الأعمال والقائدات السعوديات بموقع سيدات الأعمال الإلكترونية البالغ عددهنَّ (٣٧) سيدة، وخرجت الدراسة بأن المرأة السعودية أسهمت في بناء المجتمع بوصفها قائدة عقب كسر سقفها الزجاجي، وهناك عديد من العوامل أدت إلى نجاحها في شغل المناصب القيادية. كما هدفت دراسة الغرام (٢٠٢١م) تعرّف مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة في المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات بجامعة حائل، وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠)، باستخدام المنهج الوصفي وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية من القادة الأكاديميين بالجامعة البالغ عددهم (٢٢٠) قائداً أكاديمياً ممن يتولون المناصب الإدارية بالجامعة، وأظهرت النتائج أن مستوى اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بتفعيل تمكين المرأة في المشاركة الفاعلة باتخاذ القرارات بالجامعة وفق رؤية المملكة.

حدّدت دراسة عفوش (٢٠٢١) العلاقة بين ثقافة المجتمع المصري والتمكين القيادي للمرأة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقية من العاملين بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الشرقية البالغ عددهم (٤٠٠) مفردة. وأظهرت النتائج أنه بالرغم من التغيير الثقافي الملحوظ داخل المجتمع المصري فما زالت هناك ثقافات تحد من فرص التمكين للمرأة قيادياً، وأوصت الدراسة بالعمل على زيادة الفرص للمرأة في تولي المناصب القيادية وتطبيق القوانين التي تنص على ذلك. كما كشفت دراسة الخليوي (٢٠٢٢م) واقع تمكين المرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبِّقت أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٣٧٦) عضواً. وأظهرت النتائج أن هناك تمكيناً للمرأة السعودية في المناصب القيادية بمؤسسات التعليم الجامعي، وأوصت الدراسة بنشر ثقافة التمكين الإداري للمرأة في المناصب القيادية بالجامعات السعودية.

مما سبق جاءت هذه الدراسة لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية من وجهة نظر خبراء القيادة.

أسئلة الدراسة:

- ١- ما واقع سياسات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؟
- ٢- ما معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؟
- ٣- ما متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية من وجهة نظر خبراء القيادة تُعزى لمتغير طبيعة العمل والتنوع الاجتماعي؟
- ٥- ما التصوّر المقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن:

- ١- واقع سياسات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٢- معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٣- متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٤- الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة تُعزى لمتغير طبيعة العمل والتنوع الاجتماعي.
- ٥- تقديم تصوّر مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

- جاءت أهمية الدراسة من أهمية موضوع تمكين المرأة السعودية الذي يعدُّ من أكثر المواضيع المتداولة مؤخرًا، باعتبار أن المرأة السعودية أصبحت لها دورٌ كبيرٌ في المساهمة في تطور المجتمع السعودي، وازدادت أهميتها مؤخرًا من خلال رؤية المملكة لتحقيق المساواة الكاملة بين الرجل والمرأة السعودية في المجالات المتنوعة؛ لذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من خلال:
- ١- أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي ركز أحد أهدافها على تمكين المرأة السعودية في تولى المناصب القيادية، حيث صدر أمر ملكي بتخصيص (٢٠٪) من مقاعد مجلس الشورى للنساء.
 - ٢- المبادرات التي تبنت التدريب والتوجيه القيادي للكوادر النسائية التي تهدف إلى تطوير البرامج التدريبية لتحسين المهارات القيادية للمرأة السعودية لشغل المناصب القيادية في الإدارات العليا.
 - ٣- الانطلاق من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة، وخطط التنمية، وبرنامج الملك سلمان للموارد البشرية، والخطط الاستراتيجية للتعليم العالي (أفاق)، والخطط الاستراتيجية للجامعات التي تؤكد جميعها على تحقيق تمكين القيادات النسائية بالجامعات السعودية.
 - ٤- توصيات الدراسات التي أجريت في هذا المجال، ومنها:

- أ- دراسة أبو خضير (٢٠١٢م) التي أوصت بأهمية تمكين القيادات الأكاديمية النسائية، وإجراء البحوث والندوات واللقاءات العلمية وورش العمل لمناقشة القضايا والمشكلات التي تحول دون تمكينها، والخروج بتوصيات لحلها.
- ب- دراسة العبد الكريم (٢٠١٤م) التي أوصت بتنفيذ الآليات لتمكين المرأة السعودية في الوصول إلى مواقع صنع القرار.
- ج- دراسة الكسر (٢٠١٥م) التي أوصت بإجراء الدراسات العلمية لتمكين المرأة للعمل الإداري والقيادي وتشخيص معوقاتها، ووضع الحلول المناسبة لها.
- د- دراسة البلوي (٢٠١٦م) التي أوصت بضرورة العمل على تمكين القيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات، من خلال وضع نظام إداري في الجامعات يتميز بالمرونة بتمكين القيادات.
- هـ- دراسة ابن شلهوب (٢٠١٧م) التي أوصت بإتاحة الفرصة للمرأة السعودية في تولي المناصب القيادية التي تناسب قدراتها لتفعيل دورها المهم في المجتمع.
- و- دراسة طه والأحمدي (٢٠١٧م) التي أوصت بتنفيذ رؤية المملكة ٢٠٣٠، وخطط التنمية العاشرة التي تؤكد أهمية مشاركة المرأة السعودية في بناء الاقتصاد والمجتمع، وتبني السياسات والإجراءات الفعالة عبر خطة تنفيذية تسمح بقياس مدى التقدم في مجال تمكين القيادات الأكاديمية النسائية.
- ز- دراسة آل عمر (٢٠١٨م) التي أوصت بالعمل على دعم المرأة السعودية وترشيحها في تولي المناصب القيادية العليا، وإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث الميدانية حول دعم تمكين المرأة في تولي المناصب القيادية العليا.
- ح- دراسة الدغري (٢٠١٨م) التي أوصت بتوفير المناخ التنظيمي الداعم للتمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية.
- ط- دراسة المليحان (٢٠١٩م) التي أوصت بضرورة تطبيق القوانين والتشريعات التي تضمن حقوق المرأة السعودية في تولي المناصب القيادية وفق خطط التنمية الحديثة ورؤية المملكة (٢٠٣٠).
- ي- دراسة عون (٢٠١٩م) التي أوصت بضرورة تبني الخطط الفعالة لتمكين القيادات الأكاديمية السعودية ومنحهنّ الصلاحيات، وإشراكهنّ في اتخاذ القرارات.
- ك- دراسة مخدوم (٢٠٢٠م) التي أوصت بضرورة دعم التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، والحد من معوقاتها.

تستمد هذه الدراسة أهميتها التطبيقية من خلال:

- ١- تقديم نتائج تفيد القيادات النسائية وصانعي القرار بالجامعات السعودية والمخططين للكشف عن دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.
- ٢- من المأمول أن تفيد نتائج الدراسة في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، من خلال تعرّف واقع سياسة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، والصعوبات التي تواجههم ومتطلبات تفعيلها.
- ٣- تقديم توصيات ومقترحات تساهم في تفعيل ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠).

- ٤- الخروج بتصوّر مُقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٥- كون هذه الدراسة محاولة علمية جادة لسد النقص الواضح في ميدان البحث العلمي في مجال التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٦- من المأمول أن تشكل هذه الدراسة أساسًا لدراساتٍ مستقبلية في المجال نفسه.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية للبحث في تفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، من وجهة نظر خبراء القيادة (تصوّر مُقترح).
٢. الحدود الزمانية: تم إعداد هذه الدراسة في عام (١٤٤٥ هـ - ٢٠٢٣ م).
٣. الحدود البشرية: خبراء القيادة التربوية المتخصصون من جامعات المملكة كافة بجميع المراتب (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد).
٤. الحدود المكانية: الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

- التمكين:** عرف المكيمي (٢٠١٤م) التمكين لغة على أنه مصدر "مكن"، يقال مكنه الله في الشيء "تمكينًا"، وأمكنه منه، واستمكن الرجل من الشيء، وتمكن منه. ويقصد بالتمكّن الاستطاعة على فعل الشيء.
- وفي اللغة الإنجليزية Empowerment تعني إعطاء الشخص تحكمًا أثر على فعل شيء معين، ولقد اشتقت كلمة Empowerment من كلمة القوة power (ص ٣٢٠).
- عرّف البلوي (٢٠١٥م) التمكين أنه: (منح العاملين قوة التصرف، واتخاذ القرارات، والمشاركة الفعلية في إدارة المنظمات التي يعملون بها وحل مشكلاتها، والتفكير الإبداعي، وتحمل المسؤولية والرقابة) (ص. ٨).
- التمكين الإداري:**

- عرفت الدغري (٢٠١٨م) التمكين الإداري بأنه: (إستراتيجية تنظيمية تهدف إلى منح أعضاء هيئة التدريس سلطة أوسع بشأن أداء أعمالهم بشكلٍ فعّال، وذلك من خلال إمدادهم بالمعلومات، وتدريبهم، وتطوير مهاراتهم ومشاركاتهم في اتخاذ القرارات).
- ويُعرّف التمكين الإداري إجرائيًا أنه: إعطاء القيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات الصّلاحيات كافة، والسلطات اللازمة لاتخاذ القرارات الأكاديمية والإدارية والاستقلالية الكاملة لذلك.
- القيادات الأكاديمية النسائية: تُعرّف إجرائيًا أنهنّ: عضوات هيئة التدريس ذوات الكفاءة العالية للقيام بأدوارهنّ الإدارية والأكاديمية، ولديهنّ مناصب قيادية بالجامعات السعودية.
- خبراء القيادة: مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال القيادة من مختلف الجامعات السعودية مجتمعين في كيان واحد، هدفهم تطوير العمل الأكاديمي والإداري بالجامعات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بنوعيه (المسحي، والمقارن).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع خبراء القيادة التربوية بالمملكة العربية السعودية البالغ عددهم (١٨٥)، وفقاً للإحصائية الواردة من مكتب خبراء القيادة التربوية، خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٤٣/١٤٤٤هـ).

تمّ التطبيق أولاً على عينة استطلاعية تكوّنت من (٣٠) فرداً بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، وبعد التأكد تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية، ومن ثم التطبيق على باقي أفراد مجتمع الدراسة، وبلغ عدد الاستبانات التي تمّ استرجاعها وصالحة للتحليل الإحصائي (١٢٥) استبانة، وتمثل (٦٧٪) من مجتمع الدراسة، وهي نسبة كافية حسب قانون مورجان لحساب حجم العينة المناسب. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة حسب متغيراتها:

جدول ١

وصف عينة الدراسة حسب البيانات الأولية

المتغير	العدد	%
طبيعة العمل	عضو هيئة تدريس	٩٨
	قائد أكاديمي	٢٧
النوع الاجتماعي	ذكر	٧١
	أنثى	٥٤
المجموع	١٢٥	١٠٠

أداة الدراسة:

تمّلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتمّ الاطلاع على الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة، والتواصل مع عددٍ من ذوي/ذوات الاختصاص في هذا المجال، وفي ضوء ذلك تمّ تحديد محاور التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية وأبعاده وعباراته.

صدق الأداة:

تمّ التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

المحور	البعد	قيمة الفا كرونباخ
الثاني: معوقات التمكن الإداري	الأول: المعوقات البشرية	٠,٩٣
	الثاني: المعوقات الإدارية	٠,٩١
الثالث: متطلبات التمكن الإداري	الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٩٤
		٠,٩٦

تشير نتائج جدول (٣) إلى أنّ معاملات الفا كرونباخ تراوحت من (٠,٨٤) إلى (٠,٩٦)، وجميعها موجبة ومرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع أداة الدراسة بالثبات.

الاستبانة في صورتها النهائية:

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدراسة، من حيث (طبيعة العمل، النوع الاجتماعي).

الجزء الثاني: اشتمل على محاور أداة الدراسة وأبعادها وعباراتها، كالتالي:

المحور الأول: واقع سياسات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، اشتمل على (٣) أبعاد كالتالي:

١- البعد الأول: تفويض السلطة (٥) عبارات من (١ - ٥).

٢- البعد الثاني: اتخاذ القرارات (٥) عبارات من (٦ - ١٠).

٣- البعد الثالث: التحفيز الإداري: (١١) عبارة من (١١ - ٢١).

المحور الثاني: معوقات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، اشتمل على بعدين اثنين، كالتالي:

١- البعد الأول: المعوقات البشرية (٨) عبارات من (٢٢ - ٢٩).

٢- البعد الثاني: المعوقات الإدارية (٧) عبارات من (٣٠ - ٣٦).

المحور الثالث: متطلبات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، اشتمل على (١٣) عبارة من (٣٧ - ٤٩).

تصحيح أداة الدراسة:

تمّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج لتصحيح استجابات عينة الدراسة على الاستبانة، بحيث تعطى الدرجة (١) للاستجابة (قليلة جداً)، الدرجة (٢) للاستجابة (قليلة)، الدرجة (٣) للاستجابة (متوسطة)، الدرجة (٤) للاستجابة (كبيرة)، والدرجة (٥) للاستجابة (كبيرة جداً)، ووفقاً للمقياس الخماسي تمّ استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة:

١- مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة = ٥ - ١ = ٤

٢- طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤ / ٥ = ٠,٨٠

جدول ٤

مقياس الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	الاستجابة
١ - أقل من ١,٨١	قليلة
١,٨١ - أقل من ٢,٦١	قليلة جداً
٢,٦١ - أقل من ٣,٤١	متوسطة
٣,٤١ - أقل من ٤,٢١	كبيرة
٤,٢١ - ٥	كبيرة جداً

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. المتوسط الحسابي لحساب متوسط استجابات عينة الدراسة.
٢. الانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت استجابات عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي.
٣. اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، حسب متغيرات (طبيعة العمل، النوع الاجتماعي).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع سياسات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد واقع سياسات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، وحساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، وكانت النتائج كالتالي:

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع سياسات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التمكن	الترتيب	المحور الأول / الأبعاد
٣,٤٨	٠,٣٥	كبيرة	١	البعد الأول: تفويض السلطة
٣,٤٤	٠,٣٧	كبيرة	٢	البعد الثاني: اتخاذ القرارات
٣,١٤	٠,٢٨	متوسطة	٣	البعد الثالث: التحفيز الإداري
٣,٢٩	٠,٢٠	متوسطة	===	الدرجة الكلية للمحور الأول

تشير نتائج جدول (٥) إلى أنَّ واقع سياسات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة، هي بدرجة "متوسطة"، ومتوسط حسابي عام (٣,٢٩)، ووزن نسبي (٦٥,٨٪). ويلاحظ أنَّ البعد الأول (تفويض السلطة) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٤٨)، يليه البعد الثاني "اتخاذ القرارات" في الترتيب

الثاني بمتوسط حسابي (٣,٤٤)، ثم البعد الثالث "التحفيز الإداري" جاء في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٣,١٤)، وفيما يلي نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات كل بُعد من أبعاد المحور الأول :

البعد الأول: تفويض السلطة:

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (البعد الأول): تفويض السلطة

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التمكن
٥	تمنح الجامعة المرونة المناسبة لتصرف المرأة القيادية في أداء مهامها الإدارية والأكاديمية.	٣,٦٦	٠,٥٠	كبيرة
٤	تُعد المرأة القيادية صاحبة قرار في المهام المفوضة لها.	٣,٥١	٠,٥٠	كبيرة
١	تفوض الجامعة المرأة القيادية للسلطات اللازمة لإنجاز مهامها الوظيفية.	٣,٤٩	٠,٥٠	كبيرة
٣	تمنح الجامعة الثقة الكاملة للمرأة القيادية للقيام بالأعمال المفوضة لها.	٣,٣٨	٠,٥٠	متوسطة
٢	تمارس المرأة القيادية الصلاحيات كافة بموجب أنظمة الجامعة وتعليماتها.	٣,٣٥	٠,٤٩	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٤٨	٠,٣٥	كبيرة

تشير نتائج جدول (٦) إلى أن واقع تفويض السلطة للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة، هو بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٣,٤٨)، وبمتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٣٥) إلى (٣,٦٦)، ويمكن تفسير ذلك بتمتع المرأة السعودية بمستوى عالٍ من التعليم والتدريب في أداء المهام القيادية والقناعة بكفاءتهن القيادية. وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الدغير (٢٠١٨م) التي أظهرت أن تفويض السلطة للقيادات النسائية بالجامعات السعودية جاءت بدرجة منخفضة، ودراسة الشبل (٢٠١٩م) التي أظهرت كذلك أن واقع الحرية في الأداء وتفويض السلطات للقيادات النسائية بالجامعات السعودية ضعيف جداً، في حين حصلت العبارة (٣) "تمنح الجامعة الثقة الكاملة للمرأة القيادية للقيام بالأعمال المفوضة لها" على متوسط حسابي (٣,٣٨)، ودرجة تمكين (متوسطة)، والعبارة (٢) "تمارس المرأة القيادية الصلاحيات كافة بموجب أنظمة الجامعة وتعليماتها" بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، ودرجة تمكين (متوسطة). ويمكن تفسير ذلك أن أنظمة الجامعات مازالت تفضل الرجل على المرأة في تولي المناصب القيادية لعدم الثقة الكاملة بقدراتهن في تولي المناصب القيادية بحكم الظروف الخاصة التي تمر بها المرأة السعودية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المطيري (٢٠١٦م) التي أكدت أن درجة تفويض السلطة للقيادات النسائية بجامعة الملك سعود جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة النصر (٢٠٢١م) التي أكدت كذلك أن واقع تفويض السلطة للقيادات النسائية بجامعة الأميرة نورة جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الثاني: اتخاذ القرارات:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (البعد الثاني): اتخاذ القرارات

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التمكن
٦	تتيح الجامعة المشاركة للمرأة القيادية في اتخاذ القرارات الجامعية.	٣,٥٢	٠,٥٠	كبيرة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التمكين
١٠	تشارك المرأة القيادية في وضع الخطط الاستراتيجية الخاصة بالجامعة.	٣,٥	٠,٥٠	كبيرة
٨	تعمل الجامعة على إتاحة المعلومات اللازمة للمرأة القيادية في اتخاذ القرارات الإدارية والأكاديمية.	٣,٤٩	٠,٥٠	كبيرة
٧	تمنح الجامعة الاستقلالية الكاملة للمرأة القيادية في اتخاذ القرارات الخاصة بأعمالها الإدارية والأكاديمية.	٣,٣٨	٠,٤٩	متوسطة
٩	يتاح للقيادات النسائية حضور المجالس واللجان الخاصة بمناقشة القرارات الاستراتيجية والتطويرية للجامعة.	٣,٢٩	٠,٤٦	متوسطة
المتوسط العام		٣,٤٤	٠,٣٧	كبيرة

تشير نتائج جدول (٧) إلى أن واقع اتخاذ القرارات للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة، هو بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٣,٤٤)، وبمتوسّطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٢٩) إلى (٣,٥٢)، ويمكن تفسير ذلك بأن المرأة السعودية أثبتت فاعليتها وقدرتها في المشاركة باتخاذ القرارات في كافة المجالات وخاصة القيادات الأكاديمية التي أكّدت دورها الكبير في نجاح عديد من القرارات الجامعية، في حين حصلت العبارة (٧) "تمنح الجامعة الاستقلالية الكاملة للمرأة القيادية في اتخاذ القرارات الخاصة بأعمالها الإدارية والأكاديمية" على متوسط حسابي (٣,٣٨)، ودرجة تمكين (متوسطة)، والعبارة (٩) "يتاح للقيادات النسائية حضور المجالس واللجان الخاصة بمناقشة القرارات الاستراتيجية والتطويرية للجامعة" بمتوسط حسابي (٣,٢٩)، ودرجة تمكين (متوسطة)، ويمكن تفسير ذلك بأن الجامعات لديها بعض التّخوّف من إعطاء الاستقلالية الكاملة للمرأة في اتخاذ القرارات وخصوصاً القرارات الاستراتيجية للجامعة؛ حيث أن درجة التمكين مازالت دون المستوى المطلوب، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو العلا (٢٠١٤م) التي أكدت أن القيادات النسائية السعودية تشارك بدرجة متوسطة في صناعة القرارات التربوية، وكذلك دراسة العزام (٢٠٢١م) التي أظهرت أن تمكين المرأة السعودية في المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات بجامعة حائل جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: التحفيز الإداري

جدول ٨

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (البعد الثالث): التحفيز الإداري

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التمكين
١٨	يعمل النظام الجامعي على بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل بين القيادات الأكاديمية من الذكور والإناث.	٣,٥٥	٠,٥٠	كبيرة
١٧	تتيح إدارة الجامعة للمرأة القيادية فرصة التواصل بكل سهولة.	٣,٤٩	٠,٥٠	كبيرة
١٦	تشارك المرأة القيادية إدارة الجامعة في تقييم أداء العمل الأكاديمي والإداري بالجامعة.	٣,٤٥	٠,٥٠	كبيرة
١١	تشجع الجامعة المرأة القيادية على طرح الأفكار الإبداعية التي تخدم العمل الجامعي.	٣,٣٨	٠,٤٩	متوسطة
١٣	تفتخر الجامعة بالقيادات الأكاديمية النسوية المتميزة في المحافل الجامعية خارج الجامعة.	٣,٣٥	٠,٤٨	متوسطة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	واقع التمكين
١٤	تعمل الجامعة على ترشيح القيادات الأكاديمية النسائية لتمثيل الجامعة في المحافل الرسمية.	٣,٣٢	٠,٤٧	متوسطة
١٢	تعمل الجامعة على تقدير جهود المرأة القيادية وتكريمها بصفة مستمرة.	٣,٣	٠,٤٦	متوسطة
١٩	تقدم الجامعة التسهيلات للقيادات النسائية للمشاركة في الفعاليات التطويرية داخل وخارج المملكة.	٣,٢٦	٠,٨٥	متوسطة
٢١	تعمل الجامعة على استضافة الخبرات النسائية المتميزة من مختلف الدول لتبادل الخبرات وتشجيع المرأة السعودية.	٢,٥٥	٠,٧٨	قليلة
١٥	البيئة الداخلية بالجامعة تسمح باللقاءات الأكاديمية والتعاون بين الذكور والإناث.	٢,٤٧	٠,٧٤	قليلة
٢٠	تقدّم الجامعة المكافآت المالية للأداء المتميز للقائدات الأكاديميات.	٢,٤	٠,٦٥	قليلة
	المتوسط العام	٣,٤٤	٠,٣٧	كبيرة

تشير نتائج جدول (٨) إلى أنّ واقع التّحفيز الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة، هو بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٣,٤٤)، وبمتوسّطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٥٥) إلى (٢,٤)، ويمكن تفسير ذلك بحرص الجامعات على تحفيز القيادات الأكاديمية، وتعزيز مشاركتهم لدعم التوجّهات الوطنية نحو تمكين المرأة السعودية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة طيفور (٢٠١٨م) التي أكّدت أن التّحفيز الإداري لتمكين القيادات الأكاديمية النسائية بجامعة حائل جاء بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة مخدوم (٢٠٢٠م) التي أظهرت أن مستوى التّمكن الإداري لتطوير القيادات الأكاديمية النسائية فيما يتعلق بالتحفيز بجامعة طيبة جاء بدرجة كبيرة، ودراسة بني هاني (٢٠٢٠م) التي أكّدت كذلك أن درجة فاعلية تمكين الإدارة النسائية وتحفيزهنّ بجامعة حائل جاء بدرجة كبيرة، في حين حصلت العبارة (١٥) "البيئة الداخلية بالجامعة تسمح باللقاءات الأكاديمية والتعاون بين الذكور والإناث" على متوسط حسابي (٢,٤٧)، ودرجة تمكين (قليلة)، ثم العبارة (٢٠) "تقدم الجامعة المكافآت المالية للأداء المتميز للقائدات الأكاديميات" بمتوسط حسابي (٢,٤)، ودرجة تمكين (قليلة)، ويمكن تفسير ذلك بأن البيئة الداخلية للجامعات مازالت تتبع نظام التفرقة بين العنصر النسائي والرجالي في التّعاملات الإدارية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدغري (٢٠١٨م) التي أظهرت أن تحفيز القيادات النسائية بالجامعات جاء بدرجة منخفضة، وكذلك دراسة الشبل (٢٠١٩) التي أكّدت أن درجة التحفيز والدافعية للقيادات الأكاديمية النسائية متدنية جدًا مما يؤثر على أدائهنّ، ويقلل من مشاركتهنّ في خدمة المجتمع، مما ينبغي اتباع نظام إداري يشعر المرأة السعودية بالأمان والاستقرار، وتقدير الجهود المبذولة بصفة متساوية بين العنصر الرجالي والنسائي.

السؤال الثاني: ما معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، وحساب المتوسط الحسابي العام لجميع الأبعاد، وكانت النتائج كالتالي:

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات	الترتيب	المحور الثاني/ الأبعاد
٣,٦٧	٪٧٣,٤	٠,٦٥	كبيرة	٢	البُعد الأول: المعوقات البشرية
٣,٨٠	٪٧٦	٠,٨٣	كبيرة	١	البُعد الثاني: المعوقات الإدارية
٣,٧٣	٪٧٤,٦	٠,٦٢	كبيرة	==	الدرجة الكلية للمحور الثاني

تشير نتائج جدول (٩) إلى أن **معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية** من وجهة نظر خبراء القيادة، هي بدرجة "كبيرة"، وبتوسط حسابي عام (٣,٧٣)، ووزن نسبي (٧٤,٦٪)، ويلاحظ أن البُعد الثاني (المعوقات الإدارية) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، يليه البُعد الأول "المعوقات البشرية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣,٦٧)، وفيما يلي نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات كل بُعد من أبعاد المحور الثاني:

البُعد الأول: المعوقات البشرية:

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (البُعد الأول): المعوقات البشرية

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
٢٦	تمسك بعض القيادات النسائية باللوائح والقوانين دون استخدام المرونة في تطبيقها.	٤,٠٨	٠,٩٤	كبيرة
٢٧	تخوف بعض القيادات النسائية من المخاطرة والوقوع في الخطأ.	٤,٠٧	٠,٧٦	كبيرة
٢٤	غياب المعايير الدقيقة لاختيار القيادات الأكاديمية المناسبة للمناصب القيادية بالجامعة.	٣,٩	٠,٨٨	كبيرة
٢٨	ضعف الثقة لدى البعض في قدرة المرأة القيادية على اتخاذ قرارات سليمة.	٣,٧	٠,٩٦	كبيرة
٢٣	مقاومة بعض القيادات بالجامعة لتمكين المرأة السعودية.	٣,٥٤	١,٠٠	كبيرة
٢٩	اعتقاد البعض بعدم قدرة المرأة القيادية على التوفيق بين واجباتها الخاصة ومتطلبات العمل الإداري.	٣,٥٣	١,٠٤	كبيرة
٢٢	غياب الفهم الواضح لثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية لدى بعض العاملين بالجامعات السعودية.	٣,٥١	٠,٩٦	كبيرة
٢٥	تعارض أهداف تمكين المرأة السعودية مع الأهداف الشخصية لبعض القيادات الإدارية بالجامعة.	٣,٠١	١,١٦	متوسطة
المتوسط العام		٣,٦٧	٠,٦٥	كبيرة

تشير نتائج جدول (١٠) إلى أن **المعوقات البشرية للتمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية** من وجهة نظر خبراء القيادة، هي بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي عام (٣,٦٧)، وبتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٠١) إلى (٤,٠٨)، ويمكن تفسير ذلك أنه بالرغم من التوجّه إلي تمكين المرأة في مختلف المجالات فإنه توجد

عديداً من المعوقات لعدم الثقة بمقدرة المرأة في تولي المناصب الإدارية، بالإضافة إلى المعوقات المتعلقة بالمرأة نفسها لمسؤولياتها الأسرية التي تكاد أن تتعارض مع العمل الإداري، بالإضافة إلى المعوقات السياسية والعادات والتقاليد الاجتماعية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٨م) على أن درجة المعوقات البشرية التي تحول دون تطبيق التمكين الإداري من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك جاءت بدرجة عالية، في حين جاءت العبارة (٢٥) "تعارض أهداف تمكين المرأة السعودية مع الأهداف الشخصية لبعض القيادات الإدارية بالجامعة" بمتوسط حسابي (٣,٠١)، ودرجة معوق (متوسطة)، ويمكن تفسير ذلك بأنه من المحتمل أن يحدث تعارض لتمكين المرأة لعدم تقبل التغيير والتطوير الإداري لمقاومة بعض القيادات للتغيير تحسباً لافتقادهن بعض الصلاحيات، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٨م) التي أظهرت كذلك أنه من المعوقات البشرية للتمكين الإداري للقيادات الأكاديمية تعارض أهداف التمكين الإداري للأهداف الشخصية لبعض العاملين في المجال الإداري بدرجة متوسطة.

البعد الثاني: المعوقات الإدارية:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة (البعد الثاني): المعوقات الإدارية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
٣٦	تضعف فرصة اختيار المرأة للمناصب القيادية بالجامعة لمتطلبات العمل الإداري الذي يتطلب البقاء لساعات متأخرة بالعمل.	٤,٥١	٠,٩٠	كبيرة جداً
٣٢	تفضيل إدارة الجامعة اختيار القيادات من العنصر الرجالي أكثر من النسائي في حال الترشيح.	٤,٣٧	٠,٩٦	كبيرة جداً
٣٥	ينظر المسؤولون بالجامعة إلى أن نجاح الإدارة العليا يتطلب شروطاً فسيولوجية لا تتوافر في المرأة.	٣,٨٥	٠,٩٦	كبيرة
٣٤	اعتقاد إدارة الجامعة أن المرأة أقل التزاماً في أداء العمل من الرجل.	٣,٧٤	٠,٨٨	كبيرة
٣٠	ضعف الإجراءات التنظيمية الداعمة للتمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.	٣,٥٨	٠,٨٩	كبيرة
٣٣	اعتقاد إدارة الجامعة أن المرأة أقل قدرة على أداء العمل من الرجل.	٣,٤٥	٠,٩٤	كبيرة
٣١	ضعف استخدام التقنية لدى بعض القيادات النسائية بالجامعة.	٣,١٢	٠,٩٢	متوسطة
	المتوسط العام	٣,٨٠	٠,٨٣	كبيرة

تشير نتائج جدول (١١) إلى أن المعوقات الإدارية للتمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة، هي بدرجة (كبيرة)، بمتوسط حسابي عام (٣,٨٠)، وبتوسطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,١٢) إلى (٤,٥١)، ويمكن تفسير ذلك بنقص دعم الإدارة العليا لتمكين القيادات الأكاديمية النسائية بضعف القناعة بقدراتهن وإمكانياتهن لتحمل المسؤوليات الإدارية وتحوفهن لمنحهم جميع الصلاحيات والمسؤوليات وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٨م) التي أظهرت أن المعوقات الإدارية للتمكين القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك جاءت بدرجة عالية، وكذلك دراسة بني هاني (٢٠٢٠م) التي أشارت إلى أن المعوقات الإدارية التي تحول دون التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية بالجامعة حائل جاءت بدرجة كبيرة.

كما أظهرت العبارة (٣٦) " تضعف فرصة اختيار المرأة للمناصب القيادية بالجامعة لمتطلبات العمل الإداري الذي يتطلب البقاء لساعات متأخرة بالعمل " بمتوسط حسابي (٤,٥١)، ودرجة معوق (كبيرة جداً)، ثم العبارة (٣٢) " تفضيل إدارة الجامعة اختيار القيادات من العنصر الرجالي أكثر من النسائي في حال الترشيح " بمتوسط حسابي (٤,٣٧)، ودرجة معوق (كبيرة جداً)، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الصلال (٢٠٢٢ م) التي أظهرت أنه من المعوقات التي تحد من ممارسة القيادة النسائية للتمكين الإداري التمايز من قبل الإدارة العليا في تعيين الرجال للمناصب القيادية عن النساء بدرجة متوسطة، في حين أظهرت العبارة (٣١) " ضعف استخدام التقنية لدى بعض القيادات النسائية بالجامعة " بمتوسط حسابي (٣,١٢)، ودرجة معوق (متوسطة)، ويفسر ذلك قلة الإقبال لبعض العناصر النسائية القيادية للدورات التدريبية في مجال تنمية القدرات في استخدام تقنية المعلومات والاتصال لكثرة الأعباء التي تعوقهم عن ذلك، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الصلال (٢٠٢٢ م) التي أظهرت نتائجها قلة الدافعية لتطوير الذات مهنيًا لدى القيادات الأكاديمية النسائية جاءت بدرجة متوسطة، كما تتفق مع دراسة الزهراني (٢٠١٨ م) التي أكدت نتائجها أن من المعوقات التقنية للتمكين الإداري ضعف مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك جاءت بدرجة متوسطة .

السؤال الثالث: ما متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن السؤال الثالث، تمَّ حسابُ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث:

جدول ١٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة المحور الثالث: متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات النسائية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المعوقات
٣٩	توضيح المهام والأدوار والمسؤوليات للقيادات النسائية بشكل دقيق.	٤,٣	٠,٨٢	كبيرة جداً
٣٨	وضع معايير لاختيار القيادات النسائية القادرة على تحمل مسؤولية العمل الإداري والأكاديمي بالجامعة	٤,٢٩	٠,٨٥	كبيرة جداً
٤١	منح القيادات النسائية الصلاحيات الإدارية اللازمة للقيام بعملها الإداري والأكاديمي.	٤,٢٦	٠,٧٨	كبيرة جداً
٤٤	تمكين وصول المرأة القيادية لكل اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل الإداري والأكاديمي.	٤,٢٤	٠,٨٤	كبيرة جداً
٤٦	تقديم البرامج التطويرية للقيادات النسائية لتولي المناصب القيادية بالجامعة.	٤,٢٤	٠,٨٨	كبيرة جداً
٤٠	الدعم الإداري للقيادات النسائية للتعامل مع الضغوطات التي يمكن أن تواجهها أثناء ممارسة الدور القيادي بالجامعة.	٤,٢٣	٠,٨٥	كبيرة جداً
٤٣	نشر ثقافة التمكين الإداري للمرأة السعودية لتولي المناصب القيادية بالجامعة.	٤,٢١	٠,٩٠	كبيرة جداً
٤٧	تقدير جهود القيادات النسائية في مختلف المناسبات الجامعية.	٤,١٨	٠,٨١	كبيرة
٤٢	إتاحة الفرصة لتمثيل المرأة القيادية في اللجان والمجالس الجامعية.	٤,١٥	٠,٩٨	كبيرة
٤٥	وضع الخطط الإستراتيجية لتمكين المرأة السعودية لتولي المناصب القيادية بالجامعة.	٤,٠٦	٠,٨٧	كبيرة

م	العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة المعوقات
٤٨	تعزيز مبدأ المشاركة بين المرأة والرجل في تولي المناصب القيادية بالجامعة.	٠,٩٥	٤,٠٣	كبيرة
٤٩	الاستفادة من تجارب الدول العربية والخليجية في مجال التمكين الإداري للمرأة لتولي المناصب القيادية.	٠,٨٩	٤,٠٢	كبيرة
٣٧	تحديث الهيكل التنظيمي الجامعي الذي يدعم التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.	٠,٩٦	٣,٨٧	كبيرة
	المتوسط العام	٠,٧٦	٤,١٦	كبيرة

تشير نتائج جدول (١٢) إلى أن متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء القيادة، هي بدرجة (كبيرة) بمتوسط حسابي عام (٤,١٦) وبمتوسّطات حسابية للعبارات تراوحت من (٣,٨٧) إلى (٤,٣)، مما يؤكد أهمية تلك المتطلبات من أهمية الإدارة نفسها واللوائح والأنظمة لدعم ثقافة تمكين القيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العنزي (٢٠١٩ م) التي أكدت أهمية المتطلبات التنظيمية والإدارية بوضع المعايير لاختيار القيادات، وتعزيز قدراتهنّ على تولي المناصب القيادية بالجامعات السعودية، وكذلك دراسة الرشيد (٢٠١٦ م) التي أكدت أهمية المتطلبات الإدارية والتنظيمية للتمكين النسائي للوظائف القيادية، من وجهة نظر الهيئة التدريسية بجامعة حائل بدرجة كبيرة، وكذلك دراسة البلوي (٢٠١٥) التي أكدت أهمية المتطلبات الإدارية والتنظيمية لتمكين القيادات الإدارية النسائية بجامعة تبوك بدرجة كبيرة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، تُعزى لمتغيرات (طبيعة العمل، النوع الاجتماعي)؟

أولاً: المقارنة حسب طبيعة العمل:

للمقارنة بين متوسّطات استجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، تُعزى لمتغير طبيعة العمل، تم استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول ١٣

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسّطات درجات استجابات عينة الدراسة (حسب طبيعة العمل)

البحر	البعد	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: واقع سياسات	الأول: تفويض السلطة	عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,٤٦	٠,٣٥	١,٢٨	١٢٣	٠,٢٠
		قائد أكاديمي	٢٧	٣,٥٦	٠,٣٧			
التمكين الإداري للقائدات	الثاني: اتخاذ القرارات	عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,٤٢	٠,٣٨	١,٢٤	١٢٣	٠,٢٢
		قائد أكاديمي	٢٧	٣,٥٢	٠,٣٤			
الأكاديمية النسائية	الثالث: التحفيز الإداري	عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,١٥	٠,٢٩	١,١٥	١٢٣	٠,٢٥
		قائد أكاديمي	٢٧	٣,٠٨	٠,٢٤			
		عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,٢٩	٠,٢٧	٠,١٩	١٢٣	٠,٨٥

المحور	البعد	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الثاني: معوقات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية	الدرجة الكلية للمحور الأول	قائد أكاديمي	٢٧	٣,٣٠	٠,٢٥			
	الأول: المعوقات البشرية	عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,٧٠	٠,٦٤	١,١٦	١٢٣	٠,٢٥
	الثاني: المعوقات الإدارية	قائد أكاديمي	٢٧	٣,٥٤	٠,٦٨			
	الثاني: المعوقات الإدارية	عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,٧٦	٠,٨٥	١,١٠	١٢٣	٠,٢٨
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	قائد أكاديمي	٢٧	٣,٩٦	٠,٧٦			
	الثالث: متطلبات دعم ثقافة التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية	عضو هيئة تدريس	٩٨	٣,٧٣	٠,٦٢	٠,٠٤	١٢٣	٠,٩٧
الثالث: متطلبات دعم ثقافة التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية	للمحور الثاني	قائد أكاديمي	٢٧	٣,٧٣	٠,٦٤			
	للمحور الثاني	عضو هيئة تدريس	٩٨	٤,٢٤	٠,٧٠	٢,٤٠	١٢٣	٠,٠٢
	للمحور الثاني	قائد أكاديمي	٢٧	٣,٨٦	٠,٨٧			

تشير نتائج جدول (١٣) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (٠,٠٤) إلى (٢,٤٠) غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) لجميع المحاور والأبعاد، فيما عدا المحور الثالث حيث كانت قيمة (ت) "٢,٤٠"، وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول متطلبات دعم ثقافة التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، حسب طبيعة العمل، والفروق في اتجاه (عضو هيئة تدريس)، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجاباتهم هو الأعلى (٤,٢٤) .

ثانياً: المقارنة حسب النوع الاجتماعي:

للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، تم استخدام اختبار (ت)، وكانت نتائجه كالتالي:

جدول ١٤

نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة (حسب النوع الاجتماعي)

المحور	البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الأول: واقع سياسات التمكن الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية	الأول: تفويض السلطة	ذكر	٧١	٣,٤٦	٠,٣٤	٠,٥٩	١٢٣	٠,٥٦
	الثاني: اتخاذ القرارات	أنثى	٥٤	٣,٥٠	٠,٣٧			
	الثالث: التحفيز	ذكر	٧١	٣,٤٤	٠,٣٧	٠,٠٢	١٢٣	٠,٩٩
	للمحور الثاني	أنثى	٥٤	٣,٤٤	٠,٣٨			
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	ذكر	٧١	٣,١٤	٠,٣٠	٠,٢٦	١٢٣	٠,٧٩
	للمحور الثاني	أنثى	٥٤	٣,١٣	٠,٢٥			
الثاني: معوقات التمكن الإداري	الأول: المعوقات البشرية	ذكر	٧١	٣,٢٩	٠,٢٧	٠,٠٥	١٢٣	٠,٩٦
	للمحور الأول	أنثى	٥٤	٣,٢٩	٠,٢٦			
الثاني: معوقات التمكن الإداري	الأول: المعوقات البشرية	ذكر	٧١	٣,٦٠	٠,٧٢	١,٣٠	١٢٣	٠,٢٠
	للمحور الأول	أنثى	٥٤	٣,٧٥	٠,٥٤			

الخور	البعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
للقائدات	الثاني: المعوقات	ذكر	٧١	٣,٨٢	٠,٨٥	٠,٢٢	١٢٣	٠,٨٢
الأكاديمية	الإدارية	أنثى	٥٤	٣,٧٨	٠,٨٢			
النسائية	الدرجة الكلية	ذكر	٧١	٣,٧٠	٠,٧٠	٠,٥٨	١٢٣	٠,٥٦
	للمحور الثاني	أنثى	٥٤	٣,٧٧	٠,٥٠			
الثالث: متطلبات دعم ثقافة التمكين		ذكر	٧١	٤,١٣	٠,٧٥	٠,٤٤	١٢٣	٠,٦٥
الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية		أنثى	٥٤	٤,٢٠	٠,٧٧			

تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن قيم (ت) تراوحت من (٠,٠٢) إلى (١,٣٠)، وهي غير دالة إحصائياً، وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، حسب النوع الاجتماعي.

السؤال الخامس: ما التصوّر المقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية؟

تمهيد:

من خلال نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة أكدت جميعها على أهمية المرأة في تولي المناصب القيادية في المجتمع بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة، حيث ركزت رؤية المملكة (٢٠٣٠) على المرأة السعودية، وكان من أهم أهدافها تمكين المرأة السعودية بجميع المجالات، لما لها الدور الكبير في تنمية المجتمع؛ لذلك كانت أهم منطلقات التصوّر المقترح:

المنطلق الديني: حيث ركز الدين الإسلامي على المرأة، ودورها الكبير في تطوير المجتمع؛ فهي أساس المجتمع وتطوير الأمم، والدليل على ذلك ثناء ربنا -تبارك وتعالى- في القرآن على حكم ملكة سبأ، وحكمتها وقوتها، والدليل على إمكانية المرأة من مشاركة الرجل بكفاءة أعلى، وكذل دور السيدة خديجة -رضي الله عنها- بوصفها قائدة إدارية في تعاملاتها التجارية التي حققت النجاح الكبير في البيع والشراء، والعمل مع الرسول صلى الله عليه وسلم؛ لذلك اتجهت الدول الإسلامية العظمى إلى فتح المجال للمرأة في إدارة شؤون الدول الإسلامية في التاريخ الإسلامي.

منطلق الرؤية والبرامج الوطنية: من خلال إيمان المسؤولين في المملكة العربية السعودية بأهمية دور المرأة السعودية، حيث كانت أهم أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠) واستراتيجياتها قائمة على تمكين المرأة بجميع المجالات، من خلال البرامج الوطنية المعززة لدور المرأة، كبرنامج تمكين المرأة، وتنمية القدرات البشرية، والتحول الوطني، ومبادرات تمكين المرأة في الخدمة الوطنية، وتعزيز دورها القيادي، ومبادرة التدريب والتوجه القيادي لرفع نسبة النساء في المناصب القيادية، ومنصة قيادات لتسهيل الوصول السريع للقيادات النسائية.

المنطلق التنظيمي: بالرغم من أنه ما تزال المرأة في المملكة مشاركتها محدودة في الوظائف القيادية العليا لكنها حققت تطوراً كبيراً خلال السنوات الماضية، حيث عينت نائبة وزير للتربية والتعليم، وتم تعيينها رئيسة لعدد من الجامعات السعودية، وتم تعيين ست مستشارات بمجلس الشورى، وترشيح عدد من السعوديات في مناصب رفيعة بوزارة الخارجية ومشاركتها في عدد من اللقاءات والحوارات الوطنية، والمحافل والفعاليات الدولية.

أهداف التصوّر :

- ١- تطوير سياسات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٢- تحديد الآليات المناسبة للتغلب على معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.
- ٣- تحقيق متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.

آليات تنفيذ التصوّر المقترح :

تطوير سياسات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية، من خلال :

- ١- أن تمنح الجامعة المرأة القيادية الثقة الكاملة للقيام بالأعمال المفوضة لها .
- ٢- أن تتيح الجامعة للمرأة القيادية الصلاحيات اللازمة لإنجاز المهام المكلفة بها، بموجب أنظمة الجامعة وتعليماتها.
- ٣- أن تمنح الجامعة الاستقلالية الكاملة للمرأة القيادية في اتخاذ القرارات الخاصة بأعمالها الإدارية والأكاديمية .
- ٤- يتاح للقيادات النسائية -وفق المناصب- حضور المجالس واللجان الخاصة، ومناقشة القرارات الإستراتيجية والتطويرية للجامعة.
- ٥- أن تعمل الجامعة على تشجيع المرأة القيادية، بطرح الأفكار الإبداعية التي تخدم العمل الجامعي، من خلال المجالس واللجان واللقاءات التي تعقدها الجامعة.
- ٦- تكريم القيادات الأكاديمية المتميزة، من خلال المشاركة في المحافل الداخلية والخارجية بالجامعة .
- ٧- ترشيح القيادات الأكاديمية النسائية المتميزة لتمثيل الجامعة في المحافل الرسمية الداخلية والخارجية .
- ٨- تقديم التسهيلات اللازمة للقيادات النسائية للمشاركة في الفعاليات التطويرية داخل المملكة وخارجها.
- ٩- استضافة الخبرات النسائية المتميزة من مختلف الدول لتبادل الخبرات، وتشجيع المرأة السعودية على التميز والإبداع.
- ١٠- أن تسمح البيئة الداخلية بالجامعة باللقاءات الأكاديمية بين الذكور والإناث، والتعاون في العمل الإداري والأكاديمي.
- ١١- تقديم المكافآت المالية للأداء المتميز للقائدات الأكاديميات تشجيعاً لهنّ على الإبداع والتميز، وإظهار صورة المرأة السعودية المتميزة .

معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية :

أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية:

المعوقات البشرية:

- ١- تمسك بعض القيادات النسائية باللوائح والقوانين دون المرونة في التطبيق.
- ٢- تخوف بعض القيادات النسائية من المخاطرة بالعمل الإداري، والوقوع في الخطأ.
- ٣- غياب المعايير الدقيقة لاختيار القيادات الأكاديمية المناسبة للمناصب القيادية بالجامعات.

- ٤- ضعف الثقة لدى البعض في إدارة الجامعات بقدرة المرأة القيادية على اتخاذ قرارات سليمة.
- ٥- مقاومة بعض القيادات الجامعية للتمكين الإداري لتولي المرأة السعودية المناصب القيادية.
- ٦- اعتقاد البعض عدم قدرة المرأة القيادية على التوفيق بين واجباتها الخاصة ومتطلبات العمل الإداري.
- ٧- غياب الفهم الواضح لثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية لدى بعض العاملين بالجامعات السعودية.

المعوقات الإدارية:

- ١- ضعف إتاحة الفرصة لاختيار المرأة للمناصب القيادية بالجامعات، التي تتطلب من المرأة البقاء لساعات طويلة متأخرة بالعمل الإداري.
- ٢- تفضيل إدارة الجامعات اختيار القيادات من العنصر الرجالي أكثر من النسائي في أثناء الترشيح.
- ٣- ينظر بعض المسؤولين بالجامعات إلى أن نجاح العمل الإداري يتطلب شروطاً فسيولوجية لا تتوفر بالمرأة.
- ٤- اعتقاد إدارة بعض الجامعات أن المرأة أقل التزاماً من الرجل في أداء العمل الإداري.
- ٥- ضعف الإجراءات التنظيمية الداعمة للتمكين الإداري للمرأة السعودية في تولى المناصب القيادية.
- ٦- اعتقاد إدارات بعض الجامعات أن المرأة أقل قدرة على أداء العمل الإداري من الرجل.

الآليات المناسبة للتغلب على معوقات التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية:

- ١- إعادة هيكلة الجامعات بمنح الاستقلالية الإدارية للقيادات الأكاديمية، والصلاحيات اللازمة لتحقيق الأهداف المنوط بهم تحقيقها.
- ٢- وضع السياسات التنظيمية التي تضمن تحقيق المشاركة الفاعلة للقيادات النسائية في رسم الخطط الاستراتيجية للجامعات، وتنفيذ الأهداف الاستراتيجية.
- ٣- تنفيذ برامج تطويرية لتأهيل القيادات الأكاديمية لممارسة دورها القيادي، من خلال إنشاء مراكز تنمية المهارات القيادية للعضوات النسائية بالجامعة.
- ٤- أن تكون كل عضوة من هيئات التدريس حاصلة على شهادة تأهيل لممارسة العمل الإداري، وتكون أحد المعايير الأساسية للترشيح للعمل القيادي.
- ٥- على الجامعات السعودية توفير بيئة عمل جاذبة ومناسبة للقيادات النسائية، من خلال الحضانات والمراكز المسائية المتخصصة للأطفال؛ مما يشعرهن بالأطمئنان في أثناء العمل، ويساعدهن على التركيز والبقاء لساعات أطول في العمل، سواء الإداري أم الأكاديمي.
- ٦- إقامة ورش العمل بمشاركة القيادات النسائية لمناقشة الإجراءات التنظيمية لتمكين القيادات النسائية بالجامعات.
- ٧- تعمل الجامعات على تبادل الزيارات الخارجية للأكاديميات المؤهلات لتولي المناصب القيادية للاستفادة من التجارب العالمية في مجال التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية.

تحقيق متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية:

بناءً على نتائج الدراسة فإنَّ متطلبات دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية تتمثل في:

- ١- توضيح المهام والأدوار والمسؤوليات للقيادات الأكاديمية النسائية بشكل واضح ودقيق.
- ٢- العمل على وضع معايير لاختيار القيادات النسائية القادرة على تحمّل المسؤولية بالعمل الإداري والأكاديمي بالجامعة.
- ٣- العمل على منح القيادات النسائية الصلاحيات الإدارية اللازمة للعمل الإداري والأكاديمي.
- ٤- تمكين المرأة القيادية للاطلاع على كافة اللوائح والأنظمة للعمل الإداري والأكاديمي.
- ٥- العمل على اكتشاف القيادات النسائية الناشئة بالجامعات وتقديم البرامج التطويرية لأدائها.
- ٦- تقديم الدعم الإداري للقيادات النسائية للتعامل مع الضغوطات التي يمكن أن تواجهها في أثناء العمل الإداري بالجامعة.
- ٧- العمل على نشر ثقافة التمكين الإداري للمرأة السعودية لتولي المناصب القيادية بالجامعات.
- ٨- العمل على تقدير جهود القيادات النسائية في مختلف المناسبات التي تقام بالجامعات.
- ٩- إتاحة الفرصة لتمثيل المرأة السعودية في اللجان والمجالس الجامعية.
- ١٠- إتاحة الفرصة للمرأة السعودية لوضع الخطط الاستراتيجية بالجامعات.
- ١١- تعزيز المشاركة بين الرجل والمرأة في تولي المناصب القيادية بالجامعات.
- ١٢- الاستفادة من التجارب العالمية في مجال التمكين الإداري للمرأة في تولي المناصب القيادية.
- ١٣- العمل على تحديث الهياكل التنظيمية بالجامعات التي تدعم التمكين الإداري للمرأة السعودية في تولي المناصب القيادية.

الخطوات الإجرائية لتطبيق التصوّر المقترح :

أولاً: التهيئة والإعداد:

- ١- نشر ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، من خلال اللقاءات والمناقشات والاجتماعات التي تُعقد داخل الجامعات.
- ٢- رفع الوعي بأهمية التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، بما يحقق توجهات ورؤية المملكة (٢٠٣٠م).
- ٣- وضع الخطط والأهداف الاستراتيجية التي تدعم التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات وترجمتها إلى خطط وبرامج تنفيذية.
- ٤- تطوير السياسات المرتبطة بالتمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية بالجامعات السعودية.

ثانياً: التنفيذ:

وضع الأهداف الاستراتيجية التي تضمن التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، من خلال:

- ١- صدور القرارات الجامعية بتبني تمكين القيادات الأكاديمية النسائية بالجامعة.
- ٢- تشكيل مجلس إداري يختص بالتمكين، ويضع الخطط والبرامج الخاصة بتمكين القيادات وتطويرهم.
- ٣- صياغة الرؤية المستقبلية لأهداف التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية.
- ٤- مراجعة الهيكل التنظيمي وتحديثه بما يضمن التمكين الإداري للقيادات النسائية.
- ٥- توفير البنية التحتية اللازمة للتمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية، ووضع المعايير لمراقبة الأداء.

- ٦- تطوير الأنظمة واللوائح والتشريعات بما يتلاءم مع التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.
- ٧- تشكيل المراكز المتخصصة لتدريب القيادات الأكاديمية النسائية، وتنمية مهارتهن وتطوير أدائهن.

ثالثاً: التقييم والمتابعة:

- ١- بناء نظام واضح لتقويم أداء الجامعات نحو التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية.
- ٢- تقديم التقارير السنوية حول ما حقّقه الجامعات حول التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.
- ٣- تقديم الحوافز والجوائز للجامعات التي حقّقت نسباً عالية في التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.

الجهات المسؤولة عن تنفيذ التصوّر المقترح :

لكي يمكن تطبيق التصوّر المقترح لابد من جهات داعمة، وهي الجهات المسؤولة عن إدارة الجامعات وتطويرها وتقييمها، ومراقبة أدائها، من وزارات بالتعليم الجامعي وهيئاته خاصةً.

التوصيات:

- ١- تطبيق التصوّر المقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في دعم ثقافة التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية.
- ٢- إجراء الدراسات العلمية المتعمقة في مجال تمكين المرأة السعودية بالعمل الإداري والقيادي بالمجالات الحكومية كافة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن شلهوب، هيفاء. (٢٠١٧م). أبعاد تمكين المرأة السعودية: دراسة مسحية من وجهة نظر عينة من أعضاء مجلس الشورى وعينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. ٢٣ (٧)، ٣٩-٣٠.
- أبوخضير، أيمان. (٢٠١٢). التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *المجلة السعودية للتعليم العالي*. وزارة التعليم. مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي. ٧ (١)، ١٢٤-٨٧.
- آل عمر، حمود. (٢٠١٨م). تمكين المرأة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول. *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية*. جامعة عدن. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية. ٢٢ (١)، ٦٣-٤٣.
- برني، لطيفة. (٢٠١٧م). التمكين بالجامعة وعلاقته بتولي الأستاذة الجامعية للمناصب الإدارية. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*. جامعة زيان عاشور بالجلفة. ١٠ (١)، ٢٤٩-٢٣٦.
- البلوي، خديجة. (٢٠١٦م). متطلبات تمكين القيادات الإدارية النسائية جامعة تبوك. *رسالة التربية وعلم النفس*. جامعة الملك سعود. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. ١ (٥٣)، ٤٢-١٩.
- الخليوي، لينا. (٢٠٢٢م). تمكين المرأة في المناصب القيادية الجامعية: السياق السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية*. جامعة الملك فيصل. ٢٣ (٢)، ٥٥-٤٨.
- الدغري، وفاء. (٢٠١٨م). التمكين الإداري وعلاقته بالتحديات التي تواجه القيادات النسائية في الجامعات الناشئة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*. ٧ (٨)، ١٨-٣٠.

الرشدي، شيخة. (٢٠١٦م). المتطلبات الأكاديمية المصاحبة للتمكين النسائي في الوظائف القيادية في جامعة حائل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ١ (٦٩)، ٢١٢-١٨٥.

زبير، علوية. (٢٠٢١م). أثر تمكين المرأة السعودية بكسر السقف الزجاجي على تعزيز دورها في القيادة والريادة: دراسة تطبيقية على سيدات الأعمال السعودية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية. المركز القومي للبحوث بغزة. ٥ (١٤)، ١٥٠-١٣٤.

الزهراني، عبد الله. (٢٠١٨م). معوقات التمكين الإداري وسبل التغلب عليها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ٣٤ (٢)، ٣٨٩-٣٥٦.

الشبل، يوسف. (٢٠١٩م). إستراتيجية مُقترحة لتمكين القيادات النسائية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. مجلة جامعة جوف للعلوم التربوية. جامعة جوف. وكالة الدراسات العليا والبحث العلمي. ٥ (٢)، ١٠٣-١٣٧.

الصلال، أملاك. (٢٠٢٢م). درجة ممارسة القيادات النسائية للتمكين الإداري في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. جامعة تعز فرع التربة. ١ (٢٣)، ٤٣٣-٤٨١.

طه، إيناس . والأحمدي، عائشة. (٢٠١٧م). جهود جامعة طيبة في مجال تمكين المرأة ومدى الوعي بها لدى الأكاديميات والإداريات بالجامعة. دراسة مقدمة لمؤتمر تعزيز المرأة السعودية في تنمية المجتمع في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. جامعة الجوف. ١٩٠-٢٠٦.

طيفور، هيفاء. (٢٠١٨م). التمكين الإداري للقيادات الأكاديمية النسائية في جامعة حائل ومعوقاته من وجهة نظرهن أنفسهن. مجلة البحوث التربوية والعلمية. المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. ٧ (٢)، ٩٠-٤٣.

العبد الكريم، خلود. (٢٠١٤م). معوقات تمكين المرأة السعودية ثقافاً واجتماعياً وقانونياً. مجلة الدراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. جامعة حلوان. كلية الخدمة الاجتماعية. ٣٦ (١)، ٢٣٨-١٧٧.

العزام، ميسم. (٢٠٢١م). اتجاهات القادة الأكاديميين نحو تمكين المرأة في المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠: جامعة حائل أنموذجاً. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية. الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. ٣٧٣-٣٣١.

عفوش، إسماعيل. (٢٠٢١م). ثقافة المجتمع المصري وأثارها على تمكين المرأة قيادياً: دراسة ميدانية في بيئة العمل المصرية. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية. جامعة قناة السويس. كلية التجارة بالإسماعيلية. ١٢ (٢)، ٢٥٧-٢٢١.

عون، وفاء. (٢٠١٩م). كسر السقف الزجاجي: دراسة ظاهريّة حول القيادات الإدارية العليا النسائية في التعليم السعودي العالي مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة. كلية الدراسات العليا للتربية. ٢٧ (١)، ٤٣٣-٣٧٨.

الكسر، شريفة. (٢٠١٥م). تصوّر مُقترح للتغلب على معوقات تولي المرأة السعودية للمناصب القيادية العليا وأساليب مواجهتها. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية. جامعة الباحة. ١٥٥-١٨٥.

مخدوم، هند. (٢٠٢٠م). مدى مساهمة التمكين الإداري في تطوير القيادات الأكاديمية النسائية بالتطبيق على جامعة طيبة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية. الجامعة الإسلامية بغزة. شئون البحث العلمي والدراسات العليا. ٢٨(٣)، ١٠١-١٣٨.

المطيري، نوف. والجارودي، ماجدة. (٢٠١٦م). درجة توافر عناصر التمكين الإداري للقيادات النسائية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. دار سمات للدراسات والأبحاث. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٥(١٠)، ٩٠-٦٧.

المكي، إيمان. (٢٠١٤م). درجة تمكين المرأة الكويتية في المناصب القيادية في وزارة التربية بدولة الكويت [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

المليحان، عبد الله. (٢٠١٩م). مدى تمكين المرأة في العمل الإداري في المجتمع السعودي. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية. ١١٥-٧٧.

النصير، دلال. (٢٠٢١). دور جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في تمكين أعضاء هيئة التدريس للمناصب القيادية. دراسات تربوية ونفسية. جامعة الزقازيق. كلية التربية. ١(١١٣)، ١٦٣-١٠٧.

هاني، ميساء. (٢٠٢٠م). درجة فاعلية الإدارة النسائية في التمكين الإداري ومعوقاته لدى فروع جامعة حائل من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث بغزة. ٤(٣)، ٢٠-١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bin Shalhoub. Haifa. (2017). The Dimensions of the Empowerment of Saudi Women A Survey Study from the Point of View of a Sample of the Members of the Shura Council and a Sample of the Faculty Members in Some Saudi Universities. *Arab Journal for Security Studies*. Naif Arab University for Security Sciences. 33(1), 39-3.

Abu Khudair. Eman (2012). Challenges facing women academic leaders in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia. *Saudi Journal of Higher Education. Ministry of education*. Center for Research and Studies in Higher Education. 7(1), 124-87.

Bernie. Latifa. (2017). Empowerment at the university and its relationship to university professors assuming administrative positions. *Journal of Law and Human Sciences*. Zian Ashour University in Djelfa. 10(1), 249-236.

Al-Balawi. Khadija. (2016). Requirements for Empowering Women Administrative Leaders, University of Tabuk. Education and psychology message. King Saud University. *Saudi Society for Educational and Psychological Sciences*. 1(53), 19-42.

Alkhilaywi. Lina (2022) Empowering women in university leadership positions: The Saudi context. *Scientific Journal of King Faisal University for Humanities and Administrative Sciences*. King Faisal University. 23(2), 55-48.

Aldaghrir. Wafa. (2018). Administrative empowerment and its relationship to the challenges facing women leaders in emerging universities. *International specialized educational journal*. 7(8), 18-30.

Al-Rashidi. Sheikha. (2016). *Academic requirements accompanying women's empowerment in leadership positions at the University of Hail*. Arab studies in education and psychology. Arab Educators Association. Issue 69. P: 212-185.

Zobair. Alwia. (2021). The impact of empowering Saudi women by breaking the glass ceiling on enhancing their role in leadership and entrepreneurship: an applied study on Saudi businesswomen. *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*. National Research Center in Gaza. 5(14), 150-134.

- Alzahrani. Abdullah. (2018). The Obstacles of Administrative Empowerment and Ways to Overcome Them from The Point of View of Academic Leaders at The University of Tabuk. *College of Education Journal*. Assiut University. 34(2), 389-356.
- Alshibal. Youssef (2019). A Proposed Strategy for Empowerment of Female Leaders in Saudi Universities in Light of the Saudi Vision 2030. *Jouf University Journal of Educational Sciences*. Jouf University. The Agency for Postgraduate Studies and Scientific Research. 5(2), 137-103.
- Alsallal. Amlak. (2022). the degree of women leaders practicing for administrative empowerment in the General Administration of Education in the Qassim region. *Humanities and Educational Sciences Journal*, Taiz University, Al-Turbah Branch. 23(1), 433-481.
- Tayfoor. Haifa (2018). The Administrative Empowerment of the Female Academic Leaders at HA'IL University and its Impediments from their point of View. *Journal of Educational and Scientific Research*. Higher Normal School of Bourgeau. 7(2), 90-43.
- Taha. Enas and Al-Ahmadi. Aisha. (2017). *Taibah University's efforts in the field of women's empowerment and the extent of awareness of it among female academics and administrators at the university*. A study presented to the conference on promoting Saudi women in community development in light of the Kingdom's Vision 2030. Jouf University.190-206
- Aoun. Wafa. (2019). *Breaking the glass ceiling: A phenomenological study on female senior administrative leaders in Saudi higher education compared to the United States of America*. Educational sciences. Cairo University. faculty of Graduate Studies. 27(1), 433-378.
- Afoush. Ismail. (2021). Egyptian society culture and its effects on empowering women in leadership: A field study in the Egyptian work environment. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*. Suez Canal University. Faculty of Commerce in Ismailia. 12(2), 257-221
- Alabd Alkareem. Kholoud (2014). Obstacles to empowering Saudi women culturally, socially and legally. *Journal of Studies in Social Service and Human Sciences*. Helwan University. Faculty of Social Work. 36(1), 238-177
- Alazzam. Maysam (2021) The attitudes of academic leaders towards empowering women to actively participate in decision-making according to the Kingdom's Vision 2030: Hail University as a model. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*. Islamic University of Medina. pp. 373-331.
- Alkasr. Sharifa. (2015). Proposal to Overcome the Impediments Get Saudi Women High-Level Leadership Positions. *Al Baha University Journal for Human Sciences*. Al Baha University. 55-185.
- Al-Omar.Hamood. (2018) Empowering women in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia: Reality and hopes. *Journal of Administrative and Economic Sciences*. Aden University. Faculty of Economics and Administrative Sciences. 22. 63-43.
- Makhdoom. Hind. (2020). *The extent to which administrative empowerment contributes to the development of women academic leaders as applied to Taibah University*. *Journal of the Islamic University for Economic and Administrative Studies*. Islamic University of Gaza. Scientific research and postgraduate studies affairs. 28(3), 138-101.
- Al-Millihan. Abdullah. (2019). The extent of women's empowerment in administrative work in Saudi society. *Al-Manara Journal for Legal and Administrative Studies*. 115-77.
- Al-Mutairi. Nouf and Al-Jaroudi. Majda (2016). The Degree of Availability of the Elements of the Administrative Empowerment of the Women Leaders in the College of Education at

the King Saud University. Dar Semat for Studies and Research. *International specialized educational journal*. 5(10), 90-67.

Al-Makimi. Eman. (2014). *The degree of empowerment of Kuwaiti women in leadership positions in the Ministry of Education in the State of Kuwait*. Master Thesis. College of Educational Sciences. Al-Bayt University. Jordan.

Alnosair. Dalal. (2021). *The role of Princess Noura bint Abdul Rahman University in empowering faculty members for leadership positions*. Educational and psychological studies. Zagazig University. Faculty of Education. 1(113), 163-107.

Hani. Maysaa (2020). The Degree of Effectiveness of the Management of Women in Administrative Empowerment and its Obstacles at the Branches of Hail University from the Point of View of Faculty Members. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. National Research Center in Gaza. 4(3), 20-1.

مُسْتَوَى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا بِالدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي وَاتِّجَاهَاتِهِمْ نَحْوَهُ فِي الْمَرْحَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ

حنان ونيس الربيع

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية - جامعة الجوف

المستخلص: هدفت هذه الدراسة تُعرَفَ مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا بِالدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي، وَاتِّجَاهَاتِهِمْ نَحْوَهُ فِي الْمَرْحَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ، وَتَكُونَت عَيْنَتُهَا مِنْ (٢٨٣) مُعَلِّمًا وَمُعَلِّمَةً لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ؛ وَاسْتُخْدِمَت الْمَنْهَجُ الْوَصْفِي التَّحْلِيلِي وَتَمَثَّلَتْ أَدَوَاتُهَا فِي اسْتِبَانَةٍ مَكُونَةٍ مِنْ (٤٠) فِقْرَةٍ، وَخُلِصَت نَتَائِجُ هَذَا الدِّرَاسَةِ إِلَى أَنَّ مَحَوْرَ الْاهْتِمَامِ بِالدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي حَصَلَ عَلَى دَرَجَةٍ (مُوَافَقَةٍ مُرْتَفَعَةٍ)، وَحَصَلَ مَحَوْرُ تَوْظِيفِ الدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي التَّدْرِيسِ عَلَى دَرَجَةٍ (مُوَافَقَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ) فِي حِينِ حَصَلَ مَحَوْرُ عَقَبَاتِ اسْتِخْدَامِ الدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي التَّدْرِيسِ، وَكَذَلِكَ مَحَوْرُ الْإِتِّجَاهِ نَحْوِ اسْتِخْدَامِ الدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي فِي التَّدْرِيسِ عَلَى دَرَجَةٍ (مُوَافَقَةٍ مُرْتَفَعَةٍ). وَفِي ضَوْءِ نَتَائِجِ الدِّرَاسَةِ تَمَّ صِيَاغَةُ بَعْضِ التَّوَصِيَّاتِ، مِنْ أَهْمِهَا: تَعْزِيزُ الْوَعْيِ بِتَطْبِيقَاتِ الدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي، مِنْ خِلَالِ النَّدَوَاتِ وَالْمُلْتَقِيَّاتِ، وَتَدْرِيبِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا عَلَى تَوْظِيفِ الدِّكَاةِ الاصْطِنَاعِي، وَتَذْلِيلِ الصُّعُوبَاتِ لَهُمْ، وَتَعْزِيزِ الْإِتِّجَاهَاتِ الْإِيجَابِيَّةِ لَدَيْهِمْ.

الكلمات المفتاحية: الدِّكَاةُ الاصْطِنَاعِي - مُعَلِّمُو اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ - الْإِتِّجَاهُ

The Level of Awareness of Arabic Language Teachers of middle schools about Artificial Intelligence and their attitudes towards it

Hanan wanees Al-Rabie

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching the Arabic Language
College of Education - Jouf University

Abstract: this study aimed to identify The Level of Awareness of Arabic Language Teachers of Intermediate schools about Artificial Intelligence and their attitudes towards it. The sample consists of (283) Teachers and the descriptive method was used. The tools of collecting data are the questionnaire consisting of (40) items. The results are that the interest in artificial intelligence is (high) employing artificial intelligence in teaching (moderate) The obstacles to use artificial intelligence and the trend towards using it is (high) According to these, there are some recommendations: enhancing awareness of artificial intelligence applications through seminars, training Arabic language teachers on employing artificial intelligence, overcoming their difficulties, and enhancing their positive attitudes.

Keywords: artificial intelligence - Arabic teachers- attitudes

المقدمة

يشهد العالم ثورة معرفية وتكنولوجية متسارعة للارتقاء بالتعليم، وتعد تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تقنية يمكن أن تعمل على دعم العملية التعليمية، وتحولها من مرحلة التقليد إلى مرحلة الإبداع؛ فالذكاء الاصطناعي مبني على أساس متين، من إمكانات مذهلة، وطرق ذكية، وقدرة أكثر كفاءة؛ وتظهر الحاجة إلى استثمار هذه الإمكانيات والقدرات في خلق بيئة تعليمية يمكن للمتعلمين التعلم فيها وفقاً لخصائصهم وقدراتهم. وأول من وضع مصطلح "الذكاء الاصطناعي" هو جان مكارثي (Joun Mccathry) معرِّفاً له أنه "علم هندسة إنشاء آلات ذكية، وبصورة خاصة برامج الحاسوب القادرة على التفكير بالطريقة نفسها التي يعمل بها الدماغ البشري، تتعلم مثلما يتعلم، وتقرر مثلما يقرر" (Suguang et al., 2020).

ويرى عبد اللطيف وآخرون (٢٠٢٠) أن الذكاء الاصطناعي هو "أحد فروع علم الحاسوب الآلي التي تختص بتصميم البرمجيات؛ لمحاكاة القدرات العقلية للإنسان، وأنماط عملها، مثل: القدرة على التعلم، وحل المشكلات المعقدة والتخطيط، والاستنتاج، واتخاذ القرار، والإدراك الحسي، والتواصل؛ وتساعد هذه القدرات الآلات البشرية على القيام بمهام جديدة، بدون تدخل العامل البشري" (ص ١٠). كما عرّفه أيضاً قطامي (٢٠١٨) أنه "العلم الذي يسعى إلى تطوير نظم حاسوبية تعمل بكفاءة تشبه كفاءة الإنسان الخبير، أي أنه قدرة الآلة على تقليد العمليات الحركية والذهنية للإنسان ومحاكاتها، وطريقة عمل عقله في التفكير والاستنتاج والرّد، والاستفادة من التجارب السابقة، وردود الفعل الذكية" (ص ١٤).

كما أنّ للذكاء الاصطناعي وتطبيقاته تأثيراً واضحاً في تحسين مختلف مجالات الحياة وتطويرها؛ فهو يسهم في الحفاظ على الخبرات البشرية المتراكمة، عن طريق نقلها إلى الآلات الذكية؛ لذلك تمّ توظيفها في كثير من المجالات وخاصة في مجال التعليم؛ إذ تُعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي أيقونة أحدثت طفرة علمية ونقله حقيقية، من خلال عمله -جنباً إلى جنب- مع العقل البشري في توليفة محسوبة ومتقنة.

وقد أشارت عديد الدراسات، كدراسة الأسطل والآغا (٢٠٢١)، ودراسة قشطي (٢٠٢٠)، ودراسة زورقي وفالته (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد ويونس (٢٠٢٠)، ودراسة كوتو (Koutou, 2018)، ودراسة ناديمبالي (Nadimpalli, 2017)، إلى أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ من خلال قدرته على تحليل المشكلات بدقة، وعلى مواجهتها والتعامل معها، وتوفير المعلومات المناسبة تبعاً للموقف بما يحقق نتائج على مستوى عالٍ من الكفاءة، وإمكانية تقليص الأخطاء البشرية، وتحسين الإنتاجية، بالإضافة إلى تحسين عملية اتخاذ القرارات بشكل يقلل التحيز؛ كما ساعد الذكاء الاصطناعي على إيجاد بيانات تعليمية افتراضية تصل الطلاب بالمعلمين، وترتبط الطلاب بعضهم ببعض.

وكذلك قدرته أيضاً على التخفيف من أعباء المعلمين، كالتصحيح وتقييم الواجبات، وتقديم الدروس الخصوصية، لتقوية مهارات الطلاب. واستطاع الذكاء الاصطناعي أيضاً التوسيع من فرص التعلم الذاتي، بحيث يكون المتعلم فاعلاً في العملية التعليمية، قادراً على الإبداع؛ فالذكاء الاصطناعي يخلق فضاء اتصال وتواصل بين المعلمين والطلاب، الأمر الذي يساعد الطلاب على التكيف مع المادة التعليمية وفهمها، وإكسابهم المهارات الحياتية؛ كما تظهر أهمية الذكاء الاصطناعي في قدرته أيضاً على حساب نسبة التقدم في التعليم، وتقديم التغذية الراجعة.

إنَّ استخدام الذِّكَاءِ الاصطناعي في العملية التَّعليميَّة وفقًا لما أوردته دراسةُ كلٍّ من الدهشان (٢٠٢٠)، وفطاني (٢٠٢٠) وزواكي وآخرين (Zawacki-Richer et al., 2019)، وفاجيلا (Faggella, 2019)؛ يمتاز بعددٍ من المزايا، لعل أهمها: جعلُ تعلُّم التجربة أقلَّ خطورةً وترهيباً، وتقديمُ أنماطٍ من التَّعليم والتَّعلُّم التَّكثيفي، الذي يتناسبُ مع طبيعة كل متعلم وقدراته، وكذلك توفير إمكانية تعلُّم اللُّغات الأجنبية، واكتشاف أخطاء اللُّغة، ومساعدة المستخدمين على تصحيحها، وتطوير أداء المتعلِّمين ذوي الخبرة البسيطة، وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التَّعليميَّة؛ وأيضاً الإسهام في إدارة بيانات المؤسسات التَّعليميَّة، وحفظها على شكل قواعد بيانات ضخمة تستطيع التنبُّؤ بالصَّعْف على المستوى الفردي للمتعلِّم، والنَّقْص في الموارد المادية والبشرية على مستوى المدارس والجامعات قبل حدوثه.

وتضيف الباحثة إلى ما سبق فيما يتعلق بأهمية الذِّكَاءِ الاصطناعي: أنَّ له القدرة على توفير الوقت والجهد والتكليف، وإضافته على الحصص الدراسية كثيراً من المتعة والإبداع والتَّجديد؛ كما تظهر أهميته في كونه مؤثراً على رحلة الطلاب التَّعليميَّة، من خلال تبسيط عملية التَّعليم، وتوفير الوصول إلى الدُّورات التَّدريبية المناسبة، وتحسين تواصلهم مع المعلِّمين، وتوفير الوقت للمعلِّمين عن طريق أتمتة المهام، وتحليل أداء الطلاب، وسد الفجوة التَّعليميَّة؛ ومن ثَمَّ فإن هذه الأتمتة ستسمح للمعلِّمين بوضع أفضل برنامج تعليمي للطلاب، لمعالجة الفجوات المعرفية الأكثر شيوعاً أو مجالات التَّحدي؛ كما يمكن لروبوتات الدَّردشة الإجابة على كثيرٍ من الأسئلة العامة والمتكررة، وتعزيز شرح الموضوعات بطريقة واضحة، وتلخيص الموضوعات الطويلة بطريقة جذابة؛ بالإضافة إلى تنمية التَّعلُّم الذَّاتي والدِّراسة العلمي لدى الطلاب.

ولأهمية الذِّكَاءِ الاصطناعي في التَّعليم ومزاياه المتعددة نجد أن دول العالم تتسابق في توظيفه في التَّعليم. والمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة من الدول التي اتجهت في رؤيتها وخططها الطموحة إلى تكوين مجتمع المعرفة والتَّحوُّل الرِّقْمِي والاستفادة من الذِّكَاءِ الاصطناعي في جميع المجالات وخاصةً مجال التَّعليم. ولعل إنشاء المركز الوطني لتقنية الروبوت والأنظمة الذكية في مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتَّقنية من أهم ملامح تطبيقات المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة في الذِّكَاءِ الاصطناعي؛ حيث يهدف إلى تطوير منظومة معرفية تحت مظلة الدِّراسة والتَّطوير (مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتَّقنية، ٢٠١٦)

ويُعدُّ أيضاً مؤتمر الابتكار والذِّكَاءِ الاصطناعي في التَّعليم الذي تمَّ عقده في جدة في الفترة (٢٦-٢٨) فبراير (٢٠٢٢) من الأنشطة التي استثمرت فيها المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة الذِّكَاءِ الاصطناعي؛ فقد هدفَ إلى تقديم الدِّراسات الأكاديمية الحديثة في الابتكار والذِّكَاءِ الاصطناعي؛ كما تم أيضاً عرضُ المستجدات النَّظْريَّة والتَّطبيقات الحديثة، وتبادل الخبرات والاطلاع على التجارب الميدانية، واستشراف التَّحديات التي تواجه الابتكار والذِّكَاءِ الاصطناعي في الميدان؛ كما ناقش المؤتمر عدداً من الموضوعات، ولعل أهمها: التَّعلُّم المعرفي الرِّقْمِي، والتَّعليم الإلكتروني، وتكنولوجيا المعلومات والاتِّصال (مؤتمر الابتكار والذِّكَاءِ الاصطناعي، ٢٠٢٢).

ومع هذه التطورات والتَّقنية والتكنولوجيا التي شهدها العالم لم تكن اللُّغة العربيَّة في منأى عن ذلك، بل قام الباحثون بجهود كبيرة من أجل دمج اللُّغة العربيَّة ضمن تقنيات الذِّكَاءِ الاصطناعي، للمحافظة على استمراريتها ونشرها بين دول العالم. وتأكيداً لذلك حرصت منظَّمة الأمم المتحدة (اليونسكو) على أن يكون موضوع احتفالها باليوم العالمي للغة العربيَّة في عام "٢٠١٩" بعنوان "اللُّغة العربيَّة والذِّكَاءِ الاصطناعي"، حيث تمت مناقشة تأثير الذِّكَاءِ الاصطناعي في صون اللُّغة العربيَّة وتعزيزها، والمعالجة الآلية للغة العربيَّة فهماً وإنتاجاً، ورهان المستقبل المعرفي؛ وتمَّ إطلاق التَّقرير الإقليمي بعنوان "اللُّغة العربيَّة بوصفها بوابة لاكتساب المعارف ونقلها" (اليونسكو، ٢٠١٩)

إنَّ استخدام الذِّكَاءِ الاصطناعي في تعليم اللُّغة العربيَّة من شأنه أن يجعل حصصها أكثر واقعية وتشويقاً؛ إذ إنَّ التَّقنيات الذِّكيَّة تجعل الطَّالِبَ أكثر ارتباطاً ببيئته الخارجية، وتعملُ على نقل الواقع إلى المدرسة، ومن ثَمَّ ترفعُ المستوى التَّحصيليَّ للطَّالِب. وقد أورد حماد وآخرون (٢٠١٦) أهمية التَّقنيات التَّعليميَّة الحديثة في تعليم مهارة القراءة وتطويرها في اللُّغة العربيَّة؛ حيث تسهم في إتقان الطلبة لمهارة القراءة بشكلٍ أبسط، وبوقتٍ أقل، من خلال البرمجيات الخاصة التي تسمحُ بتحديد مستوى قراءة الطَّالِب للنص، وأيضاً تطوير مهارة الكتابة، حيث يعدُّ الحاسوب من أكثر التَّقنيات التي تساعدُ في امتلاك الطلبة لمهارة الكتابة؛ فهو يُعدُّ وسيلةً فعالة في إثارة دافعيَّتهم نحو الكتابة السَّليمة والصَّحيحة، وتمنحهم فرصة تصحيح الأخطاء بأنفسهم، وتجعلهم أكثر إتقاناً للإملاء. بالإضافة إلى تطوير مهارة الاستماع لدى الطَّالِب؛ حيث إنَّ الوسائط التَّعليميَّة كالأجهزة السَّمعية والبصرية وأجهزة التَّسجيل، تمكِّنُ الطَّالِب من امتلاك مهارة الاستماع ومساعدتهم على تطبيقها وتنفيذها في المواقف التَّعليميَّة، وتطوير مهارة التَّحدُّث، حيث تشجِّع التَّقنيات -وخاصةً الناطقة منها- الطلبة على اكتساب مهارة التَّحدُّث، وتثير ميولهم للقراءة، وتكسبهم مهارات الخطابة والإلقاء.

وفي العقود الثَّلاث الماضية كانت المحاولات جادةً في اللُّغة العربيَّة؛ لجعل الحاسوب محاكيّاً للعقل البشري، من خلال العمل في مستويات اللُّغة العربيَّة باعتبارها إطاراً منهجياً، فقد كانت هناك جهودٌ صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية ودلالية، ونسبة التَّجاح تفاوتت حسب طبيعة كل مستوى؛ فالنَّجاح على مستوى الصُّوت والصَّرف كان مُرضياً، في حين على مستوى التَّركيب والدلالة كانت النتائج شُبَّه مرضية، وإن أمكن الاستفادة منها (عطية وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٨٢).

كما أوصى المؤتمر السَّابع عشر للتعليم العالي والدراسة العلمية، في الوطن العربي، الذي عُقد في ديسمبر من عام (٢٠١٩) بالقاهرة، تحت عنوان "الذِّكَاء الاصطناعي والتَّعليم: التَّحديات والرَّهانات"؛ بضرورة العمل على وضع سياسات عامة وخطط تنفيذية؛ لتعزيز توظيف الذِّكَاء الاصطناعي في اللُّغة والثَّقافة، من خلال تعظيم الاستفادة من التَّقنيات الحديثة في التَّرجمة؛ حتى يُتاح للأفراد من مختلف بلدان العالم الاطلاع والمعرفة، وإنتاج برامج ذكية، للتَّرجمة الفورية لمختلف اللُّغات؛ بجانب تخصيص برمجيات خاصة باللُّغة العربيَّة، مع ضرورة عمل البرمجيات بواسطة أهل اللُّغة أنفسهم؛ لكونهم على دراية بها أكثر من غيرهم. وأكد أن الشعر والنثر، والقصة القصيرة والأدبية، وعلم النحو، تخصصاتٌ كثيراً ما يعزف عنها الشَّبَاب لصعوبة ألفاظها، إلا أن تلك الصعوبة ستختفي تدريجياً مع الذِّكَاء الاصطناعي، وذلك من خلال ما يُسمَّى: "البرمجيات الصوتية" (المؤتمر السابع عشر في الوطن العربي، ٢٠١٩).

كما ذكر أيضاً القاضي (٢٠٢١) أن استثمار تقنيات الذِّكَاء الاصطناعي في تعليم اللُّغة العربيَّة وتعلُّمها يمكن أن يشكِّلَ فارقاً في تعليمها وتعلُّمها من خلال ما يلي: تخصيص نخط التَّعلُّم لكل متعلِّم على حدة، بحيث تزيد من فرصه في التَّعلُّم الميسَّر؛ بسبب التَّغلب على مشكلة الفروق الفردية، وإعادة تهيئة المحتوى التَّعليمي بما يتناسب مع حاجات المتعلِّمين وقدراتهم، وإعداد المناهج التَّعليميَّة حسب تحليل التَّعلُّم، وباستخدام البيانات الضخمة، وأيضاً التَّكثيف والتنبُّؤ من خلال حساب سلوك المتعلم ومعالجته، إذ تعطى الأنظمة المعتمدة على الذِّكَاء الاصطناعي بيانات عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلِّم، وهو ما يُعطي الباحثين فرصة كبيرة لتتبع الشَّائع على مستوى أوسع بكثير.

وأضاف الحلاق (٢٠١٤) أنَّ استخدام التَّقنيات التَّعليميَّة الحديثة في تدريس اللُّغة العربيَّة من شأنه أن يزيد من تحصيل الطلبة، ويساعد على الاحتفاظ بالمعلومات، ويعمل على تنمية الإبداع والابتكار لدى الطلبة، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، ويعالج الصعوبات. كما ذكرت أيضاً الحربي (٢٠٢٠) أن العلاقة بين الذِّكَاء الاصطناعي واللُّغة العربيَّة تظهر

في أن كل شيء أصبح رقمياً؛ حيث أتاحت تقنيات الذكاء الاصطناعي فرصة تعلم اللغة العربية عن بُعد، مِنْ دُونِ الحاجة إلى السَّفَر؛ وسَهَّلَ إدخال البرامج الحاسوبية على تعليم اللغة العربية، وجعل أسلوب طرحها ممتعاً.

كما قدمت أيضاً الحياط (٢٠٢٠) ورقة عمل في المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها عرضت فيه دراسة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية بشكل يخدم العملية التعليمية، وتناولت مستقبل اللغة العربية في ضوء إستراتيجية الذكاء الاصطناعي، وأوصت بتطوير برامج تعليم ذكية لتعليم اللغة العربية وتعلمها.

كما أوصت عديد من الدراسات ببحث تصوُّرات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي، كدراسة (Sangaqu,2018)، ودراسة (khanlari,2014)، كما أوصت دراسة (incerti,2020) ببحث اهتمام المعلمين بالذكاء الاصطناعي، وزيادة وعيهم بمتطلبات الذكاء الاصطناعي.

وتضيف الباحثة إلى ما سبق، أنَّ لتقنيات الذكاء الاصطناعي دوراً مهماً في تعليم اللغة العربية وتعلمها؛ وذلك من خلال تفعيل دور المشاركة الفعالة بين المعلم والمتعلم، باستخدام الوسائل التكنولوجية المتعددة، وتنوع الخبرات المقدمة للمتعلم من خلال الوسائط التعليمية المتنوعة (رسوم وصور، فيديو، أصوات مختلفة، نصوص)، وتقويم المادة التعليمية وتقييمها باستمرار، وتنوع أساليب التعليم ومراعاة الفروق الفردية، وتوسيع قاعدة البيانات الخاصة بالمقررات الدراسية من أنشطة وحلول وملخصات مفيدة، إلى جانب تدريب الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم، من خلال الدراسة في البرامج التكنولوجية التعليمية المختلفة؛ كما تساعد المعلم على تغيير طرق تقديم الدروس بشكل أكثر حداثة وجاذبية كما تخفف تقنيات الذكاء من الخوف والرهبة والتردد لدى بعض الطلاب، والتغلب على الملل والرتابة التي قد تصيب المتعلم من الدروس التقليدية، ومن هنا، فإن استخدام الذكاء ينمي تفكير المتعلم ويجعله يفكر بطريقة إبداعية.

كما بذل الباحثون جهوداً حثيثة لدمج الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية، فتعددت المجالات التي تناولتها تقنيات الذكاء بالمعالجة في اللغة العربية؛ وذلك لتعدد المهارات التي تعالجها اللغة العربية من استماع ومحادثة وقراءة وكتابة، فظهرت عديد من البرامج والتطبيقات الحديثة التي توظف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية؛ وقد أشارت سلامة (٢٠٢١) إلى تلك البرامج، وهي على سبيل المثال: برنامج (Arab Morpho) يحلل الوحدات الصرفية والمعجمية باستخدام المقاطع، وبرنامج (Swift) محرك بحث عن الاشتقاق في النصوص العربية، برنامج التشكيل الآلي (Arabic piac)، وبرنامج "المسيار" لترجمة النصوص الطويلة، ومبادرة مجمع اللغة العربية الافتراضي بالمدينة المنورة والمدونة العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية السعودية.

وأضافت الأملعي (٢٠١٩) بعض المقترحات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية، تمثلت في:

١. التصحيح الكتابي: برامج التصحيح التلقائي للكتابة الإملائية.
٢. الأدب التفاعلي: من خلال توظيف التقنيات في عرض الأدب بصورة حديثة يمكن بها التقريب بين الألفاظ والمعاني، والتركيب والأخيلة.
٣. المراجعة اللغوية: تنفيذ برنامج تجريبي مدرسي، بحيث يُحدّد موضوع ما، ثم تبدأ القراءة السريعة بهدف جمع أكبر قدر من المفردات حوله، ثم يطلب الكتابة حوله بهذه المفردات.
٤. المعجم الرقمي: تحويل المعاجم اللغوية الأصلية إلى إلكترونية تفاعلية.

٥. التمثيل المعرفي: تخدم هذه الفكرة مقترح التصحيح القرائي التفاعلي.

ومن خلال اطلاع الباحثة على قول بلادي (Google Play) وآب ستور (App store) وجدت المزيد من التطبيقات الذكية لتوظيفها في تدريس اللغة العربية، فعلى سبيل المثال: تطبيق تعلم مفردات اللغة العربية (Learn Arabic Vocabulary) وتطبيق قواعد اللغة العربية وتطبيق ترجمة اللغة أون لاين (Transparent Language Online) والمعجم الشامل والتحدي العربي في الإملاء.

وخلاصة ما سبق، فإنَّ الذكاء الاصطناعي في أبسط تعريفاته هو: قدرُ الآلة على محاكاة العقل البشري، من خلال برامج حاسوبية يتم تصميمها من قبل البشر. أو (...حاسوبية يُصممها الإنسان). أي أن سرعة التطور المستمر في البرامج والتطبيقات الحديثة التي توظفُ الذكاء الاصطناعي في تدريس اللغة العربية في مختلف مستوياتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ومع ذلك هناك بعض التحديات التي تعترض تحقيق ذلك؛ كما ذكرها محمد وعمارية (٢٠٢١) ولخصتها الباحثة كالآتي:

١. تحديات تتعلق ببيئة الدراسة اللغوية العربية، مثل التأخر العلمي والتكنولوجي وندرة المدونات.
٢. تحديات تتعلق باللغات الطبيعية، وتشمل: الحقيقة والمجاز .
٣. تحديات تتعلق بخصوصية اللغة العربية وتشمل: النحو العربي والتشكيل وتوظيف الضمائر.
٤. تحديات تتعلق بطبيعة الآلة، حيث إن الذكاء الاصطناعي محدود في معالجته للظاهرة اللغوية، ولم يصل إلى مستوى محاكاة العقل البشري.

كما ذكر كلٌّ من سوبرمانيام (Subrahmanyam, 2018) وفهيميراد (Fahimirad, 2018) ومكفيرين وآخرون (McGovern et.al, 2018) تحديات عامة لتطبيق أنظمة الذكاء، لخصتها الباحثة على النحو التالي:

١. يحتاج الذكاء الاصطناعي إلى تعيين مصادر البيانات، وتنظيم المحتوى، وتنقيته.
٢. يتطلب بنية تحتية ذات جودة عالية.
٣. تحتاج خوارزميات التعلم الآلي إلى بيانات ضخمة.
٤. التكلفة.
٥. فجوة المواهب.
٦. الصيانة المستمرة.

وتضيف الباحثة بعض التحديات:

١. انعدام الرغبة من المعلم والمتعلم في استخدام التطبيقات الذكية.
٢. صعوبة تنفيذ بعض دروس اللغة العربية من خلال التقنيات.
٣. تكرار مشكلات التطبيقات الذكية.

٤. عدم وجود آلية مُعَيَّنَةٍ لتدريب المُعَلِّم.

٥. ضعف التَّوَاصل اللفظي والشَّفهي.

٦. ضعف مهارات التَّعامل مع التَّقْنِيَّة.

٧. احتمالية وقوع الغش بين الطلاب.

ولكن بالرغم من كل هذه التحديات فإنَّ عديدًا من الدِّراسات السَّابِقَةِ كدراسة شوقي (٢٠٢٠) ودراسة عيد (٢٠٢٠) اقترحت حلولًا للتغلب عليها لخصتها الباحثة على النحو التالي:

١. توفير وثيقة معايير لتطبيقات الذكاء في الدول العربيَّة.

٢. إنشاء مراكز متخصصة للتدريب على التَّطبيقات الذكية.

٣. تأليف مناهج جديدة تتناسب مع التكنولوجيا.

٤. إقامة الدورات والمؤتمرات التوعوية.

٥. إضافة البرامج التَّعليميَّة التَّكنولوجيَّة لمقرر المهارات الرقمية.

٦. تهيئة اتجاه إيجابي لدى المُعَلِّمين والمتعلمين نحو التَّطبيقات الذكية.

٧. تهيئة البيئة التَّعليميَّة للتَّطبيقات الذكية.

٨. توفير متخصصين للدعم الفني.

٩. تحفيز المُعَلِّمين وتشجيعهم.

والمُتأمل لدور المُعَلِّمين والمُعلِّمات عامة ومُعلِّمي اللُّغة العربيَّة خاصة في تطوير العملية التَّعليميَّة بكل جوانبها يرى أن دورهم أصبح كبيرًا حيث تُلقَى على عاتقهم مسؤوليَّةُ الإلمام بكل ما هو جديدٌ في مجالِ التَّقْنِيَّات التَّعليميَّة والتَّربويَّة. وأصبح من الواجب قيام المعلم بأدوار ومهام عالية تتماشى مع التَّقدُّم العلمي والتَّكنولوجي الهائل من جهة، ومع مطالب ثورة المعلومات من جهة أخرى، وينظر للمعلم في عصر الذكاء على أنه مطوَّر للمقرَّرات والمناهج الدِّراسية، وميسِّر للعملية التَّعليميَّة؛ وهذه المهمة الجديدة تمثِّل الدور الأساسي الذي ينبغي له القيام به (علي، ٢٠١٨).

وكما تغير دور المُعَلِّم فقد تغيرت أيضًا وظيفته ومهاراته؛ إذ أصبح المُعَلِّم مصممًا للبيئة التَّعليميَّة، ومطوِّرًا لعمليتي التَّعلُّم والتَّعليم؛ وفي ضوء هذه المهارات الجديدة للمعلم، أصبح من الضروري امتلاك المهارات الأساسية لتطبيق هذه التَّقْنِيَّات في التَّعليم (Chassignol,et.alm2018).

ومن ثَمَّ، فإن هذه التغيرات في دور المعلم تقدم فُرصًا للمعلم فريدةً من نوعها لتطوير أنفسهم، كما أنها في الوقت نفسه تشكل تحدِّيًا صعبًا يستلزم أن يكون المعلمون على مستوى عالٍ من الإنسانيَّة والذِّكاء الوجداني، الذي تفتقر إليه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأن يكونوا قادرين على الإبداع والانفتاح؛ حيث إن وجود عديدٍ من تقنيات الذكاء تستلزم من المعلم والمعلمة معرفة كيفية استخدامها لتحقيق الهدف منها، وأن يكونوا أكثرَ تواصلًا وتأثيرًا؛ فالتدريس باستخدام

الذِّكَاء يجعل الحصّة ممتعةً، كما يلزمهم -بجانب ذلك- التركيزُ على الجوانب الأخلاقية للتربية، وأن يملكوها المهارات التحليلية، بحيث يتمكنون من تفسير البيانات التي تقدمها أنظمة الذكاء الاصطناعي (Zhao&Liu,2019).

كل هذا الدور يلزم مُعَلِّمِي ومعلّمت اللُّغة العربيّة أن يتدربوا ويتطوروا باستمرار، لمواكبة هذا العصر التكنولوجي التّقني؛ حتى يستطيعوا أن يوظفوا مهاراتهم التكنولوجية في التّعليم؛ فالمعلّم هو العنصر الفعّال الذي يساعد المتعلّم على التّعلّم المستمر. لذلك لا بُدّ من تسليح المُعلِّمين والمعلّمت بالحقول التقنية المنتجة، والقادرة على الاتساق مع أنظمة الذِّكَاء الاصطناعي وتقنياته. وهناك عديدٌ من الدِّراسات العربيّة والأجنبية التي تناولت موضوع الذِّكَاء الاصطناعي في مجالات متنوعة في التّعليم، كدراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠)، التي هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلّمت التّربية الخاصة لتطبيقات الذِّكَاء الاصطناعي والاتجاه نحوها، من وجهة نظر المعلّمت في محافظة جدة؛ واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وأظهرت النتائج أن محور أهمية استخدام التطبيقات الذكية حصل على درجة (موافق بشدة)، وحصل محور المعوقات ومحور الاتجاه نحوها على درجة (موافق)، وحصل محور المعرفة على درجة (محايد).

وكذلك دراسة الخبيري (٢٠٢٠)، التي هدفت تعرّف درجة امتلاك معلّمت المرحلة الثانوية بالخروج لمهارات توظيف تطبيقات الذِّكَاء الاصطناعي في التّعليم؛ واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وتوصّلت النتائج إلى أن امتلاك المعلّمت لمهارات توظيف التطبيقات الذكية في التّعليم جاءت بدرجة منخفضة، وأن هناك اتفاقاً من العينة على وجود عديدٍ من المعوّقات لتوظيف هذه التطبيقات. أما دراسة شن وشن (Shin&Shin 2020)، فقد هدفت إلى الكشف عن وعي مُعَلِّمِي العلوم بالمرحلة الابتدائية بالذِّكَاء الاصطناعي في كوريا ومعرفة كيفية توظيفها واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وخلصت النتائج إلى أن وعي المُعلِّمين بالتطبيقات الذكية في التّعليم كانت بدرجة منخفضة.

أمّا دراسة القحطاني والدليل (٢٠٢١)، فقد هدفت التّعرّف إلى مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذِّكَاء الاصطناعي لدى طالبات جامعة نورة وإتجاهاتهنّ نحوه؛ واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وتوصّلت النتائج إلى وجود وعيٍ بالمفاهيم بدرجة عالية، وأن مستوى توظيف التطبيقات الذكية في عملية التّعلّم والتّعليم جاءت بدرجة متوسّطة؛ كما أشارت النتائج أيضاً إلى أنّ إِتِّجَاهَاتِهنّ الإيجابية نحو التطبيقات جاءت بدرجة عالية. كما هدفت دراسة أبا الخيل (٢٠٢١) إلى تعرّف مدى وعي معلّمت التّربية الصّحية والبدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالذِّكَاء الاصطناعي؛ واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة، وتوصّلت النتائج إلى أن معلّمت التربية الصحية والبدنية لديهنّ مستوى عالٍ من الوعي بسمات الذِّكَاء الاصطناعي وأهميته، وأيضاً مستوى عالٍ بالعقبات.

أمّا دراسة الربيعية (٢٠٢٢)، فقد هدفت إلى قياس مستوى معرفة مُعَلِّمِي اللُّغة العربيّة في التّعليم ما بعد الأساسي بتقنيات الذِّكَاء الاصطناعي وإِتِّجَاهَاتِهم نحوها، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد أداتين تمثّلتا في اختبار المعرفة بتقنيات الذِّكَاء الاصطناعي ومقياس الاتجاه نحو هذه التقنيات، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة المُعلِّمين بتقنيات الذِّكَاء الاصطناعي جاء منخفضاً، في حين جاءت إِتِّجَاهَاتُ المُعلِّمين نحو تقنيات الذِّكَاء الاصطناعي مرتفعة.

وانطلاقاً من أهمية ما سبق تحاول الدِّراسة الحالية إلقاء الضوء على مستوى وعي مُعَلِّمِي اللُّغة العربيّة ومعلّمتها في المرحلة المتوسّطة بالذِّكَاء الاصطناعي وإِتِّجَاهَاتِهم نحوه.

مشكلة الدراسة:

في ظل التوجُّهات التَّقْنِيَّة العالمية لاستخدام الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في العملية التَّعْلِيمِيَّة والحراك التكنولوجي للمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة، من خلال خططها التَّنْمِيَّة ورؤيتها الطموحة إلى تكوين مجتمع المعرفة والتَّحَوُّل الرقْمِي، وما أكده الإطار الوطني للمؤهلات بضرورة التَّركيز على المهارات المرتبطة بوظائف المستقبل، ومنها الوظائف المرتبطة بتقنيات الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي (هيئة تقويم التَّعْلِيم والتَّدرِيب، ٢٠٢٠)، وانعقاد عديدٍ من المؤتمرات المحلية والعالمية حول الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي ومجالات تطبيقه في العملية التَّعْلِيمِيَّة؛ حيث أشار المؤتمر الدولي للذِّكَاء الاصْطِنَاعِي والتَّعْلِيم، الذي عقد في (٢٦-٢٧) يونيو (٢٠٢٠) في الصَّين إلى ضرورة تغيير دور المعلِّم في وقت فاقت تقنية الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي الحد في فاعليَّة استخدامها وإنتاجها، بما يعزِّز لدى المتعلِّمين الرَّغبة في التَّعلُّم، فينتقل التَّعلُّم من أسلوب التلقين إلى أسلوب الإبداع والتفاعل (Liu & Wang, 2020).

وما تقيمه المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة أيضًا سنويًّا من ملتقى القمة العالمية للذِّكَاء الاصْطِنَاعِي بالرياض في مركز الملك عبدالعزيز للمؤتمرات، بهدف تبادل الخبرات وعقد الشِّراكات بين الجهات والشِّركات الفاعلة في عالم البيانات والذِّكَاء الاصْطِنَاعِي على الصَّعيدين العالمي والمحلي (وكالة الأنباء السُّعُودِيَّة، ٢٠٢٠) كان من الضروري اطلاع مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا على كل جديدٍ في مجال التقنيات، وأهمية توظيفها في عملية التَّعْلِيم والتَّعلُّم؛ فالإعداد للمستقبل يتطلب توظيف الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في مناهج اللُّغَةِ العربيَّة خاصةً، ومناهج التَّعلُّم عامةً.

أُسْئَلَةُ الدِّراسة:

بُناءً عليه يمكن تلخيصُ مشكلة الدِّراسة في الإجابة عن السُّؤال الرئيس التالي:

ما مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا للمرحلة المتوسطة بالذِّكَاء الاصْطِنَاعِي وإِتْجَاهَاتِهِمْ نَحْوَهُ؟ وتتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا بأهمية الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس؟
٢. ما مستوى توظيف مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا للذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس؟
٣. ما مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا بعقبات الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس؟
٤. ما اتجاه مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا نحو استخدام الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس؟
٥. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا للمرحلة المتوسطة بالذِّكَاء الاصْطِنَاعِي وإِتْجَاهَاتِهِمْ نَحْوَهُ؟

أهداف الدِّراسة:

١. تعرُّف مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا بأهمية الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس.
٢. الكشف عن مستوى توظيف مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا للذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس.
٣. تحديد مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا بعقبات الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس.
٤. تحديد اتجاه مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا نحو استخدام الذِّكَاء الاصْطِنَاعِي في التَّدرِيس.
٥. الكشف عن العلاقة ارتباطية بين مستوى وعِي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ العربيَّة ومُعَلِّمَاتِهَا للمرحلة المتوسطة بالذِّكَاء الاصْطِنَاعِي وإِتْجَاهَاتِهِمْ نَحْوَهُ.

أهمية الدراسة:

١- الأهمية النظرية:

١. ينسجم مع رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في برنامج التحول الرقمي.
٢. يعد -حسب علم الباحثة- الأول الذي يبحث في مستوى وعي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا بِالذِّكَاءِ الاصطناعي، وعلاقته بإتجاههم نحوه.

٢- الأهمية التطبيقية:

تفيد هذه الدراسة:

١. مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا في مراحل التعليم العام؛ في توجيه اهتمامهم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
 ٢. الطلاب والطالبات؛ من خلال توفير بيئة تعليمية إلكترونية جذابة وفعالة.
 ٣. مشرفي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ومشرفاتها: في تضمين بطاقة الملاحظة عبارات تقيس مدى استخدام المعلمين والمعلمات للذكاء الاصطناعي.
 ٤. صناع القرار في وزارة التعليم؛ حيث يقدم نتائج يمكن الأخذ بها في توظيف الذكاء الاصطناعي في مناهج اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.
- مصطلحات الدراسة: ورد في هذه الدراسة عددٌ من المصطلحات كما يلي:

١. الوعي:

عرّفه التميمي (٢٠١٨) أنّه "إدراك الأفراد المعلومات والمعارف المتعلقة بموضوع معين، والذي يؤثر في شعور الأفراد وتوجيههم نحو أهمية معرفته وتعلّمه؛ مما يؤدي إلى تعديل السلوك والمشاعر نحوه" (ص ٤١).

٢. الذكاء الاصطناعي:

عرّفه الوالي (٢٠٢١) أنّه "الذكاء الذي يصنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب" (ص ٢٩). كما عرّف أنّه "القدرة على التصرّف كما لو كان الإنسان هو الذي يتصرّف، من خلال محاولة خداع المستجوب، وإظهار كما لو أنّ إنساناً هو الذي يقوم بالإجابة عن الأسئلة المطروحة من قبل المستجوب" (الفضلي، ٢٠١٩، ص ١٤٧).

وتعرّف الباحثة إجرائياً أنّه: مجموعة متنوعة من البرامج والأنظمة الحاسوبية، القادرة على أداء مهام وأنشطة مختلفة صُممت لتعليم اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ.

وتعرف الباحثة مستوى الوعي بالذكاء الاصطناعي إجرائياً أنّه: درجة امتلاك مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ومُعَلِّمَاتِهَا ومعرفتهم بأهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس، وكيفية توظيفه، ومعوقات توظيفه أيضاً؛ ويقاس مستوى هذا الوعي بناءً على استجابات العينة على المحاور المختلفة، التي تتكوّن منها الاستبانة.

٣. الاتجاه:

عرّف الدسوقي (٢٠١٥) الاتجاه أنّه "تكوين منسق من المعتقدات الإيجابية أو السلبية، والمشاعر التفضيلية أو غير التفضيلية، والميل للتصرّف بالاقتراب أو الابتعاد عن التعلّم" (ص ١٢٣).

وتعرّف الباحثة إجرائياً أنّه: المعتقدات والمشاعر لمُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ومُعَلِّمَاتِهَا تجاه استخدامهم الذكاء الاصطناعي في التدريس، ويقاس بمقدار الدرجة التي تحصل عليها العينة في محور الاتجاه في أداة الدراسة.

الطَّرِيقَةُ وَالْإِجْرَاءَات

١. مِنْهَجُ الدِّرَاسَةِ:

اعتمدت هذه الدِّرَاسَةُ المنهج الوصفي.

٢. مَجْتَمَعُ الدِّرَاسَةِ:

تكون مَجْتَمَعُ الدِّرَاسَةِ الْحَالِيَةِ مِنْ جَمِيعِ مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا فِي مَنَاطِقَةِ الْجُوفِ، وَالبالغ عددهم (٢٨٣)، منهم (١٣٦) مَعَلِّمًا، و(١٤٧) مَعَلِّمَةً.

٣. عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ:

اخترت الباحثة عَيِّنَةً عشوائية طبقية من المَجْتَمَعِ الْأَصْلِيِّ، وقد اعتمدت على "معادلة مورجان وكيرجسي" في

تحديد حجم العَيِّنَةِ من المَجْتَمَعِ الْأَصْلِيِّ (Marguerite, et al, 2006, 146)

$$s = X^2 NP(1 - P) \div d^2 (N - 1) + X^2 P(1 - P).$$

ووفقًا لمعادلة مورجان وكيرجسي السَّابِقَةُ فَإِنَّ الْحَدَّ الْأَدْنَى لِعَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ هُوَ (١٦٣) مُسْتَجِيبًا، وَقَامَتِ الْبَاحِثَةُ بِتَصْمِيمِ الْاسْتِبَانَةِ إلكترونيًا على "Google Drive"، ثُمَّ قَامَتِ بِتَوَظُّعِهَا عَلَى الْمَعْلَمِينَ وَالْمَعْلَمَاتِ بِمَنَاطِقَةِ الْجُوفِ، وَتَمَّ اسْتِقْبَالُ (٢٠٣) مِنْ الرَّدودِ، وَهُوَ الْعَدَدُ الْمُمَثِّلُ لِلْعَيِّنَةِ النَّهَائِيَّةِ، وَيُمَثِّلُ مَا نَسَبَتَهُ (٧١,٧٣٪) مِنَ الْمَجْتَمَعِ الْأَصْلِيِّ، وَهِيَ عَيِّنَةٌ مُمَثِّلَةٌ لِلْمَجْتَمَعِ الْأَصْلِيِّ؛ وَذَلِكَ وَفْقَ مَعَادِلَةِ مَوْجَانٍ وَكِيرْجِسِي. وَيُمْكِنُ تَوْضِيحُ تَوَظُّعِ أَفْرَادِ الْعَيِّنَةِ، كَمَا هُوَ بِالْجَدَاوِلِ التَّالِيَةِ:

جدول ١

يوضح خصائص العينة

السَّيَّمَاتُ الشَّخْصِيَّةُ	التَّكَرُّارُ	النَّسَبَةُ الْمِئْوِيَّةُ
ذَكَوْر	٩٧	٤٧,٨
إِنَاث	١٠٦	٥٢,٢
الإِجْمَالِي	٢٠٣	١٠٠٪

٤. أَدَاةُ الدِّرَاسَةِ:

اسْتُخْدِمَتِ الدِّرَاسَةُ الْحَالِيَةُ الْاسْتِبَانَةُ، وَقَدْ تَمَّ إِعْدَادُ هَذِهِ الْأَدَاةِ فِي ضَوْءِ مَا أَسْفَرَ عَنْهُ الْجَانِبُ النَّظَرِي لِلْبَحْثِ فِي ضَوْءِ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ، وَالْأَدَبِيَّاتِ الْعِلْمِيَّةِ الْمُتَخَصِّصَةِ فِي مَجَالِ الدِّرَاسَةِ، وَمِنْ تَمَّ قَامَتِ الْبَاحِثَةُ بِتَحْكِيمِ تِلْكَ الْأَدَاةِ وَكَذَلِكَ تَمَّ التَّأَكُّدُ مِنْ صِلَاحِيَّةِ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ، وَحِسَابِ مُعَامَلَاتِ الصَّدَقِ وَالتَّيَبَاتِ لَهَا، وَقَدْ جَاءَتِ النَّتَائِجُ كَمَا يَلِي:

١ - صَدَقُ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ:

■ الصِّدْقُ الظَّاهِرِي:

تَمَّ التَّأَكُّدُ مِنْ صَدَقِ الْاسْتِبَانَةِ الْخَارِجِي مِنْ خِلَالِ عَرْضِهَا عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْمُحَكِّمِينَ مِنْ ذَوِي الْاِخْتِصَاصِ وَالْخَبْرَةِ؛ وَذَلِكَ لِلْقِيَامِ بِتَحْكِيمِهَا بَعْدَ أَنْ يَطَّلَعَ هَؤُلَاءِ الْمُحَكِّمُونَ عَلَى عُنْوَانِ الدِّرَاسَةِ، وَتَسَاوُلَاتِهَا، وَأَهْدَافِهَا، فَيُبْدِي الْمُحَكِّمُونَ آرَاءَهُمْ وَمُلَاحِظَاتِهِمْ حَوْلَ فِقْرَاتِ الْاسْتِبَانَةِ، مِنْ حَيْثُ مَدَى مِلَاطَمَةِ الْفِقْرَاتِ لِمَوْضُوعِ الدِّرَاسَةِ، وَصَدَقِهَا فِي الْكَشْفِ عَنِ الْمَعْلُومَاتِ الْمَرْغُوبَةِ لِلدِّرَاسَةِ، وَكَذَلِكَ مِنْ حَيْثُ تَرَابُطِ كُلِّ فِقْرَةٍ بِالْخَوَرِ الَّذِي تَنْدَرِجُ تَحْتَهُ، وَمَدَى وَضُوحِ الْفِقْرَةِ وَسَلَامَةِ صِيَاغَتِهَا، وَاقْتِرَاحِ طَرُقِ تَحْسِينِهَا بِالْإِشَارَةِ بِالْحَذْفِ وَالْإِبْقَاءِ، أَوْ التَّعْدِيلِ لِلْعِبَارَاتِ، وَالتَّنْظَرِ فِي تَدْرُجِ الْمَقْيَاسِ، وَمَدَى مِلَاطَمَتِهِ،

وغير ذلك مما يراه مناسباً. وبناءً على آراء المحكِّمين وملاحظاتهم تم تعديلُ بعضِ العبارات، بحيث أصبحتُ صالحةً للتطبيق في الصورة النهائية.

■ **الاتِّساق الدَّاخلي:** بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات السَّادة المحكِّمين، تمَّ تطبيقُ الاستبانة على عينة الدِّراسة الاستطلاعية من غير العَيِّنة الأساسية، وبالغة (٥٠) معلِّماً ومعلِّمة، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها تم حساب الصِّدق الذَّاتي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وكذلك بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة؛ وكانت قيمُ معاملات الارتباط كما هو بالجدولين التاليين:

جدول ٢

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والمحور التابعة له (ن=٥٠)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٦٢	١١	**٠,٦٢٨	٢١	**٠,٦٠٦	٣١	**٠,٥٨٢
٢	**٠,٦٣٧	١٢	**٠,٧٠١	٢٢	**٠,٧٩٢	٣٢	**٠,٦٠٧
٣	**٠,٦٤٤	١٣	**٠,٥٢٤	٢٣	**٠,٨٥٣	٣٣	**٠,٦٦٦
٤	**٠,٥٢٠	١٤	**٠,٥٥٧	٢٤	**٠,٨٢٣	٣٤	**٠,٧٠٣
٥	**٠,٥٧٣	١٥	**٠,٦١٤	٢٥	**٠,٦٢٦	٣٥	**٠,٧٠٠
٦	**٠,٧٣٨	١٦	**٠,٦٤٢	٢٦	**٠,٦٦٦	٣٦	**٠,٦٠٨
٧	**٠,٤٩٩	١٧	**٠,٧٢٠	٢٧	**٠,٥١٧	٣٧	**٠,٦١٠
٨	**٠,٧٤٥	١٨	**٠,٥٠٣	٢٨	**٠,٧٨٢	٣٨	**٠,٥٠٥
٩	**٠,٤٧٨	١٩	**٠,٤٩٢	٢٩	**٠,٦٢١	٣٩	**٠,٧٨٢
١٠	**٠,٥٤١	٢٠	**٠,٦٩٥	٣٠	**٠,٧٨٣	٤٠	**٠,٥٨٨

يُتَّضح من جدول (٢) أن معاملات الارتباط لعبارة المحور الأول مع الدرجة الكلية للمحور موجبة ما بين متوسِّطة إلى قوية، وتراوح ما بين (٠,٤٧٨) إلى (٠,٧٤٥)، وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما يُتَّضح أيضًا من الجدول أن معاملات الارتباط لعبارة المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور موجبة متوسِّطة إلى قوية، وتراوح ما بين (٠,٤٩٢) إلى (٠,٧٢٠)، وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، ويُتَّضح كذلك من الجدول نفسه أن معاملات الارتباط لعبارة المحور الثالث مع الدرجة الكلية للمحور موجبة وما بين متوسِّطة إلى قوية، حيث تراوحت ما بين (٠,٥١٧) إلى (٠,٨٥٣)، وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند

مستوى (٠,٠١)؛ كما يتّضح من الجدول أيضاً أن معاملات الارتباط لعبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية للمحور موجبة وما بين متوسط إلى قوية، حيث تراوحت ما بين (٠,٥٠٥) إلى (٠,٧٨٢)، وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على قوة ارتباط العبارات بالمحاور التابعة لها؛ وهو ما يؤكد صدق الاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول ٣

معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة (ن=٥٠)

م	معامل الارتباط
المحور الأول	٠,٨٢١**
المحور الثاني	٠,٨١٨**
المحور الثالث	٠,٤٠٩**
المحور الرابع	٠,٨٩**

يتّضح من جدول (٣) أنّ معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة ما بين متوسط إلى قوية وتراوحت ما بين (٠,٤٠٩) إلى (٠,٨٩)، وكلها معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). مما يدل على قوة ارتباط محاور الاستبانة بالاستبانة مجملية؛ وهو ما يؤكد صدق الاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

يمكن حساب الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول ٤

معامل الثبات لمحاور الاستبانة الكلي (ن=٥٠)

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	درجة الثبات
المحور الأول	١٠	٠,٨٨٥	كبيرة
المحور الثاني	١٠	٠,٩٤٧	كبيرة
المحور الثالث	١٠	٠,٨٧٢	كبيرة
المحور الرابع	١٠	٠,٨٢١	كبيرة

يتّضح من جدول (٤) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في محاور الاستبانة كبيرة، حيث تراوحت القيم على المحاور ما بين (٠,٨٢١ - ٠,٩٤٧)، مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها هذه الدراسة، وقد يكون ذلك مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي: معامل ارتباط بيرسون، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، واختبار LSD للمقارنات الثنائية البعدية، واختبار كروسكال والس.

تصحيح الاستبانة:

تُعْطَى الاستجابة (موافق) الدرجة (٣)، والاستجابة (محايد) تُعْطَى الدرجة (٢)، والاستجابة (غير موافق) تُعْطَى الدرجة (١) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقة العبارة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول ٥

مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

المدة	مستوى الموافقة
من ١ وحتى (١ + ٠,٦٦) أي ١,٦٦	غير موافق
من ١,٦٧ وحتى (١,٦٦ + ٠,٦٦) أي ٢,٣٣	محايد
من ٢,٣٤ وحتى (٠,٦٦ + ٢,٣٤) أي ٣	موافق

نتائج الدراسة تفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مستوى وعي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَمُعَلِّمَاتِهَا لِلْمَرْحَلَةِ الْمُتَوَسِّطَةِ بِأهمية الدُّكَاءِ الاصْطِنَاعِي فِي التَّدْرِيسِ؟

جدول ٦

الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص بأهمية الدُّكَاءِ الاصْطِنَاعِي فِي التَّدْرِيسِ (ن=٢٠٣)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٥	ينقل التعليم من المفهوم التقليدي إلى المفهوم الحديث	٢,٩٢١٢	٠,٣٥٠٠	١	مرتفعة
١	يحسن الدُّكَاءِ الاصْطِنَاعِي من نوعية التدريس	٢,٨٣٧٤	٠,٤٣١٦	٢	مرتفعة
٢	يعمل على تزويد الطلاب بخبرة تعليمية جيدة.	٢,٨١٧٧	٠,٤٦٨١	٣	مرتفعة
٦	يتيح الفرصة للطلاب للوصول للمادة العلمية في أي وقت يناسبهم	٢,٧٨٣٣	٠,٤٨٩٨	٤	مرتفعة
٩	يسهم في تنمية المهارات الدراسية لدى الطلاب	٢,٧٤٨٨	٠,٥٦٣٧	٥	مرتفعة
٨	يسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب	٢,٦٧٩٨	٠,٦٤٥٦	٦	مرتفعة
٣	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب	٢,٤١٨٧	٠,٧١٥٥	٧	مرتفعة
١٠	يضيف نوعاً من الحيوية والجاذبية على عرض المادة العلمية	٢,٤١٨٧	٠,٦٨٠٠	٨	مرتفعة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٤	يساعد على فهم المواد التعليمية بشكل واضح وميسر	٢,٣٣٥٠	٠,٦٠٢١	٩	مرتفعة
٧	يساعد المعلمين على إبراز نقاط القوة والضعف في أداء الطلاب	٢,٢٩٥٦	٠,٦٨٣١	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٦٢٦	٠,٣٤٦		مرتفعة

يوضح الجدول نتائج المحور الأول، أن المتوسط الكلي لعبارات المحور بلغ (٢,٦٢٦) وهي درجة مرتفعة، حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين درجة مرتفعة ومتوسطة، حيث يشير الجدول إلى أن أكثر العبارات التي تعكس أهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس؛ جاءت في الترتيب الأول: العبارة "٥"، بوزن نسبي (٢,٩٢١٢)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وجاءت في الترتيب الثاني: العبارة "١"، بوزن نسبي (٢,٨٣٧٤)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وجاءت في الترتيب الثالث: العبارة "٢"، بوزن نسبي (٢,٨١٧٧)، وهي درجة موافقة مرتفعة؛ في حين كانت أقل العبارات التي تعكس أهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس، جاءت في الترتيب العاشر: العبارة "٧" بوزن نسبي (٢,٢٩٥٦)، وهي درجة موافقة متوسطة، وجاءت في الترتيب التاسع: العبارة "٤" بوزن نسبي (٢,٣٣٥٠)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وجاء في الترتيب الثامن: العبارة "١٠"، بوزن نسبي (٢,٤١٨٧)، وهي درجة موافقة مرتفعة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى مواكبة مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لمتطلبات العصر وتجويد مهاراتهم تجاه عمليتي التعليم والتعلم، وسرعة التكيف مع التقنيات الحديثة؛ كما يمكن أن تُعزى إلى التحاقهم في أثناء الخدمة بدورات تدريبية وحضورهم إلى ما عُقد من مؤتمرات ولقاءات حول الذكاء الاصطناعي؛ واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الغامدي والفراي (٢٠٢٠)، التي أظهرت أن الاستجابة لمحور أهمية استخدام الذكاء لدى المعلمات كانت موافقة بشدة.

السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مستوى توظيف مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ومُعَلِّمَاتِهَا للمرحلة المتوسطة للذكاء الاصطناعي في التدريس؟

جدول ٧

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس (ن=٣٠٣)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٢	أستخدم معجم مدرستي الرقمي في معرفة أحوال الكلمة الصرفية.	٢,٢٨٥٧	٠,٨١٨٨	١	متوسطة
٣	أتيح للطلاب فرصة التفاعل في المقرر الدراسي، والانغماس والتحكم والإبحار داخله باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي Virtual Reality	٢,٢٧٥٩	٠,٨٤٥٩	٢	متوسطة
١	أستخدم الذكاء الاصطناعي جزءًا من تعليم النطق الصحيح.	٢,٢٥٦٢	٠,٨٦٣٧	٣	متوسطة

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٦	أطلب من الطلاب تحويل النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها باستخدام الذكاء الاصطناعي	٢,١٣٧٩	٠,٨٤٤٧	٤	متوسطة
٩	أستخدم منصة مدرستي الرقمية في إعداد الواجبات المنزلية	١,٩٨٥٢	٠,٩٣٦٠	٥	متوسطة
١٠	أستخدم الهواتف الذكية في التدريب على الاختبارات الوطنية	١,٩٨٠٣	٠,٩٤٩٠	٦	متوسطة
٧	أستخدم الألعاب التعليمية الذكية في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب	١,٨٠٧٩	٠,٩٢٦٨	٧	متوسطة
٤	أستخدم الذكاء الاصطناعي في إعداد الاختبارات القصيرة للطلاب	١,٧١٩٢	٠,٧٤١٣	٨	متوسطة
٨	أعزز شرح الموضوعات المختلفة من خلال تطبيقات الواقع الافتراضي المعزز	١,٦٥٠٢	٠,٧٨٤٠	٩	منخفضة
٥	أخص النصوص الطويلة بدقة متناهية وبطريقة سهلة القراءة باستخدام تطبيقات تلخيص النصوص Summarize Texts	١,٥٠٧٤	٠,٧١٣٢	١٠	منخفضة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	١,٩٦١	٠,٦٠٣		متوسطة

يوضح الجدول نتائج المحور الثاني، أنَّ المتوسط الكلي لعبارات المحور بلغ (١,٩٦١)، وهي درجة موافقة متوسطة حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين درجة موافقة متوسطة ومنخفضة، إذ يشير الجدول إلى أن أكثر العبارات التي تعكس توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، جاءت في الترتيب الأول: العبارة "٢"، بوزن نسبي (٢,٢٨٥٧)، وهي درجة موافقة متوسطة؛ وجاء في الترتيب الثاني: العبارة "٣"، بوزن نسبي (٢,٢٧٥٩)، وهي درجة موافقة متوسطة؛ وجاء في الترتيب الثالث: العبارة "١" بوزن نسبي (٢,٢٥٦٢)، وهي درجة موافقة متوسطة؛ في حين كانت أقل العبارات التي تعكس توظيف الذكاء في التدريس، جاءت في الترتيب العاشر: العبارة "٥" بوزن نسبي (١,٥٠٧٤)، وهي درجة موافقة منخفضة؛ وجاء في الترتيب التاسع: العبارة "٨" بوزن نسبي (١,٦٥٠٢)، وهي درجة موافقة منخفضة؛ وجاء في الترتيب الثامن: العبارة "٤" بوزن نسبي (١,٧١٩٢)، وهي درجة موافقة متوسطة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن توظيف الذكاء في التدريس، يتطلب تدريباً وتعاوناً من جميع أطراف المنظومة التعليمية، وهذا يستلزم الجهد والتكلفة؛ إضافة إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتطلب شبكة إنترنت، وقد لا تتوفر في جميع المدارس؛ كما قد تُرَدُّ هذه النتيجة إلى أن تقنيات الذكاء الاصطناعي لا تعالج جميع موضوعات اللغة العربية. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الفحطاني والدليل (٢٠٢١)، التي أشارت إلى أن مستوى توظيف تطبيقات الذكاء في التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مستوى وعي مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ومُعَلِّمَاتِ المرحلة المتوسطة بعقبات الذكاء الاصطناعي في التدريس؟

جدول ٨

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الثالث الخاص بعقبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس (ن=٢٠٣)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١٠	عدد الطلاب في الفصل لا يسمح باستخدام الذكاء الاصطناعي	٢,٦٧٩٨	٠,٦٢٢١	١	مرتفعة
٥	يتطلب استخدام الذكاء الاصطناعي مهارات حاسوبية خاصة	٢,٦٧٤٩	٠,٦٠٧٥	٢	مرتفعة
٩	عدم توافر الدعم الفني اللازم بالصورة المستمرة	٢,٦٦٠١	٠,٥٩٥١	٣	مرتفعة
٦	ارتفاع أسعار تقنيات الذكاء الاصطناعي	٢,٦٥٠٢	٠,٦١٤١	٤	مرتفعة
٤	عدم توافر الوقت الكافي لاستخدام الذكاء الاصطناعي أثناء الحصة	٢,٥٩١١	٠,٦٧١٤	٥	مرتفعة
٧	عدم توفر الوقت الكافي للتدريب على استخدام الذكاء الاصطناعي	٢,٥٨٦٢	٠,٧٠٨٠	٦	مرتفعة
٢	ضعف البنية التكنولوجية الأساسية في المدارس	٢,٥٤٦٨	٠,٧١١٧	٧	مرتفعة
٣	صعوبة التعامل مع الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	٢,٣٦٩٥	٠,٧٣٥٦	٨	مرتفعة
١	تطبيقات تعليم اللغة العربية قليلة وغير دقيقة	٢,٢٦٦٠	٠,٧٣٦٧	٩	متوسطة
٨	يقلل الذكاء الاصطناعي من الإبداع والابتكار لدى الطلاب	٢,٠٩٨٥	٠,٨٩٥٦	١٠	متوسطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٥١٢	٠,٤٥٩		مرتفعة

يوضح الجدول نتائج المحور الثالث، أن المتوسط الكلي لعبارات المحور بلغ (٢,٥١٢)، وهي درجة موافقة مرتفعة حيث تراوحت متوسطات العبارات ما بين درجة موافقة مرتفعة ومتوسطة، حيث يشير الجدول إلى أكثر العبارات التي تعكس عقبات استخدام الذكاء في التدريس؛ جاء في الترتيب الأول: العبارة "١٠" بوزن نسبي (٢,٦٧٩٨)، وهي درجة موافقة مرتفعة. وجاء في الترتيب الثاني: العبارة "٥" بوزن نسبي (٢,٦٧٤٩)، وهي درجة موافقة مرتفعة، وجاء في الترتيب الثالث: العبارة "٩" بوزن نسبي (٢,٦٦٠١)، وهي درجة موافقة مرتفعة؛ في حين كانت أقل العبارات التي تعكس عقبات استخدام الذكاء في التدريس، جاء في الترتيب العاشر: العبارة "٨" بوزن نسبي (٢,٠٩٨٥)، وهي درجة موافقة متوسطة وجاء في الترتيب التاسع: العبارة "١" بوزن نسبي (٢,٢٦٦٠)، وهي درجة موافقة متوسطة؛ وجاء في الترتيب الثامن العبارة "٣" بوزن نسبي (٢,٣٦٩٥)، وهي درجة موافقة مرتفعة.

قد تُعزى هذه النتيجة إلى كثافة الفصول وبنيتها غير الجاهزة لاستخدام تقنيات ذكية؛ كما يمكن أيضاً أن تُرد النتيجة إلى أسباب مادية، من عدم توفر تكلفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وندرة المختصين في هذا المجال، لينتج عن ذلك عدم التدريب الكافي، وربما تُعزى إلى ضغط الحصص الدراسية على المعلمين والمعلمات، ويمكن أن ترد أيضاً إلى رغبة

بعض الطلاب وأولياء الأمور في استخدام الطُّرُق التَّقْلِيدِيَّة في التَّدْرِيس خوفاً على أبنائهم من الوصول إلى مواقع غير تربوية. واتفقت نتائج هذه الدِّراسة مع نتائج دراسة أبا الخيل (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن معلِّمات التَّربِيَةِ الصَّحِيَّة والبدنية لدهن مستوى عالٍ من الوعي بعقبات الذِّكَاء الاصطناعي.

السُّؤال الرَّابِع:

نصَّ السُّؤال الرَّابِع على: ما اتجاه مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ومُعَلِّمَاتِهَا للمرحلة المتوسّطة نحو استخدام الذِّكَاء الاصطناعي في التَّدْرِيس؟

جدول ٩

الوزن النسبي ومستوى الموافقة على المحور الرابع الخاص بالاتجاه نحو استخدام الذِّكَاء الاصطناعي في التَّدْرِيس (ن=٢٠٣)

م	العبارة	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
١	أرى أن التَّدْرِيس باستخدام الذِّكَاء الاصطناعي يجعله عمليةً ممتعة	٢,٧٦٣٥	٠,٥٥٦٩	١	مرتفعة
١٠	أعتقد أن الذِّكَاء الاصطناعي أداة تواصل فعالة بيني وبين الطلاب	٢,٧١٩٢	٠,٥٩٢٨	٢	مرتفعة
٣	أرى أن الذِّكَاء الاصطناعي يساعد على تقديم التَّغذية الرَّاجعة للطلاب	٢,٦٩٤٦	٠,٦٤٨٩	٣	مرتفعة
٢	أرى أن الذِّكَاء الاصطناعي يزيد من إثارة دافعية الطلاب نحو التَّعلُّم	٢,٦٨٩٧	٠,٦١٩٢	٤	مرتفعة
٧	أنصح مُعَلِّمِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّة باستخدام الذِّكَاء الاصطناعي في التَّعليم	٢,٦٨٤٧	٠,٥٩٦٣	٥	مرتفعة
٩	أحب التَّدْرِيس باستخدام الذِّكَاء الاصطناعي	٢,٥٩٦١	٠,٦٩٢٥	٦	مرتفعة
٦	أعتقد أن البنية التحتية للمدارس غير مهيأة لتطبيق الذِّكَاء الاصطناعي في التَّدْرِيس	٢,٥٧١٤	٠,٦٩٥٥	٧	مرتفعة
٥	أعتقد أن الذِّكَاء الاصطناعي سيتيح لمعلم اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّة إمكانية التَّقييم الآلي في المستقبل	٢,٥٢٧١	٠,٦٧٧١	٨	مرتفعة
٤	أظن أن الذِّكَاء الاصطناعي سيهدد وظائف المُعَلِّمين في المستقبل	٢,٢٦١١	٠,٨١٨٠	٩	متوسّطة
٨	أعتقد أن خبرتي غير كافية لاستخدام الذِّكَاء الاصطناعي في التَّدْرِيس	٢,٢٢٦٦	٠,٨٣٧٢	١٠	متوسّطة
	المتوسط الكلي لعبارات المحور	٢,٥٧٣	٠,٤١٩		مرتفعة

يوضِّح الجدول السَّابِق نتائج المحور الرابع، أن المتوسّط الكلي لعبارات المحور بلغ (٢,٥٧٣)، وهي درجة موافقة مرتفعة، حيث تراوحت متوسّطات العبارات ما بين درجة مرتفعة ومتوسّطة، إذ يشير الجدول إلى أكثر العبارات التي تعكس الاتجاه نحو استخدام الذِّكَاء الاصطناعي في التَّدْرِيس، جاء في التَّرتيب الأول: العبارة "١" بوزن نسبي (٢,٧٦٣٥)، وهي درجة موافقة مرتفعة؛ وجاء في التَّرتيب الثاني: العبارة "١٠" بوزن نسبي (٢,٧١٩٢)، وهي درجة موافقة مرتفعة؛ وجاء في التَّرتيب الثالث: العبارة "٣" بوزن نسبي (٢,٦٩٤٦)، وهي درجة موافقة مرتفعة، في حين كانت أقل العبارات التي تعكس الاتجاه نحو استخدام الذِّكَاء الاصطناعي في التَّدْرِيس، جاءت في التَّرتيب العاشر: العبارة "٨" بوزن نسبي (٢,٢٢٦٦)،

وهي درجة موافقة متوسطة؛ وجاء في الترتيب التاسع: العبارة "٤" بوزن نسبي (٢,٢٦١١)، وهي درجة موافقة متوسطة؛ وجاء في الترتيب الثامن: العبارة "٥" بوزن نسبي (٢,٥٢٧١)، وهي درجة موافقة مرتفعة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما لمسّه معلّمو اللغة العربيّة من أثر لهذه التطبيقات الذكية في أثناء جائحة كورونا فسهلت عليهم المنصات التعلّميّة الذكية التواصل مع طلبتهم، كما سهلت عليهم أساليب التقييم الذكي تقييم طلابهم كما يمكن أن تُعزى أيضاً هذه النتيجة إلى وعي المعلّمت بالآثر الفعّال من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم الطلاب وتعلّمهم. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما خلصت إليه نتائج دراسة الربيعية (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى أن اتجاهات المعلّمين نحو تقنيات الذكاء الاصطناعي جاءت مرتفعة.

السؤال الخامس:

نصّ السؤال الخامس على: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى وعي مُعلّمي اللغة العربيّة ومُعَلِّماتها للمرحلة المتوسطة بالذكاء الاصطناعي واتّجاههم نحوه؟

جدول ١٠

العلاقة الارتباطية بين مستوى وعي مُعلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة بالذكاء الاصطناعي واتّجاههم نحوه

أهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس	توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس	عقبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس	الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس
أهمية الذكاء الاصطناعي ١	٠,٤٨٩**	٠,٦٨٧-**	٠,٧٤٩**
توظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس	١	٠,٤٨٤-**	٠,٣٤٣**
عقبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس		١	٠,٣٩٦-**
الاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس			١

يوضّح الجدول الخامس وجود علاقة ارتباطية طردية ما بين متوسطة إلى قوية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات مُعلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة للمرحلة المتوسطة عينة الدراسة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس، والدرجة الكلية لأهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس، والدرجة الكلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس؛ كما يتضح من الجدول نفسه أيضاً وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات مُعلّمي اللغة العربيّة ومُعَلِّماتها للمرحلة المتوسطة عينة الدراسة في الدرجة الكلية لعقبات استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس والدرجة الكلية لأهمية الذكاء الاصطناعي في التدريس، والدرجة الكلية لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التدريس، والدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس؛ ويمكن أن يُعزى

ذلك إلى إدراك مُعلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها لأهمية استخدام الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التّدريس، وخاصةً لطلاب/ طالبات المرحلة المتوسّطة. ولكن بنية الفصول غير الجاهزة لاستخدام تقنيات ذكية، وتكلفة تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وندرة المختصين في هذا المجال، وضغط الحصص الدّراسية على المُعلّمت؛ أدت إلى رغبة بعض الطلاب وأولياء الأمور في استخدام الطُّرق التّقليدية في التّدريس، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات اتفقت أو اختلفت مع نتيجة سؤال الدّراسة السابق.

ملخصُ نتائج الدّراسة:

١. مستوى وعي مُعلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها بأهمية الذكاء الاصطناعي في التّدريس كان بدرجةٍ مرتفعة.
٢. مستوى توظيف المُعلّمين للذكاء الاصطناعي في التّدريس كان بدرجةٍ متوسّطة.
٣. مستوى وعي المُعلّمين بعقبات الذكاء الاصطناعي في التّدريس كان بدرجةٍ مرتفعة.
٤. اتّجاه المُعلّمين نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التّدريس كان بدرجةٍ مرتفعة.
٥. توجد علاقةً ارتباطية بين مستوى وعي مُعلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها للمرحلة المتوسّطة بالذكاء الاصطناعي واتّجاههم نحوه.

توصياتُ الدّراسة:

١. تقوم إداراتُ التّعليم بتعزيز الوعي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال المحاضرات والندوات والملتقيات.
٢. تقوم وزارةُ التّعليم بتدريب مُعلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها على توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم اللُّغة العربيّة.
٣. تقوم إداراتُ التّعليم بتذليل الصُّعوبات لمُعَلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها في توظيف الذكاء الاصطناعي، من خلال تطوير البنية التحتية، وتعاون أطراف المنظومة التّعليميّة، وتوفير الدعم الفني المستمر.
٤. تقوم إداراتُ التّعليم بتعزيز الاتّجاهات الإيجابية لمُعَلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها تجاه مستقبل الذكاء الاصطناعي في تعليم اللُّغة العربيّة، من خلال اطلاعهم وتدريبهم على أحدث تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعليم اللُّغة العربيّة.
٥. تقوم إداراتُ المدارس بتشجيع مُعلّمي اللُّغة العربيّة ومُعَلِّماتها على تنمية وعيهم واتّجاهاتهم نحو الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.

المراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

أحمد، شيماء، ويونس، إيمان. (٢٠٢٠) برنامج معد وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والوعي بالأدوار المستقبلية لدى طلاب كلية التربية، مجلة الدّراسة العلمي في التربية، ١٣ (٢١)، ٤٧٠-٥٠١.

أحمد، غنيم، الذكاء الاصطناعي. (٢٠١٧). ثورة جديدة في الإدارة المعاصرة، المكتبة العصرية للنشر. المكتبة العصرية. التميمي، عبد الرحمن. (٢٠١٨). مستوى الوعي بمفاهيم تقنية النانو التكنولوجي لدى الطلاب والطالبات المسجلين في الدبلوم التربوي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة حائل. الحربي، سعاد لويقي. (٢٠٢٠). أثر الذكاء الاصطناعي في تدريس اللّغة العربيّة، المؤتمر الدولي للغة العربيّة وآدابها، مكة المكرمة.

الحلاق، علي سامي. (٢٠١٠). المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة وعلومها. المؤسسة الحديثة للكتاب. حماد، خليل عبد الفتاح، وشيخ العيد، إبراهيم سليمان، وفورة، ناهض. (٢٠١٢). إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع. خياط، أحلام. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي لغير الناطقين باللّغة العربيّة: الواقع والمأمول، المؤتمر الدولي للغة العربيّة وآدابها، مكة المكرمة.

خيرية الأملعي: مقترحات لتوظيف الذكاء الاصطناعي في خدمة اللّغة العربيّة <https://nashiri.net/index.php/articles/literature-and-art/6295-2019-12-20-14-53-1>

الدسوقي، وفاء (٢٠١٥) أثر التّدريس باستخدام الفصل الافتراضي المتزامن في تقدير الذات والتجاه نحو التّعلّم من خلاله، لدى طلاب الدبلوم الخاص، مجلة الدراسات العربيّة في التربية وعلم النفس، ٦٨ (١٢٣). ٤٤-٤٧ زروقي، رياض وفالته، أميرة (٢٠٢٠) دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التّعليم، المجلة العربيّة للتربية النوعية، ٤ (١٢)، ١٢-١.

سلامة، منال (٢٠٢٠) استشراف مستقبل اللّغة العربيّة في ضوء إستراتيجية الذكاء الاصطناعي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٩١ (٢)، ٤٤١-٤٧٤

شوقي، مريم (٢٠٢٠) تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتسريع في عملية رقمته التّعليم، ملحق مجلة الجامعة العراقية، ٢ (١٥). ٣٢-٣٤

الشيخ، حنان علي، والعربي، زينب (٢٠١٨) تصور مقترح لبناء نظام خبير في تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونيّة، لدى معلمات المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤ (١١) ١١٠٢-١١٣٤

الصبيحي، صباح عيد (٢٠٢٠) واقع استخدام أعضاء هيئة التّدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التّعليم، مجلة كلية التربية عين شمس، ٤ (٤٤) ٣٣٣-٣٤٠

صلاح الفضلي (٢٠١٩). آليّة عمل العقل عند الإنسان. عصر الكتب للطباعة والنشر.

عبد اللطيف، أسامة، جبريل أحمد، وعبد الفتاح، كمال إبراهيم، ومهدي، ياسر سيد (٢٠٢٠) فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي، لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي، لدى طلاب المرحلة

الثانوية، مجلة الدّراسة العلمي، ٢١ (٤)، ٣٠٧-٣٤٩

عبد اللطيف، عبير محمد. (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي ببعض مفاهيم التقنيات المتناهية الصغر "النانو تكنولوجي" لدى معلمات العلوم في منطقة الجوف [رسالة ماجستير غير منشورة] جامعة الأميرة نورة.

عبدالله سعيد عبدالله الوالي. (٢٠١١). المسؤولية المدنية عن أضرار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في القانون الإماراتي. دار النهضة العربيّة.

الغامدي، سامية فاضل، والغزالي، لينا أحمد. (٢٠٢٠). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة، من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٨ (١)

٥٧-٧٦

القاضي، هشام. (٢٠٢١). استثمار الذكاء الاصطناعي في تعلم وتعليم العربيّة لغة ثانية: الآفاق والإمكانات. مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، ٩ (٣) ٨٢-١١٦

قشطي، نبيلة (٢٠٢٠). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التّعليم. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت. ١٩ (١)، ٦٩-٩٠.

قطامي، سمير (٢٠١٨) الذكاء الاصطناعي وأثره على البشرية، مجلة أفكار، وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، نحو ثقافة مدنيّة، ٥ (٣٥٧) ١٣ - ٤٠

محمد رباحي، وعمارية، حاكم. (٢٠٢١). تحديات المعالجة الآلية للغة العربيّة، مجلة اللغة العربيّة، ٢٣ (٢) ٢٤٩-٢٦٨
محمود زكريا الأسطل، مجدي سعيد عقل، & إياد محمد الأغا. (٢٠٢١). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة، لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢ (٢٩)، ٨٥-٨٦.

مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (٢٠١٦) المركز الوطني للروبوت والأنظمة الذكية، <https://kacst.gov.sa>
المعتر بالله، سعيد، عطية، أحمد، راغب، ونعيم، عبد الغني. (٢٠١٩). العربيّة والذكاء الاصطناعي. مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة.

مؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي (٢٠٢٢) في صحيفة سبق <https://sabq.org/saudi>

مؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي في التّعليم (٢٠٢٢، فبراير ٢٣) صحيفة سبق، <https://sabq.org/topic>
المؤتمر السابع عشر للوزراء المسؤولين عن التّعليم العالي والدّراسة العلمي في الوطن العربي. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي والتّعليم: التحديات والرهانات، القاهرة، ٢٤-٢٥ ديسمبر

هيئة تقويم التّعليم والتدريب. (٢٠٢٠). الإطار الوطني للمؤهلات،

https://www.iau.edu.sa/sites/default/files/resources/ltr_lwtmy_1lmwhlt2020.pdf

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٢). القمة العالمية للذكاء الاصطناعي، اليونسكو (٢٠١٩، ديسمبر ١٨) اليوم العالمي للغة العربيّة ٢٠١٩، مؤائد مستديرة مخصصة باللغة العربيّة والذكاء الاصطناعي.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Ghoneim, Ahmed Mohamed. (2017). *Artificial Intelligence, A New Revolution in Contemporary Management*, Modern Library for Publishing and Distribution, Cairo, 1st edition, p. 19.
- Ahmed, Shaima Ahmed, and Younis, Iman Muhammad. (2020) A program prepared according to applications of artificial intelligence to develop twenty-first century skills and awareness of future roles among students at the College of Education, *Journal of Scientific Research in Education*, 13 (21), 470- 501.
- Al-Tamimi, Abdul Rahman Ibrahim. (2018). *The level of awareness of the concepts of technological nanotechnology among male and female students enrolled in the educational diploma at the University of Hail* [Unpublished master's thesis] Arab Education Bureau for the Gulf States, 39 (148), 41.
- Al-Harbi, Souad Louifi (2020, February 7-9) The impact of artificial intelligence in teaching the Arabic language, International Conference on Arabic Language and Literature, Mecca.
- Al-Hallaq, Ali Sami. (2010). *The reference in teaching Arabic language skills and sciences*, Modern Book Foundation.
- Hammad, Khalil Abdel Fattah, Sheikh Al-Eid, Ibrahim Suleiman, and Foura, Nahed Sobhi. (2012). *Strategies for Teaching the Arabic Language*, Samir Mansour Library for Printing, Publishing and Distribution.
- Khayyat, Ahlam Ali (2020, February 7-9) Applications of Artificial Intelligence for Non-Arabic Speakers: Reality and Aspirations, International Conference on Arabic Language and Literature, Mecca.
- Khairiya Al-Almai: Proposals for employing artificial intelligence in the service of the Arabic language <https://nashiri.net/index.php/articles/literature-and-art/6295-2019-12-20-14-53-13>
- Al-Desouki, Wafa Saleh. (2015). The effect of teaching using the synchronous virtual classroom on self-esteem and the attitude towards learning through it among special diploma students, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (68), 123.
- Zarrouqi, Riad and Valtha, Amira. (2020). The role of artificial intelligence in improving the quality of education, *Arab Journal of Specific Education*, 4(12), p. 10.
- Salama Manal Abu Al-Majd. (2020). Anticipating the future of the Arabic language considering the artificial intelligence strategy, *Journal of Arts and Humanities*, 2 (91) 441-474
- Shawqi, Maryam Abdul Rahman. (2020). Applications of artificial intelligence and acceleration in the process of digitization of education, *Iraqi University Journal Supplement*, 2 (15)
- Alsheikh, Hanan Ali, and Al-Arabi, Zainab Muhammad. (2018). A proposed vision for building an expert system in developing the skills of producing electronic achievement files among primary school teachers, *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 34 (11) 1102-1134.
- Al-Sobhi, Sabah Eid. (2020). The reality of faculty members at Najran University using artificial intelligence applications in education, *Journal of the College of Education*, Ain Shams, 4 (44) 333-340
- Salah Al-Fadhli, The mechanism of the human mind, Era Al-Kutub for Printing and Publishing, Cairo, 2019, p. 147.

- Abdel Latif, Abeer Muhammad. (2011). The effectiveness of a proposed training program in developing awareness of some concepts of nanotechnology among science teachers in the Al-Jawf region (Unpublished master's thesis). Princess Noura University. (p. 13)
- Abdel Latif, Osama, Gabriel Ahmed, Abdel Fattah, Kamal Ibrahim, and Mahdi, Yasser Sayed. (2020). The effectiveness of a teaching system based on artificial intelligence for developing a deep understanding of nuclear reactions and the ability to self-learn among secondary school students, *Scientific Research Journal*, 21(4), 307-349
- Abdullah Saeed Abdullah Al-Wali, Civil Liability for Damages of Artificial Intelligence Applications in Emirati Law, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, Egypt - Dar Al-Nahda Al-Arabiya, UAE, 1st edition, 2021 AD, p. 29.
- Al-Assaf, Saleh Hamad. (2016). *Introduction to research in behavioural sciences*. (3rd ed.). Dar Al-Zahra Library.
- Al-Ghamdi, Samia Fadel, and Al-Ghazali, Lina Ahmed. (2020). The reality of using artificial intelligence applications in special education schools in Jeddah, from the teachers' point of view and the attitude towards it, *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1) 57- 76.
- Judge, Hisham bin Saleh. (2021). Investing in artificial intelligence in learning and teaching Arabic as a second language: prospects and possibilities. *Al-Hikma Journal for Literary and Linguistic Studies*, 9(3): 82-116
- Qashti, Nabila Abdel Fattah. (2020). The impact of artificial intelligence on the development of education systems. *International Journal of Online Education*, 19(1), 69-90.
- Qatami, Samir. (2018). Artificial Intelligence and its Impact on Humanity, Afkar Magazine, Ministry of Culture, Hashemite Kingdom of Jordan, Towards a Civic Culture, (357) 13-40
- Muhammad Rabahi, and Amaria, Hakim. (2021). Challenges of automatic processing of the Arabic language, *Arabic Language Journal*, 23 (2) 249-268
- Mahmoud Zakaria Al-Astal, Magdy Saeed Akl, & Iyad Muhammad Al-Agha. (2021). Developing a proposed model based on artificial intelligence and its effectiveness in developing programming skills among students at the University College of Science and Technology in Khan Yunis. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 29(2).
- King Abdulaziz City for Science and Technology. (2016). National Centre for Robots and Intelligent Systems, reference accessed on May 18, 2023, from <https://kacst.gov.sa>
- Al-Moataz Billah, Saeed, Attia, Ahmed, Ragheb, and Naeem, Abdul-Ghani. (2019). Arabic and Artificial Intelligence, King Abdullah bin Abdulaziz International Centre for Arabic Language Service.
- Innovation and Artificial Intelligence Conference. (2022). in Sabq newspaper. The reference was accessed on May 18, 2023 from <https://sabq.org/saudi>
- Innovation and Artificial Intelligence in Education Conference (2022, February 23) Sabq newspaper, <https://sabq.org/topic>
- The Seventeenth Conference of Ministers Responsible for Higher Education and Scientific Research in the Arab World. (2019). Artificial Intelligence and Education: Challenges and Challenges, Cairo, December 24-25
- Education and Training Evaluation Authority. (2020). National Qualifications Framework. The reference was accessed on May 5, 2023, from https://www.iau.edu.sa/sites/default/files/resources/ltr_lwtnty_ilmwhlt2020.pdf

- Saudi Press Agency (2022) World Summit on Artificial Intelligence, reference accessed on May 4, 2023, from <https://www.spa.gov.sa/2378643>.
- UNESCO. (2019, December 18). International Arabic Language Day 2019, round tables on the Arabic language and artificial intelligence.
- Chassignol, M., et al. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*.
- Faggella, D. (2019). Artificial Intelligence in the Classroom. *Interface Magazine*, Available at [/https://interface online.co.nz](https://interface online.co.nz)
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. *International Journal of Learning and Development*.
- Incerti, Federica. (2020). Preservice Teachers' perceptions of artificial Intelligence Tutors For learning, [Unpublished Doctoral dissertation] The patton College of Education.
- John Wiley & Sons. (2018). Artificial Intelligence and Big Data. British Library Cataloguing-in-Publication Data, available from the British Library ISBN 978-1-78630-083-6
- Joost .N, K & others. (2003). Artificial Intelligence: Definition, Trends, Techniques, Encyclopedia , and Cases. *Encyclopedia of Life Systems (EOLSS)*. pp1 :5
- Khanlari, Ahmad. (2014). Teachers' Perceptions of Using Robotics in Primary/Elementary Schools in Newfoundland and Labrador. Unpublished Master dissertation submitted to Memorial University of Newfoundland.
- Koutou , Kia ora. (2018).ARTIFICIAL INTELLIGENCE Shaping a Future New Zealand ,An Analysis of the Potential Impact and Opportunity of Artificial Intelligence on New Zealand's Society and Economy , New Zealand.
- Liu,J & Wang,S. (2020) The change of teachers , role in teaching under the environment of Artificial Intelligence , International Conference on Artificial Intelligence and education Tianjin, China.
- McGovern, S. L., Pandey, V., Gill, S., Aldrich, T., Myers, C., Desai, C., ... & Balasubramanian, V. (2018). The new age: artificial intelligence for human resource opportunities and functions. *Ey. Com*.
- Marguerite G. et al. (2006). *Methods in educational research: from theory to practice*, New York: John Wiley & Sons, Inc, P.146.
- Nidopalli, M. (2017). artificial intelligence risk and benefits. *international journal of innovative research in science engineering and technology*, (6) 1-5.
- Sangapu, Indira. (2018). Artificial Intelligence in Education from a Teacher and Student perspective. Retrieved 6 May 2023 https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3372914
- Shuguana,L, Zheng,L,& Lin, b. (2020,february). Impact of Artificial Intelligene on teaching and learning, Proceeding of 2020 9th International conference on education Information Technology, China.
- Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K. (2018). Artificial Intelligence and its Implications in Education. International Conference on Improved Access to Distance Higher Education Focus on Underserved Communities and Uncovered Regions. 7th International Young Scientist Conference on Computational Science, Kakatiya University, India 11-12 Aug Faggella, D. (2019). Artificial Intelligence in the Classroom. *Interface Magazine*, Available at: [/https://interface online.co.nz](https://interface online.co.nz).
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1) 39.
- Zhao,Y& Liu,G. (2019,February). How do teacher face educational changes in artificial intelligence era in 2018 international workshop on education reform and social sciences (ERSS2018) Atlantis press.

تصميم بيئات التعلم المهني وفق أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا: تحديات تواجه المصمم التعليمي

فوزية عبد الرحمن الغامدي

أستاذ مساعد بجامعة الملك سعود، كلية التربية قسم تقنيات التعليم

المستخلص: تبحث هذه الدراسة في تجارب المصممين في تصميم مجموعات للتعلم المهني للمعلمين والإداريين على وسائل التواصل الاجتماعي في ضوء أسس التعلم المنظم ذاتيًا وفلسفته (Self-regulated learning (SRL). وهدفت الدراسة إلى تحديد مهارات التعلم المنظم ذاتيًا المطلوبة في بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة من وجهة نظر المصمم التعليمي، ومناقشة الآليات المناسبة التي يتبعها المصمم التعليمي لتنفيذ مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم المنهية الإلكترونية. وأخيرًا ناقشت هذه الدراسة التحديات التي يواجهها المصممون التعليميون عند تصميم بيئات التعلم المهني باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي باعتبارها بيئات للتعلم الإلكتروني. شارك في الدراسة سبعة عشر مُصممًا تعليميًا من قطاعات وجهات تعليمية متنوعة. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة وتحليلها بأسلوب التحليل الموضوعي للبيانات النوعية. وناقشت النتائج توضيح أهم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا المطلوب توافرها في بيئات التعلم المهني مثل: مهارات التخطيط، وإدارة الوقت، والاتصال الفعال، والتعلم مع الأقران، والتقييم الذاتي. كما خلصت الدراسة إلى أن المصمم التعليمي له دور في تفعيل مهارات التعلم الذاتي من خلال تصميم بيئة تعلم داعمة تحث المتعلم على ممارسة مهارات التأمل الذاتي، والاتصال المنفتح مع أفراد مجتمع التعلم، وتبادل الخبرات والقدرة على تقييم الأداء الذاتي. وكانت أبرز التحديات التي يواجهها مصممو التعليم عند تصميم بيئات التعلم وتفعيلها على منصات التواصل الاجتماعي تتمثل في مدى مصداقية المعلومات المتداولة فيها وصحتها وتشتت المتعلم عند استخدامه عددًا من أدوات التواصل المختلفة في الشكل والمضمون، وكذلك مخاوف تتعلق بأخلاقيات التواصل الرقمي والأمن السيبراني. تُطلع هذه الدراسة المتخصصين في التصميم التعليمي والمعلمين على طرق تشجيع التعلم المهني المستمر باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مع تعزيز مهارات التعلم الذاتي في الوقت نفسه.

الكلمات المفتاحية: التصميم التعليمي، التعلم المهني، التعلم الإلكتروني المستمر، التعلم المنظم ذاتيًا، وسائل التواصل الاجتماعي

Designing Professional Learning Environments Based on Self-Regulated Learning: Challenges Facing the Educational Designer

Fawzeya AbdulrahmanAlghamdi

Assistant Professor in King Saud University,

College of Education, Instructional Technology Department

Abstract: The study examined the experiences of instructional designers in designing professional learning groups for teachers and administrators on social media based on the foundations and philosophies of self-regulated learning (SRL). The study aimed to identify the self-regulated learning skills required in e-learning environments from the point of view of the instructional designer, and to discuss the appropriate mechanisms followed by the instructional designer to activate self-regulated learning skills, and to discuss the challenges that instructional designers face when designing professional learning environments using social media as learning platforms. Seventeen educational designers from various educational sectors participated in the study. Data were collected using semi-structured interviews and then analysed using thematic analysis of qualitative data. The results clarified the most important self-regulated learning skills required in professional learning environments, such as planning skills, time management, effective communication, learning with peers, and self-evaluation. The study also found that the educational designer has a role in activating self-learning skills by designing a supportive learning environment that encourages the learner to practice self-reflection skills, open communication with members of the learning community, exchange of experiences, and the ability to evaluate self-performance. The most challenges that educational designers face when designing and activating learning environments on social media platforms were the extent of the credibility and validity of the information, the distraction of the learner when using several communication tools that differ in form and content, as well as concerns related to the ethics of digital communication and cybersecurity.

Keywords: Instructional design, professional learning, lifelong learning, self-regulated learning, social media

مقدمة:

تعدُّ القدرة على التطور المهني من أبرز متطلبات العمل في العصر الحالي سيمًا في المجال التربوي والتعليمي حيث يعدُّ مجال تقنيات التعليم والتعلم مجالًا دائم التغيُّر يتطلب من الممارسين التعليميين مواكبة التعلم المهني المستمر. وتوفر وسائل التواصل الاجتماعي خصائص تساعد على تقليص القيود الزمنية والجغرافية والمالية للتعلم المهني غير الرسمي؛ ولهذا برزت أهمية بيئات التعلم المهني، وكانت من أهم الاستراتيجيات المستخدمة لتفعيل برامج التطوير والتنمية المهنية للمعلمين وبعده المعلم عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية؛ لذلك فإنَّ إعداد المعلم المؤهل الناجح في إدارة العملية التعليمية وتنظيمها وضبطها هو من أهم أسس رفع جودة التعليم. وقد أشار تقرير منظمة اليونسكو حول التدريس الشامل وما يقتضيه من استعداد جميع المعلمين لتدريس الطلاب بجميع فئاتهم، ولا يمكن تحقيق ذلك ما لم يكن المعلمون أداة متمكِّنة دافعة للتغيير ومتسلِّحين في ذلك بقيم خلقية ومعارف علمية ومهارات اجتماعية وسلوكية تمكِّنهم من تحقيق النجاح الذي يصبون إليه. وهذا ما جعل النظم التعليمية تسعى إلى توفير فرص متنوعة لإعداد المعلم وتطوير مهاراته وكفاياته بالاعتماد على التوجهات العالمية التي تواكب التغيرات والتطورات المستمرة في المجال التعليمي والتربوي، وقد شكَّلت هذه التغيرات حاجةً ملحةً لضرورة إصلاح العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية في ضوء ما أكَّدت عليه رؤية المملكة (٢٠٣٠م) التي نادى ببناء مجتمع قائم على المعرفة عبر توفير بيئات تعليمية تناسب السياسات التعليمية التي يسعى لتبنيها. (الوهابي وآخرون ، 2020).

وتستمر الحاجة إلى تطوير برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم بالرغم من الموارد المحدودة لعددٍ من المطوِّرين لتلبية المتطلبات المتزايدة والتغيرات التكنولوجية المستمرة (Stark & Smith, 2016; Bastiaens & Heymann, 2023). ومعالجة هذه المعضلة، كشفت عددٌ من الأدبيات إمكانية تفعيل مجتمعات الممارسة المهنية (CoPs) في التعليم والتطوير المهني في المؤسسات التعليمية باعتبارها وسيلةً لتوسيع احتياجات التأهيل والتطوير المهني للمعلمين وتلبيتها (Stark & Smith, 2016; Bastiaens & Heymann, 2023)، مما يتيح لهم الانخراط في مجموعات التعلم المهني المستمر طريقةً لتبادل التجارب والخبرات مع المتخصصين في مجال التكنولوجيا والتصميم التعليمي وكذلك الممارسين في الميدان التعليمي كالمعلمين والمتعلمين (Schudel et al, 2023). ونقصد بمجموعات التعلم المهني هنا مجموعة مستدامة من المعلمين الذين يطورون قاعدة معرفية مشتركة تركز على هدفٍ مشترك. وقد حظيت مجموعات التعلم المهني بكثيرٍ من الاهتمام منذ طرح هذا المفهوم في أوائل التسعينيات. وتتناول معظم هذه المجموعات مناقشات وعروض لأبرز الممارسات الحديثة في التعليم والتفاعل مع المتعلمين، أو التطوير المهني الذي يركِّز على الطالب أو المعلم (Bastiaens & Heymann, 2023).

مشكلة الدراسة

أصبح التعلم المهني المستمر من ضروريات النمو الوظيفي للمهنيين وخصوصًا في الميدان التربوي (Eddy et al, 2022). وهناك وعي بين المهنيين العاملين في المجالات المختلفة أن تعلم الاستراتيجيات من الآخرين الذين مروا بتجارب مماثلة يمكن أن يكون فعالاً، ومن المرجح أن تعمل هذه الاستراتيجيات في سياق ذي صلة بخبراتهم الوظيفية (Schudel et al, 2023). وإذا فهموا قيمة الحصول على معلومات حديثة وأهميتها وضمان الأداء الوظيفي الناجح فمن المرجح أن يتواصلوا ويتفاعلوا مع أقرانهم لبناء معرفة جماعية (Bastiaens & Heymann, 2023). ومع ذلك، لا يتمتَّع جميع المهنيين العاملين بالمهارات اللازمة لبدء تعلمهم المهني وتنظيمه (Richardson et al, 2019). وتميل معظم الأدبيات المتعلقة بمهارات التعلم الذاتي إلى التركيز على بيئات التعليم الرسمية (Greenberg, 2023). فهناك حاجة ماسة إلى

الأبحاث التي تستكشف تطبيق التعلم المنظم ذاتيًا وتعزيزه SRL للمهنيين الممارسين، مثل مُصممي التعليم، في سياق التعلم غير الرسمي لإثراء الأدبيات الحالية (Richardson et al, 2019; Greenberg, 2023).

وبالرغم من إيجابيات تبني بيئات التعلم المهنية لتطوير المعلمين إلا أن مُصممي البيئات التعليمية المهنية يواجهون بعض التحديات التي تعيق نجاح مثل هذه المبادرات التطويرية، فجودة التعليم والتطوير في بيئات التعلم المهنية من أهم أسباب عدم استمرارية الأفراد في مثل هذه المجتمعات، ولضمان هذه الجودة لا بد من توافر بعض المهارات الأساسية عند الأفراد تمكينهم من التخطيط الجيد للتطور المهني، ثم اختيار الوسيلة المناسبة لتحقيق هذا التطور، ثم التقييم والمتابعة الذاتية المستمرة (Bastiaens & Heymann, 2023). وهذا ما يتقاطع بشكل كبير مع نظرية التعلم المنظم ذاتيًا حيث ركزت على المتعلم بشكل خاص، ولخصت ثلاثة مراحل أساسية يمر بها في تنظيم تعلمه ومتابعته بشكل ذاتي وهي التخطيط، ثم الأداء، ثم التقييم (Zimmerman, 2002). وأيضًا هناك قيود عند متابعة تعلم المشاركين في هذه المجتمعات التعليمية (على سبيل المثال، القيود الزمنية والجغرافية والميزانية) (Pyrko, Dörfler & Eden, 2017)، الجدير بالذكر هنا هو الإمكانيات المحدودة للتقنيات الحديثة، حيث توفر تقنيات وسائل التواصل الاجتماعي المنتشرة في كل مكان إمكانيات لكسر هذه القيود؛ مما يسمح لهم بالتواصل مع زملائهم البعيدين، والبحث عن المعلومات والموارد في الوقت المناسب (Moore, 2008).

ومع ذلك، قد تسبب وسائل التواصل الاجتماعي تشتيت الانتباه والحصول على محتوى علمي غير دقيق أو غير موثوق علميًا (Anderson, 2019). بالإضافة إلى ذلك، لا تزال هناك شكوك حول مدى إمكانية تحويل المعلومات المكتسبة من وسائل التواصل الاجتماعي إلى ممارسة عملية ناجحة في بيئة أخرى (Pyrko, Dörfler & Eden, 2017). كما يفرض التواجد على وسائل التواصل الاجتماعي تحديات حيث قد تواجه الأشخاص مثل المعلومات غير الملائمة أو التعليقات غير المناسبة في البيئة التربوية (Ferguson, 2012; Anderson, 2019) لهذا كان الهدف من هذه الدراسة هو توضيح أمثال هذه المشكلات المذكورة أعلاه، واستكشاف تجارب مُصممي بيئات التعلم المهني في منصّات التواصل الاجتماعي، ومدى تفعيلهم لأسس التعلم المنظم ذاتيًا بوصفه طريقة للحد من بعض السلبيات المذكورة، وذلك من خلال طرح ثلاثة أسئلة بحثية ومناقشتها بحيث تُستعرض من خلالها: أولاً مهارات التعلم الذاتي المطلوب توافرها في بيئات التعلم المهني، وثانيًا آليات تعزيز هذه المهارات من قبل المصمم التعليمي في شبكات التواصل الاجتماعي، وأخيرًا مناقشة التحديات التي تواجه المصمم التعليمي عند استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بوصفها بيئات للتطور والتعلم المهني.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى طرح الأسئلة البحثية التالية ومناقشتها:

- (1) ما مهارات التعلم المنظم ذاتيًا المطلوبة في بيئات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المصمم التعليمي؟
- (2) ما الأنشطة التي تعزز تصميم بيئات التعلم المهني على منصّات التواصل الاجتماعي وفقًا لأسلوب التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظر مُصممي التعليم؟
- (3) ما التحديات التي تواجه مُصممي بيئات التعلم المهني على منصّات التواصل الاجتماعي وفقًا لأسلوب التعلم المنظم ذاتيًا؟

أهداف الدراسة

يتضح من الأسئلة البحثية أعلاه أن هذه الدراسة تهدف بشكل أساسي إلى تسليط الضوء على النقاط التالية:

- (١) مناقشة أبرز مهارات التعلم المنظم ذاتيًا المطلوبة في بيئات التعلم الإلكتروني المختلفة من وجهة نظر المصمم التعليمي وتوضيحها، وهذا الهدف يقود إلى تحقيق الهدفين الآخرين المرتبطين بالتحديات، وآليات تعزيز هذه المهارات.
- (2) تحديد التحديات التي يواجهها المصمم التعليمي عند تصميم بيئات التعلم المهني باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي بوصفها بيئات للتعلم الإلكتروني.
- (3) استعراض الآليات المناسبة التي يتبعها المصمم التعليمي لتفعيل مهارات التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم المهنية الإلكترونية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الربط النظري والتطبيقي بين تصميم بيئات التعلم المهنية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا ويتطلب إنشاء مجتمعات التعلم المهنية إجراءات استباقية، وتحديد الأهداف الاستراتيجية، والتخطيط، وهنا يؤدي التعلم المنظم ذاتيًا (SRL) دورًا مهمًا في تشكيل بيئات التعلم المهني المستمرة وتفعيلها (Persico, Milligan & Littlejohn, 2015; Myers, 2013). وهنا تكمن مشكلة الدراسة الحالية وهي صعوبة تطبيق الاستراتيجيات المناسبة لتعزيز مهارات التعلم الذاتي من قبل الممارسين في بيئات التعلم المهني (Evans & Powell, 2007)؛ لذلك تسعى هذه الدراسة إلى توضيح أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم الإلكتروني، ثم مناقشة مدى تفعيل هذه الاستراتيجيات من وجهة نظر المتخصصين في التصميم التعليمي.

الجانب النظري

تسهم هذه الدراسة في مناقشة العلاقة النظرية بين مفهوم بيئات التعلم المهني واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بغرض تصميم بيئات تعليمية مهنية مستدامة، يتمكن من خلالها المعلم من مواصلة تطوره المهني، وتبادل الخبرات بين المعلمين والممارسين التعليميين. وبالرغم من أن هذه الدراسة تستند بشكل كبير على نموذج Zimmerman's SRL (2002) لتوضيح مراحل التعلم المنظم ذاتيًا فإن خبرات المصممين التعليميين تؤدي دورًا أساسيًا في تفسير هذه المراحل بطريقة مناسبة يمكن تفعيلها في بيئات التعلم المهنية، وبذلك تسهم الدراسة في إعادة صياغة مهارات التعلم المنظم ذاتيًا بما يتلاءم مع خبرة المصمم التعليمي في مجتمعات التعلم المهني الرقمية.

الجانب التطبيقي

تركز هذه الدراسة بشكل أساسي على خبرات المصممين التعليميين وتجاربهم في تفعيل استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في مجتمعات التعلم المهنية، وبالتالي يمكن الاستفادة من هذه الخبرات والتجارب والتوصيات في تصميم بيئات تعلم احترافية تمكن المعلم من تنظيم تعلمه ومتابعة تطوره المهني. كما أنها تناقش أهم الطرق التي من خلالها يستطيع المصمم التعليمي بناء بيئة تعلم رقمية تعاونية وبالوقت نفسه تعزز مهارات التعلم الذاتي والتطور المهني.

حدود الدراسة

- ١- تم اختيار عينة البحث قصدية من ثلاث منصات للتواصل الاجتماعي وهي: الواتس اب WhatsApp والتليجرام Telegram ولينكد إن LinkedIn. وذلك لسهولة الاتصال بأفراد العينة، وانتشار بيئات التعلم المهنية في هذا النوع من منصات التواصل الاجتماعي في القطاع التعليمي بشكل خاص.

- ٢- اقتصرت عينة الدراسة على سبعة عشر مُصمِّمًا تعليميًا فقط وجميعهم متخصصين في مجال التصميم التعليمي ولديهم خبرة في هذا المجال لمدة عامين على الأقل، ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي لأغراض تصميم بيئات التعلم المهنية.
- ٣- تمَّ جمع البيانات وتحليلها خلال عامٍ دراسيٍّ كامل.

مصطلحات الدراسة

١-مجتمعات التعلم المهنية:

هي مجموعة من الأفراد الذين يعملون بالمهنة نفسها، ولديهم رؤية ورسالة واحدة يمكن تحديدها في أهدافٍ مشتركة بحيث يكونون مجتمعًا معرفيًا مهنيًا لتبادل الخبرات والمعارف (Wenger,1998).

٢-بيئات التعلم المهني:

أوعية متنوعة تتيح تبادل الخبرات واكتساب أفضل الممارسات ومعالجة الصُّعوبات والتحديات التي تواجه أفراد مجتمعات التعلم المهني (Wenger,1998).

٣- التعلم المنظم ذاتيًا:

عملية تعلم ذاتية التوجيه تتضمن أفكار المتعلم وسلوكياته ومشاعره؛ لتحقيق أهدافه بشكلٍ مقصود واستراتيجي في تحسين التعلم (Zimmerman, 2002, 65).

أدبيات الدراسة

يتضمن الإطار النظري لهذه الدراسة مفهوم بيئات التعلم المهني والتصميم التعليمي لبناء مجتمعات التعلم المهنية، ثمَّ الرِّبط بين تصميم هذه البيئات وفق أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا، وأخيرًا تفعيل منصّات التواصل الاجتماعي لبناء مجتمعات التعلم المهني.

التصميم التعليمي لبيئات التعلم المهني

يعتمد بناء مجتمعات التعلم المهنية وتصميمها على النظريات الاجتماعية والثقافية للتعلم التي تؤكد أنَّ التنمية البشرية بأكملها تقوم على التفاعل الاجتماعي عن طريق خلال استخدام الأدوات وتبادل الخبرات والثقافات. بحيث يبنى المشاركون ويطورون هوياتهم وفهمهم من خلال مشاركتهم النشطة، والتفاعل مع الآخرين في الممارسات التعليمية التي تقع في مجتمعات اجتماعية معينة، مثل المجتمعات المهنية لتطوير المعلمين (Lave & Wenger, 2001). عندما يتفاعل أعضاء مجتمع الممارسة ويتشاركون ويشاركون في ممارسة ثقافية معينة مع مرور الوقت، فإنهم يطورون فهمهم لهذه الممارسة هويتهم وخبرتهم فيما يتعلق بالمجتمع وأهدافه.

ويتطلب تصميم بيئة تعلم مهنية من توفر ثلاثة عناصر أساسية هي: وجود مجال اهتمام مشترك، أي أن جميع الأعضاء لديهم قضية مشتركة؛ مما يمنح مجتمع التعلم هويةً محدّدة. ثانيًا يجب أن تكون لديهم ممارسات أو تجارب مشتركة حول مجال العمل وهذا يعني أن جميع الأعضاء بشكلٍ ما ممارسون للمجال، ويقومون بمهامٍ ماثلة؛ مما يمنحهم الخبرة التي يمكنهم مشاركتها والاستفادة منها في مجتمع التعلم. ثالثًا وجود بيئة أو تحجُّع مشترك لتعزيز بناء العلاقات بين أعضاء المجموعة؛

لأن العلاقات الشخصية الهادفة هي أساس بناء مجتمع التعلم الذي تتم فيه مشاركة المعلومات واستمراريتها (Wenger, 1998).

والجدير بالذكر هنا أن للمجتمعات دورات حياة، فهي تظهر، وتنمو، وتزدهر في فترات محددة أو مستمرة حسب قدراتها ومدى المحافظة على بقائها وتماسكها، وتوجد لكل مرحلة من مراحل تكوين مجتمعات التعلم المهنية استراتيجيات محددة للتصميم والتيسير والدعم تساعد في تحقيق أهداف المجتمع، وتقوده إلى المرحلة التالية من التكوين. وإذا نجح المجتمع، فإنه مع مرور الوقت، تنمو فيه الطاقة والالتزام والرؤية حتى يصبح مجتمعًا مؤسسيًا، يمتلك قدرة أساسية ذات قيمة مضافة للمنظمة الراعية. وقد حدد وينغر وآخرون (Wenger, McDermott & Snyder, 2002) المراحل الأساسية لبناء مجتمعات التعلم المهنية كالتالي:

- ١ - مرحلة الاستكشاف والاستقصاء، ويتم فيها تحديد الجمهور والغرض والأهداف والرؤية للمجتمع.
- ٢ - مرحلة التصميم وتسعى لتحديد الأنشطة والتقنيات والعمليات الجماعية والأدوار التي ستدعم أهداف المجتمع.
- ٣ - مرحلة وضع النموذج الأولي لبيئة التعلم: ويتم فيها تجربة المجتمع مع مجموعة مختارة من أصحاب المصلحة الرئيسيين لاختبار الافتراضات ومدى الالتزام وتحسين الاستراتيجيات المتبعة والحصول على قصة نجاح.
- ٤ - مرحلة التجريب الفعلي أو الإطلاق: ويتم فيها إتاحة بيئة التعلم لجمهور أوسع على مدى فترة من الزمن بطرق تجذب الأعضاء الجدد وتقدم مميزات فورية لهم.
- ٥ - مرحلة النمو: وفيها يتم إشراك الأعضاء في أنشطة التعلم التعاوني وتبادل المعرفة، والمشاريع الجماعية، والتشجيع على التواصل لتلبية الأهداف الفردية والجماعية والتنظيمية.
- ٦ - مرحلة الاستدامة: وهي المرحلة الأهم والأصعب؛ لأنها تتطلب ممارسات متجددة لتنمية المعرفة و"المنتجات" التي أنشأها المجتمع وتقييمها، وتوجيه الاستراتيجيات والأهداف والأنشطة والأدوار والتقنيات ونماذج الأعمال الجديدة للمستقبل.

بناءً على ما سبق يتضح أن بناء بيئات التعلم المهنية واستمراريتها تتطلب فهم مراحل دورة الحياة لمجتمع التعلم والتأكد من أن جميع الأهداف والخطط والاتصالات والأنشطة والتقنيات ومقاييس التقييم تتوافق مع المرحلة الحالية من بناء المجتمع، وبدون تيسير واع لهذه الأدوات، قد يتم فقدان الرّحم في أثناء مرحلة الإطلاق، وقد لا تحقق بيئة التعلم المهني القدر الكافي من النمو اللازم للتطور إلى كيان مستدام.

تصميم بيئات التعلم المهني وفق أسلوب التعلم المنظم ذاتيًا

يقوم المصمم التعليمي بإنشاء أنشطة التعلم المهني المستمر ومتابعتها للحفاظ على الكفاءات الوظيفية (Richardson et al, 2019)، وقد يمتد عمله إلى ما هو أبعد من إنشاء التدخلات التعليمية والأدوات التوضيحية والإرشادات (Kelly, 2016) إلى تعزيز الأداء الوظيفي من خلال توفير فرص التدريب للموظفين؛ وبالتالي، فإن عمل المصمم التعليمي يؤثر على تحسين المعرفة والمهارات لدى المتعلمين المستهدفين (Richardson et al, 2019). وغالبًا ما يعمل المصمم التعليمي مع خبراء في المجال (Subject Matter Experts (SMEs لنقل المعلومات المناسبة واختيار الاستراتيجيات لتحقيق أهداف التعلم (Kelly, 2016).

يعدُّ نموذج Zimmerman's SRL واحدًا من أشهر نماذج التعلم المنظم ذاتيًا SRL، وهو يشمل ثلاث مراحل أساسية. وبالرغم من أنها متسلسلة بطبيعتها، فإنها تسمح لنا بالنظر بعمق في المراحل الثلاثة، وفحص الاستراتيجيات الفرعية داخل كل مرحلة بطريقة تفصيلية. تم استخدام نموذج Zimmerman's SRL إطارًا نظريًا لهذه الدراسة. وقد عرّف زيرمان التعلم المنظم ذاتيًا أنه عملية تعلم ذاتية التوجيه تتضمن أفكار المتعلم وسلوكياته ومشاعره لتحقيق أهدافه بشكل مقصود واستراتيجي في تحسين التعلم (Zimmerman, 2002, 65).

يبدأ المتعلمون الذين يطبقون مبدأ التعلم الذاتي SRL أولاً بتحديد مصادر التحفيز، ثم تنفيذ الاستراتيجيات الموجهة نحو الأهداف، وأخيرًا مراقبة الاستراتيجية، بما في ذلك البحث عن المساعدة، وتعديل هذه الاستراتيجيات لتحسين التعلم (Schunk & Zimmerman, 2012). وبالتالي يتكوّن نموذج زيرمان من ثلاث مراحل أساسية: (1) مرحلة التفكير المسبق: يحدد المتعلمون هدفًا ويحددون مصادر التحفيز للوصول لهذا الهدف، (2) مرحلة الأداء: يحدد المتعلمون استراتيجيات التعلم الخاصة بهم وينفذونها ويراقبونها؛ و (3) مرحلة التأمل الذاتي: يقوم المتعلمون بتقييم أدائهم ذاتيًا ويخططون لتبني و/أو تكييف استراتيجية أفضل لتحسين التعلم. إذا نظرنا لتطبيق هذه المراحل في سياق التعلم المهني: تستلزم مرحلة التفكير المسبق عمليات تفكير يتعرف فيها المتعلمون (الموظفون) على أنفسهم من خلال إجراء تحليل المهام الخاصة بعملهم وتحديد الأهداف والخطط الاستراتيجية. وفي مرحلة الأداء يقوم المتعلمون بالمهمة في أثناء تنفيذ الاستراتيجيات المناسبة، ومراقبة هذه الاستراتيجيات ومراجعتها. أمّا مرحلة التأمل الذاتي يقوم المتعلمون فيها بتقييم تقدّمهم بشكل فعال في أثناء التفكير في تجاربهم الخاصة ثم مشاركتها مع أقرانهم (Persico, Milligan & Littlejohn, 2015).

يتمثل الهدف من تصميم بيئات التعلم المهنية وفق استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في إبراز الاتجاه الداخلي لمجتمع التعلم وهويته، من خلال الاستثمار الأمثل لطاقت أفراد مجتمع التعلم وتفعيل مهاراتهم الشخصية المتنوعة. وهذا يرتكز بشكل أساسي على دور التصميم التعليمي في بناء "مؤسسة إنسانية للتطور المهني المستمر" بحيث تكون هادفة وذاتية التوجيه، ولكن، كيف يمكن للمصمم التعليمي توجيه مثل هذه المؤسسة لتحقيق ذاتها؛ ولتصبح حيوية ومستدامة يتّضح من الأدبيات وجود سبعة مبادئ لبناء مجتمعات التعلم المهني يمكن ربطها بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى أعضاء مجتمع التعلم المهني (Lave & Wenger, 2001; Wenger et al., 2002):

1. التصميم من أجل التطور

يرتبط هذا المبدأ بمرحلة التفكير المسبق في تنظيم التعلم الذاتي، أمّا في بيئات التعلم المهنية فيجب أن يكون التصميم موجّهًا ومتوافقًا مع مُحفّزات التطور الطبيعي لمجتمع التعلم (Persico, Milligan & Littlejohn, 2015). وعادةً ما تعتمد المجتمعات على الشبكات الشخصية الموجودة مُسبقًا، فهي لم تنشأ من العدم وإنما هي شبكات تعلم موجودة، ولكن يسعى المصمم التعليمي لتنظيمها ووضع المعالم الخاصة التي تميّزها مثل: الأهداف والرؤية والرسالة (Wenger, 2002, McDermott & Snyder).

وبالتالي فإنّ جميع الأعضاء المتواجدين في مجتمع التعلم المهني أو الجدد فيه لا بد أن يمروا بمرحلة التفكير المسبق لتحديد أهدافهم، ومعرفة مدى ملائمة هذا المجتمع بالنسبة لهم.

2. فتح حوار بين وجهات النظر الداخلية والخارجية:

التصميم الجيد للمجتمع يجلب المعلومات من خارج المجتمع إلى الحوار حول ما يمكن للمجتمع تحقيقه، وقد يعني ذلك جلب "شخص خارجي" إلى حوار مع قائد المجتمع والأعضاء الأساسيين فيه حال قيامهم بتصميم المجتمع. ونتيجة لهذا الحوار، فإن الأشخاص الذين يفهمون القضايا داخل المجتمع ويتمتعون بالشرعية داخله سيكونون قادرين أيضًا على رؤية إمكانيات جديدة، كما يمكنهم العمل بفعالية بوصفهم عوامل لإحداث التغيير. ويرتبط هذا المبدأ بمهارات الاتصال والانفتاح نحو التعلم وهو ما يتعلق بمرحلة الأداء في التعلم المنظم ذاتيًا. وفي هذه المرحلة يتم انتقال المتعلم من المشاركة الهامشية إلى المشاركة الكاملة، أو من المبتدئ إلى الخبير داخل المجموعة؛ مما يسهم في صنع معنى للأدوات والمفاهيم والعمليات وتنميتها (Wenger et al., 2002). ومع مستويات المشاركة المتقدمة، تصبح هويات المشاركين ومفاهيمهم متوافقة بشكل متزايد مع الممارسة، حيث يصبحون أكثر مهارة في معرفتهم بالممارسة.

3. دعوة مستويات مختلفة للمشاركة

ويرتبط هذا المبدأ بشكل مباشر في التعلم المنظم ذاتيًا مع مرحلة التفكير المسبق وبالتحديد وضع الأهداف الخاصة بالتعلم والتطور المهني. وعادة ما تتوافق هذه الخطط والأهداف الشخصية مع الغرض من الانتماء لمجتمعات التعلم المهنية؛ لأن الأفراد ينضمون إلى المجتمعات لأسباب مختلفة بعضها لأن المجتمع يوفر قيمة مجتمعية بشكل مباشر، والبعض الآخر للتواصل الشخصي والنمو المهني، والبعض الآخر للحصول على فرصة لتحسين مهاراتهم وأدائهم؛ لذلك قد يعتقد البعض أنه ينبغي تشجيع جميع أفراد المجتمع على المشاركة على قدم المساواة. ولكن لأن الأفراد لديهم مستويات مختلفة من الاهتمام بالمجتمع والمشاركة فيه، فإن هذا التوقع غير واقعي؛ لذلك جاءت فكرة تبني استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لتكون الأداة المناسبة التي تساعد المصمم التعليمي على إيجاد المحفزات المناسبة لجميع أفراد المجتمع باختلاف خصائصهم وأهدافهم.

4. تطوير المساحات المجتمعية العامة والخاصة

يمكن تطوير مثل هذه المساحات من خلال التركيز على الأنشطة المناسبة في مرحلة الأداء في التعلم المنظم ذاتيًا لأن هذه المرحلة تهتم بخلق شبكات التعلم الفردية الخاصة بالمتعلم، ومن الأخطاء الشائعة في مفهوم بيئات التعلم المهني أن جميع الاتصالات والتفاعلات يجب أن تكون عامة على مستوى المجموعة، ولكن الحقيقة هي أن الاتصالات الخاصة تسهم في إنشاء قناة لمشاركة المعلومات مع عدد محدود من أعضاء المجتمع لمناقشة مشكلاتهم الفنية الحالية وربطهم بموارد مفيدة، داخل المجتمع أو خارجه، وبالتالي تسهم هذه المناقشات الخاصة في طرح المواضيع العفوية التي تثار في الاجتماعات، وتكون ذات قيمة للجميع، وبالتالي سيكون للأشخاص المشاركين في هذه النقاشات الجانبية شيء مفيد يضيفونه للمجتمع بشكل أو بآخر؛ مما يثري المحتوى العام لبيئة التعلم.

5. التركيز على القيمة

يجب أن يكون لدى أفراد مجتمعات التعلم المهنية القدرة على تحديد القيمة التي يستمدونها من المشاركة في هذه المجتمعات، وفي كثير من الأحيان قد يواجه المتعلم صعوبة في تقييم قيمة مجتمع التعلم؛ لذلك يمكن تفعيل مرحلة التأمل الذاتي بكل ما تتضمنه من أنشطة يقوم بها المتعلم من أجل مراجعة تطوره واستفادته من بيئة التعلم على الصعيد

الشخصي. ومن أبرز الأمثلة على ذلك هو توفير مساحة للمناقشات التي تساعد بشكل كبير أفراد المجتمع وكذلك الأعضاء المحتملين وأصحاب المصلحة الآخرين على فهم التأثير الحقيقي للمجتمع والتأكد أنها تتوافق مع رسالته ورؤيته.

6. الجمع بين الألفة والإثارة.

يتوافق هذا المبدأ بشكل كبير مع توجه التعلم المنظم ذاتيًا الذي يدعو بشكل أساسي على الانفتاح والتواصل الفعال مع الأقران؛ ولضمان بناء بيئة تعلم مهنية مفعمة بالحياة لا بد من توفر الأحداث الروتينية وغير الروتينية في آن واحد حتى يتمكن أعضاء المجتمع من تطوير العلاقات التي يحتاجون إليها ليكونوا على اتصال جيد فيما بينهم بالإضافة إلى توليد الإثارة التي يحتاجون إليها التي تعزز المشاركة الكاملة من جميع الأفراد. والجدير بالذكر هنا أن الأنشطة الروتينية تنبئ الاستقرار في العلاقات بين أفراد مجتمع التعلم في حين تنبئ الأنشطة الجانبية والأحداث المثيرة إحساسًا بالمغامرة المشتركة بين الأفراد (Lave & Wenger, 2001; Wenger et al., 2002).

7. إيجاد إيقاع للمجتمع.

ويقصد بذلك الأحداث والمناسبات التي تؤثر على وتيرة التفاعلات والأنشطة داخل بيئة التعلم، عندما يكون هذا الإيقاع قويًا ومنظمًا، يكون لدى المجتمع إحساس بالنشاط والتفاعل والحياة، وعندما يكون الإيقاع ضعيفًا يشعر أفراد المجتمع بالركود؛ لذلك يسعى مصمم بيئات التعلم المهنية إلى تفعيل مزيج من متndيات تبادل الأفكار ومشاريع بناء الأدوات التي تعزز كلاً من الاتصالات غير الرسمية والعمل المجتمعي الموجه (Richardson et al, 2019). والجدير بالذكر أنه لا يوجد إيقاع متفق عليه صالح لجميع المجتمعات، ومن المرجح أن يتغير الإيقاع مع تطور المجتمع، لكن العثور على الإيقاع الصحيح في كل مرحلة هو مفتاح تنمية مجتمع التعلم بشكل أسرع.

يُضح مما سبق أن مبادئ التصميم هذه ليست وصفات أو تعليمات يمكن تطبيقها بشكل مباشر، بل إنها تجسد فهماً لكيفية عمل عناصر التصميم معاً لتحقيق نجاح مجتمعات التعلم المهنية واستمراريتها في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا التي يقوم بها الأفراد بشكل غير مقصود في أثناء تعلمهم في مثل هذه البيئات التعليمية.

تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي في بيئات التعلم المهني:

قد يواجه المصممون التعليميون قيوداً عند متابعة فرص التعلم المهني، مثل التمويل والوقت وقيود التنقل (Schudel et al, 2023). يمكن لوسائل التواصل الاجتماعي أن تستوعب الحاجة الملحة لمتابعة التعلم في الوقت المناسب دون التقيد بمثل هذه الحواجز. عندما يحتاج مصمم التعليم إلى تعلم استراتيجيات جديدة (على سبيل المثال، استخدام برنامج التأليف المحدث حديثاً، أو إنشاء تدخل تعليمي لخصيص لا يدخل في خبرتهم) أو يواجهون قيوداً في التصميم، فإنهم يتواصلون مع زملائهم في شبكاتهم للحصول على المشورة (Mallows, 2020). بالإضافة إلى البحث عن المعرفة ومعالجتها، يشارك المحترفون المعلومات والموارد، مما يساهم في تكوين مجتمعات بناء المعرفة (Schudel, 2023).

تعرف هذه الدراسة وسائل التواصل الاجتماعي بـ "الأدوات المستندة إلى الإنترنت التي تسمح للمستخدمين ببناء شبكات يمكنهم من خلالها التواصل ومشاركة المعلومات مع بعضهم البعض" (Dennen, 2018, p. 238). ويشير هذا التعريف إلى أن أدوات التواصل الاجتماعي تعدّ مواقع التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك وتويتر. على سبيل المثال تسمح المدونات للمستخدمين بنشر محتوى نصي، بما في ذلك الصور و/أو مقاطع الفيديو. وتتيح منصة YouTube

للمستخدمين تحميل مقاطع الفيديو ومشاركتها، بما في ذلك المحتوى التعليمي، والاشتراك في قناة المنتج، ومشاهدة مقاطع الفيديو، وبذلك تتضمن وسائل التواصل الاجتماعي أنواعًا غير محدودة مثل مواقع مشاركة الوسائط، ومواقع الشبكات الاجتماعية، ومفتديات المناقشة، والإشارات المرجعية الاجتماعية، والمدونات والمراسلة وغيرها من التطبيقات (Anderson, 2019,5).

بالرغم من فوائد استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعلم المهني، فإن هناك تحديات كثيرة على سبيل المثال لا الحصر: التنمر الإلكتروني حيث تتيح وسائل التواصل الاجتماعي للمستخدمين التفاعل دون الاجتماع شخصيًا أو معرفة بعضهم البعض شخصيًا، وهذا يشكل منفذًا لحرية التعبير عن الأفكار والتعليقات التي قد تكون غير لائقة أحيانًا مما يسهم في التهكم على الآخرين أو التنمر عليهم في مثل هذه البيئات. بالإضافة إلى تحديات تتعلق بقضايا السلامة الفكرية والخصوصية على الإنترنت (Anderson, 2019,4). وقد يكون من الصعب أيضًا تحقيق التوازن بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للأغراض الشخصية والمهنية في وقت واحد لأسباب تتعلق بالخصوصية وشخصية المتعلم وافتتاحه في مجال العمل. أيضًا مدى مصداقية المعلومات، واحتمالية وجود المعلومات الخاطئة والمضللة، فقد لا يرغب المحترفون والمعلمون في تبني المعلومات الموجودة على وسائل التواصل الاجتماعي ببساطة (Richardson et al, 2019). لذلك، فإن تفعيل بيئات التعلم المهني باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي تستحق بحثًا مُعمَّقًا (Schudel et al, 2023).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام منهجية البحث النوعي في هذه الدراسة، وهو ذلك المنهج الذي يتم من خلاله دراسة الظاهرة كما هي على أرض الواقع، ووصفها بشكل دقيق، ومن ثم تفسيرها من أجل فهم الظواهر وتشخيصها. ويتم جمع البيانات الوصفية من المشاركين للحصول على رؤى مبنية على تجاربهم (Merriam & Tisdell, 2015) واكتساب فهمٍ مُتعمِّق للظاهرة قيد الدراسة. يؤدي منهج البحث النوعي دورًا مهمًا جدًا في شرح مشكلة البحث، حيث تم جمع معلومات وبيانات دقيقة جدًا عن مشكلة البحث، ثم تم تحليل هذه المعلومات التي وصل إلى تفسيرات دقيقة وإجابات منطقية لأسئلة البحث (Hancock, Ockleford & Windridge, 2001).

استخدمت المقابلات شبه المنظمة أداة أساسية لجمع البيانات في هذه الدراسة، تتأثر المقابلة أنها من أكثر الأدوات دقة؛ وذلك لقدرة الباحث على مناقشة المشتركين حول الإجابات والأفكار التي تم طرحها. وقد تم اختيار المقابلات شبه المنظمة وبناءها بشكل يسمح للباحثة بإدراج الأسئلة التفصيلية في أثناء الحوار للحصول على معلومات أعمق من المشاركين، أما فقرات المقابلة فقد تم تصنيفها حسب أسئلة البحث الثلاث، وتم الاعتماد على نموذج زيرمان (SRL Zimmerman, 2002) للتعلم المنظم ذاتيًا لتوجيه أسئلة المقابلة نحو مراحل التعلم المنظم ذاتيًا في بيئات التعلم المهنية. وهي مرحلة التفكير المسبق، ثم مرحلة الأداء، ثم مرحلة التأمل والتقييم الذاتي، وهدفت الأسئلة في هذه الفقرات الثلاثة إلى مناقشة الأنشطة والآليات المتبعة وأيضًا الصعوبات التي تعيق تفعيل هذه المراحل الثلاثة. وتم إجراء المقابلات بشكل حوارى لتشجيع الإجابات التفصيلية (Bryman, 2001).

وللتأكد من موثوقية أداة البحث وصلتها بأسئلة البحث تم فحصها من قبل ثلاثة خبراء متخصصين في المجال وتم معالجة الملاحظات اللازمة، أيضًا تم التأكد من المحتوى العلمي لفقرات المقابلة من خلال توافقها وترجمتها للنموذج التعلم

المنظم ذاتيًا لزيمرمان (Zimmerman, 2002). كما تم تسجيل جميع المقابلات وكتابتها، ثم تم إرسال نص المقابلة للمشاركين للاطلاع والإقرار بما ورد فيها للتأكد من موافقتهم لاستخدام جميع ما ذكر في المقابلة لأغراض البحث.

والجدير بالذكر أن البحث النوعي لا يسعى لتعميم النتائج وإنما التعقّق في فهم الظاهرة المدروسة وتفسيرها لذلك كانت اعتبارات التقييم هذه الدراسة تركز على معيارين هما: الاعتمادية، والتأكد، حيث تم التأكد من اعتمادية نتائج هذا البحث وهو ما يقابل مصطلح الثبات في البحوث الكمية، من خلال تضمين البحث شرحًا واقعيًا يوضح تصميم البحث وإجراءات تطبيقه وكيف تم تنفيذه؛ حتى يتمكن القارئ من فهم الحالة قيد الدراسة فهمًا عميقًا يمكنه من الاستفادة من النتائج في حالات مشابهة أو تفسيرها، أيضًا تم تقديم وصفٍ إجرائي لخطوات جمع المعلومات وتحليلها وأخيرًا تمت مناقشة جميع عمليات جمع البيانات وتحليلها للتأكد من فاعليتها ومناسبتها لأهداف البحث وأسئلته.

أما معيار التأكيد أو التطابقية وهو ما يقابل مصطلح الموضوعية في البحوث الكمية، فقد تمت معالجته من خلال توضيح جميع النقاط التي يمكن أن تتأثر بذاتية الباحث في إجراءات البحث ونتائجه مع استعراضها بالتفصيل، وقد تحقّق ذلك من خلال اتباع الإجراءات التالية: الاستفادة من جميع الملاحظات الناقدة لخطوات البحث في أثناء مرحلة التحكيم وتصحيح ما أشارت إليه، والبحث عن الأمثلة السالبة وإظهارها في نتائج البحث، وتقديم أمثلة من البيانات لملاحظات خالية من الأحكام ومحايده، والفصل بين الملاحظة المحايدة والملاحظات الشخصية التفسيرية في أثناء مناقشة النتائج، وأيضًا اتباع خطوات جمع المعلومات وأساليب التحليل التي تضمن الموضوعية وعدم التحيز.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشير مجتمع الدراسة إلى جميع المتخصصين في مجال تقنيات التعلم بشكل عام والتصميم التعليمي بشكل خاص وبما أن هذا المجتمع يصعب حصره وتحديد عدد معين لمجتمع الدراسة فقد تم الاعتماد على سحب عينة غير احتمالية تتوافق مع هدف الدراسة وطبيعة مجتمعها.

ركزت الدراسة بشكل خاص على تجارب المصممين التعليميين وآرائهم في تصميم بيئات التعلم المهنية على شبكات التواصل الاجتماعي المتنوعة؛ لذلك تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية للتأكد من توفر شرط الخبرة عند جميع المشاركين في هذه الدراسة، وتمكن العينة القصدية الباحث من تحديد عينة البحث بهدف الحصول على آراء مجموعة متخصصة أو مستهدفة من الأشخاص بناءً على حالتهم أو خصائصهم، بحيث تضمن توفر جميع الشروط التي يحتاجها الباحث في عينته البحثية، ويتم استبعاد الأشخاص الذين لا تنطبق عليهم شروط عينة البحث (Taherdoost, 2016).

كان الشرط الأساسي لاختيار أفراد العينة هو "الخبرة العملية في التصميم التعليمي"؛ لذلك تم طرح سؤال حول ما إذا كانوا متخصصين في التصميم التعليمي، ولديهم خبرة في هذا المجال لمدة عامين على الأقل، ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي لأغراض تصميم بيئات التعلم المهنية، وفقًا للإجابة عن هذا السؤال شارك في هذه الدراسة (17) مصممًا تعليميًا من مختلف القطاعات (مثل: الشركات، والقطاعات الحكومية، والعاملين لحسابهم الخاص، والتعليم العام والعالي والتدريب المهني) (جدول ١). ولقد كان لدى هؤلاء مسميات وظيفية مختلفة (على سبيل المثال، مُصمّم تعليمي اختصاصي مناهج، مُصمّم تعلم، ومُحلّل تعليمي، مدرّب، معلّم) وكانوا جميعهم على مستويات وظيفية مختلفة.

وكانت هذه الخلفيات المتنوعة أداةً للتحقق من صدق النتائج؛ لأنها تمكنا من مقارنة البيانات ذات المعاني المختلفة والتأكد من صحة تلك البيانات ذات المعاني المماثلة (Bryman, 2001).

جدول 1

معلومات المشاركين

الاسم المستعار للمشارك (المصمم التعليمي)	الدرجة العلمية	قطاع العمل	عدد سنوات الخبرة
م1	بكالوريوس في التربية	تعليم خاص	4
م2	بكالوريوس في التربية	تعليم خاص	3
م3	بكالوريوس في التربية	تعليم عام	2
م4	بكالوريوس في التربية	تعليم عام	6
م5	ماجستير	تعليم عالي	2
م6	ماجستير	تعليم عالي	5
م7	ماجستير	تعليم عالي	3
م8	ماجستير	تعليم عام	4
م9	ماجستير	تعليم عام	3
م10	ماجستير	تعليم عام	5
م11	ماجستير	تعليم خاص	3
م12	ماجستير	تعليم خاص	4
م13	ماجستير	تعليم عام	2
م14	ماجستير	تعليم عام	2
م15	دكتوراه	تعليم عام	4
م16	دكتوراه	تعليم عالي	3
م17	دكتوراه	تعليم عالي	4

إجراءات الدراسة

بعد اختيار عينة البحث عشوائياً من مجموعات تعلم مهنية من ثلاث تطبيقات متنوعة وهي: الوتس اب WhatsApp، والتليجرام Telegram، ولينكد ان LinkedIn التي انضم إليها المصممون التعليميون مع المعلمين. تضمنت الدعوة للمشاركة في هذه الدراسة وصفاً مختصراً للدراسة، والاعتبارات الخلقية، واستمارة الموافقة للمشاركة في البحث، واستبانة الأهلية، واستمارة التسجيل في المقابلة. بحيث تتضمن الاستبانة على وجه التحديد سؤالاً حول ما إذا كانوا متخصصين في التصميم التعليمي؟ ولديهم خبرة في هذا المجال لمدة عامين على الأقل؟ ويستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي لأغراض تصميم بيئات التعلم المهنية؟ بعد ذلك تم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة لنتمكّن من طرح الأسئلة الثانوية للحصول على معلومات أعمق من المشاركين، وقد تم إجراء المقابلات بشكل حواري لتشجيع الإجابات التفصيلية (Bryman, 2001). وقد تمت مقابلة بعض المشاركين وجهًا لوجه، والبعض الآخر تمت مقابلاتهم افتراضياً باستخدام برنامج زوم Zoom. وتم تسجيل جميع المقابلات وكتابتها، ثم تم إرسال نص المقابلة للمشاركين للاطلاع والإقرار بما ورد فيها وللتأكد من موافقتهم لاستخدام جميع ما ذكر في المقابلة لأغراض البحث.

الأساليب الإحصائية

تمّ اتباع المنهج المختلط في تفسير البيانات التي تمّ جمعها عن طريق المقابلات الشخصية للمشاركين وهي ما تُعرف بالتحليل الموضوعي (Thematic analysis)، وهو طريقة لتحليل البيانات النوعية تتضمن قراءة البيانات والبحث عن أفكار مشتركة في معنى البيانات وذلك للعثور على الموضوعات (Themes). وتمكّن طريقة التحليل الموضوعي الباحث من وصف البيانات بطريقة غنية ومعقدة ومتطورة؛ لأنه يستخدم دلالات كمية ونوعية في الوقت نفسه، أمّا الدلالات النوعية فتشير إلى الموضوعات المشتركة التي تمّ العثور عليها في البيانات الوصفية، أمّا الدلالات الكمية فهي تمثل عدد المرات التي تمّ تكرار هذه الموضوعات في المقابلة الواحدة. كما يمكن استخدام التحليل الموضوعي مع أي نظرية يختارها الباحث، على عكس طرق التحليل الأخرى التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمنهجية البحث (Braun & Clarke, 2006; Creswell, 2017).

ولإتقان التحليل الموضوعي يوصى بالتدريج في خمسة مراحل أساسية وهي: (1) التعرف إلى البيانات وفهمها؛ من خلال قراءتها وتأملها جيداً (2) إنشاء رموز أولية للتحليل: وقد تمّ استخدام المراحل الثلاثة للتعلم المنظم ذاتياً SRL (Zimmerman, 2002) بوصفه مخططاً أولياً لتمييز البيانات؛ (3) البحث عن المواضيع المشابهة أو الخطوط العريضة في النص؛ (4) تحديد المواضيع ومراجعتها (Themes)؛ وذلك للتأكد من فهمها وعدد مرات تكرارها في كل مقابلة و (5) كتابة التقرير. مع أخذ السياق في الاعتبار في أثناء تحليل البيانات مثل: نبرة الصوت، والتركيز على طريقة اللفظ والعبارات التأكيدية، وهذا كله مهم لمساعدة الباحث في فهم المعنى بشكل أدق وأعمق (Braun & Clarke, 2006).

نتائج الدراسة ومناقشتها

كانت الإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو: ما مهارات التعلم المنظم ذاتياً المطلوب توفرها في بيئات التعلم الإلكتروني المهنية من وجهة نظر المصمم التعليمي؟ تركزت في تحديد سبع مهارات أساسية اتفق عليها جميع المشاركين في هذه الدراسة، مع وجود بعض الاختلافات البسيطة في المسميات أو المصطلحات المستخدمة من قبل المصممين التعليميين إلا أن جميع هذه المهارات قد ذكرت بشكل أو بآخر من قبل جميع المشاركين في جميع المقابلات وهي كالتالي:

- 1 - مهارة التقييم الذاتي: وهي حجر الزاوية في النمو والتطور المهني أو التعليمي الذي يسعى إليه كل موظف وتعني: قدرة الموظف على تحديد نقاط القوة والضعف لديه ومتابعة تطوره المهني بشكل ذاتي ومستقل.
- 2 - مهارة التخطيط ووضع الأهداف: ويقصد بها قدرة المتعلم على وضع أهداف تعليمية مهنية خاصة به ووضع الخطط المناسبة لتحقيقها.
- 3 - مهارة الاتصال الفعال: وهي قدرة المتعلم أو الموظف على الاتصال بشكل جيد وفعل مع أعضاء فريقه المهني أو التعليمي بغرض تحقيق التعلم أو أنجاز مهماته على أكمل وجه.
- 4 - مهارة التعلم من الأقران: وهي قدرة الموظف على الاستفادة من أقرانه في مجال عمله سواء داخل بيئة العمل أم خارجها لتحقيق تطوره المهني وذلك من خلال تعلم أو إتقان مهارات مهنية جديدة.
- 5 - مهارة البحث عن المعلومات: حيث أكد جميع المشاركين على أهمية هذه المهارة وهي قدرة المتعلم على الحصول على المعلومة الصحيحة بأسرع وقت ممكن لحل المشاكل التي تواجهه في بيئة العمل.

6 - مهارة إدارة الوثائق والمعلومات: وهي لا تقل أهمية عن مهارة البحث عن المعلومات، وأكد جميع المشاركين أنَّ نسبةً عاليةً من المعلومات تكون متوفرةً لدى الموظف ضمن أنظمة العمل ووثائقه، ولكن تحتاج من الموظف أن يتقن مهارة الاحتفاظ بها وأرشفتها بحيث يسهل عليه الوصول إليها وقت الحاجة.

7 - مهارة إدارة الوقت: وهي من أهم المهارات التي تساعد الموظف على تحقيق أهدافه التعليمية وإنجاز مهامه الوظيفية في آنٍ واحد.

أما الإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: ما الأنشطة التي تعزز تصميم بيئات التعلم المهني على منصات التواصل الاجتماعي وفقاً لأسلوب التعلم المنظم ذاتيًا من وجهة نظر مصممي التعليم؟ يتلخص وصف المصممين التعليميين لتجاريم في تصميم بيئات التعلم المهنية التي تدعم مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتحليلها حسب المراحل الثلاثة التي ذكرها Zimmerman (2002) في التعلم المنظم ذاتيًا SRL وهي كالتالي:

مرحلة التفكير المسبق:

يوضح جدول (2) أهم الأنشطة التي ركز عليها مصممو التعليم خلال مرحلة التفكير المسبق.

جدول 2

الأنشطة التي يركز عليها مصممو التعليم خلال مرحلة التفكير المسبق وعدد الأصوات

الاسم المستعار للمشارك (المصمم التعليمي)	التحفيز	تحديد الأهداف القريبة والبعيدة المدى	تحليل المهمات	التخطيط
م1	*	*		
م2	*			
م3				*
م4		*		
م5	*		*	
م6				
م7	*			*
م8	*	*	*	*
م9	*	*		
م10		*		
م11			*	*
م12	*	*		
م13	*			*
م14	*	*		*
م15	*		*	
م16				*
م17		*		

- تحفيز المتعلمين: أكد المشاركون على أهمية هذه المرحلة بوصفها خطوة أولية لتنظيم التعلم المهني. وأشار المشترك (م1) إلى أهمية توفير أنشطة تمكّن المتعلم من الاطلاع على وجهات نظر متعدّدة ومن مصادر متنوعة: "من المهم جدًا أن يكون لدى المتعلم وجهات نظر مختلفة وإطلاع واسع وهذا يميزه في العمل". ويعتقد (م2) أن ذلك يمكن أن يزيد من كفاءة المعلم الذاتية، الأمر الذي "يساعد الإطلاع الواسع على أن يصبح المعلم أكثر ثقة ومن ثم يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي في أدائه وعمله". وبهذا يتّضح أن معظم المشاركين يسعون إلى تحفيز المتعلمين وذلك عن طريق حتّهم على التفكير وتحليل مستواهم الحالي والمستوى المستهدف لرفع كفاءتهم المهنية ورفع جودة أدائهم.
- تحديد الأهداف قريبة المدى والأهداف طويلة المدى: أكد جميع المشاركين في هذه الدراسة على ضرورة تحديد المدى الزمني لأهداف المتعلم وكذلك طريقة تحقيق كل هدف، وأشار (م4) إلى أنّ تحديد زمن تقريبي لكل هدف يجعل المتعلم يركّز بشكل أكبر على مهماته اليومية ويتابع بعق أكثر مستوى تطوره المهني، ويُسهّل تحديد طريقة التعلم الخاصة به ومصادرها. فعلى سبيل المثال وضّح المشترك (م12) طريقة أحد المتعلمين في تحقيق هدف طويل المدى، كان المعلم يطمح إلى أن يصبح قائدًا للتعلم والتطوير في المستقبل. لذلك؛ أنشأ حلقات بودكاست للمشاركة في المحادثات حول التعلم والتطوير ولبناء شبكة معرفية من الخبراء والمتخصصين في المجال. وكانت الأهداف قصيرة المدى مرتبطة بما يحتاج إلى تحقيقه في تلك اللحظة على سبيل المثال كان يتعلم استخدام التليجرام (Telegram) والواتس آب (WhatsApp) لمعرفة ما إذا كان أحدهم يواجه الصّعوبات ذاتها المتعلّقة بالبرنامج ثمّ يتناقشون معًا لتوضيح طرق الاستخدام وحل المشكلات.
- تحليل المهمة: أكد جميع المشاركين أنّ أهم خطوة في تنفيذ مشروع أو نشاط تعليمي هي تحليل المهمات المطلوبة لإكمالها؛ لذلك عندما يتمّ تكليف المعلم بمشروع تعليمي أو تربوي فعليه أولاً أن يقوم بتحليل الخطوات المطلوبة لإكمال المشروع. ذكر (م11) أنّ الموظّف "يجب عليه ألا يقول لا أعرف كيفية إكمال المشروع أو كيف أقوم بهذه المهمة؟ أبدًا، ولكن عليه تحليل الخطوات التي يجب عليه اتّباعها للقيام بالتكليف المطلوب منه بأفضل صورة ممكنة. على سبيل المثال تصفّح وسائل التّواصل الاجتماعي لمعرفة المهام أو الخطوات المطلوبة، أو ملء أي فجوات معرفية لدى الموظّف بوصفها نقطة بداية". كما شاركت (م5) تجربتها عندما طُلب منها إنشاء مواد تعليمية لدورة التّواصل الفعال بين الطّالبات؛ حيث قامت بتصفّح YouTube ومشاهدة مقاطع الفيديو [...] لفهم "موضوع جديد عليها لتتمكّن من تصميم المواد التّعليمية المناسبة من ناحية كيفية عرض المحتوى العلمي وطريقة تقييمه". فكانت خطوتها الأولى هنا هي مشاهدة بعض النّماذج لكي تتمكّن من تحليل المهمة المطلوبة منها، وللحصول على بعض المصادر العلمية التّوضيحية للمحتوى العلمي.
- التّخطيط الاستراتيجي: يتضمّن التّخطيط الاستراتيجي في التعلم المهني المستمر البحث عن مصادر التّعلم غير التقليدية باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي وإدارة الوقت. شرحت (م11) طريقتها في مساعدة المتعلمين على استخدام LinkedIn لمساعدتهم على العثور على مشرفين لتعلّمهم وتطويرهم المهني. كما أكدت (م13) على ضرورة تصميم أنشطة تعلّم متنوّعة لتطبيق استراتيجيات مبتكرة وإنشاءها لتسهيل التّعلم الشبكي باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعي مثل: شرح بعض الأعمال المطلوبة عن طريق الاجتماعات الافتراضية، وكذلك تسهيل طلب الاستشارات عن بُعد وتقديمها. أيضًا أشار عددٌ من المشتركين في هذه الدراسة إلى أنّ التّخطيط الاستراتيجي

يشمل توزيع الأدوار في الأعمال الجماعية، وعقد الاجتماعات الافتراضية لمناقشة ما يُستجد من أعمال ومتابعة سير العمل في البيئة التعليمية.

مرحلة الأداء:

يلخص جدول (3) أبرز الأنشطة التي يتبنّاها مصممو التعليم خلال مرحلة الأداء.

جدول 3

أنشطة مرحلة الأداء وعدد الأصوات

الاسم المستعار للمشارك (المصمم التعليمي)	طلب المساعدة	تحليل الوضع الحالي	التواصل الفعال
1م	*		
2م	*		*
3م		*	*
4م		*	
5م	*	*	*
6م			*
7م	*		*
8م	*		*
9م	*	*	
10م		*	*
11م	*	*	*
12م			*
13م			*
14م	*	*	
15م	*		*
16م		*	*
17م		*	

- طلب المساعدة. ذكر المصممون التعليميون أن إتاحة فرص للمتعلّم لكي يطلب المساعدة في وسائل التواصل الاجتماعي تساعدهم في العثور على أفكار لاستراتيجيات تعليم وأنشطته أفضل، وتساعد على تبادل أفضل الخبرات والممارسات حسب وجهة نظر المعلمين. قالت (م7) "قد تشعر المعلّمة بالعزلة في بعض الأحيان. لذا، فإن وجود الآخرين هناك أمر مفيد ويساعد في اكتساب الاستراتيجيات الحديثة المجربة من قبل المعلّمت الأخريات". رأى (م2) أن هناك أشخاصًا "عالقون في الأفكار، وكانوا قادرين على الحصول على المساعدة في الأفكار، مثل كيفية إعادة صياغة سيرتهم الذاتية، أو المساعدة في إجراء المقابلات، أو التجهيز للاختبارات المهنية التعليمية، وعندما طلبوا المساعدة من أقرانهم وجدوا حلولًا لإداعية لمشكلاتهم، وهذا ما ساعدهم في تطوير أدائهم

المهني " ويمكن للمصمم التعليمي هنا أن يتيح مثل هذه الفرص من خلال إنشاء مُنتديات للحوار ومناقشة بعض القضايا الساخنة التي تهم المعلم وتطور من أدائه.

- تعديل الممارسات الحالية وتطبيق أفكار جديدة: ذكر المشتركون أن التعرف إلى "ما نجح بشكل جيد" مع أقرانهم في البيئات المهنية الأخرى يمكن أن يساعد المعلم في إكمال مهامهم بسهولة ونجاح أيضًا. وأشارت (م3) أن ما يطبقه الموظف من نصائح يقترحها زملاؤه في مجتمعات مهنية على وسائل التواصل الاجتماعي يختصر جهدًا ووقتًا كبيرًا عليه وقالت (م11): "على الموظف أن يكون قادرًا على تقييم ثم اختيار بعض النصائح التي يقدمها الموظفون الآخرون في وسائل التواصل والتأكد أولاً من إمكانية تطبيقها في عمله، لأن ما ينجح في بيئة عمل قد لا يصلح في بيئة أخرى نظراً للمتغيرات الاجتماعية، والتقنية، والحدود الزمانية، والمكانية.

- التواصل الفعال: لاحظ المصممون التعليميون أن التعلم المهني يتأثر بشكل مباشر وسريع بنوع التواصل والتفاعل بين الأعضاء على وسائل التواصل الاجتماعي. وذكر معظم المشتركين أن التواصل الفعال بين المتعلمين ينعكس على ممارساتهم الحالية وذلك من خلال إما بتعديل ممارساتهم أو تطويرها أو حتى ملاحظة الفرق في الأداء والتقييم الذاتي للمعلم وسيما في المهارات الرقمية. على سبيل المثال ذكر (م10) أن أحد المعلمين لاحظ أن هناك اختصارات سريعة في Storyline من خلال شرح بعض الزملاء لمواضيع مختلفة في البرنامج، وبالتالي تعلم وتطبيق مثل هذه الاختصارات بطريقة غير مباشرة، وبعبارة أخرى، قام المعلم بتعديل طريقته في استخدام هذا البرنامج وأصبح أكثر خبرة وسرعة في استخدامه. وكل هذا لم يكن ليحدث لولا أن طرح المعلمون بعض الموضوعات المتعلقة بهذا البرنامج، وفي الوقت نفسه كان لدى عدد قليل من المصممين التعليميين قلق من ناحية عدم تأقلم بعض المتعلمين في بيئات التواصل الاجتماعي مع مجموعاتهم وذلك خوفاً منهم من الحكم عليهم عند طرح الأسئلة. فقد أشارت (م5) أن بعض المتعلمين لا يستفسرون ولا يناقشون بشكلٍ منفتح مع مجموعاتهم؛ لأنهم يقلقون من أن زملاءهم قد يشككون في معارفهم ومهاراتهم وكما ذكرت: "لا يريد أن يصبح شكله غريباً؛ لذلك يحتفظ ببعض تعليقاته وأسئلته لنفسه! وهذا يحرمه فرصة التعلم وتبادل الخبرات النافعة".

مرحلة التأمل الذاتي:

يبين جدول (4) أبرز الأنشطة التي اتفق مصممو التعليم على أهميتها في مرحلة التأمل الذاتي في بيئات التعلم المهني.

جدول 4

ممارسات مرحلة التأمل الذاتي وعدد الأصوات

الاسم المستعار للمشارك (المصمم التعليمي)	الانفتاح للتطور الذاتي	التفكير في المعلومات	تبادل الخبرات
م1	*	*	*
م2	*	*	*
م3	*	*	*
م4	*	*	*
م5	*	*	*

الاسم المستعار للمشارك (المصمم التعليمي)	الانفتاح للتطور الذاتي	التفكير في المعلومات	تبادل الخبرات
م6			*
م7	*		*
م8	*	*	*
م9	*	*	
م10		*	*
م11	*		*
م12			
م13	*		*
م14	*	*	
م15	*		*
م16		*	*
م17		*	

- الانفتاح للتطور الذاتي والمهني: لاحظ المصممون التعليميون أن الموظف المنفتح للتطور الذاتي يكون أكثر قدرة على التفكير في أدائه وتقييم نفسه ذاتيًا. وذكرت (م11) أن المتعلم يجب أن يُقر بأن الطريقة التي يعمل بها في بيئة عمله ليست دائمًا الطريقة الأكثر فعالية؛ ولذلك يجب عليه المحافظة على عقلية منفتحة لاستراتيجيات تدريس وتواصل أفضل.
- التفكير في المعلومات: للتحقق من دقة المعلومات في بيئات التعلم المهني يجب على الموظف المتعلم أن يفكر ويتأمل في المعلومات التي تم الحصول عليها من وسائل التواصل الاجتماعي. على سبيل المثال لخص (م4) طريقة التأكد من المعلومات في بيئات التعلم المهني وهي: جمع المعلومات والأفكار، ثم دراستها بناءً على سياقاته واحتياجاته في بيئة عمله، ثم تقديم تصوّر مقترح للتنفيذ لأخذ الإذن من الجهات العليا في مكان العمل - مدير المدرسة على سبيل المثال. وفي تجربه أخرى قام (م2) بتجميع المعلومات من "مخطط معلوماتي موجود في منشور على LinkedIn لتسهيل خطوات التأمل وتطبيق التفكير النقدي في المعلومات المأخوذة من وسائل التواصل الاجتماعي.
- تبادل خبرات التعلم. أفاد المصممون التعليميون أن مشاركة الخبرات والموارد التعليمية كانت نتيجة لتأمل المتعلمين الذاتي. كما ذكر المشاركون طرقًا متنوعة لحث المتعلمين على تبادل خبرات تعلمهم المهني على وسائل التواصل الاجتماعي مثل: إنشاء مقاطع توضيحية على اليوتيوب YouTube ونشرها لمشاركة النصائح المفيدة فيما يتعلق بالتحديات التي واجهتهم في السابق وذلك لمساعدة الزملاء الآخرين في التغلب على الصعوبات المماثلة، وأكد اثنا عشر مشاركًا من المصممين التعليميين أن نشاط مشاركة خبرات التعلم يجب أن يتضمن تفكيرًا تحليليًا لاستراتيجيات المتبعة في بيئة العمل، وشرح التي نجحت منها والتي لم تنجح مع توضيح الأسباب التي يراها المعلم حسب خبرته.

أما الإجابة عن السؤال البحثي الثالث وهو: ما التحديات التي تواجه مصممي بيئات التعلم المهني على منصات التواصل الاجتماعي وفقاً لأسلوب التعلم المنظم ذاتيًا؟ فقد تلخّصت في توضيح أبرز التحديات التي أعرب عنها مصممو التعليم المهني باستخدام منصات التواصل الاجتماعي وأدواته المتنوعة من خلال مقابلتهم.

جدول 5

التحديات التي تواجه المصممين التعليميين وعدد الأصوات

الاسم المستعار للمشارك (المصمم التعليمي)	مدى مصداقية المعلومات	تشئت المتعلم	المخاوف الخلقية	الأمن السيبراني
1م	*	*		*
2م	*	*	*	*
3م			*	*
4م				*
5م	*			
6م				*
7م	*		*	*
8م	*	*	*	*
9م	*	*		*
10م		*	*	*
11م				*
12م	*			*
13م	*		*	*
14م	*	*		*
15م	*		*	*
16م		*	*	*
17م		*		*

- دقة المعلومات وسلامتها: أكد المصممون التعليميون أن المتعلمين في منصات التواصل الاجتماعي قد يواجهون مشاكل في المحتوى التعليمي، قد تكون المعلومات غير مرتبطة بالدرس أو موضوع النقاش، أو تكون معلومات ناقصة أو غير صحيحة. وأشار (م2) أن المتعلم في منصات التواصل الاجتماعي يستخدم منصات ليست مخصصة للتعليم بشكل أساسي، لذلك قد يتلقى بعض الإرشادات غير المفيدة أو غير الصحيحة في حين أشارت (م5) أن "هناك أشخاصاً في منصات التواصل الاجتماعي لا يعرفون ما الذي يتحدثون عنه ويدلون بنصائح ليست من اختصاصهم!".

- تشئت المتعلم في تطبيقات التواصل الاجتماعي: أيضاً كانت من أبرز المشاكل التي تواجه مصممي التعليم المهني على منصات التواصل الاجتماعي هي صعوبة تنظيم أنشطة التعلم ومصادرها في البيئة التعليمية خصوصاً إذا تم تفعيل أكثر من وسيلة أو أداة للتواصل بين المتعلمين. وأوضح المشترك (م14) أن المعلمين قد يستخدمون

مجموعات الواتس أب على سبيل المثال للمناقشة والحوار، ثم يستخدمون وسيلة أخرى مثل المجموعات البريدية لمشاركة الملفات مثل العروض التقديمية أو التحضير للدروس أو بعض الأنشطة، وهذا يجعل المعلم مشتتًا بين عددٍ من منصات التواصل الاجتماعي وأدواته بعكس مما لو تم تفعيل منصة تعلم رسمية واحدة تقدم كل الخدمات مثل: المناقشة، وتبادل الخبرات والمستندات، والاجتماعات الافتراضية بحيث تُقدّم جميعها في مكانٍ واحد وعن طريق واجهة واحدة. وأوضحته المشتركة (م10) أن المشكلة تكمن هنا في استخدام أكثر من اسم مستخدم وكلمة مرور لكل متعلم/مشارك في بيئة التعلم المهنية، وبالتالي قد يصعب التعرف إلى بعض المستخدمين لجرد دخولهم بمعرفات أو أسماء تختلف باختلاف التطبيق أو أداة التواصل المستخدمة. كما ذكر (م8) أن المتعلم قد ينسى اسم المستخدم وكلمة المرور في بعض تطبيقات التواصل الاجتماعي؛ مما يجعله قد يفوت أو يتأخر عن بعض المعلومات أو الأنشطة أو المستندات المهمة.

- المخاوف الخلقية: كان لدى المصممين التعليميين مخاوف بشأن تطبيق المبادئ الخلقية والخصوصية في منصات التواصل الاجتماعي، حيث إنَّ معظم المشاركين ذكروا أنه من الصعب التأكد من أن جميع مستخدمي أدوات التواصل الاجتماعي لديهم الوعي الكافي حول آداب التعامل والتواصل مع الآخرين في بيئات التواصل الإلكتروني. وأشار (م2) إلى أنَّ هناك أشخاصًا غير محترمين في وسائل التواصل الاجتماعي يريدون فقط أن يثيروا الجدل أو اللّقاشات غير اللائقة في بيئات التعلم المهني مثل: التعارف غير الهادف، أو نشر الأخبار غير الصحيحة والإشاعات. وذكرت (م7) "ربما يواجه بعض المتعلمين تعليقات فظة وملاحظات لاذعة تفتقر لآداب الحوار في المناقشات الجدلية، وهذه مشكلة تقلل من فرص التعلم والتفاعل الجيد بين أعضاء مجموعة التعلم".
- تحديات تتعلق بالأمان السيرياني والخصوصية: ذكر المصممون التعليميون أن استخدام منصات التواصل الاجتماعي لبناء بيئات التعلم المهني قد تكون غير موثوق بها، ويفضل استخدام أحد منصات التعلم المعتمدة بوصفها منصة أساسية لحفظ سجلات المتعلمين ومصادر التعلم الموثوقة، وأشار (م4) إلى أن المشكلة في استخدام منصات التواصل الاجتماعي في التعلم هي عدم القدرة على توفير نسخة احتياطية للبيانات والاحتمالية العالية لاختراقها، كما أنَّ دخول أشخاص متنكرين أو هكر في مجموعات التواصل الاجتماعي وارد جدًا ولذلك قد يصعب التعامل مع بعض هذه الاختراقات.

مناقشة النتائج

تشيرُ النتائجُ إلى أنَّ مُصممي بيئات التعلم المهني قد اتفقوا على تحديد سبع مهارات أساسية يجب أن تتوفر في بيئات التعلم المهني، وبالتأمل في هذه المهارات السبعة يمكن تصنيفها حسب المراحل الثلاث في نموذج Zimmerman (2002):

- 1 - تتطلب مرحلة التفكير المسبق في نموذج زيمرمان: مهارات التخطيط ووضع الأهداف لتحقيق التطور المهني.
- 2 - أمَّا مرحلة الأداء فتتطلب مهارات مثل الاتصال الفعال ومهارات التعلم من الأقران والبحث عن المعلومات وإدارتها
- 3 - مرحلة التأمل الذاتي عندما يقوم المتعلمون بتقييم أدائهم، والتأمل في تجاربهم التعليمية- المهنية، والتخطيط لتبني أو تكييف استراتيجية أفضل للتحسين، وهي تتطلب مهارات التقييم الذاتي ومتابعة التطور المهني ومهارة إدارة الوقت.

كما أشارت النتائج إلى تفعيل وسائل التواصل الاجتماعي في بيئات التعلم المهني بشكل استراتيجي لضمان تحقيق مراحل التعلم المنظم ذاتيًا مع التركيز على وجود الدافع أساسًا للأنشطة المدروسة، وتعديل الاستراتيجيات الحالية خلال مرحلة الأداء، والانفتاح الفكري بوصفه خطوة أساسية لمرحلة التأمل الذاتي والتطوير المهني. كما يؤكد المصممون التعليميون على وجود عددٍ من التحديات المرتبطة باستخدام منصات التواصل الاجتماعي لبناء بيئات التعلم المهنية مثل دقة المحتوى العلمي وصحته، وتحقيق المبادئ الخلقية والأمن السيبراني.

تشمل مرحلة التفكير المسبق في نموذج Zimmerman (2002): تحليل المهام، وتحديد الأهداف، ووضع الخطط، وتحفيز المتعلم. وقد حرص المشاركون في هذه الدراسة على توفير أنشطة مماثلة، خاصة في الجانب التحفيزي. وكانت أول خطوة في تحسين المهارات المهنية التي أشار لها المصممون التعليميون في هذه الدراسة هي أن يتم تخفيض الموظف (المعلم) لتحديد الأهداف التي يسعى للوصول إليها ووضع الخطط التي سوف يسير عليها. وحتى عندما لا يكون هناك الحاجة الملحة عند المعلم للتطوير المهني، فإنه يجب عليه أن يحاول اكتساب المعارف والإطلاع على المستجدات في مجاله التدريسي حتى يكون مستعدًا للمشاريع المستقبلية التي تتطلب استراتيجيات مبتكرة وخصوصًا أنه يعمل في بيئة متجددة ومتطورة ومناهج تعليمية متغيرة باستمرار. ووفقًا للأدبيات في هذا الصدد، يبحث المعلمون عن فرص التعلم لمواكبة متطلبات الوظيفة، ومواكبة التطورات التقنية، وضمان الأداء الوظيفي المرتفع (Schudel et al., 2023). لذلك فمن المتوقع أن يكون لدى المعلمين في بيئات التعلم المهني هدف قصير المدى وراء استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي (على سبيل المثال، للمساعدة في إنجاز مهمة ما مثل تصميم إعلان أو استخدام برنامج جديد)؛ لذلك عليهم أن يتابعوا أهدافهم قصيرة المدى من خلال التخطيط الاستراتيجي، ومن خلال المشاركة في مجتمعات التطوير المهني الافتراضية التي توفر المرونة والتعلم الشبكي الحر والاستفادة من خبرات الزملاء وتجاربهم وكل هذا يتوفر في الغالب من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المتنوعة.

وفي مرحلة الأداء، يحاول المصممون التعليميون تطبيق أنشطة تمكن المتعلمين من تبادل النصائح فيما بينهم في بيئات العمل المختلفة، وتعديل أو تطوير ممارساتهم الحالية. وأكدت نتائج الدراسة أنه يجب على الموظف في هذه المرحلة ألا يتردد من طلب المساعدة إذا واجه صعوبة أو تعقيدًا في طريقة عمله، وعليه أن يكون على استعداد للتكيف مع متطلبات العمل الجديدة والتطور المهني المستمر في الوقت نفسه.

وتبدأ عملية التكيف عادةً بطلب المساعدة من الأشخاص ذوي الخبرة في المجال نفسه، وهذا ما توفره مجتمعات التعلم المهنية المنظمة ذاتيًا. ويتسق مع الأدبيات السابقة؛ مما يشير إلى أن المتعلمين الذين ينظمون تعلمهم ذاتيًا يميلون إلى الانخراط في أنشطة طلب المساعدة في الوقت المناسب مثل: البحث في المحادثات السابقة، أو نشر سؤال لجمع أكبر عددٍ من الأفكار والحلول من أقرانهم (Bastiaens & Heymann, 2023).

بعد التعلم من الزملاء، يقوم المتعلمون بدراسة الطريقة الأكثر كفاءة واختيارها واعتمادها، وتشير الأدبيات في هذا المجال إلى أن الموظفين المشاركين في بيئات التعلم ذاتي التنظيم يتولون مسؤولية الاستراتيجيات التي تتجربونها وتطبيقها ومراقبتها وتعديلها ثم اعتمادها (Eddy et al., 2022; Greenberg et al, 2023 Schudel et al., 2023).

تحدث مرحلة التأمل الذاتي عندما يقوم المتعلمون بتقييم أدائهم، والتأمل في تجاربهم التعليمية - المهنية والتخطيط لتبني أو تكيف استراتيجيات أفضل للتحسين (Zimmerman, 2002). تتضمن هذه المرحلة الإسناد السببي - معتقدات المتعلمين فيما يتعلق بسبب الفشل أو النجاح، وهنا يميل الموظفون الذين يتمتعون بمهارات التعلم المنظم ذاتيًا إلى إرجاع

الفشل إلى استخدام استراتيجية غير مناسبة بدلاً من لوم أنفسهم، ومن المرجح أن يقوموا بالبحث عن تطوير هذه الإستراتيجية (Zimmerman, 2002). يعتقد المصممون التعليميون في هذه الدراسة أن المتعلمين المنفتحين عقلياً لديهم وعي ذاتي أكبر بأدائهم، وإذا كان الموظف لا يتمتع بالانفتاح العقلي فإنه قد يواجه عوائق في مرحلة التفكير التأملية الذاتي، مما قد يؤدي إلى إسناد سببي غير مناسب للمواقف التدريسية التي اخفق فيها.

يواجه المصممون التعليميون تحديات كثيرة عند بناء بيئات التعلم المهني على منصات التواصل الاجتماعي مثل التحميل الزائد بالمعلومات والموارد المرتبطة وغير المرتبطة ببيئة العمل، ولكن على المتعلمين هنا أن يكونوا أكثر تركيزاً على حاجاتهم التعليمية وأهدافهم الخاصة في التطوير المهني وهذا ما يساعدهم على اختيار المعلومات والموارد ذات الصلة بمهامهم الوظيفية. كما تؤدي الكفاءة الذاتية دوراً مهماً هنا، وترتبط الكفاءة الذاتية، وهي الحكم على قدرات الفرد على أداء مهمة ما، بالخبرة السابقة والإلمام المعرفي بالمهمة المطلوبة (Greenberg et al, 2023; Eddy et al., 2022). يمكن للمصممين التعليميين أن يضعوا أنشطة تحفز المتعلمين في التفكير في معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم السابقة، والتركيز على تضخيم نقاط القوة القابلة للتطوير وبالتالي وزيادة الكفاءة الذاتية. وتعد مهارات التفكير النقدي من أهم متطلبات البحث والتعلم عبر الإنترنت (Mallows, 2020) ويساعد في الحصول على نتائج إيجابية من خلال فحص وجهات النظر المتعددة في التعلم التشاركي وتنقيحها (Bastiaens & Heymann, 2023). تتوافق خصائص بيئات وسائل التواصل الاجتماعي مع التعلم عبر الإنترنت والتعلم التشاركي، وبالتالي فعندما يواجه المتعلم سبباً من المعلومات على وسائل التواصل الاجتماعي، بما في ذلك المعلومات الخاطئة والمضللة، يمكنهم تطبيق التفكير النقدي للتحقق من دقة المصدر ومصداقيته، واختيار المعلومات ذات الصلة. يمكنهم أيضاً تقييم ما إذا كانت المعلومات تتوافق مع أهدافهم وسياقاتهم وفلسفة بيئة العمل الخاصة بهم أم لا، وتعد هذه من أهم الاستراتيجيات الفعالة للحكم على دقة المعلومات وصحتها في بيئات التواصل الاجتماعي.

تعد المعرفة بالبرامج الرقمية الحديثة والمهارات الشخصية مثل: إدارة الوقت، والمثابرة، والتعاون والتواصل والقدرة على العمل بشكل مستقل وتعاوني من أبرز متطلبات الوظائف في العصر الحالي؛ لذلك فإن مهارات التعلم مدى الحياة، وتولي مسؤولية التطوير المهني، والتحفيز الذاتي ومبادرة التعلم الموجة ذاتياً، والتفكير التأملية يتوافق مع المؤهلات المنصوص عليها في معايير المنظمات المهنية (Bastiaens & Heymann, 2023; Mallows, 2020). ونلاحظ وجود اتفاق تام بين هذه المؤهلات والكلمات الرئيسية الأساسية المتعلقة بمفهوم "التعلم المنظم ذاتياً" وهذا ما يدفع المصممين التعليميين إلى تعزيز مثل هذه المؤهلات، وغرس مهارات التعلم المنظم ذاتياً في أنشطة التعلم المهني. يمكن تشجيع المتعلمين على الاستمرار في التركيز على هدف المشروع، وتحديد الخطوات الاستراتيجية لتحقيق الهدف، وزيادة إنتاجية الفريق، واستخدام تقنيات الإدارة وزيادة الإنتاجية. ومن المهم أيضاً أن يضع الموظف مهاماً فردية تسمح له بالتقييم الذاتي لأدائه ولإسهامه في مشروع فريق العمل.

التوصيات

توصي الدراسة بضرورة تبني مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين وتفعيلها ليس فقط في بيئات التعلم الرسمية، ولكن أيضاً في بيئات العمل ومجتمعات التطور المهني، حيث لحصت نتائج الدراسة بضرورة توافر سبع مهارات أساسية لدى أعضاء مجتمعات التعلم المهنية تمكنهم من: الانخراط والمشاركة الفاعلة، وتحقيق أهداف النمو المهني المطلوبة. وجميع هذه المهارات التي أشار إليها المصممون التعليميون في هذه الدراسة ما كانت إلا انعكاساً لمهارات التعلم في القرن

الحادي والعشرين، حيث ركزت على: التواصل الفعال، ومهارات البحث العلمي، وإدارة الوثائق والمعلومات واسترجاعها وإدارة الوقت والتخطيط، ووضع الأهداف والتقييم الذاتي المستمر.

كما ركزت هذه الدراسة على آراء المصممين التعليميين وتجاربهم في إنشاء بيئات التعلم المهنية على عددٍ من منصات التواصل الاجتماعي، وبشكلٍ خاص فقد تمّ تسليط الضوء على كيفية بناء بيئات تعلم مهنية مستمدة من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وتم التوصل إلى أهمية وضع أنشطة تعلم متنوعة تسهم في تفعيل أهم استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل: التأمل والتفكير النقدي، والانفتاح للتغيير والتطور المهني، وضبط المعلومات وتنقيحها وتدقيقها، وتطوير الممارسات الوظيفية وغيرها. أيضًا عرضت هذه الدراسة عددًا من الصعوبات التي يواجهها مُصمّمو التعليم عند تصميم بيئات التعلم وتفعيلها على منصات التواصل الاجتماعي كان من أبرزها مدى مصداقية المعلومات المتداولة فيها وصحتها وتشتت المتعلم عند استخدامه عددًا من أدوات التواصل المختلفة في الشكل والمضمون، وكذلك مخاوف تتعلق بأخلاق التواصل الرقمي والأمن السيبراني.

البحوث المقترحة:

قد تركز الأبحاث القادمة في هذا المجال على تضمين مصادر بيانات مُتعدّدة تتجاوز المقابلات، مثل تحليل التفاعل الرقمي (مثل: المشاركات، والتعليقات، وردود الفعل). يتيح استخدام التفاعل الرقمي للباحثين استكشاف السلوكيات على وسائل التواصل الاجتماعي بطريقة طبيعية (Lee et al., 2017). كما يمكن تحليل التفاعل بين أعضاء المجموعة للكشف عن كيفية حدوث التنظيم الذاتي SRL في التعلم المهني المدعوم بوسائل التواصل الاجتماعي واحتياجات التعلم الحالية، والقضايا الشائعة في هذا المجال. تُظهر هذه الدراسة أهمية الانفتاح العقلي والتحفيز للتطور المهني في النتائج وأهميتها في تفعيل استراتيجيات التعلم الذاتي، وبالتالي تحقيق التطور المهني. قد تستكشف الأبحاث المستقبلية أين؟ وكيف؟ يمكن أن يحدث بالضبط هذا الشعور بالانفتاح في مراحل التنظيم الذاتي للتعلم SRL وكيف يؤثر على مرحلة التفكير النقدي والتطوير المهني؟

من المحتمل أن تتيح وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة والمتنوعة التعلم المهني المرن، الذي يمكن أن يعزز التعلم بشكل أكبر عند تطبيق استراتيجيات التنظيم الذاتي SRL وكيف يمكن أن يشارك المصممون التعليميون تجاربهم في تطبيق استراتيجيات KSRL، وتحفيزهم للبقاء على اطلاع عليها والعمل بها، يمكن أيضًا للدراسات القادمة أن تُعَدّل ممارسات المصممين التعليميين المذكورة في هذه الدراسة أو تتبنّاها بوصفها نموذجًا لتفعيل مهارات التعلم الذاتي في بيئات التعلم المهني في مجالات وسياقات مختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الوهابي، أميره سعد..، المريخي، ريم عويض..، الزهراني، غادة عطية. & التويجري، فاطمة عبد العزيز. (٢٠٢٠). تطوير إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وماليزيا. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٤ (٤)، ٢٦٧-٣١٨.

اليونسكو. (٢٠٢٠). *التدريس الشامل: إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطلاب* - <https://ar.unesco.org/gem-report/2020teachers>.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anderson, T. (2019). Challenges and opportunities for use of social media in higher education. *Journal of learning for development*, 6(1).
- Bastiaens, E., & Heymann, P. (2023). Reflections on establishing an effective and sustainable community of practice for a strategic objective within a higher education institution. *Knowledge and Process Management*, 30(2), 216-226.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods* 4th ed.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage publications.
- Dennen, V. (2018). Social media and instructional design. In, Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (Eds.). *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. 4th ed. New York, NY, USA: Pearson, 237-243.
- Eddy, P. L., Hao, Y., Iverson, E., & Macdonald, R. H. (2022). Fostering communities of practice among community college science faculty. *Community College Review*, 50(4), 391-414.
- Evans, M. A., & Powell, A. (2007). Conceptual and practical issues related to the design for and sustainability of communities of practice: The case of e-portfolio use in preservice teacher training. *Technology, pedagogy, and education*, 16(2), 199-214.
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments, and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5-6), 304-317.
- Greenberg, A., Olvet, D. M., Brenner, J., Zheng, B., Chess, A., Schlegel, E. F., & Ginzburg, S. B. (2023). Strategies to support self-regulated learning in integrated, student-centered curricula. *Medical Teacher*, 1-8.
- Hancock, B., Ockleford, E., & Windridge, K. (2001). *An introduction to qualitative research*. London: Trent focus group.
- Kelly, W. Q. (2016). Competencies for instructional designers: A view from employers.
- Lee, R., Fielding, N., & Blank, G. (2017). Online research methods in the social sciences: An editorial introduction. *The SAGE handbook of online research methods*, 1-16.
- Lave, J., & Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. *Supporting lifelong learning*, 1, 111-127.

- Mallows, D. (2020). *Teaching Practice Groups: a case study of social constructive learning* (Doctoral dissertation, UCL (University College London)).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Moore, B. (2008). Using technology to promote communities of practice (CoP). *Social Work Education*, 27(6), 592–600. <https://doi.org/10.1080/02615470802201580>.
- Myers, J. B. (2013). *An examination of self-regulated learning and professional growth within online, informal Communities of Practice* (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Persico, D., Milligan, C., & Littlejohn, A. (2015). The interplay between self-regulated professional learning and teachers' work-practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2481-2486.
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes communities of practice work? *Human Relations*, 7(4), 389–409. <https://doi.org/10.1177/0018726716661040>
- Richardson, J. C., Ashby, I., Alshammari, A. N., Cheng, Z., Johnson, B. S., Krause, T. S., ... & Wang, H. (2019). Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology Research and Development*, 67, 855-880.
- Schudel, I., Down, L., McKeown, R., Baumann, S., Petersen, A., & Urenje, S. (2023). Supporting Education for Sustainable Development through an Online Global Forum for Teacher Educators. *At school in the world: Developing globally engaged teachers*, 287.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Stark, A. M., & Smith, G. A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *The Journal of Faculty Development*, 30(2), 59-67.
- Taherdoost, H. (2016). Sampling methods in research methodology; how to choose a sampling technique for research. *How to choose a sampling technique for research* (April 10, 2016).
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. *Cultivating Communities of Practice: a guide to managing knowledge*, 4, 1-19.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70, DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم وعلاقته بالدافعية للتعلّم

هاجر محمد العبيدي

طارق محمد الشعلان

ماجستير تقنيات التعلّم

أستاذ مساعد جامعة الملك سعود

كلية التربية - جامعة الملك سعود

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة التعلّم المدمج بالدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد في مدينة أبها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وطُبِّقَت الدراسة خلال العام الدراسي (1444 هـ) شارك بالدراسة (300) طالبة من قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد؛ ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة إلكترونية مُكوّنة من جزأين رئيسيين أولهما يشمل البيانات الأولية لأفراد عيّنة الدراسة، والآخر يشمل محاور الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: إنّ درجة تطبيق التعلّم المدمج مع طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاءت مرتفعة، أيضاً جاءت درجة الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد مرتفعة، وأوصت الدراسة بتوجيه الاهتمام لاستخدام التعلّم المدمج في قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد نظراً لفعاليتها في عملية التعلّم، والاهتمام بالتعلّم الإلكتروني في التعليم الجامعي، ومحاولة إيجاد السبل المثلى التي تساعد على دمجها بفاعلية مع استراتيجيات التدريس.

الكلمات المفتاحية: التعلّم المدمج، التعلّم الإلكتروني، الدافعية نحو التعلّم

The Degree of Application of Blended Learning Among Female Students of the Computer Department at King Khalid University from their Perspective and its Relationship to motivation to learn

Hajar M. Al-Abedi

Tariq M. Alshalan

Master's degree in educational technology
College of Education
King Saud University

Assistant Professor at KSU
College of Education
Educational Technology

Abstract: The study aimed to find the relationship between blended learning and motivation towards learning among students in the Computer Department at King Khalid University in Abha. The researcher uses a descriptive research approach, the data has been processed and examined using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) software. the study was applied during 2023 three hundred female students from the Computer Department at King Khalid University participated in the study. To achieve the goals of the study, electronic survey was used for the following parts: the first part demographic information, the second part for the blended learning and motivation. The results showed statistically significant applying blended learning with female students of the Computer Department at King Khalid University. In addition, there was a significant level of motivation towards learning among the female students of the Computer Department at King Khalid is high. The study recommended the use of a blended learning approach with students in the Computer Department due to the effectiveness of learning. Moreover, it increases the awareness about E-learning at universities, and it finds the best ways to integrate it effectively into the learning process.

Keywords blended learning, e-learning, motivation towards learning

المقدّمة:

شهد العالم في الآونة الأخيرة طفرةً تكنولوجية كبيرة؛ مما جعل عديداً من المستحدثات التكنولوجية جزءاً من العملية التعليمية لبناء بيئات تعليمية تفاعلية وتفعيلها تجعل المتعلّم محوراً للعملية التعليمية. ويعدّ التعلّم الإلكتروني أحد التّجات الهامة للتطور التكنولوجي في مجال التّعليم؛ لأنه يوفر فرصاً أفضل لكل أنواع الاتّصالات والتّفاعلات التعليمية المتبادلة في أي وقت ومن أي مكان؛ لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مُتعددة المصادر اعتماداً على استراتيجيات التّعلّم التّشاركي بين المتعلّمين (الرواشدة، 2021). ومن أجل الوصول لأهداف المؤسسة التّربوية المواكبة لعصر التّطوّر السّريع أصبح من الضرورة الحتمية على المختصين بالعملية التّربوية تطوير استراتيجياتها وطرق تدريسيها بما يتلاءم مع التّقدّم والتّكنولوجيا التي نعيشها، وعمل بيئة مناسبة لتطبيق التّعلّم الإلكتروني بالصّورة الصّحيحة (اسلام، 2019). إن التّعلّم الإلكتروني يُعدّ مدرسة افتراضية، فهو عبارة عن أداة مهمة مساعدة في عملية التّعلّم، ويوفر التّعليم الإلكتروني بديلاً مهماً وأساسياً في حالات يتعذّر فيها تطبيق أو إجراء التّعليم التّقليدي الذي يركّز على الحضور وجهاً لوجه بين المعلّم والطلبة (الغام، 2021).

من جهةٍ أخرى، وبالرّغم من إيجابيات التّعلّم الإلكتروني فإنّ هناك بعض القصور المتمثّل في غياب التّفاعل المباشر وجهاً لوجه بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. وعدم السّيطرة على العملية التعليمية كما يحدث في التّعليم التّقليدي، مما يحدّد وجود نموذج يجمع بين مميزات كلّ من التّعليم التّقليدي والتّعلّم الإلكتروني، والتّغلب على جوانب القصور في كلّ منهما، فبات من الضروري استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب التي توفر مزيداً من الفرص للتّعلّم من خلال استخدام مصادر تعليمية متنوعة (Oweis, 2018). وللوصول إلى هذه الغاية، كان التّوجه إلى التّعلّم المدمج الذي يدمج بين التّعلّم التّقليدي وجهاً لوجه مع التّعلّم الإلكتروني الدّائمي بحيث يتعلّم المتعلّم من خلال الفصول الدّراسية التّقليدية مع المعلم بطريقةٍ مترامنة، بالإضافة إلى إمكانية تعلّمه ذاتياً إلكترونياً من خلال الحاسوب أو الأجهزة الإلكترونية الأخرى وهو أسلوب تعلّم يجمع بين مزايا التّعلّم الإلكتروني عبر الإنترنت ومزايا التّعلّم الصّفي التّقليدي، ومن ثم تحقيق أفضل النّواتج التعليمية التي تساعد المتعلّمين في إدارة الوقت بكفاءة، كما أن التّعلّم الإلكتروني المدمج يعمل على تحفيز دافعية المتعلّمين نحو التّعلّم، كما يضمن تقديم التّغذية الفورية للمتعلّمين (الغام، 2021).

من ناحية أخرى فإن الدافعية تُقسّم إلى نوعين هما : النوع الأول الدافعية الدّاخلية، وهي التي يكون مصدرها الإنسان نفسه حيث يُقدّم على التّعلّم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيّاً وراء الشّعور بالمتعة نحو التّعلّم واكتساب المعارف والمهارات التي يميل إليها لما لها من أهمية بالنّسبة إليه؛ لذا تعدّ الدافعية الدّاخلية شرطاً ضرورياً للتّعلّم الدّائمي والتّعلّم مدى الحياة. والنوع الثاني هو الدافعية الخارجية، فمصدرها خارجي كالمعلّم أو الأقران وغيرهم، فقد يُقبل المتعلّم على التّعلّم سعيّاً نحو كسب رضا المعلّم أو إعجابه أو تشجيعه أو في سبيل الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية (الزهريري، 2021). يحتاج المتعلّم في بيئة التّعلّم الإلكتروني المدمج إلى الدافعية الدّاخلية من أجل إكمال المهمة، ولكي يشعر بالكفاءة والسّعادة المرتبطة بأداء العمل بذاته، وفي الحديث عن الدافعية للتّعلّم والجهود الكبيرة التي تقوم بها المملكة العربيّة السّعودية من أجل تعزيز هذه الخاصية لدى الطّلاب في جميع المستويات، وتعدّ الدافعية نحو التّعلّم ترجمة للأهداف التي تسمو إليها العملية التعليمية، التي من خلالها يتمّ تحسين التّحصيل العلمي ورفع كفاءة التّعليم وفقاً لما ذكره الهادي (2006). ظهرت مؤخراً اهتمامات عميقة في دراسة أهمية الدافعية للتّعلّم وإبرازها بوصفها عنصراً أساسياً في تحقيق الأهداف التعليمية، ومنها دراسة السعيد (2017)، التي ذكرت أن الدافعية نحو التّعلّم تعمل على ضمان استمرارية التّعلّم، وتتفق معها دراسة المطيري (2016) التي تشير إلى أنّ الطّلاب ذوي الدافعية الدّاخلية العالية يحصلون على مستوى مرتفع في الاختبارات التّحصيلية،

والفعالية الذاتية العالية للتعلّم، وعلى الجانب الآخر يتّصف الطلاب منخفضو الدافعية الداخلية بضعف في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى الشعور بمظاهر القلق والملل والإحباط.

ولذلك سعت جامعة الملك خالد إلى تسخير الإمكانيات من كوادر بشرية متخصصة في التعلّم الإلكتروني بالإضافة إلى توفير المنتجات التكنولوجية الحديثة سواءً أكانت أجهزة، أم أنظمة أم برمجيات خاصة بالتعلّم الإلكتروني بالإضافة إلى تقديم الدعم المتواصل لجميع منسوبيها من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وطاقم إداري؛ لتوفير بيئة تعليمية إلكترونية متميزة وجاذبة تسعى إلى إثارة دافعية المتعلّمين نحو التعلّم، وتُكّن أعضاء هيئة التدريس من تفعيل التعلّم الإلكتروني بكل مستوياته ومنها التعلّم المدمج.

مشكلة الدراسة:

تعدّ الدافعية نحو التعلّم من الموضوعات الضرورية عند تحسين بيئة التعلّم التي تغيرت بشكل كبير مع دخول التقنية وتعدّ استراتيجيات التعلّم، ومن ذلك استخدام التعلّم المدمج الذي أكّدت الدراسات السابقة على دوره في تحسين الدافعية في التعلّم لدى الطلبة في مرحلة التعليم العام والعالِي. كما ورد في دراسات كلٍ من (الجبر 2020، المطيري، 2016). وترى الباحثة المشاركة في هذه الدراسة أنّ التعلّم المدمج وعلاقته بالدافعية لدى طالبات جامعة الملك خالد يمكن أن يكون له دوراً في تسليط الضوء على أهمية تفعيل استراتيجيات التعلّم المدمج. كما توضّح ذلك في عددٍ من المبررات التالية:

1. من خلال عمل الباحثة في عمادة التعلّم الإلكتروني بجامعة الملك خالد، تولد الاهتمام حول مدى قابلية الطالبات للتعلّم بنمط التعلّم المدمج وعلاقته بدافعتهم نحو التعلّم، فقد حرصت على الوصول إلى معرفة العلاقة بين التعلّم المدمج والدافعية نحو التعلّم التي يمكن الوصول إليها من خلال نتائج هذا الدراسة.
2. هناك حاجة ماسة للوقوف على مستوى الدافعية نحو التعلّم لدى الطالبات في إطار بيئة التعلّم الإلكتروني والتي قد تعد تجربة تعليمية حديثة بالنسبة لهم.

3. الاستفادة من أدوات التعلّم الإلكتروني المتاحة في تنمية الدافعية نحو التعلّم لدى الطالبات.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم؟
2. ما العلاقة بين التعلّم المدمج والدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد؟

هدف الدراسة:

الوصول إلى معرفة علاقة التعلّم المدمج بالدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد

أهمية الدراسة:

ستتمثل أهمية الدراسة في مجموعة من النقاط وهي كالتالي:

1. إثراء الدراسات الخاصة بمجال التعلّم الإلكتروني المدمج ودوره في تنمية الدافعية الداخلية نحو التعلّم، حيث إنّ الدراسات في هذا المجال تعدّ محدودة نسبياً مقارنةً بالمجالات البحثية الأخرى.
2. الإسهام في الجهود القائمة في تنمية الدافعية الداخلية نحو التعلّم لدى طلبة المرحلة الجامعية.

٣. الإسهام في ترسيخ الاتجاهات الإيجابية لدى المسؤولين عن العملية التعليمية نحو أهمية التعلّم الإلكتروني ومدججه ودوره لدى طلبة المرحلة الجامعية.
٤. انسجام الدراسة مع توجهات وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتنفيذ التعلّم الإلكتروني المدمج.
٥. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تقييم مدى فاعلية التعلّم الإلكتروني المدمج في تنمية الدافعية الداخلية للتعلّم لدى طالبات الجامعة.
٦. تسليط الضوء على أهمية استخدام أحدث استراتيجيات التعلّم الإلكتروني المدمج من قبل أعضاء هيئة التدريس التي تسهم في رفع الدافعية نحو التعلّم لدى الطالبات.
٧. الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلّم المدمج على الدافعية نحو التعلّم.
٨. التوصل إلى فوائد تفعيل نمط التعلّم المدمج.
٩. محاولة توظيف المستحدثات التكنولوجية داخل البيئة التعليمية والتربوية.
١٠. تسهم الدراسة الحالية في مساعدة أصحاب القرار في مجال التعليم على نشر ثقافة التعلّم بنمط التعلّم الإلكتروني المدمج في سبيل تنمية الدافعية الداخلية نحو التعلّم.

حدود الدراسة:

- ١- الحدود الموضوعية: التعلّم المدمج وعلاقته بالدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد.
- ٢- الحدود البشرية: طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد بمدينة أبها.
- ٣- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي (1444هـ).
- ٤- الحدود المكانية: جامعة الملك خالد بمدينة أبها.

مصطلحات الدراسة:

١- التعلّم المدمج:

اصطلاحاً: هو "نظام متكامل يدمج بين الأسلوب التقليدي للتعلّم وجهاً لوجه مع التعلّم الإلكتروني عبر الإنترنت لتوجيه المتعلّم ومساعدته". (الفقي، 2011، 12).

إجرائياً: النمط الذي يتم فيه استبدال جزء من المحاضرات والأنشطة التقليدية المباشرة بمحاضرات وأنشطة إلكترونية، وهو طريقة للتعليم يتم فيها توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة بما يخدم المعلم والمتعلّم داخل إطار التعلّم الإلكتروني.

٢- الدافعية نحو التعلّم:

اصطلاحاً: "هي عوامل نفسية غير فكرية، تؤدي دوراً مهماً في تنمية روح التعلّم لدى الأفراد، وتضمن استمرارية التعلّم وتوجيهه حتى يتحقّق الهدف المنشود" (إسلام وآخرون، 2019).

إجرائياً: الدافعية نحو التعلّم تنبع من الرغبة في الحصول على المعرفة وتوظيف الإمكانيات المتاحة لتحقيق الأهداف الشخصية والتعليمية للمتعلّم من خلال استخدام أحدث التقنيات والاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

أدبيات الدراسة

يركز الإطار النظري لهذه الدراسة على الدراسات السابقة، المتعلقة بمحورين رئيسيين هما: التعلّم المدمج، والدافعية نحو التعلّم.

أولاً: التعلّم المدمج:

يعدّ التنوع والتجديد في استراتيجيات التعلّم سمة من سمات التغيّرات التي تطرأ على الأنظمة التعليمية ومن هذه المتغيّرات استخدام التعلّم المدمج الذي عرّفه الفقي (2011) أنّه أسلوب من أساليب التعليم يجمع بين التعلّم الإلكتروني والتعليم التقليدي داخل منظور واحد، ويتمّ فيه دمج التعليم التقليدي مع طرائق التدريس عبر الإنترنت والوسائط المتعدّدة محاولاً تجنّب نقاط الضعف الموجودة في التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني، كما أنّه يعدّ استراتيجية تدريس تستخدم أكثر من طريقة وأسلوب في نقل المحتوى التعليمي، وتجمع بين أشكال التعلّم المباشر وغير المباشر على الإنترنت، كما يشير عويس (2018)، إلى أنّ التعلّم المدمج عبارة عن أنظمة تدمج بين التعليم بواسطة الحاسب الآلي مع التعليم وجهًا لوجه ويرى الغام (2021)، أنّ التعلّم المدمج هو دمج التعلّم التقليدي وجهًا لوجه مع التعلّم الإلكتروني الذاتي بحيث يتعلم المتعلّم من خلال الفصول الدراسية التقليدية مع المعلّم بطريقة متزامنة مع تعلّمه ذاتيًا إلكترونيًا من خلال الحاسوب أو الأجهزة الإلكترونية الأخرى.

لكن التعريف الأرجح والأشمل هو ما أشار إليه الشرمان (2015)، أن التعلّم المدمج نمط من التعليم يدمج بين أساليب التعليم الصفية التقليدية وبين أساليب التعلّم الإلكتروني، ويعتبر الأكثر شمولًا ومرونة بين أنواع التعلّم الإلكتروني الأخرى، كونه يجمع بين مميزات التعلّم الصفّي التقليدي والتعلّم الإلكتروني. ويمكننا استنتاج أن التعلّم المدمج نظام تعليمي متكامل يجمع بين أساليب تعليمية متنوعة، سواءً أكانت تقليدية أم إلكترونية، تمكّن المتعلّم من تحقيق الاستفادة القصوى من الإمكانيات التقنية المتاحة، وتعدّ المرونة من أهم مميزات التعلّم المدمج حيث تشير دراسة تشالوب (2021)، على أن التعلّم التفاعلي المرن يوفر تجربة إيجابية للمتعلم مما يساعد على تحسين الدافعية للتعلّم في مجالات متعدّدة ومنها مهارة الكتابة، وفي ضوء ذلك فإنّ التعريف الإجرائي للتعليم المدمج الذي تبناه هذه الدراسة هو: النمط الذي يتم فيه استبدال جزء من المحاضرات والأنشطة التقليدية المباشرة بمحاضرات وأنشطة إلكترونية، وهو طريقة للتعليم يتم فيها توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة بما يخدم المعلم والمتعلّم داخل إطار التعلّم الإلكتروني.

أهمية التعلّم المدمج:

يحقّق التعلّم المدمج رضا المعلم عن العملية التعليمية، ويزيد البدائل التدريسية أمامه، ويساعده على الاستخدام الفاعل لوقت الحصة، كما يحقّق المرونة في تقديم فرص تناسب جميع الطلاب، ويضمن لهم التفاعل الجيد، وإتقان المهارات العملية المعايطة (2009)، ويضيف السعيد (2017) أن التعلّم المدمج يسد فجوة ونقص في كلّ من بيئتي التعلّم الإلكتروني، والتقليدي، ويزيد من التعلّم بعمق، ويجمع بين أفضل ما تقدّمه كلّ منهما وهو ينمّي المهارات العملية التدريبية المباشرة التي تتطلب تواجد المعلم مع المتعلّم، وأضاف أنّ استخدام التعلّم المدمج يعود إلى كونه أكثر فاعلية من الفصول الدراسية وحدها، وأنه يؤثّر بصورة أكبر على المتعلّم ويزيد من فعاليته أكثر من أساليب التعليم الأخرى، ويتفق معه الرشدي (2016)، في أن التعلّم المدمج يجمع بين مميزات التعلّم التقليدي والتعلّم الإلكتروني ويدفع إلى التعلّم المستمر مدى الحياة، كما أنّه يحقّق التنمية المستدامة، بالإضافة إلى أنه يظهر نتائج إيجابية في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلّم وفي تنمية بعض المهارات في المراحل الدراسية المختلفة، وذلك في ضوء استخدام أساليب وطرق حديثة في التعليم. وفي دراسة البخاري وبصفر (2019) في

جامعة الملك عبد العزيز حول فاعلية التعلّم المدمج في دورات اللغة الإنجليزية المكثفة في التحفيز والتفاعل بين طالبات اللغة الإنجليزية باعتبارها لغةً أجنبية. خلصوا إلى أنّ التعلّم المدمج في دورات اللغة الإنجليزية كان مرناً ومريحاً، ويقدم بيئة تعلم تفاعلية. لاحظوا أيضاً أن هذا الأسلوب يساعد على تنمية دافعية الطالبات وزاد من ثقتهم بأنفسهنّ في أثناء ممارسة اللغة الإنجليزية عبر الإنترنت، وساعدهنّ على تحقيق استقلالية تعلّمية، كما ساعد على تحسين التواصل مع أساتذة المقررات. وتشير دراسة فوجان (2014)، أن الفكرة الرئيسية عند تصميم التعلّم المدمج يجب أن تركز على تصميم المقررات الدراسية بطريقة تتيح للطلاب تجارب تعلم نشطة وتعاونية يتحمّلون مسؤولية تعلمهم ويتحقّقون من فهمهم من خلال التفاعل والتّفاش مع زملائهم.

التعلّم المدمج في التّعليم الجامعي:

تأسست عمادة التعلّم الإلكتروني بجامعة الملك خالد عام (2005) بوصفها جزءاً من الجهد المتواصل للجامعة في تبني أحدث الطرق العلمية في سبيل تطوير العملية التعليمية، ومنذ ذلك الوقت قامت العمادة بتنفيذ عديد من النشاطات ومرت بتجارب مختلفة في مجال استخدام التقنية في التّعليم و تطوير مهارات و قدرات منسوبي الجامعة، ومن التجارب التي أثبتت نجاحها منذ ذلك الوقت هي تجربة نمط التعلّم المدمج، التي لاقت قبولاً واسعاً سواءً على مستوى أعضاء هيئة التدريس أم على مستوى الطلاب، وكان نظام إدارة التعلّم المستخدم في حينها وحتى وقتنا الحاضر هو نظام البلاك بورد Blackboard، الذي يعدّ واحدًا من أشهر أنظمة إدارة التعلّم لما يتميز به من خصائص، ومنها: تقديم المادة العلمية وإتاحتها للطلاب عن طريق الإنترنت، وتقديم أدوات تواصل مُتعدّدة تتيح للطلاب التواصل مع عضو هيئة التدريس أو مع الطلاب الآخرين بشكل إلكتروني في أي وقت ومن أي مكان، بالإضافة إلى إمكانية تقييم الطلاب وتحديد مستوياتهم، ومدى تقدّمهم التّحصيلي مع تقديم التّغذية الرّاجعة والتّعزيز الفوري بشكل إلكتروني (الشرمان، 2015).

ومن الدّراسات التي أكّدت فاعلية استخدام هذا النمط من التّعليم، دراسة محمود والشهري (2022)، التي اهتمت بقياس فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تنمية مهارات إنتاج الدروس الإلكترونية والتّحصيل المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد، بالإضافة إلى دراسة آل محيا (2020)، التي اهتمت بقياس درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التّعليم الإلكتروني بجامعة الملك خالد.

مبررات التعلّم المدمج:

من الممكن الإشارة إلى عددٍ من المبررات التي تجعل من نمط التعلّم المدمج أفضل من نمطي التّعليم التقليدي والتعلّم الإلكتروني ومنها: ربط التعلّم داخل المدرسة وخارجها وإمكانية متابعته، والخروج بالعملية التعليمية من النمطية والملل، وأشار الشرمان (2015) أيضاً أنّه يوفّر حلولاً في مجال خفض نفقات التعلّم على مختلف المستويات، بالإضافة إلى أنّه يقي على استمرارية العملية التعليمية في ظل المتغيّرات أو الكوارث الإنسانية. وأضاف سيد (2013)، مبررات للتعلّم المدمج بوصفه مفهوماً مطوّراً ومنها مساعدة المتعلّمين على المشاركة في العملية التعليمية، بالإضافة إلى إثراء الجانب المفهومي من خلال الأنشطة الإلكترونية والصفية. وأيضاً يزيد من الدافعية نحو التعلّم الذاتي، ويضيف بأنّه يسمح بالاتصالات المباشرة بدون نظام ثابت باستخدام جدول زمني مرّن، أيضاً من المبررات المهمة للتعلّم المدمج فعاليته في تعزيز نشاط الطالب ومشاركته في عملية التعلّم من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، وتحسين جودة العملية التعليمية، وتلبية احتياجات المتعلّمين المختلفة من

خلال تنوع وتعدد طرق دراسة المواد التعليمية، وتحقيق أهداف التعليم الاستراتيجية بالإضافة إلى خفض التكلفة الاقتصادية (Listiana & Jaharadak, 2019).

ويضيف الصالح (2018)، مميزات البيئة التعلّم المدمج ومنها أنها بيئة نشطة يشارك فيها المتعلّمون ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، بالإضافة إلى أنها بيئة بنائية تمكن المتعلّمين من ربط الأفكار الجديدة التي توصّلوا إليها مع المعرفة السابقة لديهم. أما آل حيا (2020)، فقد أكّد أنّ التعلّم المدمج يمنح بيئة تعليمية نشطة تمتاز بالمرونة في استخدام الموارد للطلاب، وأيضاً يوفر الوقت الكافي لأعضاء هيئة التدريس لقضائه مع الطلبة ضمن مجموعات أو حتى بشكل فردي، وأضاف أن التعلّم المدمج لديه القدرة على إثراء خبرات الطلاب وتحسين نتائجهم من خلال التعلّم.

آلية الدمج في أسلوب التعلّم المدمج:

ظهرت عدداً من النماذج التي توضّح آلية الدمج وكيفية ومنها:

١. نموذج التناوب: يعتمد في آلية عمله على تقسيم التعلّم وتوزيعه على عدة محطات منها: محطة النقاش، ومحطة المشاريع حيث ينتقل الطالب بينها ليعزز معارفه ومهاراته حول موضوع الدرس.
٢. النموذج المرن: في هذا النموذج يتلقى الطلاب تعلّمهم عبر الإنترنت داخل معامل مجهزة بشكل كامل، ويتم الاستعانة بالمعلم وقت الحاجة إلى المساعدة.
٣. النموذج الانتقائي: في هذا النموذج يعطى الطالب الحرية في تسجيل مادة أو أكثر من المواد المطلوبة؛ ليدرسها عن طريق الإنترنت، أمّا بقية المواد فيدرسها بالطريقة التقليدية (الشرمان، 2015).

التعلّم المدمج في ضوء نظريات التعلّم:

النظرية السلوكية:

تركّز النظرية السلوكية على أن التعلّم المدمج يزوّد المتعلّم بالتعزيز والمرجع المناسبين لمساعدته وتوجيهه نحو تحسين الأداء ورصد الاستجابات السلوكية المطلوبة من خلال المحاضرات الإلكترونية المتزامنة، بالإضافة إلى إعطاء المتعلّم فرصة للتعلّم على السلوك المطلوب، وممارسته وتكراره لحفظه وبقاء أثره من خلال تقديم أنشطة وتدرّبات إلكترونية مناسبة (الزهراني، 2020).

النظرية البنائية:

تركّز النظرية البنائية على أن المتعلّم في التعلّم المدمج يتوصّل إلى المعرفة بطريقته الخاصة، فلا يحدد له المحتوى الإلكتروني مسبقاً بشكل تفصيلي، بل يكتفى بالأفكار الرئيسة فيه، وعلى المتعلّم البحث عن المعلومات التفصيلية المناسبة من مصادر متعدّدة، كما ترى النظرية البنائية أن التعلّم المدمج يهتم بتحليل المتعلّمين وتصنيفهم حسب خصائصهم الفردية وخبراتهم السابقة ومن ثم توزيعهم في مجموعات إلكترونية منفصلة (مسمار، 2019).

النظرية المعرفية:

ترى أنّ المتعلّم في التعلّم المدمج يتمتّع باستقلالية عالية، ويستطيع تطوير قدراته العقلية بالإضافة إلى إعادة تنظيم خبراته السابقة بطريقة جيدة من خلال استخدام التقنيات الحديثة، مثل: الخرائط المعرفية الإلكترونية (الشرمان، 2015، ص 35).

(وحتى يكون التعلّم المدمج فاعلاً، لا بد من التهيئة والتدريب لكل من : المعلمين و المتعلمين و المؤسسة التعليمية، و توفير الدعم المستمر سواءً أكان على المستوى التدريبي أم التقني، بالإضافة إلى أهمية أن يفهم المتعلّم أن دوره في التعلّم المدمج يصبح دور المشارك الفعال مع المعلم، للوصول إلى الهدف في العملية التعليمية.

النظرية البنائية التشاركية:

تري أنّ بيئة التعلّم المدمج تمكّن المعلمين من استخدام مجموعة متنوعة من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل: تقنيات التعلّم المتزامن وغير المتزامن؛ وذلك لتسهيل التعاون والتفاعل والتواصل وتشجيعها، بالإضافة إلى بناء المعرفة والمشاركة بين الطلاب، كما أنّ بيئة التعلّم المدمج تتميز بخصائص فريدة تجعلها بيئة مناسبة لتطبيق النظرية البنائية في عملية التعلّم من خلال تسهيل عملية بناء المعرفة (Al-Huneidi & Schreurs, 2012). كما يمنح نط التعلّم البنائي المدمج فرصاً للطلاب لبناء معارفهم ومهارات الاتصال الخاصة بهم من خلال أنشطة التعلّم التفاعلية المختلفة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التعلّم الذاتي و البحث العلمي (مسمار، 2019).

النظرية الاتصالية:

عُرفت النظرية الاتصالية بوصفها إطاراً مفهوماً يُنظر منه إلى التعلّم على أنه ظاهرة تتأثر بالتكنولوجيا والتشعّبة الاجتماعية (Goldie, 2016)، وتعدّ أحد أهم أصول التدريس في العصر الجديد للتعلّم الإلكتروني والتعلّم المدمج، كما اعتبرت هذه النظرية التحوّل من التكنولوجيا التقليدية إلى التكنولوجيا الناشئة والتغيير في سياق التعلّم من الرّسمي إلى غير الرّسمي بوصفه منصّة للتغيير في علم أصول التدريس نحو التعلّم الموجّه ذاتياً الذي يكون متشابكاً بطبيعته، ففي العقد الماضي نما دعم النظرية الاتصالية وظهر تأثير التعلّم المتصل على ممارسة التدريس بوصفه اتجاهًا جديدًا، وهكذا شكّلت النظرية الاتصالية أساس اتّخاذ القرار في أثناء دمج التعلّم الإلكتروني في المناهج الدّراسية (Barnard-Ashton et al., 2017).

كما يمكن للنظرية الاتصالية إحداث فرق كبير في ممارسة التدريس بنمط التعلّم المدمج من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي، من خلال تعزيز مواقف التعلّم الأصيلة التي تدعّمها مناقشات وسائل التواصل الاجتماعي ومنتديات مجتمعات التعلّم، ومنصّات الفيديو وأدوات التعلّم الأخرى عبر الإنترنت التي ستسهم في تقديم تجربة تعاونية وتفاعلية للطلبة عبر الإنترنت (Lokey-Vega et al., 2018).

ثانياً: الدافعية نحو التعلّم :

تعدّ الدافعية نحو التعلّم من العناصر الحاسمة والضرورية لمواصلة التعليم والاستفادة بشكل أكبر من الفرص المتاحة ويمكن النظر إلى الدافعية على أنّها الدافع الداخلي الذي يحفز الفرد على البحث عن المعرفة. كما يُعرّفها إسلام وآخرون (Islam et al., 2019)، أنّها عوامل نفسية غير فكرية، تؤدّي دوراً مهماً في تنمية روح التعلّم لدى الأفراد، وتضمن استمرارية التعلّم وتوجيهه حتى يتحقّق الهدف المنشود، وأضاف أنّ الدافعية للتعلّم هي محرك عملية التعلّم، ويشير (Alderfer, 1969)، إلى أن دافع التعلّم هو: ميل الطالب إلى القيام بجميع أنشطة التعلّم مدفوعة بالرغبة في تحقيق أفضل إنجاز أو نتائج تعليمية، كما يضيف أنّ الدافع للتعلّم يؤدّي دوراً فريداً يتمثل في نمو الشّعف لدى كل فرد ويخلق شعوراً بالحماس للتعلّم.

وفي تعريف آخر من قبل (الزهيري, 2021)، فعرفها أنّها حافز داخلي يقود الكائن الحي إلى بعض الغايات وتساعد على التعلّب على حالة الكسل، مع تأثير للقوى الخارجية على سلوكه، وتبقى القوى الدّاخلية هي الأساس في توجيه سلوكه وتحفيزه.

وفي ضوء ذلك فإنّ التعرّف الإجرائي للدافعية نحو التعلّم الذي تنبّأه هذه الدّراسة هو: الحالة الدّاخلية النّفسيّة التي تدفع الطّالب وتحفزه ذاتياً نحو التعلّم والاستفادة منه لتحقيق غايات وأهداف شخصية، وهذه الحالة تتّصف بالنشاط الواضح على الطلبة وأدائهم المميز في الفصول الدراسية. كما اتفق أبو شعيرة وغباري (2007)، على تصنيف الدوافع إلى: دوافع فسيولوجية تعبر عن الحاجات الجسمية للكائن الحي ومسؤولة عن التّوازن العضوي والكيميائي، وتكون عامّة وفطرية لجميع الكائنات الحية، ودوافع سيكولوجية تتكوّن من الدّوافع الدّاخلية الفردية مثل: دافع الإنجاز، والدوافع الخارجية الاجتماعية التي تنشأ نتيجة تفاعل الكائن الحي بالآخرين.

أهمية الدّافعية نحو التعلّم:

تكمن أهمية الدّافعية للتعلّم في جوانب عدة من أهمها: خلق اهتمامات مُعيّنة لدى الطلبة تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وحركية داخل أو خارج حدود الغرفة الصفية، كما تعدّ وسيلةً يمكن استخدامها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية، أيضاً تعدّ إحدى العوامل التي تُحفّز زيادة التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أنّها توجّه الطّالب وتشجعه على الإقدام والاستمرارية في نشاط وفعالية (الزهيري, 2021).

ويمكن تفسير أهمية الدّافعية من خلال تعرّف مصدرها حيث تنبع من الطّروف الدّاخلية والخارجية التي تعمل على تحريك سلوك المتعلّم وميوله ورغباته وإتجاهاته واهتماماته، وبصفة عامة يرى علماء النّفس أنّ وراء كل سلوك دافع ما. فالدّافعية نحو التعلّم هي قدرة و طاقة داخلية تدفع المتعلّم إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بفاعلية ونشاط مُوجّه ومستمر حتى يتحقّق التعلّم. وتتضمّن الدّافعية نحو التعلّم إشباع رغبتين أحدها داخلية وأساسها أنّ المتعلّم يقوم بنشاط ذاتي للتعلّم برغبته التلقائية لحب المعرفة وإثبات كفاءته. وأخرى خارجية تنشأ من حاجة ورغبة مصدرها خارجي، بهدف إرضاء الآخرين كالمتعلّم أو الوالدين (السعيد، 2017).

وعلاقة الدّافعية نحو التعلّم يمكن تفسيرها من خلال نظريات التعلّم حيث ترى نظرية سكرن للإشراف الإجرائي أنّ التعزيز له علاقة في إثارة الدّافعية لدى الطالب، بحيث أنّه كلّما عزّز الطّالب أصبح دافعيته أقوى للإقبال والاستمرار في التعلّم. وتأكيد نظرية بياجيه للنمو المعرفي أنّ التعلّم يكون أكثر بقاءً واستمرارية عندما يكون الدّافع داخلياً وليس له علاقة بالدّافع الخارجي، وتعتقد أنّ الدّافع الخارجي ليس ضرورياً إلا في بداية التعلّم فقط (الهادي، 2006).

التعلّم المدمج والدّافعية نحو التعلّم:

أثار التعلّم المدمج جدلاً واسعاً في أوساط البحث العلمي، وذلك للتحقّق من كونه عاملاً مؤثراً في الدّافعية نحو التعلّم، فقد أشار السعيد (2017)، أنّ هناك فاعلية في طريقة التعلّم المدمج في التحصيل وفي تنمية الدّافعية نحو التعلّم مقارنة بالطريقة التقليدية في التعليم الجامعي، واتفق معه المطيري (2016)، في أنّ التعلّم المدمج أثبت أنه عامل مؤثر في زيادة الدّافعية نحو التعلّم وبالأخص لدى طلاب الجامعات، كما أكد المطيري أنّ التعلّم المدمج يجب أن يتمّ توظيفه في التعليم على نطاق واسع لما له من فاعلية واضحة. وأيضاً من الدّراسات الحديثة التي أكّدت فاعلية التعلّم المدمج دراسة أبو عطية والفايز (2020) التي أكّدت نتائجها أنّ التعلّم المدمج يساعد على زيادة الدّافعية للتعلّم وإضافة بيئة جاذبة وممتعة

للمتعلمين، وقد ربطت الدراسة أيضًا ما بين زيادة الثقة لدى الطلبة وتحسن تحصيلهم العلمي من جهة، وزيادة الرغبة والدافعية والحافز للتعلّم من جهة أخرى، وتختلف معها نتائج دراسة الشّهري وأبو ملحّة (2022)، التي عملت على تقديم تصور مقترح قائم على التعلّم المدمج لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلّم في مُقرّر الإحصاء التّربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد، التي أظهرت نتائجها وجود تصوّرات مُقلقة لدى الطلبة تجاه التعلّم المدمج تتمثل في معوّقات منها ضعف توفر بعض المهارات كالتعلّم الذاتي لدى الطلبة، بالإضافة الى غياب الدّعم الفني المستمر وعالي المستوى للمشكلات التي تواجههم في أثناء استخدام التعلّم المدمج وهو ما يعيق تحسين الدافعية والانجذاب للتعلّم.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء عرضًا لمنهجية الدراسة وطريقة تنفيذ إجراءاتها من أجل الوصول إلى الهدف المنشود وهو: معرفة العلاقة بين التعلّم المدمج والدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد، كما يتضمن التّعريف إلى مجتمع الدراسة وعيّنتها، بالإضافة إلى توضيح الأداة المستخدمة لجمع البيانات والآلية التي سيتمّ التحقق بها من صدقها وثباتها، ونختتم بعرض الأساليب الإحصائية التي سيتمّ استخدامها في معالجة البيانات المجموعة واستخراج النتائج، التي أسهمت في الإجابة عن سؤال هذه الدراسة الذي ينصّ على: ما درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد وعلاقته بالدافعية للتعلّم؟

منهج الدراسة:

سوف تتّبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وهو نوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كانت هناك علاقات بين مُتغيّرين أو أكثر، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، كما يعدّ المنهج الوصفي الارتباطي من المناهج التي تهتمّ بوصف الظاهرة وصفًا دقيقًا، ودراسة العلاقات بين المتغيّرات التي تتمثل في هذه الدراسة: التعلّم المدمج بوصفه متغيّرًا مستقلًا والدافعية نحو التعلّم بوصفه متغيّرًا تابعًا، وتحديد ما إذا كانت العلاقة فيما بينهما إيجابية أم سلبية أم صفرية والفروق بينها والتعبير عنها بشكل كمي (العساف، 1985). وقد تمّ اختيار هذا المنهج لأنّه الأنسب لتحقيق الهدف المرجو من الدراسة ولتناسبه مع مُتطلّبات الدراسة وآلية تطبيقها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد البالغ عددهم التّقريبي (600) طالبة.

العينة الاستطلاعية:

تكمن أهمية العينة الاستطلاعية في معرفة مدى دقة الأداة المستخدمة وصلاحيّتها في جمع البيانات، بالإضافة إلى التأكّد من صدقها وثباتها، وبالتالي تكوين الصورة النهائي لها قبل عملية التطبيق النهائي على أفراد العينة الفعلية. ستكون العينة الاستطلاعية في هذه الدراسة من (20) طالبة من طالبات قسم الحاسب الآلي من خارج عيّنة البحث بجامعة الملك خالد اللاتي يدرسن بنمط التعلّم المدمج.

العينة الفعلية:

تم اختيار عينة الدراسة بناءً على العينة العشوائية البسيطة استناداً لطبيعة الموضوع وفيها تكون الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع الدراسة؛ ليتم اختياره واحداً من أفراد عينة الدراسة (العساف، 1985). وقد تم اختيار هذه الطريقة لأنها تتناسب مع هدف الدراسة المنشودة، اقتضت العينة على (300) طالبة من طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد اللاتي يدرسن بنمط التعلّم المدمج، حيث يمثل هذا العدد (50%) من مجتمع الدراسة الكلي.

بناء أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة بوصفها أداة للدراسة بهدف تعرف علاقة التعلّم المدمج بالدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد، وقد قام الباحثان بإعداد الاستبانة، من خلال مراجعة الأدبيات المتعلقة بهدف الدراسة، وكذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومراجعة أدواتها المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تكونت الاستبانة من جزأين رئيسيين كما يلي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويشمل محاور الدراسة ويتكون من محورين رئيسيين كما يلي:

- **المحور الأول:** تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد ويتضمن (25) فقرة.
- **المحور الثاني:** قياس الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد ويتضمن (20) فقرة.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على عددٍ من الخبراء في مجال علم النفس التربوي ومناهج وطرق التدريس، وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وقد تم الأخذ بالملاحظات، واعتماد العبارة التي اتفق عليها من قبل السادة المتخصصين.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات العينة الاستطلاعية التي بلغ عددها (20) فرداً، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة من محاور الاستبانة كما توضح نتائجها.

جدول 1

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.691**	16	.725**	31	.920**

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
2	.712**	17	.811**	32	.838**
3	.711**	18	.808**	33	.832**
4	.457**	19	.574**	34	.734**
5	.735**	20	.730**	35	.794**
6	.727**	21	.629**	36	.738**
7	.820**	22	.818**	37	.852**
8	.728**	23	.821**	38	.836**
9	.742**	24	.768**	39	.818**
10	.701**	25	.794**	40	.827**
11	.548**	26	.895**	41	.798**
12	.738**	27	.860**	42	.770**
13	.748**	28	.842**	43	.826**
14	.730**	29	.906**	44	.870**
15	.704**	30	.932**	45	.782**

يتبين من جدول (1) السابق أنَّ معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية مما يدلُّ على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات محاور الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

يعني ثبات أداة الدراسة أنَّها ستعطي النتائج نفسها تقريباً عند تطبيقها مرات عديدة على العينة نفسها ويقصد به أيضاً: إلى أي درجة تعطي أداة الدراسة قراءات متقاربة عند كل مرة تُستخدم فيها، أو يعني التأكيد من أنَّ الاستجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرّر تطبيقها على أشخاص مختلفين في أوقات مختلفة، وقد تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Chronbach) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، وذلك بتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية المكوّنة من (20) فرداً لهم خصائص عينة الدراسة نفسها باستخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ، لمحاور الاستبانة، ويوضّح الجدول التالي قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة:

جدول 2

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد	25	.841
قياس الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد	20	.810
الدرجة الكلية للثبات	45	.846

تشير نتائج الجدول السابق إلى أنّ معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ كانت مناسبة لأغراض البحث العلمي حيث تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ على جميع محاور الاستبانة وكذلك على الدرجة الكلية، حيث بلغت (0,846)؛ مما يدل على صلاحية الاستبانة لتحقيق أهداف الدّراسة والإجابة عن تساؤلاتها.

رابط الاستبانة:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe_KQTzLaQMfjJtqKIq0cLwLweI86_ag9D5AXhas8MvRQ6TNw/viewform

الأساليب الإحصائية:

بناءً على طبيعة الدّراسة وهدفها الذي سعت إلى تحقيقه، تمّ تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية:

حيث تمّ تحديد درجة الاستجابة بحيث يعطي الدرجة (5) للاستجابة كبيرة جداً، والدرجة (4) للاستجابة كبيرة والدرجة (3) للاستجابة متوسطة، والدرجة (2) للاستجابة قليلة، والدرجة (1) للاستجابة نادرة، وتمّ تحديد درجة المشاركة (الاتجاه) لكل فقرة أو محور بناءً على ما يلي:

جدول 3

معيار الحكم على النتائج	درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي	
	من	إلى
نادرة	1	1,80
قليلة	1,81	2,60
متوسطة	2,61	3,40
كبيرة	3,41	4,20
كبيرة جداً	4,21	5,00

وبعد ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، تمّ استخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies): لدراسة البيانات الأساسية لأفراد عينة الدّراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات عبارات الاستبانة وكذلك الدّرجات الكلية لمحاور الاستبانة بناءً على استجابات أفراد عينة الدّراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson): لقياس الاتّساق الداخلي بين عبارات الأداة (الاستبانة) وكل محور تنتمي إليه.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصّلت إليها الدّراسة الحاليّة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدّراسة لعبارات الأداة، ومعالجتها إحصائياً، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، في ضوء الأطر النّظرية، والدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع الدّراسة، ومن ثمّ مناقشة النتائج التي خلصت إليها الدّراسة.

للإجابة عن السّؤال الأول الذي نصّ على: ما درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد من وجهة نظرهم، تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرّتبة ل فقرات المحور الأول، وجاءت النّائج كما يلي:

جدول 4

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لقياس تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	قدم التعلّم المدمج لي طرائق تعليم متنوعة تلبي احتياجاتي التعليمية.	3.84	1.122	7	كبيرة
2	ساعدني التعلّم المدمج في تطوير المهارات التكنولوجية ومهارات التعلّم الذاتي وتنميتها.	3.86	1.090	6	كبيرة
3	تناسب عملية التعلّم المدمج مع طبيعة المواد المقرّرة وثقافتها بأنماط مختلفة.	3.74	1.128	12	كبيرة
4	تشارك الطالبات في الحوار الفردي والجماعي عبر التعلّم المدمج.	3.68	1.225	16	كبيرة
5	أستطيع الحصول عن إجابة لأي استفسار حول المادة التعليمية من خلال التعلّم المدمج	3.83	1.154	8	كبيرة
6	تقوم الطالبات بمشاركة تفاعلية نشطة في أثناء التعلّم المدمج من خلال التعبير عن أفكارهنّ وراءهنّ بحرية.	3.76	1.218	11	كبيرة
7	تم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات للوصول بحنّ إلى مستوى الإتقان.	3.58	1.232	19	كبيرة
8	ساهم التعلّم المدمج في تنمية التعلّم الذاتي لدى الطالبات وزيادة مهارتهنّ الحاسوبية.	3.95	1.125	5	كبيرة
9	التعلّم المدمج يزيد من مساحة المشاركة في قسم الحاسب الآلي بالجامعة.	3.81	1.137	9	كبيرة
10	التعلّم المدمج يُسهّل على فهم المادة العلمية من خلال توفّرها في أي وقت.	4.00	1.093	2	كبيرة
11	تتباحث الطالبات مع أساتذة قسم الحاسب الآلي حول سبل التنمية والتطوير الإلكتروني.	3.64	1.212	17	كبيرة
12	التعلّم المدمج يُثمي مفاهيم العمل الجماعي والتعاون بين طالبات قسم الحاسب الآلي.	3.78	1.118	10	كبيرة
13	التعلّم المدمج يعمل على تنمية التفكير الناقد والإبداع لدى الطالبات.	3.81	1.136	9	كبيرة
14	التعلّم المدمج يُسهّل على أساتذة الجامعة إرسال الواجبات واستلامها عبر خدمة البريد الإلكتروني.	4.11	1.086	1	كبيرة
15	التعلّم المدمج يُسهّل تنوع المصادر الدّاعمة للتعلّم (رسوم متحركة، ورسوم، وبيانات ثلاثية الأبعاد، وصوت، وعروض تجسيدية).	3.98	1.105	3	كبيرة

16	التعلّم المدمج يزيد من خبرات الطالبات ومهاراتهنّ الحاسوبية.	3.97	1.111	4	كبيرة
17	التعلّم المدمج يرفع من الروح المعنوية ويقضي على الملل خلال المحاضرة.	3.76	1.221	11	كبيرة
18	تستخدم الجامعة أساليب متنوعة ومناسبة لعملية التعلّم المدمج.	3.63	1.206	18	كبيرة
19	توفر الجامعة المادة التعليمية في صورة ملفات إلكترونية عبر التعلّم المدمج.	3.83	1.139	8	كبيرة
20	تطلب الجامعة بعض الأعمال العلمية عبر التعلّم المدمج.	3.71	1.151	13	كبيرة
21	يتمتع أساتذة الجامعة بالخبرة الكافية في تقويم المادة التعليمية المعدة إلكترونياً.	3.69	1.158	15	كبيرة
22	ينصف التعلّم المدمج داخل الجامعة بالمرونة.	3.70	1.165	14	كبيرة
23	تظهر مشكلات فنية في أجهزة الحاسوب والإنترنت داخل الجامعة.	3.57	1.268	20	كبيرة
24	يتناسب عدد أجهزة الحاسوب في القسم مع عدد الطالبات.	3.39	1.254	21	متوسطة
25	يتمتع أساتذة قسم الحاسب الآلي بالقدرة على الجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني.	3.71	1.159	13	كبيرة
المتوسط العام		3,77	1,16		كبيرة

يتبيّن من الجدول السابق أنّ تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاء بدرجة مرتفعة، حيث جاء المتوسط العام مساوياً (3.77) ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (1.16)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد.

وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (1,268 – 1,086)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضّح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك الفقرات، وجاءت في الترتيب الأول الفقرة (14): (التعلّم المدمج يسهل على أساتذة الجامعة ارسال الواجبات واستلامها عبر خدمة البريد الإلكتروني)، بمتوسط حسابي بلغ (4,11)، وانحراف معياري بلغ (1,086)، ودرجة موافقة (كبيرة)، يليها الفقرة (10): (التعلّم المدمج يسهل على فهم المادة العلمية من خلال توفرها في أي وقت)، بمتوسط حسابي بلغ (4,0)، وانحراف معياري بلغ (1,093)، ودرجة موافقة (كبيرة)، والفقرة رقم (15): (التعلّم المدمج يسهل تنوع المصادر الداعمة للتعلّم (رسوم متحركة، رسوم، بيانات ثلاثية الأبعاد، صوت، عروض تجسيدية)، بمتوسط حسابي بلغ (3,98)، وانحراف معياري بلغ (1,105)، ودرجة موافقة (كبيرة)، في حين جاءت في الترتيب الأخير الفقرة (24): (تناسب عدد أجهزة الحاسوب في القسم مع عدد الطالبات) بمتوسط حسابي بلغ (3,39)، وانحراف معياري بلغ (1,254)، ودرجة موافقة (متوسطة) وتشدّد الدراسة الحالية على أنّ تطبيق التعلّم المدمج مع طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاء بدرجة مرتفعة، وهذا يدلّ على فاعلية التعلّم المدمج وأثره الواضح في جوانب عدة منها: توفير الوقت والجهد من خلال استخدام الموارد التعليمية الرقمية المختلفة، وأيضاً تسهيل فهم المادة العلمية لدى الطالبات من خلال إمكانية الوصول إلى المحتوى التعليمي والمواد التعليمية المختلفة في أي وقت ومن أي مكان.

المحور الثاني: قياس الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد:

لقياس الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لفقرات المحور الثاني وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لقياس الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	أقوم بما يطلب مني من مهام وأنشطة.	4.44	.862	4	كبيرة جدًا
2	أعمل كل ما أستطيع القيام به لجعل مهماتي تخرج بأفضل شكل ممكن.	4.46	.880	2	كبيرة جدًا
3	أبذل مجهودًا مستمرًا للقيام بالمهام المطلوبة لمساعدتي في فهم المادة بشكل أفضل.	4.40	.905	5	كبيرة جدًا
4	أرى نفسي معدة إعدادًا جيدًا في عديد من المجالات الأكاديمية.	4.12	1.051	8	كبيرة
5	لدي القدرة على التعامل مع المشاكل التكنولوجية التي أواجهها.	4.05	1.066	10	كبيرة
6	أستطيع التعامل مع أغلب التطبيقات والبرمجيات بكل سهولة.	4.06	1.037	9	كبيرة
7	أشعر بالرضا عن نفسي عند إنهاء مشروع صعب.	4.55	.831	1	كبيرة جدًا
8	أريد أن أتعلّم كل شيء أحتاج لتعلّمه.	4.45	.886	3	كبيرة جدًا
9	أمتلك رؤية واضحة عن طبيعة المواد المقررة.	3.96	1.124	11	كبيرة
10	عندما أحصل على علاماتٍ متدنية في الامتحان أحاول إخفائها عن الآخرين.	3.40	1.406	17	متوسطة
11	وجودي بالجامعة يعطيني الفرصة لأثبت لأسرّي أنه يمكنني تحصيل شيء ما.	4.23	1.064	7	كبيرة جدًا
12	أشعر بالخجل عند حصولي على علاماتٍ مُتدنية.	3.55	1.439	15	كبيرة
13	الجامعة تساعدني على اكتساب المعرفة ضمن التخصص والعلوم الأخرى.	3.80	1.233	13	كبيرة
14	التعلّم المدّج يزيد من اندفاعي نحو التعلّم.	3.91	1.156	12	كبيرة
15	أشعر بالسعادة عندما أكون متواجدة في الجامعة.	3.52	1.371	16	كبيرة
16	أفضل القيام بالعمل الدراسي ضمن مجموعة من زميلاتي على أن أقوم به منفردة.	3.52	1.396	16	كبيرة
17	أشعر أن غالبية مواد التخصص التي تطرحها الجامعة غير مثيرة.	3.56	1.229	14	كبيرة
18	أحرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه الجامعة.	4.31	.933	6	كبيرة جدًا
19	أقوم بالكثير من النشاطات داخل الجامعة والمشاركة في الجمعيات الطلابية.	3.23	1.467	18	متوسطة
20	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلّمها في الجامعة.	2.69	1.560	19	متوسطة
	المتوسط العام	3,91	1,14		كبيرة

يتبيّن من الجدول السابق أن الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاء المتوسط العام مساويًا (3,91) ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (1,14)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد.

وتراوح قيم الانحرافات المعيارية بين (1,56 – 0,831)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضّح تباين آراء أفراد عينة الدراسة حول تلك الفقرات فيما عدا الفقرات أرقام (1 و 2 و 3 و 7 و 8 و 18) فهي ذات قيم

منخفضة؛ مما يوضّح تجانس آراء أفراد عيّنة الدّراسة حول تلك الفقرات. وجاءت في التّرتيب الأول الفقرة (٧): (أشعر بالرضا عن نفسي عند إنهاء مشروع صعب)، بمتوسّط حسابي بلغ (4,55)، وانحراف معياري بلغ (0,931)، ودرجة موافقة (كبيرة جداً).

والفقرة (2) (أعمل كلّ ما أستطيع القيام به لجعل مهماتي تخرج بأفضل شكل ممكن)، بمتوسّط حسابي بلغ (4,46)، وانحراف معياري بلغ (0,88)، ودرجة موافقة (كبيرة جداً)، يليها الفقرة (8): (أريد أن أتعلّم كل شيء أحتاج لتعلّمه)، بمتوسّط حسابي بلغ (٤,٤٥)، وانحراف معياري بلغ (0,886)، ودرجة موافقة (كبيرة جداً)، في حين جاءت في التّرتيب الأخير الفقرة (20): (لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلّمها في الجامعة) بمتوسّط حسابي بلغ (2,69)، وانحراف معياري بلغ (1,56)، ودرجة موافقة (متوسطة) وتشير الدّراسة الحالية إلى أنّ الدّافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاءت بدرجة مرتفعة، وهذا يدلّ على ارتفاع الحماس الداخلي لدى الطالبات نحو التعلّم والسعي لتحقيق التّجّاح التّعليمي، حيث يشعرون بالرضا عن أنفسهم عند إنهاء مشروع مُعَيّن، بالإضافة إلى الاهتمام العالي و المثابرة و التّفاعل مع الأنشطة التّعليمية.

السؤال الثاني للدّراسة:

نصّ السؤال الثاني على: ما العلاقة بين التعلّم المدمج والدّافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد؟

للتعرّف إلى هذه العلاقة تمّ استخدام تحليل الارتباط لبيرسون (Person Correlation Test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 6

علاقة التعلّم المدمج بالدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد

التعلّم	معامل ارتباط	الدافعية نحو التعلّم
التعلّم المدمج	معامل الارتباط لبيرسون	.831**
	مستوى الدلالة	.000
	العدد	340

يتبيّن من الجدول السّابق وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعلّم المدمج والدّافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد حيث جاء مستوى الدلالة مساوياً (0.00) أقل من (0.05)، مما يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية وجاء معامل الارتباط مساوياً (0.831) وهي قيمة موجبة مرتفعة تقترب من الواحد الصحيح مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين التعلّم المدمج و الدّافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد، أي أن الاتجاه نحو التعلّم المدمج يزداد بزيادة الدّافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد، والعكس صحيح.

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها

هدفت الدراسة تُعرّف درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد وعلاقته بالدافعية للتعلّم من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد وعلاقته بالدافعية للتعلّم؟

١- تشير النتائج أنّ تطبيق التعلّم المدمج مع طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاء بدرجة مرتفعة حيث جاء المتوسط العام مساوياً (3,77) ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (1,16)، وهذا يدلّ على ارتفاع درجة تطبيق التعلّم المدمج لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد، حيث إن التعلّم المدمج سهّل على أساتذة الجامعة إرسال الواجبات واستلامها بشكل إلكتروني، وسهّل على الطالبات الوصول إلى المادة العلمية بكل مرونة من خلال توفّرها في أي وقت، وهو ما يتفق مع دراسة (آل محيا، 2020) ودراسة (Listiana & Jaharadak, 2019)، كما تدلّ النتائج أيضاً أنّ بيئة التعلّم المدمج وفّرت جواً من الجد والحماس من خلال: توفير فرص التعلّم التعاوني، والمناقشة، وطرح التساؤلات، والاستفادة من التغذية الراجعة الفورية وهو ما يتفق مع دراسة (الصالح، 2018).

٢- تشير النتائج أنّ الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد جاءت بدرجة مرتفعة حيث جاء المتوسط العام مساوياً (3,91) ودرجة موافقة (كبيرة)، بانحراف معياري بلغ (1,14)، وهذا يدلّ على ارتفاع درجة الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي بجامعة الملك خالد حيث تشعر الطالبات بالرضا عن أنفسهنّ عند إنهاء مشروع صعب، كما أنهنّ يعملنّ كل ما يستطعنّ القيام به لجعل مهمّاتهم تخرج بأفضل شكل ممكن، وهو ما يتفق مع دراسة محمود و الشهراني (2022) و (الشهران، 2015، ص 35) و (Al-Huneidi & Schreurs, 2012) و (مسمر، 2019).

٣- تشير النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين التعلّم المدمج والدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد أي أنّ الاتجاه نحو التعلّم المدمج يزيد بزيادة الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات قسم الحاسب الآلي في جامعة الملك خالد والعكس صحيح، وهو ما أكّده دراسة (الزهراني، 2020)، إضافة إلى ذلك فإنّ تنوع الأنشطة الصفية والاختبارات والمهام المختلفة مع تقديم التغذية الراجعة الفورية زادت المتعة لدى الطالبات بعملية التعلّم، وزادت من دافعيتهنّ نحوها وهو ما يتفق مع دراسة أبو شعيرة وغباري (2007).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع التوصيات على النحو الآتي:

١. زيادة عدد أجهزة الحاسوب بما يتناسب مع أعداد الطالبات.
٢. توفير الدعم والصيانة المستمرة لأجهزة الإنترنت والحاسوب داخل الجامعة.
٣. الاهتمام بالتوسّع في تفعيل التعلّم المدمج في بقية أقسام الجامعة.
٤. مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات للوصول بهم إلى مستوى الإتقان.

٥. تشجيع الطالبات على العمل الجماعي لممارسة مختلف الأنشطة الطلابية الإلكترونية.
٦. إجراء مزيد من البحوث للوقوف على دور استخدام التعلّم المدمج في تحقيق نواتج تعلّم ذات جودة عالية في مقرّرات وبرامج مختلفة.
٧. تطوير طرق التدريس بالإضافة إلى المقرّرات الإلكترونية لتتوافق مع مُتطلّبات التعلّم بنظام إدارة التعلّم الإلكتروني في مختلف برامج الجامعة.
٨. التّوسّع في استخدام تكنولوجيا المعلومات وتفعيلها في مختلف المجالات ومن أهمها مجال التعلّم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو شعيرة، خالد، وثائر، غباري. (2007). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية. مكتبة المجتمع العربي.
- تهاني بنت خالد بن محمد الجبير. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلّم المدمج في تنمية الدافعية نحو التعلّم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية*. ١٠(٢)، ٤٤-٦٣.
- جوهرة درويش علي أبو عيطة، د. منى قطيفان ارشيد الفايز. (٢٠٢٠). أثر نموذج " محطة دوران التعلّم المدمج " في تحصيل الرياضيات والدافعية للتعلّم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بمدارس الحصاد بمدينة عمان. *مجلة العلوم التربوية*. ٢(٢٣).
- عبدالله بن يحيى آل محيا. (٢٠٢٠). درجة رضا أعضاء هيئة التدريس عن التدريس الإلكتروني في جامعة الملك خالد. *مجلة العلوم التربوية*. ١٠(٢٢)، ١٠٣-١٥٠.
- الرشدي، حمد. (2016). واقع استخدام بيانات التعلّم الإلكترونية الشخصية في جامعة حائل. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*, 35(168) 205-235.
- الزهراني، عبد الله أحمد. (2020). فاعلية التعلّم المدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, 36(4)، 325-344.
- الزهيري، انتصار. (2021). الاتجاه نحو التعلّم الهجين وعلاقته بكل من دافعية الإنجاز وقلق الامتحان لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 40(192)، 167-215.
- السعيد، خليل. (2017). فاعلية التعلّم المدمج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعلّم في جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 11(1)، ٢٣٧-٢٨٣.
- الشرمان، عاطف. (2015). التعلّم المدمج والتعلّم المعكوس. دار المسيرة.
- الشهراني، حامد، وأبوملحة، عبير. (2022). تصور مقترح قائم على التعلّم المدمج لتنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلّم في مقرر الإحصاء التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*, ١٠(35)، 129-181.
- الصالح، عبد الرزاق دوي أحمد. (2018). فاعلية التدريس بأسلوب التعلّم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بالسعودية في مقرر الأحياء. *مجلة العلوم التربوية*, 11(2)، 123-151.
- العساف، صالح. (1985). دليل الباحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان.

الغائم، حسن. (٢٠٢١). أثر استخدام التعلّم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا، 7(7)، 173-202.

الفقي، عبدالله، إبراهيم. (٢٠١١). التعلّم المدمج - التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الابتكاري. دار الثقافة للنشر. محمود، حسن، والشهري، حامد. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام التعلّم المدمج في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الدروس الإلكترونية والتحصيل المعرفي لدى طلبة كلية التربية بجامعة الملك خالد واتجاهاتهم نحوه. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 61(1)، 117-142.

مسمار، بسام عبد الله. (٢٠١٩). مدى تطبيق معلمي التربية الرياضية لنظريات التعلّم في درس التربية الرياضية. المجلة التربوية الأردنية، ٤(٢)، ١٩٠-٢١٦.

المطيري، سلطان بن هويدي. (٢٠١٦). أثر استخدام التعلّم المدمج في تنمية الدافعية للتعلّم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة التربية الدولية المتخصصة، 5(1)، 126-142.

المعاينة، فيلما. (2009)، أثر التعلّم والتعلّم المتمازج القائم على برنامج كروت هندسة التفكير في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى طلبة الجامعات الأردنية. دائرة المكتبة الأردنية.

الهادي، جودت (2006). نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية. دار الثقافة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., & Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and Disadvantages of Using e-Learning in University Education: Analyzing Students' Perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(3), 107-117.
- Al-Huneidi, A., & Schreurs, J. (2012). Constructivism based blended learning in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 7(1), 4-9 .
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behavior human performance*, 4(2), 142-175.
- Almalki, A. (2011). *Blended learning in higher education in Saudi Arabia: A study of Umm Al-Qura University* RMIT University.
- Barnard-Ashton, P., Rothberg, A., & McInerney, P. (2017). The integration of blended learning into an occupational therapy curriculum: a qualitative reflection. *BMC medical education*, 17(1), 1-13.
- Bukhari, S. S. F., & Mahmoud Basaffar, F. (2019). EFL learners' perception about integrating blended learning in ELT. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (5).
- Challob, A. I. (2021). The effect of flipped learning on EFL students' writing performance, autonomy, and motivation. *Education and Information Technologies*, 26(4), 3743-3769.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical teacher*, 38(10), 1064-1069 .
- Islam, M. S. (2019). Techno-Aide Google Classroom for Learning English: Prospects & Challenges. *Journal on Today's Ideas-Tomorrow's Technologies*, 7(2), 106-117.
- Listiana, N., & Jaharadak, A. A. (2019). Blended learning as instructional media: Literature review. *Journal of Physics: Conference Series*.

- Lokey-Vega, A., Jorrín-Abellán, I. M., & Pourreau, L. (2018). Theoretical perspectives in K-12 online learning. *Handbook of research on K-12 online blended learning*. ٩٠-٦٥
- Oweis, T. I. (2018). Effects of using a blended learning method on students' achievement and motivation to learn English in Jordan: A pilot case study. *Education research international*, 2018.
- Sayed, M. (2013). Blended learning environments: The effectiveness in developing concepts and thinking skills. *Journal of Education Practice*, 4(25), 12-17.
- Vaughan, N. (2014). Student engagement and blended learning: Making the assessment connection. *Education Sciences*, 4(4), 247-264.
- Abu Shaira, Khaled, and Thaer, Ghobari. (2007). Educational psychology and its classroom applications, Amman: Arab Society Library.
- Tahani bint Khalid bin Mohammed Al-Jubeir. (2020). Using some variety in learning impacts learning development toward the 12th grade student. *International Academic Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(2), 44-63.
- Jawhara Darwish Ali Abu Aita, & Mona Qutaifan Irshaid Al-Fayez. (2020). The effect of the "Blended Learning Rotation Station" model on mathematics achievement and motivation to learn among students with learning difficulties in Al-Hassad schools in Amman. *Journal of Educational Sciences*, 2(23).
- Abdullah bin Yahya Al Muhya. (2020). Degree of faculty members' satisfaction with electronic teaching at King Khalid University. *Journal of Educational Sciences*, 1(22).
- Al-Rashidi, Hamad. (2016). The reality of using personal electronic learning environments at the University of Hail. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, 35(168) 205-235
- Al-Zahrani, Abdullah Ahmed. (2020). The effectiveness of blended learning in developing computer skills among secondary school students. *Journal of the College of Education (Assiut)*, 36(4), 325-344.
- Al-Zuhairi, Intisar. (2021). The trend towards hybrid education and its relationship to both achievement motivation and test anxiety among university students in light of some demographic variables. *Peer-reviewed scientific journal for educational, psychological and social research*, 40 (192), 167-215.
- Al-Saeed, Khalil. (2017). The effectiveness of blended learning on the achievement and motivation of students in the educational technology course at Taibah University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 11(1).
- Al-Sharman, Atef. (2015). Blended and Flipped Learning, Dar Al Masirah.
- Al-Shahrani, Hamed, and Abu Malha, Abeer. (2022). A proposed vision based on blended learning to develop academic achievement and motivation to learn in the educational statistics course among postgraduate students at Makkah Khalid University. *Egyptian Journal of Specialized Studies*, 10(35), 129-181.
- Al-Saleh, Abdul Razzaq Dubi Ahmed. (2018). The effectiveness of teaching using the blended learning method in developing the academic achievement of secondary school students in Saudi Arabia in the biology course. *Journal of Educational Sciences*, 11 (2), 123-151.
- Al-Assaf, Saleh. (1985). Researcher's Guide to Behavioral Sciences, Obeikan Library.
- Al-Ghanem, Hassan. (2021). The effect of using blended learning on third-grade female students' achievement of English vocabulary. *Journal of Young Researchers in Educational Sciences for Postgraduate Studies*, 7(7) 173-022.
- Al-Faqi, Abdullah, Ibrahim. (2011). Blended learning (instructional design, multimedia, innovative thinking). Amman: House of Culture for Publishing.

- Mahmoud, Hassan, and Al-Shahrani, Hamed. (2022). The effectiveness of using blended learning in developing the skills of designing and producing electronic lessons and cognitive achievement among students of the College of Education at King Khalid University and their attitudes towards it. *Al-Ustad Journal for Humanities and Social Sciences*, 61(1), 117-142.
- Nail, Bassam Abdullah. (2019). The extent to which physical education teachers apply learning theories in physical education lessons. *Jordanian Educational Journal*, 4(2), 190-216.
- Al-Mutairi, Sultan bin Huwaidi. (2016). The effect of using blended learning on developing motivation for learning and academic achievement among students of the College of Education at King Saud University. *International Educational Journal*, 5(1), 126-142.
- Al-Maaytah, Velma (2009), The impact of blended teaching and learning based on the Thinking Engineering Cards program on developing linguistic communication skills among Jordanian university students. Jordan, Amman: Jordanian Library Department.
- Al-Hadi, Jawdat (2006). Learning theories and their educational applications, Amman: House of Culture.

وجهة نظر الموجهين الطلابيين في دورهم لتقديم الإسعافات النفسية الأولية وقت الأزمات في المدارس

نوير سليمان مبارك البلوي

أستاذ الإرشاد النفسي والتربوي المساعد

قسم التربية - كلية العلوم والآداب برفحاء جامعة الحدود الشمالية

Nowair.Albalawi@nbu.edu.sa

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى تعرف وجهة نظر الموجهين الطلابيين في دورهم لتقديم الإسعافات النفسية الأولية وقت الأزمات في المدارس؛ ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج الكمي، وتطوير مجموعة من الأسئلة المفتوحة في استبانة وتم التحقق من الصدق الظاهري لها، وتوزيعها على الموجهين الطلابيين، وقد استجاب على الأسئلة عينة من الموجهين الطلابيين في مناطق بشمال المملكة العربية السعودية في محافظات رفحاء وعرعر والعيقيلة، بلغ عددهم (١٣٢) موجهًا طليًا، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الموجهين لديهم خطة أزمات، وفريق للتدخل النفسي، ويعقدون اجتماعات دورية للفريق، وأكثر الأزمات التي يتعاملون معها مرتبطة بالأمطار والأمراض، وتواجههم بعض الصعوبات كالقدرة على تحسين الجانب النفسي للطلبة، والتخلص من التجمهر، ونقل الخبر للمعنيين، ويتمثل دورهم مع المجتمع الخارجي في وضع الخطة والتواصل مع المجتمع الخارجي وإشراك أولياء الأمور، ويبرز دورهم الوقائي في عقد برامج توعوية ووضع خطط محكمة، وتشكيل فرق الأزمات، ومعظم الموجهين راضون عن إنجازهم وقت الأزمات، وقد اقترحوا بعض الأعمال منها: الخضوع لمزيد من الدورات التدريبية، والتوعية، والمحاضرات والتدوات وعقد برامج وورش عمل، وعقد شراكات مجتمعية، والتعاون المجتمعي، وتقبل المشاركة الفاعلة عند حدوث الأزمات.

الكلمات المفتاحية: الموجه الطلابي، الإسعافات النفسية، الأزمات

The Perspective of Student Mentors on their Role to Provide Psychological First aid in Times of Crises in Schools

Nowair Sulaiman Al-Balawi

Assistant Professor, Psychological and educational guidance, Education Department

Faculty of Science and Arts, Northern Border University

Abstract: The goal of the current research is to identify the point of view of student mentors in their role to provide psychological first aid in times of crises in schools. To achieve the research goal, a quantitative approach was used., and a set of open-ended questions were developed in a questionnaire, their apparent validity was verified, and they were distributed to the student mentors. They responded. To the questions, a sample of student mentors in areas in the north of the Kingdom of Saudi Arabia in the governorates of Rafha, Arar, and Al-Uwaiqila reached (132) student mentors. The results indicated that most of the mentors have a crisis plan, a psychological intervention team, and hold periodic team meetings, and most of the crises they deal with Associated with rain and diseases, they face some difficulties, such as the ability to improve the psychological aspect of students, get rid of crowding, and convey the news to those concerned. Their role with the outside community is to develop a plan, communicate with the outside community, and involve parents. Their preventive role is highlighted in holding awareness programs, developing solid plans, and forming crisis teams. Most of the mentors are satisfied with their achievements in times of crises, and they have suggested some actions, including undergoing more training and awareness courses, lectures, and seminars, holding programs and workshops, establishing community partnerships and community cooperation, and accepting active participation when there are crises.

Keywords: student counselor, psychological aid, crises

مقدمة البحث:

تأتي الأزمات للفرد أو للمجتمع بشكل غير متوقع، وتحدث بالتالي إرباكاً وصعوبة في التعامل مع المواقف المختلفة، ويعدُّ مسؤولية الكل التعامل مع تلك الأزمات سواءً أكانت تلك الأزمات طبيعية أو مُصنَّعة، وربما يعدُّ دور الاختصاصي النفسي أو الموجه الطلابي من الأشخاص الذين يقع على عاتقهم دور مهم في التعامل مع تلك الأزمات نظراً لتدريبهم المستمر وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم في وقت الأزمات.

وتعدُّ الكوارث والأزمات الصحيّة والحروب من أكثر الأحداث الصّادمة التي يعيشها الفرد منذ القدم التي أسهمت بدرجة كبيرة في ظهور برامج المساعدة النفسيّة الأولية، و تُعدُّ هذه الأخيرة نخباً لتقديم الدّعم النفسي الأساسي للأفراد الذين يعانون من تأثير الأحداث الصّادمة، فهي رعاية براغماتية أساسية تقوم على التركيز على الاستماع وليس الإجبار على الحديث، وتقييم الاحتياجات الأساسية وتلبيتها، بالإضافة إلى التشجيع؛ بغرض الحد من الضّائقة الأولية النّاجمة عن الأحداث المؤلمة الصّادمة، أو الأزمات واسعة النّطاق، وتعزيز الأداء والتّكيف على المدى القصير والبعيد (شينار بولجبال، ٢٠٢١).

ومما لا شك فيه أنّ المجتمع يعيش حالياً في عصر مليء بالأزمات والتّغيرات السّياسية والاقتصادية والاجتماعية والتّربوية التي حدثت نتيجة للتّقدّم التكنولوجي الهائل والتّغيرات السّريعة في تركيبة المجتمعات، التي أثّرت بدورها على الاستقرار التّربوي والنفسي والاجتماعي للطلّاب وجعلتهم أكثر عُرضةً للاضطرابات النفسيّة والسلوكية وازدياد مستوى التّوتر والقلق لديهم، وأصبح الطّلاب في حاجة إلى من يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم بشكل قويّ وفّعال، والشّخص المعني بذلك هو الموجه الطّلابي متى ما قام بدوره على أكمل وجه (Rust Raskin & Hill, 2013).

وفي هذا المجال هدفت دراسة كيبيل (Kibble, 1999) التّعرّف إلى التّوجيهات والدّعم المقدّم للمدارس من جانب سلطات الإدارة المحليّة فيما يتّصل بإدارة الأزمات، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (٤٠) سلطّة من سلطات التّعليم المحليّة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث استجابت منهم (١٧) سلطّة محليّة للتّعليم. وأسفرت الدّراسة عن وعي أفراد عيّنة الدّراسة في السّلطات المحليّة بأهمية توعية المدارس ودعمها في عملية إدارة الأزمات الخطيرة؛ وأنّ السّلطات المحليّة لا تقدّم المساعدة الحقيقية للمدارس في إدارة الأزمة. كما أنّ الوثائق المتعلّقة بإدارة الأزمات لا تحتوي على تفاصيل مهمة، وقد وُجد أنّ بعض السّلطات المحليّة تركّز على حوادث الرّحلات المدرسيّة دون التّركيز على حاجة المدارس إلى مزيدٍ من التّخطيط لحوادث الحرائق والفيضانات.

وتنّج إدارة الأزمات بوصفها وظيفة نحو التّقليل من حجم الضّرر النّاتج عن الأزمة ومُسبّباتها، سواءً أكانت في إمكانيات المؤسّسة المادية، أم في صورتها الدّهنية لدى الجمهور، إلى جانب أنّها تمثّل القدرة على التّحكّم في موقف الأزمة (Caponigro, 2000) وبدراسة مفهوم: إدارة الأزمات: من النّاحية النّظريّة والتّطبيقية، كونه علماً أم فنّاً، وأنّفقوا على أنّ إدارة الأزمات منذ بدايتها وتطبيقها في المؤسّسات تُعدُّ فنّاً يعتمد على كفاءة المديرين، ثمّ تطوّرت مبادئها وأسسها لتكون علماً لدى المؤسّسة الأمريكيّة (Pines, 2000).

أمّا دراسة ريتينج (Retting, 1999) فهذهت إلى وضع خطط شاملة على مستوى المدرسة لمنع الأزمات ومواجهتها واستخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدّراسات ذات العلاقة بموضوع الدّراسة. وخلصت الدّراسة إلى عددٍ من النّائج، منها: أنّ التّخطيط الشّامل للأزمات لمنع حدوثها ومواجهتها على مستوى المدرسة يتمثّل في:

تشكيل فريق عمل لإدارة الأزمة على مستوى المدرسة مُكوّن من المعلمين وأولياء الأمور وهيئات الدعم ذات العلاقة بمعالجة الأزمة، وتطوير فحص مستمر للسلامة وإجرائه على مستوى المدرسة يشمل تصميمًا كاملاً للمبنى المدرسي بجميع مرافقه، وفحص عدد المداخل والمخارج طبقًا لقوانين الحرائق ونظمها، والتأكد من معرفة المعلمين والطلاب لما يجب أن يقوموا به عند حدوث الأزمات، وتطوير سياسات وإجراءات شاملة لمختلف حالات الأزمات - سواء أكانت - أزمات تتعلق بالأفراد (مثل: هروب الطلاب من المدرسة أم موت أحد المعلمين أم الطلاب)، أم أزمات تتعلق بالكوارث (مثل: الحرائق والزلازل)، أم أزمات مادية (مثل: انقطاع التيار الكهربائي وتسرب الغاز)، وتقديم معلومات وتدريبًا في الإسعافات الأولية وفي السلوكيات الإدارية في أثناء وقوع الأزمة بالتأكد من أن جميع فريق العاملين بالمدرسة قد تلقوا تدريبًا في الإسعافات الأولية، ويتقنون مهارات استخدام التدريبات.

وهدف دراسة روك (Rock, 2000) إلى وضع استراتيجيات تعاونية للتخطيط الفعّال لإدارة الأزمات، استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، بالاعتماد على الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وكشفت عن نتائج منها: أن التخطيط الفعّال لإدارة الأزمات والعوامل التي تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفعالية تتطلب تنفيذ الخطط بأسلوب تعاوني بين المديرين والمساعدات والمعلمين وأولياء الأمور وفريق الأزمات، والاحتفاظ بسجل دائم لتسجيل خطط الأزمات، وتوزيع الخطط على الأعضاء، واجتماع فريق الأزمات على أساس جدول عمل وبرنامج زمني مُحدّد بصفة دورية.

كما هدفت دراسة كامل (٢٠٠٣) للكشف عن دور المعلومات في اتخاذ القرارات وأسلوب مواجهة الأزمات، وخلصت الدراسة إلى أن المعلومات تمثل العامل الحاسم في كفاءة أو عدم كفاءة عملية اتخاذ القرارات في موقف الأزمة، وأن خطوات الأسلوب العلمي في اتخاذ القرار من تحديد للمشكلة، وتقييم الحل يعتمد بشكل كبير على نوعية المعلومات المتاحة وكميتها، وأن كفاءة مواجهة الأزمات وفعاليتها يعتمد على توافر المعلومات في الوقت المناسب، ودقة المعلومات وشموليتها، وملائمتها، وعدم تحيُّرها، وحسن استغلالها.

فالموجه الطالب الذي يمتلك المعارف الضرورية دون أن يكون لديه المهارات اللازمة لاستخدام هذه المعارف وتطبيقها لصالح المسترشدين، لن يحقق ممارسته التأثير والفعالية المطلوبة. كما أن حكم المجتمع على أدائه لأدواره المهنية يتم من خلال ما يقوم بعمله وما ينجزه، وليس من خلال ما يعرفه أو يُخطط لعمله (جدوع، ٢٠٠٨، ص. ٨٦). والموجه الطالب الذي يمتلك المهارات الأساسية للممارسة دون المعارف التي بُنيت عليها هذه المهارات، قد لا تتوفر لديه القدرة والخبرة للقيام بعمليات معينة في مواقع معينة، وبالتالي لن يكون مؤهلاً ومُعَدّاً لأداء وظيفته عند التغير والتطور المستمرين للمجتمع والتوسع الدائم في معارف الإنسان وتفاعله مع البيئة المحيطة به، والظروف الجديدة التي تتطلب استجابات أكثر مما تعلمه، ومن هنا فهو لن يتمكن من التعامل مع كل أنواع المشكلات التي تتطلب تدخله المهني في هذا العالم سريع التغير والتطور؛ ويعني ذلك أن المهارة ليست كافية أيضًا بمفردها لتحقيق الممارسة المؤثرة والفعالة، وإنما يجب أن تكملها المعارف (علي، ٢٠١١، ص. ١٥ - ١٨).

والموجه الطالب هو شخص مهني مُتخصّص حاصل على شهادة البكالوريوس حدًا أدنى في التخصصات التالية: علم النفس، أو الخدمة الاجتماعية، أو التوجيه والإرشاد، ولديه معرفة كافية بأساليب تقديم الخدمة الإرشادية وطرقها داخل المدرسة وخارجها (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٧، ص. ٧).

وتُعدّ الإسعافات النفسية الأولية بمنزلة تقديم الدعم الإنساني، لأي شخص يُعاني من ألم نفسي، ومساعدته أن يشعر بالأمان والهدوء الداخلي والأمل، وتهدف الإسعافات الأولية النفسية أيضًا إلى حماية الناس من التعرّض إلى مزيد من الأذى وتلبية احتياجاتهم الأساسية مثل الغذاء والمأوى، وتوفير المعلومات وربط هؤلاء الأشخاص مع مراكز الخدمات والدعم الاجتماعي (صحيفة الوطن، ٢٠١٦).

إنّ الهدف الأساسي هو تحقيق تواصل إنساني عفوي يقوم على التعاطف مع الحالة إنسانيًا وفي الوقت المناسب، ويؤسّس للتواصل اللاحق، ويُعزّز الإحساس بالأمان الفوري، ويُقدّم الراحة والمساندة النفسية والجسدية في الوقت المناسب، ويساعد "الباقين على قيد الحياة" من التعبير عن احتياجاتهم النفسية ومخاوفهم الحياتية، وهي معلومات ضرورية ومهمة لتقديم المساعدة اللازمة لهم في أثناء الخبرة وبعد ذلك، وإيصال الناجين من الخبرة الصّادمة بأسرع وقت ممكن للجهة القادرة على تقديم المساعدة والدعم المناسبين بما فيهم: الأسرة، والأصدقاء، والجيران، أو أي جهة أخرى يمكن أن تساعد بتقديم المساعدة لهم، وكذلك المساعدة على التّكثيف من خلال المعلومات التي تمكّن من مساندتهم ودعمهم وتشجيع الأسرة على القيام بدور نشط يسهم في عملية التّكثيف والتّوافق النفسي؛ ولذلك تبدأ المساندة النفسية منذ اللحظة الأولى للخبرة الصّادمة (المغازي، ٢٠١٨، ص. ٥٥٣).

ومن الأسس التي تقوم عليها الإسعافات النفسية: الاتصال والمخاطبة الفعّالة، وقواعد المخاطبة والإصغاء وطريقة الحديث وتعزيز روح المبادرة للضحايا من خلال تشخيص نقاط القوة لديهم، ولفت نظرهم للأشياء الجيدة، وكشف مصادر الدّعم في المجتمع، وتشجيعهم على طلب المساعدة من الآخرين وتقديمها لهم من دون قسر وإكراه، وتشجيع العمل الجماعي، والتّشجيع للعودة إلى الدراسة أو العمل لتخفيف وطأة الحدث، والتّحذير من تناول العقاقير دون استشارة طبية، وتسهيل الاتصال مع الجهات الرسمية والأهلية والصحية والاجتماعية (عبد الله، ٢٠١٤).

وتُعدّ الإسعافات النفسية طريقة مُحَدَّدة قائمة على الأدلة لمساعدة الأطفال والمراهقين والبالغين والعائلات في أعقاب الكوارث والإرهاب، وتمّ تصميم الإسعافات النفسية لتقليل الضّائقة الأولية التي تسببها الأحداث الصّادمة، ولتعزيز الأداء والتّكثيف على المدى القصير والطويل، وتتبنّى الإسعافات النفسية أربعة معايير: البحث عن المخاطر بمرونة بعد الصّدمة، والتّطبيق العملي للإجراءات العملية، واستخدام أساليب مناسبة، ومراعاة الثقافة بطريقة مرنة (National child traumatic stress, 2020).

وتوجّه الإسعافات النفسية للأشخاص الذي يعانون من إصابات خطيرة تهدّد الحياة، ويحتاجون إلى رعاية طبية والأشخاص الذين يشعرون بالحزن الشّديد لعدم قدرتهم على رعاية أنفسهم أو أبنائهم، والأشخاص الذين قد يؤذون أنفسهم والأشخاص الذين قد يؤذون الآخرين، والأطفال والمراهقين المنفصلين حديثًا عن أسرهم، والأطفال والمراهقين الذين يحتاجون إلى رعاية نتيجة سوء المعاملة والاستغلال، والأشخاص المصابين بحالات صحية أو عقلية وجسدية، والمعاقين المشخّصين حديثًا لحمايتهم إلى مكان آمن، والأشخاص المساء لهم، وكبار السن، والنساء الحوامل، والمعاقين عقليًا إعاقة شديدة، والأشخاص الذين يعانون من صعوبات بصرية أو سمعية، والأشخاص المعرضين لخطر التمييز أو العنف، والأشخاص الذين يعانون من مشاكل تعاطي المخدرات، والأمهات اللواتي لديهنّ أطفال صغار، والأشخاص الذين فقدوا ممتلكاتهم بشكل كبير كالمنازل والسيارة وأولئك الذين تعرّضوا مباشرة لمشاهد بشعة أو حياة قاسية أو تهديد (Singaravelu, 2015).

ومن مبادئ الإسعافات التي يجب على الموجه مراعاتها عند حدوث الأزمة ما يسوّى بالأعمال الثلاثية وهي: انظروا واستمعوا واربطوا، حيث في النّظر تمارس الأعمال الثّالثة: تتحقّق من الأمان ومن الأشخاص واحتياجاتهم الأساسية

الطارئة، وتنبه إلى ردود فعل الأشخاص الخطيرة خلال المحنة، أما في الاستماع: فتتوجّه إلى الأشخاص المحتاجين للدعم، وتسأل عن احتياجاتهم ومخاوفهم، وتنصت لهم وتساعدهم للشعور بالأمن والراحة، أما في الربط فما تقوم به يتمثل في المساعدة للتغلب على المشكلات وتقديم المعلومات الصحيحة، وربط الأشخاص بمقدّمي الخدمة الاجتماعية (حسونة، ٢٠٢٠).

وقد هدفت دراسة جمعة وشولتز والنجمة (٢٠١٥) إلى تعرّف التّحدّيات التي تواجه الاختصاصي النفسي الاجتماعي خلال تقديم الإسعافات الأولية النفسية وقت الأزمات، وآلية التغلّب عليها من وجهة نظر العاملين في برامج الدّعم النفسي الاجتماعي بقطاع غزة. وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (٩٥) اختصاصي نفسي اجتماعي من العاملين في برامج الدّعم النفسي الاجتماعي بقطاع غزة (مرشدي الدّعم النفسي الاجتماعي والاختصاصيين الاجتماعيين التابعين لوكالة الغوث والمؤسسات المحلية)، وتكوّنت أداة الدّراسة من استبانة التّحدّيات التي تواجه مقدّمي الإسعافات الأولية، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ معدّل التّحدّيات التي تواجه مقدّمي الإسعافات الأولية النفسية وقت الأزمات بلغت (٧٣,٤٪) وهو مستوى عالٍ. وبيّنت النتائج أنّ البعد الخاص بالتّحدّيات المرتبطة بالموارد والتّجهيزات أتى في المرتبة الأولى بنسبة (٧٦,٤٪)، يليه البعد المرتبط بالتّحدّيات الإدارية بوزن نسبي (٧٣,٣٪)، يليه البعد الخاص بالتّحدّيات المهنية بوزن نسبي (٧٢,٩٪) يليه البعد الخاص بـ "التّحدّيات الأسرية والمجتمعية" بوزن نسبي (٧٢,٤٪).

كما أجرى الشريبي وحافظ (٢٠١٤) دراسة تناولت فاعليّة برنامج إرشادي لرفع مستوى وعي طالبات الجامعة بالتدابير الصحيّة والوقائيّة وممارساتهنّ في مجالات (التّغذية، الصّحّة الإنجابيّة، وصحّة الجلد والشّعر، والصّحّة النفسيّة والإسعافات الأولية). وقد اشتملت عيّنة الدّراسة على عيّنة أساسية مكوّنة من (١٣١) طالبة من طالبات كليّة الزراعة بجامعة الزقازيق، وقد تمّ تطبيق البرنامج الإرشادي على عيّنة تجريبية بلغ قوامها (٢٠) طالبة من ذوات المستوى المنخفض والمتوسّط من عيّنة البحث الأساسيّة وتمثّلت أدوات البحث في استمارة البيانات الأوليّة للأسرة، واستبانة لقياس مستوى وعي الطالبات بالتدابير الصحيّة والوقائيّة وممارساتهنّ في المجالات سابقة الذّكر (المقياس القبلي، والمقياس البعدي)، وبرنامج إرشادي مُعد لرفع مستوى وعي الطالبات وممارساتهنّ في مجالات البحث، وقد أُتبِعَ في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات درجات وعي الطالبات وممارساتهنّ بمجالات التّدابير الصحيّة والوقائيّة موضع الدّراسة قبل تطبيق البرنامج الإرشادي وبعد تطبيقه لصالح التّطبيق البعدي.

وقد يتفاعل النّاس بطرق مختلفة مع الأزمة ومنها: الأعراض الجسدية كالرجفة والصّداع والشّعور بالتعب الشّديد وفقدان الشّهية والأوجاع والآلام، ومشاعر كالبكاء والحزن والمزاج المكتئب والقلق والخوف، والشّعور بالذنب والعار، وارتباك، أو خدران عاطفي، أو شعور غير واقعي، أو حالة من الدّهول، والانسحاب وعدم التّحرّك، والارتباك كعدم معرفة أسمائهم. وأين هم وماذا حدث؟ وعدم القدرة على رعاية أنفسهم أو أطفالهم، وعدم القدرة على اتّخاذ قرارات بسيطة (Singaravelu, 2015).

وعند القيام بتقديم الإسعافات النفسية على الموجه أن يعمل على تشجيع الشّخص على: التّحدّث مع الموجه الطّلابي، وطلب المساعدة من الآخرين في دائرتهم الاجتماعية، وقضاء وقت مع الآخرين، والانخراط في أنشطة تُشجّع الانتباه بطريقة إيجابية كالرياضة والهوايات والقراءة، والحصول على قسط كافٍ من الرّاحة، وتناول وجبات صحيّة، وزيادة الذّكريات حول شخص عزيز مات، والتركيز على شيء عملي يمكنك القيام به، واستخدام طريقة الاسترخاء، والاعتدال في

ممارسة الرياضة، والمشاركة في مجموعة دعم (Handouts from the Psychological First Aid Manual, 2018).

ويمكن للموجه كذلك أن يمارس الاعتبارات الأساسية التالية عند بدء تنفيذ برامج الإسعافات النفسية ومنها: الدعم النفسي الأساسي والعملي الذي لا يُقحم الفرد نفسه به، مع التركيز على الاستماع من دون قسر الشخص وإجباره على الكلام وتقدير الحاجات والحرص على تلبيةها والتشجيع على مجالسة آخرين من دون ضغط، والتفريغ الانفعالي وهو تقنية شائعة بالرغم من أنها مثيرة للجدل وقد تكون غير فعالة أحياناً (عبد الله، ٢٠١٤).

وقد استعرضت ورقة المغازي (٢٠١٨) ماهية الإسعافات الأولية النفسية ومتى تُقدّم، وما أهمية تعلّم الإسعافات النفسية الأولية، والرؤية المستقبلية في مصر لاستخدام الإسعافات الأولية النفسية وتأثيرها على الصحة المجتمعية، وما هي الأهداف الأساسية للإسعافات النفسية الأولية. وتوصلت إلى أن الإسعافات النفسية الأولية للصحة النفسية تُعدّ امتداداً لمفهوم الإسعافات الأولية المألوفة مع أزمات الصحة البدنية، وذلك لتغطية حالات الصحة النفسية، فبينما تُعدّ الإسعافات الأولية لأزمات الصحة البدنية مألوفة في البلدان المتقدمة، فإنّ تدريبات الإسعافات الأولية التقليدية بشكل عام لم تتطرق إلى مشاكل الصحة النفسية.

كما تناولت دراسة موسى (٢٠١٨) الكشف عن معرفة معلّمي الرياض بالإسعافات النفسية الأولية التي تعرّض لها الأطفال، والتعرّف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مهارات الإسعافات النفسية الأولية عند معلّمي الرياض، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء اختبار لقياس الإسعافات النفسية الأولية عند معلّمة الروضة، وقد تبنت الباحثة تعريف منظمة إنقاذ الطفل (٢٠١٣) للإسعافات النفسية الأولية، اشتملت عيّنة البحث على (٤٠) طفلاً متعرّضاً للخبرة الصّادمة، وتمّ اختيار أولياء أمور الأطفال ومعلّمتهم، بيّنت نتائج البحث أنّ معلّمي الرياض يمتلكون إسعافات نفسية أولية بدرجة تكاد تكون بدلالة إحصائية وأنّ هناك فروقاً إحصائية بين المهارات الخمسة، وأنّ المهارة الثالثة (مهارة الأسئلة المفتوحة) هي المهارة التي تتمتع بها معلّمي الرياض للأطفال المتعرّضين للخبرة الصّادمة حيث تكون وسيلتها الوحيدة للتّحاور مع الطفل والبحث عمّا يسبّب له الألم فتسأله أسئلة كثيرة مفتوحة، وأوصت الباحثة بإقامة دورات إرشادية لتنمية المهارات النفسية الأولية (إعارة الانتباه التأم - إعادة صياغة أسئلة البحث المعقّنة - التلخيص)

وعلى الموجه القيام بعمل أشياء ينبغي قولها وفعلها بالإسعافات النفسية ومنها: حاول أن تجد مكاناً مناسباً للتحدّث واعمل على الحد من مصادر الإزعاج الخارجية قدر الإمكان، واحترم الخصوصية، وحافظ على سرّية قصّة الشخص إن كان ذلك مناسباً، وابق قريباً من الشخص ولكن اترك مسافة مناسبة بينك وبينه بحسب عمره وجنسه وثقافته، ودع الشخص يعرف أنك تستمع إليه، مثلاً: أومئ برأسك أو تلقظ بتعابير مثل (ممم...)، وكن صبوراً وهادئاً، وقدم معلومات حقيقية إن كانت لديك وكن صادقاً بشأن ما تعرفه وما لا تعرفه (لا أعرف ولكن سأحاول أن أحصل على تلك المعلومات من أجلك)، وقدم المعلومات بطريقة مفهومة، واجعلها بسيطة، وقدر ما تشعر به، وتعاطف مع الحسائر أو الأحداث المهمة التي يتحدّث عنها، مثل فقدان بيتهم أو أحد أحبائه (أشعر بالأسف الشديد، اعلم أن هذا الأمر محزن جداً بالنسبة لك)، وقدر نقاط القوة لديه وكيف تمكّن من مساعدة نفسه، واسمح بفترات من الصمت (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٢). ويمكن للموجه الطلّابي تقييم الحالة النفسية ودوره عند تقديم الإسعافات النفسية كما يوضّحها جدول (١).

جدول 1

تقييم الحالة النفسية للطرف الآخر التي يستخدمها الموجه الطلابي عند تقديم الإسعافات النفسية

الأعراض / الفئات	مكتيف	مضطرب	يعاني من خلل وظيفي
التدخل المتوقع	إيجابي ومكتيف، لا يحتاج للمساعدة	حالة متوقعة وستأخذ الأعراض مسارها الطبيعي وتختفي، ويجب عليك مراقبة الشخص وتوفير الدعم والتعاطف اللازمين ولا تغفل عن تطبيق الاستماع الفعال	حالة متقدمة تستدعي تدخل المتخصصين ويجب عليك مراقبة الشخص والحرص على استقراره قدر المستطاع وتوجيهه لمقدمي الرعاية النفسية، هذا الأمر لا يلغي دورك لازل وجودك كداعم مهم جداً للشخص المصاب
الجانب الإدراكي		ارتباك، وعدم القدرة على التركيز وانخفاض القدرة على حل المشاكل، والشعور بالإرهاق وسوسة التفكير المستمر، واسترجاع الحدث، وربما كوابيس	تقلص للقدرة الإدراكية وعدم قدرة الناس على اتخاذ القرارات التي يمكنهم عادة اتخاذها، وأفكار الانتحار أو القتل واليأس والهوس
الجانب العاطفي		الخوف، والحزن، والتهيج، والغضب والإحباط والقلق	نوبات هلع، اكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة
الجانب الروحي		التساؤل حول الإيمان	توقف الممارسات الدينية
الجانب السلوكي		رهاب مؤقت، والاكتناز، والتجنب واضطراب نوم، واضطراب طعام	تجنب دائم، والعدوان، والسلوك العنيف، والانعزال والإدمان
الجانب الفسيولوجي		تغيرات في الشهية، والصداع النفسي، وألم في العضلات، وضعف في المناعة	تغيرات وظائف القلب والجهاز الهضمي، وشعور بالدوار (دوخة) فقدان القدرة على الكلام أو عدم فهم ما يقال

العتيبي (٢٠٢٢)

وترى الباحثة من خلال الاستعراض للأدب النظري المرتبط بالموجه الطلابي أنه لم يُقدم تصوراً متكاملًا لدور الموجه الطلابي المأمول منه في الإسعافات النفسية خلال وقت الأزمات. وبناءً على ذلك فإن الأزمات هي مرحلة من المراحل التي يعيشها الإنسان التي تحدث خللاً في التكيف والصحة النفسية، وحرى بالموجه الطلابي أن تكون له خطة عملية تساعد في التعامل مع تلك الأزمات من خلال تقديمه للإسعافات النفسية بطريقة علمية منظمّة متكاملة، يُلاحظ أيضاً من خلال استعراض الأبحاث والدراسات السابقة أنّها سعت للاهتمام بالإسعافات النفسية لكونها تؤثر على الطلبة، وتعمل على معالجة أو مساعدة الطلبة وأسرهم على معالجة وتجاوز أي اضطراب، ولكنها لم توجه لتقديم تصور متكامل حول الإسعافات النفسية وهذا ما سعى البحث الحالي لتقديمه. ويُلاحظ أيضاً أنّ الدراسة الحالية تتأثر عن الدراسات السابقة باختلاف مكان تطبيق العينة وهي المملكة العربية السعودية، وموجهة للموجهين الطلابيين تحديداً لتفعيل دورهم في الإسعافات النفسية، ويستفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة في اختيار منهجية الدراسة وعند مناقشة النتائج وإثرائها.

مشكلة البحث:

مع التطور في المجتمع، وزيادة أعداد الطلبة، وكثرة الأزمات غير المتوقعة في المجتمع المدرسي، وتعدد مهام الموجه الطلابي والحاجة لتنظيمها وتفعيلها بأكثر من جانب من أجل الرقي بطبيعة الخدمات التي يقدمها الموجه الطلابي، فقد جاء هذا البحث من خلال متابعة الباحثة لعدد من المدارس والاطلاع على طبيعة الأزمات التي يعاني منها المجتمع المدرسي، وتعد الحاجة إلى الإرشاد التربوي في هذا العصر من أهم احتياجات طلاب المدارس في مراحل نموهم المختلفة بسبب التغيرات الأسرية والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وحدث تطور التعليم إلى زيادة معدلات وجود القلق والاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية بين الطلاب (عبد القادر ودرويش، ٢٠١٢، ص. ٢).

وباعتبار الموجه متخصصاً مهنيًا يتعامل مع أشخاص تعرضوا للأزمات يجب عليه أن يحرص على سلامتهم حيث يجب أن يتجنب تعريضهم لمزيد من الخطر أو الأذى نتيجة لإجراءاته، ويتأكد إلى أبعد حد من أن يكون البالغون والأطفال الذين يساعدهم بأمان وحمايتهم من الأذى الجسدي أو النفسي، ويراعي كرامتهم من حيث معاملتهم باحترام وبحسب ثقافتهم وأعرافهم الاجتماعية، ويقدر حقوقهم ويتأكد من إمكان حصولهم على المساعدات بشكلٍ منصف ومن دون تمييز، ويساعدهم على تحصيل حقوقهم، والوصول إلى الدعم المتوافر، ويتصرف على أساس المصلحة الفضلى لأي شخص يقابله (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٢). وأحياناً لا يجد الموجه طرقاً محدّدة للتعامل مع الآخرين إما لنقص لديه أو نتيجة عدم وجود خطة كاملة وشاملة في التعامل مع الحالات، ولقد تبين أيضاً أنّ بعض الموجهين تنقصهم عديد من المهارات التي يمكن أن ينجزوها عند حدوث أزمة، وبالتالي تكمن مشكلة الدراسة الحالية في كونها تقدّم تصوّراً متكاملًا للموجه الطلابي حول ضرورة الاهتمام بالإسعافات النفسية وقت حدوث الأزمات.

وتكمن مشكلة البحث من خلال ملاحظات الباحثة بالميدان كونها تعمل عضو هيئة تدريس تقوم بمتابعة عديد من الطلبة في المدارس حيث لاحظت أن الموجه الطلابي يفتقر لمهارة في التعامل مع بعض الأحداث التي تمرّ بها تلك المدارس ولذلك قد يحدث في بعض الأحيان - نتيجة عدم وجود خطة متكاملة وتوزيع للأدوار - تخبّط في التعامل مع الأزمة، وبناءً عليه فقد ارتأت الباحثة إجراء هذه الدراسة لتقديم تصوّر أولي عملي وعلمي بالوقت نفسه يساعد الموجه ويكون بؤرة انطلاق له لكي يُقدّم جانباً مهماً من الجوانب الضرورية التي تساعد الأفراد في التوافق مع الوضع المتأزم الذي يعيشونه من خلال ما يُسمّى بالإسعافات النفسية.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال التالي: ما أبرز الأزمات التي تواجه المدارس وما الدور المفترض للتعامل مع تلك الأزمات من وجهة نظرهم؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما أبرز الأزمات التي يمكن أن يتعامل معها الموجه الطلابي في حالة حدوثها؟
٢. ما أبرز الصعوبات التي يمكن أن تواجه المدرسة في حالة حدوث أزمة طبيعية كالفيضانات، أو الزلازل أو وفاة أحد العاملين أو الطلبة؟
٣. ما الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية داخل المدرسة للتعامل مع الأزمات؟
٤. ما الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية خارج المدرسة للتعامل مع المحيط الاجتماعي؟

٥. ما أبرز طرق الوقاية التي يقوم بها الموجه الطلابي سنوياً لمنع تحوّل الأزمة إلى مشكلة يصعب التعامل معها؟
٦. ما أبرز المقترحات والتوصيات التي يراها الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة ومرتبطة بدورك؟
٧. ما أبرز المقترحات والتوصيات التي يراها الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة ومرتبطة بدور العاملين والإداريين في المدرسة والمجتمع المحيط؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تقديم تصور مقترح لتطوير دور الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية من خلال التعرف إلى:

- ١- أبرز الأزمات التي يمكن أن يتعامل معها الموجه الطلابي في حالة حدوثها.
- ٢- أبرز الصعوبات التي يمكن أن تواجه المدرسة في حالة حدوث أزمة طبيعية كالفيضانات، أو الزلازل، أو وفاة أحد العاملين أو الطلبة.
- ٣- التعرف إلى الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية داخل المدرسة للتعامل مع الأزمات.
- ٤- التعرف إلى الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية خارج المدرسة للتعامل مع المحيط الاجتماعي.
- ٥- التعرف إلى أبرز طرق الوقاية التي يقوم بها الموجه الطلابي سنوياً لمنع تحوّل الأزمة إلى مشكلة يصعب التعامل معها.
- ٦- التعرف إلى أبرز المقترحات والتوصيات التي يراها الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة ومرتبطة بدوره.
- ٧- التعرف إلى أبرز المقترحات والتوصيات التي يراها الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة ومرتبطة بدور العاملين والإداريين في المدرسة والمجتمع المحيط.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. إلقاء الضوء على طبيعة الأزمات النفسية والواقع الحالي في التعامل مع الأزمات.
 ٢. إلقاء الضوء على طبيعة الإسعافات النفسية التي يمارسها الموجه الطلابي عند حدوث الأزمات.
- ثانياً: الأهمية العملية:
١. توفير تصوّر متكامل للموجه الطلابي يمكن أن يساعده في بناء خطة للأزمات في مدرسته.
 ٢. قد تشكل نقطة انطلاق للمدرسة لتدريب القائمين على فريق الأزمات عند تقديم الإسعافات النفسية بحيث يمتلكون تصوّراً واضحاً لمهامهم التي تقع عليهم عند حدوث الأزمة.
 ٣. قد يُستفاد من التصوّر الأولي في بناء دليل متكامل لاحقاً للإرشاد الوقائي يساعد الموجهين الطلابيين وقت حدوث الأزمة.

٤. للبحث أهمية تطبيقية في مجال التعليم حيث يمكن للإدارات التعليمية الاستفادة من نتائجه في تهيئة الموجهين الطلابيين لمواجهة الأزمات.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

الحدود البشرية: الموجه الطلابي وهو شخص مُعين منذ سنة فأكثر وما يزال على رأس عمله يقدم خدمات توجيهية وإرشادية وطلابية متنوعة للطلبة بالمدارس.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على الموجهين الطلابيين في رفحاء وعرعر ومحافظة العويقية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث بالفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٢/٢٠٢٣).

الحدود الموضوعية: تقديم تصوّر مقترح لتفعيل دور الموجه الطلابي في الإسعافات النفسية وقت الأزمات بالمدارس. كما تتحدد الدراسة الحالية بالأدوات المستخدمة فيها وهي الاستبانة.

مُصطلحات البحث:

١- الإسعافات النفسية هي:

تقديم الرعاية والمساندة العمليتين من دون تطلُّع، وتقدير الاحتياجات والمخاوف، ومساعدة الناس على تلبية احتياجاتهم الأساسية مثل: الغذاء، والماء، والمعلومات، والاستماع إلى الناس من دون ممارسة الضغط عليهم كيف يتكلمون، والعمل على راحتهم، وجعلهم يشعرون بالهدوء، ومساعدتهم في الوصول إلى المعلومات والخدمات والدعم الاجتماعي، وحماية الناس من التعرُّض لمزيد من الأذى (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٢). وتُعرّف إجرائياً أنّها: التعرُّف إلى الخدمة النفسية التي يقدمها الموجه الطلابي للطلبة وأسرهم والمجتمع المحلي عند حدوث أزمة.

٢- الأزمات:

الحالة النفسية المزرية التي يعيشها الفرد نتيجة حدثٍ صدمي أياً كان سواءً أكان كارثةً طبيعية أم أزمةً صحية، ويحتاج من خلالها للمساعدة النفسية الأولية (شينار وبولجبال، ٢٠٢١). وتُعرّف إجرائياً أنّها: نوع من الأزمات الطبيعية أو المصطنعة التي تؤثر على الطلبة ويتعامل معها الموجه الطلابي .

٣- الموجه الطلابي :

هو اختصاصي مؤهل تأهيلاً علمياً متخصصاً، وهو أحد أعضاء الهيئة التدريسية المدرب على مهارات الإرشاد النفسي التربوي الفردي والجماعي، ودوره يتلخص في أنه مؤهل لدراسة مشكلات الطلاب، وأزماتهم النفسية، والتربوية، والصحية، والاجتماعية والسلوكية، من خلال جمع المعلومات التي تتصل بم هذه المشكلات أو الأزمات سواءً أكانت هذه المعلومات متصلة بالطالب نفسه أم بالبيئة المحيطة به، لغرض تبصيره بمشكلاته، ومساعدته على أن يفكر في الحلول المناسبة لهذه المشكلة أو المشكلات التي يُعاني منها، واختيار الحل المناسب الذي يطرحه لنفسه (دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم بالسعودية، ٢٠١٨).

الطريقة والإجراءات

نوع البحث:

ينتمي هذا البحث إلى الدراسات الكمية التي يحاول فيها رصد الواقع الفعلي الممارس لدور الموجه الطلابي في التعامل مع الأزمات من خلال تقديم الإسعافات النفسية، والخروج بتصوّر مُقترح لتفعيل دور الموجه الطلابي في هذا المجال.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تمّ استخدام منهج المسح الشامل للموجهين الطلابيين بجميع المدارس محل الدراسة كما استخدمت الباحثة المنهج المسحي حيث استخدمت المنهج الكمي.

مجتمع البحث:

يمثل مجتمع البحث جميع الموجهين الطلابيين في محافظات رفحاء وعرعر والعويقيلة في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ عدد المجتمع (٣٣٤) فردًا موزعين بين الموجهين الطلابيين الذكور (١٧٢) والموجهات الطالبات (١٦٢) في مناطق رفحاء وعرعر والعويقيلة.

عينة البحث:

استجاب على البحث عينة من الموجهين الطلابيين في محافظات رفحاء وعرعر والعويقيلة في المملكة العربية السعودية بلغ عددهم (١٣٢) موجهًا طلابيًا بنسبة مئوية بلغت (٣٩,٨٪) من مجتمع البحث.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على البروتوكول ليعبر عن تساؤلات البحث وهو المستخدم في المنهج الكمي، حيث تضمن بيانات أولية وأسئلة مقيّدة وأسئلة مفتوحة يجيب عنها الموجه الطلابي، وقد تضمنت الاستبانة المفتوحة المكوّنة من (١١) سؤالاً، أسئلة "دور الموجه الطلابي في الأزمات ويتضمن التركيز على ما يلي:

١. معرفة طبيعة الواقع الذي يبدو عليه الموجه الطلابي حاليًا في تقديم الإسعافات النفسية وتقيسه الأسئلة من (١-٤).

٢. معرفة طبيعة الصّعوبات التي تواجه الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة وقيسها السؤال الخامس.

٣. معرفة الدور المفترض للموجه الطلابي في حالة حدوث أزمات طبيعية داخل المدرسة وخارجها وقيسه السؤال السادس والسابع.

٤. معرفة طرق الوقاية المتبعة لتقديم الإسعافات النفسية وقيسها السؤال الثامن.

٥. معرفة مدى رضا الموجه الطلابي على تقديم الإسعافات النفسية وقيسه السؤال التاسع.

٦. الطلب من الموجه الطلابي تقديم مقترحات لتطوير الإسعافات النفسية وقيسه السؤال العاشر والحادي عشر.

وتمّ إخضاع المقياس لإجراءات الصدق والثبات على النحو التالي:

أولاً: صدق المقياس

١- صدق المحكّمين:

وللتحقّق من مناسبة الأداة للبحث الحالي تمّ عرض الأداة على عيّنة من المحكّمين المتخصّصين وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية بلغ عددهم (١٢) محكّماً وطُلب منهم إبداء الرأي بالأسئلة الحالية ومدى كونها شاملةً وتغطّي أهداف الدراسة وتُساعد في تطوير دور الموجه الطالب في الإسعافات النفسية في وقت حدوث الأزمات، وقد تمّ اعتماد معيار موافقة (١٠) أعضاء هيئة تدريس للإبقاء على الفقرة، وبناءً على رأي المحكّمين تمّ إجراء مجموعة من التعديلات الصيغية ولم يتم إضافة أو حذف أية فقرة.

٢- صدق البناء الداخلي:

تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من مقياس دور الموجه الطالب في الأزمات مع الدرجة الكلية من خلال تطبيقه على عيّنة استطلاعية بلغت (٣٠) موجهًا من داخل مجتمع الدراسة وخارج العينة، وقد تبين أنّ قيم معاملات الارتباط بين الفقرات دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، التي تتّضح من خلال جدول (٢).

جدول ٢

قيم معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دور الموجه الطالب في الأزمات مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
١	**٠,٧٥	٧	**٠,٦٦
٢	**٠,٥١	٨	*٠,٤٠
٣	*٠,٤٢	٩	*٠,٤٩
٤	**٠,٦٤	١٠	**٠,٦٤
٥	**٠,٥٥	١١	**٠,٧٠
٦	**٠,٦١		

يتبين من جدول (٢) وجود معاملات ارتباط مناسبة للفقرات مع الدرجة الكلية حيث تراوحت معاملات الارتباط ذات الدلالة الإحصائية بين (٠,٤٠-٠,٧٥)، وهذا يدلّ على أنّ مقياس دور الموجه الطالب في الأزمات يمتلك صدقًا داخليًا.

٣- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)

حُسبت معاملات الصدق من خلال الصدق التمييزي، للتأكد من أنّ المقياس مُعدّ لما حُصّص له حيث تمّت المقارنة بين الدّرجات الدنيا والدّرجات العليا لدى أفراد عينة الدّراسة الاستطلاعية البالغ عددها (٣٠) معلّمًا من داخل مجتمع الدّراسة وخارج العينة، وبعد جمع علامات للعينة الاستطلاعية تمّ ترتيب القيم من الأعلى إلى الأدنى، وتمّ أخذ نسبة (٣٣٪) من الحد الأعلى والأدنى، حيث تمّ أخذ أعلى عشرة وأدنى عشرة من المعلّمين، ومن ثمّ قورن الأفراد في المجموعتين من خلال استخدام اختبار ت (t-Test) للفروق بين المجموعات المستقلة، وقد تبين أنّ قيمة ت بلغت (١٤,٦٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى أنّ المقياس يميز بين المجموعتين لصالح المجموعة الأعلى.

ثانيًا: ثبات المقياس:

١- الثبات بطريقة الإعادة:

تمَّ حسابُ الثَّباتِ بطريقة الإعادة من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية (٣٠) موجهًا طلابيًا، وتمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وكانوا خارج عينة الدراسة وداخل المجتمع، وإعادة تطبيقه بعد (١٦) يومًا، وقد تبين أنَّ معامل الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية بلغ (٠,٨٦**) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥).

٢- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا:

تمَّ تطبيقُ المقياس على عينة مؤلفة من (٣٠) موجهًا طلابيًا، وأُخضعت جميع المقاييس للتحليل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي، حيث تبين وجود معاملات ثبات مناسبة بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس دور الموجه الطلابي في الأزمات، فقد بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) وهو مناسب لأغراض الدراسات التربوية.

تصحيحُ المقياس وتفسيره:

تألَّف المقياس من (١١) فقرة، ويتم الحكم على الدرجة من خلال التكرارات لكل سؤال، وطبيعة الاستجابات التي يحصل عليها الموجه الطلابي .

نتائج البحث ومناقشتها

عرضُ نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما أبرز الأزمات التي يمكن أن يتعامل معها الموجه الطلابي في حالة حدوثها؟ للإجابة عن السؤال الحالي تمَّ استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أكثر الأزمات التي يمكن أن يتعامل معها الموجه الطلابي في حالة حدوثها في المدرسة، التي تتضح من خلال جدول (٣) الآتي:

جدول ٣

التكرارات والنسبة المئوية لأبرز الأزمات التي يمكن أن يتعامل معها الموجه الطلابي في حالة حدوثها في المدرسة

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٣	الأمطار والتقلبات الجوية والسيول.	١	٦٨	٢٤,١٪
٩	كورونا.	٢	٤٤	١٥,٦٪
٤	الحرائق والماس الكهربائي.	٣	٤٢	١٤,٩٪
١	الأمراض المعدية.	٤	٣٥	١٢,٤٪
٢	الوفيات المفاجئة.	٥	١٨	٦,٤٪
٥	الإغماء والاختناق.	٦	١٦	٥,٧٪
١٠	الزلازل.	٧	١٢	٤,٣٪
١٢	الشجارات والعنف.	٨	١٢	٤,٣٪
٦	المشكلات الأسرية.	٩	١١	٣,٩٪

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٨	سقوط طالب.	١٠	٩	٣,٢٪
٧	الصّرع.	١١	٨	٢,٨٪
١١	سقوط مبنى أو جزء منه أو إغلاقه.	١٢	٧	٢,٥٪
	المجموع		٢٨٢	١٠٠٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أنّ معظم الموجهين الطلابيين أشاروا إلى انتشار أزمة أو أكثر يمكن أن يتعاملوا معها في المدرسة، وقد برزت من أكثر الأزمات ظاهرة الأمطار والتقلبات الجوية والسيول بنسبة مئوية بلغت (٢٤,١٪)، ثم تلاها أزمة كورونا بنسبة (١٥,٦٪)، ثم تلاها أزمة الحرائق والماس الكهربائي بنسبة (١٤,٩٪)؛ مما يشير إلى أهمية المشكلات المرتبطة بالجانب الجوي، ومن ثم الأمراض كمرض كورونا وكذلك الحرائق.

وتتفق مع نتيجة دراسة المغازي (٢٠١٨) ودراسة موسى (٢٠١٨) حول الإسعافات النفسية، ويُعزى ذلك لكثرة الأزمات الطبيعية التي يمكن أن تُصيب المدرسة وكونها لا يمكن السيطرة عليها. ويُفسر أن أكثر الأزمات هي الأمطار والتقلبات الجوية نظرًا لكون مجي الأمطار فجأة في فصل الشتاء وبكميات كبيرة، بما يؤثر على البيئة المدرسية والطلاب، وقد يحدث خللاً في التعامل مع تلك الأمطار والأحوال الجوية، ويخلق مشكلة نتيجة عدم تصريف المياه بالشكل المناسب، وتُفسر النتيجة الحالية نظرًا لكون الأزمات الطبيعية هي الأكثر انتشارًا والأكثر شيوعًا في المجتمع السعودي فهو يمتاز ويتمتع والله الحمد بالأمان الاجتماعي والعلاقة بين أفرادها تسودها المودة والحب والاحترام، ويعيش أفرادها ضمن مبادئه الخلقية والتأبعية من الالتزام بالعقيدة الإسلامية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته: ما أبرز الصّعوبات التي يمكن أن تواجه المدرسة في حالة حدوث أزمة طبيعية كالفيضانات، أو الزلازل، أو وفاة أحد العاملين، أو الطلبة؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أبرز الصّعوبات التي يمكن أن تواجه المدرسة في حالة حدوث أزمة طبيعية، التي تتضح من خلال جدول (٤) الآتي:

جدول ٤

التكرارات والنسبة المئوية لأبرز الصّعوبات التي يمكن أن تواجه المدرسة في حالة حدوث أزمة طبيعية

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٥	الجانب النفسي للطلاب.	١	٤٥	٣٤,١٪
٤	التّجمهر.	٢	٣٨	٢٨,٨٪
٩	نقل الخبر للمعني	٣	٢٥	١٨,٩٪
١	التعامل السريع.	٤	٢٥	١٨,٩٪
٢	عدم توفر ميزانية وإمكانيات مادية.	٥	٦٦	٥٠٪
١٠	عدم الاستعداد والتّهيئة المسبق لها.	٦	٦٩	٥٢,٣٪

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٨	صعوبة التواصل مع المعنيين.	٧	٣٤	٢٥,٨٪
١٢	عدم وجود أجهزة السلامة.	٨	٣٤	٢٥,٨٪
٧	هلع الطلبة.	٩	١٤	١٠,٦٪
٦	الوصول للمدرسة.	١٠	١٤	١٠,٦٪
٣	القابلية لاستمرار التعلم.	١١	١٢	٩,١٪
١١	تناول الإشاعات.	١٢	١١	٨,٣٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن معظم الموجهين الطلابيين أشاروا إلى وجود صعوبة أو أكثر تواجههم عند حدوث أزمة، وقد برزت من أكثر الصعوبات التي يمكن أن تواجههم الجانب النفسي وتأثيراته بنسبة مئوية بلغت (٣٤,١٪)، ثم تلاها التجمهر بنسبة (٢٨,٨٪) ثم تلاها نقل الخبر للمعني بنسبة (١٨,٩٪) ثم تلاها التعامل السريع بنسبة بلغت (١٨,٩٪)؛ مما يشير إلى أهمية التعرف إلى الصعوبات من أجل تجاوزها.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جمعة وشولتز والنجمة (٢٠١٥) حول التحديات التي تواجه الاختصاصي النفسي، ودراسة جمعة (٢٠١٧)، وتُعزى النتيجة الحالية من وجهة نظر الباحثة نظراً للحاجة للتدريب على بعض الأزمات قبل حدوثها حتى لا تخلق مشكلة. ويفسر مجيء الأزمات بالجانب النفسي بوصفها أبرز الصعوبات نظراً لكون الموجهين يتعاملون بشكل كبير مع الجانب النفسي، ويتعاملون مع الحالات النفسية المختلفة لدى الطلبة عند وقوع الأزمات، ويتطلب التعامل مع الأزمات الطبيعية لدى الطلبة من الناحية النفسية وقتاً طويلاً حتى يتم التعامل معها بشكل مناسب، ويبدو من خلال النتيجة الحالية أن هؤلاء الموجهين الطلابيين يعانون من بعض الصعوبات ويجدون بعض التحديات التي لا بد من العمل على مساعدتهم في تلفيفها نظراً لدورها في الحد من مهارات الموجهين الطلابيين عند حدوث الأزمة، وبالتالي صعوبة تقديم الإسعافات النفسية المختلفة، وكذلك يلاحظ أن الصعوبات تنوعت بين ما هو متعلق بالطالب، أو البيئة المحيطة، أو الأسرة للطالب؛ ولذلك لا بد من وضعها في فئات للبدء بالتعامل معها والعمل على تلفيفها قبل حدوث الأزمات.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته:

ما الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية داخل المدرسة؟

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية داخل المدرسة للتعامل مع الأزمات، التي تتضح من خلال جدول (٥) الآتي

جدول ٥

التكرارات والنسبة المئوية للدور المفترض أن يقوم به الموجه الطلابي في حالة حدوث أزمة طبيعية داخل المدرسة

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٤	احتواء الأزمة نفسياً	١	٧٧	٥٨,٣٪
٥	إعداد محاضرات وندوات ونشرات	٢	٤٣	٣٢,٦٪

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٦	التّصرف بجدوء وحكمة وبشكل صحيح	٤	١٨	٪١٣,٦
٨	التّواصل مع الأهل وتسهيل الوصول للمدرسة	٤	١٨	٪١٣,٦
١٠	حصر الحالات وعمل خطط علاجية	٣	٢٥	٪١٨,٩
٣	متابعة إجراءات السلامة	٦	١٢	٪٩,١

يتبيّن من نتائج السّؤال الحالي أنّ معظم الموجّهين الطّلابيّين أشاروا إلى وجود دورٍ مفترض أو أكثر تواجههم عند حدوث أزمة مرتبط بهم، وقد برزت من أكثر الأدوار المفترضة في احتواء الأزمة نفسيّاً بنسبة مئوية بلغت (٥٨,٣٪)، ثمّ تلاها إعداد محاضرات وندوات ونشرات بنسبة (٣٢,٦٪)، ثمّ تلاها حصر الحالات وعمل خطط علاجية بنسبة (١٨,٩٪)، ثمّ تلاها التّصرّف بجدوء وحكمة بشكل صحيح بنسبة (١٣,٦٪)، ثمّ تلاها التّواصل مع الأهل وتسهيل الوصول للمدرسية بنسبة بلغت (١٣,٦٪)؛ مما يشير إلى أهمية القيام بالأدوار المفترضة لوضعها في الخطّة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة موسى (٢٠١٨)، وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة كيبيل (Kibble, 1999) ونتيجة دراسة ريتينج (Retting, 1999) ونتيجة دراسة روك (Rock, 2000) ونتيجة دراسة كامل (٢٠٠٣) والتي تناولت جميعها الدور الواقع على فئات مختلفة وقت حدوث الأزمات والأدوار الموكلة لهم سواء بتقديم المعلومات أو التخطيط الفعال أو التعامل مع الحوادث المختلفة، وتفسر أن دور الموجه الطّلابي يبدأ بالجانب النفسي لأنه معني بالجانب النفسي بشكل كبير، ويطلب منه المتابعة المستمرة للجانب النفسي ورعاية الطلبة بطريقة مناسبة داخل المدرسة، وتُعزى النتيجة الحالية لمعرفة الموجّهين الطّلابيّين لدورهم في التّعامل مع الأزمات حيث أن دورهم نابع من مسؤوليتهم في الدعم والمساندة النفسية والذي يكمن من خلال حديثهم مع الآخرين ومساعدتهم لهم وقدرة هؤلاء الموجهين في تفريغ الانفعالات المختلفة بما ينعكس على الأفراد من سرعة في التعايش والتكيف مع الأحداث الضاغطة التي يتعرضون لها وقت حدوث الأزمة.

عرضُ النتائج المتعلّقة بالسّؤال الرابع ومناقشته:

ما الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطّلابي في حالة حدوث أزمة طبيعّية خارج المدرسة للتعامل مع المحيط الاجتماعي؟ للإجابة عن السّؤال الحالي تمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة الدور المفترض أن يقوم به الموجه الطّلابي في حالة حدوث أزمة طبيعّية خارج المدرسة، التي تتضح من خلال جدول (٦) الآتي:

جدول ٦

التكرارات والنسبة المئوية للدور المفترض أن يقوم به الموجه الطّلابي في حالة حدوث أزمة طبيعّية خارج المدرسة.

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٤	نشر ثقافة إدارة الأزمات وقت الكوارث.	١	١٢٤	٪٩٣,٩
٢	التّواصل مع المجتمع الخارجي.	٢	١١٣	٪٨٥,٦
٦	التّعامل مع الموقف حسب قدرته	٣	٩٥	٪٧١,٩
١	وضع الخطط المدروسة.	٤	٣٣	٪٢٥

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٣	إشراك أولياء الأمور في حل الأزمة.	٥	٢٦	٪١٩,٧
٥	المشاركة الفعّالة وتقديم الخدمات.	٦	٢٢	٪١٦,٧
٧	عقد شراكات مجتمعية مع الجهات الاجتماعية والأسرية.	٧	١٩	٪١٤,٤
٨	متابعة حالة الطالب.	٨	١٧	٪١٢,٩
٩	التهوين على الطلبة بتصغير الأزمة.	٩	١٤	٪١٠,٦
١٠	محاولة عدم نشر الإشاعات التي تؤثر على المجتمع.	١٠	١٣	٪٩,٨
١١	مساعدة الطلبة بكل السبل.	١١	١٣	٪٩,٨
١٢	المساعدة عن طريق الرسائل الإلكترونية.	١٢	١٣	٪٩,٨
١٣	التّحذير من الأماكن التي فيها خطر ونشر الرسائل الإيجابية.	١٣	٨	٪٦,١

يتبيّن من نتائج السّؤال الحالي أنّ معظم الموجّهين الطّلابيّين أشاروا إلى وجود دورٍ مفترض أو أكثر يواجههم عند حدوث أزمة، وقد برزت من أكثر الأدوار المفترضة المرتبطة بالمجتمع المحيط بهم في نشر ثقافة إدارة الأزمات وقت الكوارث بنسبة مئوية بلغت (٩٣,٩٪)، ثمّ تلاه التّواصل مع المجتمع الخارجي بنسبة (٨٥,٦٪)، ثمّ تلاه التّعامل مع الموقف حسب قدرته بنسبة (٧١,٩٪)، ثمّ تلاه وضع الخطط المدروسة بنسبة بلغت (٢٥٪). مما يشير إلى أهميّة القيام بالأدوار المفترضة لوضعها في الخطّة. وتُعزى النّتيجة الحاليّة لأهميّة إشراك المجتمع في التّعامل مع الأزمات. ويُفسر ذلك نظرًا لأنّ الموجه الطّلابي يحتاج للتعامل مع المحيط الخارجي عند حدوث الأزمات الطبيعية من خلال نشر الوعي والمعلومات للوقاية قبل حدوث الأزمة ومعرفة كيفية التعامل معها وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة كيبيل (Kibble, 1999) ونتيجة دراسة ريتينج (Retting, 1999) ونتيجة دراسة روك (Rock, 2000) ونتيجة دراسة كامل (٢٠٠٣)، ويلاحظ أن هناك دورًا مفترضًا للموجه الطّلابي وما لا شك فيه أنّ العمل المنظّم الذي يمكن أن يقوم به الموجهون الطّلابيون يبدأ بوضع خطة عملية مكتوبة وليست خيالية، والتّدرب على تلك الخطة حتى يمكن أن يتم تطبيقها على أرض الواقع، ولا بد أن يشترك بتلك الخطة كلّ من فريق العمل المساند وعدم الاكتفاء فقط بالموجه الطّلابي. عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الخامس ومناقشته:

ما أبرز طرق الوقاية التي يقوم بها الموجه الطّلابي سنويًا لمنع تحوّل الأزمة إلى مشكلة يصعب التّعامل معها؟
للإجابة عن السّؤال الحالي تمّ استخدام التّكرارات والنّسب المئوية لمعرفة طرق الوقاية التي يقوم بها الموجه الطّلابي سنويًا لمنع تحوّل الأزمة إلى مشكلة كبيرة يصعب التّعامل معها، التي تتّضح من خلال جدول (٧) الآتي:

جدول ٧

التّكرارات والنّسبة المئوية لطرق الوقاية التي يقوم بها الموجه الطّلابي لمنع تحوّل الأزمة إلى مشكلة كبيرة يصعب التّعامل معها

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
١	عقد برامج توعوية.	١	١٢٨	٪٩٦,٩
٢	تشكيل فريق للأزمات.	٢	٥٤	٪٤٠,٩
٦	اختبار مخرج الطوارئ وصفارة الإنذار.	٣	٤٦	٪٣٤,٨

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٤	تدارك الأزمة في بدايتها.	٤	٢٧	٢٠,٥٪
٣	بث رسائل عن طريق التواصل الاجتماعي.	٥	١٩	١٤,٤٪
٥	تقديم النصح والمساعدة المعنوية.	٦	١٣	٩,٨٪
٧	التذكير الدائم بوجود التعلق بالله وأن الحياة فانية ومتقلبة	٧	١١	٨,٣٪
٨	متابعة الطالب نفسيًا واجتماعيًا.	٨	١٠	٧,٦٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن معظم الموجهين الطلابيين أشاروا إلى وجود طرق وقاية يقوم بها الموجه الطلابي لمنع تحول الأزمة إلى مشكلة كبيرة يصعب التعامل معها، وقد برزت من أكثر طرق الوقاية في عقد برامج توعوية بنسبة مئوية بلغت (٩٦,٩٪)، ثم تلاها تشكيل فريق للأزمات بنسبة (٤٠,٩٪)، ثم تلاها اختيار مخرج للطوارئ وصفارة للإنذار بنسبة (٣٤,٨٪) ثم تلاها تدارك الأزمة في بدايتها بنسبة بلغت (٢٠,٥٪)؛ مما يشير إلى أهمية القيام بدور للموجه الطلابي في التعامل مع الأزمة قبل تحولها لمشكلة أكبر يصعب التعامل معها. ويُعزى ذلك لمعرفة الموجهين الطلابيين لدورهم في الوقاية من بعض الأزمات قبل حدوثها لتجنب زيادتها، ويفسر أن دور الوقاية يبدأ بالتوعية نظرًا لكون الوقاية يمكن أن تحُد من بعض المشكلات والصعوبات التي يمكن أن تعترض الأفراد عند حدوث أزمة طبيعية أو اصطناعية، ويبدو أن الوقاية التي تكمن في أنواع مختلفة كالوقاية النفسية والاجتماعية والصحية بما يعكس على الحالة النفسية لدى الطالب، وعندما يتمكن الموجه من تقديم الوقاية بالشكل المناسب فإنه يبدأ بالوقاية من الدرجة الأولى ثم الدرجة الثانية ثم الدرجة الثالثة، وكلما تمكن الموجه من تقديم الوقاية بمرحلة مبكرة قلت احتمالية اللجوء للبرامج العلاجية التي تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من الموجه حتى يتم تنفيذها.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشته:

ما أبرز المقترحات والتوصيات التي يراها الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة ومرتبطة بدورك؟
للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أبرز المقترحات والتوصيات التي يتم تقديمها لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة من خلال دور الموجه الطلابي، التي تتضح من خلال جدول (٨) الآتي:

جدول ٨

التكرارات والنسبة المئوية لتحديد المقترحات التي يمكن تقديمها ومرتبطة بدورك في تطوير الإسعافات النفسية في المدرسة

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
١	الخضوع لدورات لتقديم الإسعافات النفسية.	١	١٢٩	٩٧,٧٪
٣	إعطاء الموجه مزيدًا من الوقت والتخصص في العمل	٢	٣٥	٢٦,٥٪
٥	ليستطيع احتواء الأزمة.	٣	٣٥	٢٦,٥٪
٤	التعاون مع أطراف أخرى.	٤	٢٢	١٦,٧٪

البحث عن الاحتياجات النفسية للشخص المتعرض للأزمة وتلبيتها.

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٢	وجود دليل مرجعي للتثقيف حول الأزمات.	٥	١٦	١٢,١٪
٦	معرفة الشخص المناسب الذي يستطيع التحدث معه في وقت الأزمة.	٦	١١	٨,٣٪
٧	تعاون الجميع كل حسب دوره مع الموجه	٧	١٠	٧,٦٪
٨	توفير المستلزمات اللازمة لتقديم الإسعافات بشكل عاجل	٨	١٠	٧,٦٪
١٠	اختيار الفريق بعناية	٩	١٠	٧,٦٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن هناك عديداً من المقترحات التي قدّمها الموجهون الطلابيون لتطوير الإسعافات النفسية المرتبطة بدورهم، وجاء بالمرتبة الأولى: الخضوع لدورات لتقديم الإسعافات النفسية وشكل ما نسبته (٩٧,٧٪)، وجاء بالمرتبة الثانية إعطاء الموجه مزيداً من الوقت والتخصّص في العمل ليستطيع احتواء الأزمة وشكل ما مقداره (٢٦,٥٪)، كما جاء التعاون مع أطراف أخرى وشكل ما مقداره (٢٦,٥٪)، وجاء فيما بعد البحث عن الاحتياجات النفسية للشخص المتعرض للأزمة وتبليتها وشكل ما مقداره (١٦,٧٪)، مما يشير إلى أهمية الأخذ بمقترحات الموجهين الطلابيين في تطوير الإسعافات النفسية المرتبطة بالدور الموكل لهم. وتُعزى النتيجة الحالية لاعتقاد الموجهين بضرورة تطوير الإسعافات النفسية المقدمة وقت حدوث الأزمات من خلال معرفة دورهم الموكل لهم. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة كيبيل (Kibble, 1999) ونتيجة دراسة ريتينج (Retting, 1999) ونتيجة دراسة روك (Rock, 2000) ونتيجة دراسة كامل (٢٠٠٣)، ويُفسّر حاجة الموجه الطلابي بشكل كبير للدورات التدريبية والبرامج والورش التدريبية نظراً لأهمية التدريب ودوره في امتلاك مهارات مناسبة للموجه الطلابي ويبدو أن دور الموجه الطلابي هو دور متشعب ومتنوع ومهم وأساسي في الإسعافات النفسية ويشمل فئات مختلفة هي: فئة التدريب، فئة التعاون مع الفريق، فئة التعلم والمعرفة، إن مهارة الموجه بهذه الفئات الثلاثة يسهم في المساعدة عند حدوث الأزمات وتقديم الإسعافات بطريقة أكثر فاعلية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع ومناقشتها:

ما أبرز المقترحات والتوصيات التي يراها الموجه الطلابي لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة والمرتبطة بدور العاملين والإداريين في المدرسة والمجتمع المحيط؟

للإجابة عن السؤال الحالي تمّ استخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة أبرز المقترحات والتوصيات التي يتمّ تقديمها لتطوير الإسعافات النفسية في المدرسة من خلال دور العاملين والإداريين في المدرسة والمجتمع المحيط، التي تتّضح من خلال جدول (٩).

جدول ٩

التكرارات والنسبة المئوية لتحديد المقترحات التي يمكن تقديمها ومرتبطة بدور العاملين والإداريين في تطوير الإسعافات النفسية في المدرسة

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٥	عقد شراكات مجتمعية مع الأسرة	١	٧٠	٥٣,٠٪
٨	تقبّل المشاركة الفاعلة عند حدوث الأزمات	٢	٤٣	٣٢,٦٪

الرقم	الاستجابة	الترتيب	التكرار	النسبة المئوية
٤	الخضوع لدورات لتقديم الإسعافات النفسية	٣	١٨	١٣,٦٪
٦	النصح والإرشاد	٤	١٥	١١,٤٪
٧	عدم المبالغة والتخويف الزائد من المشكلة وتفهمها	٥	١٣	٩,٨٪
١	وجود اختصاصي نفسي مساعد لعمل الموجه	٦	١٠	٧,٦٪
٢	طلب مشورة خبرات مؤسسات مشابهة.	٧	٩	٦,٨٪
٣	توفير كل الإمكانيات والتجهيزات للموجه وعدم إشراكه في أي عمل آخر في المدرسة.	٨	٨	٦,١٪

يتبين من نتائج السؤال الحالي أن هناك عديداً من المقترحات التي قدّمها الموجهون الطلابيون لتطوير الإسعافات النفسية المرتبطة بدور العاملين، وجاء بالمرتبة الأولى: عقد شراكات مجتمعية مع الأسرة وشكل ما نسبته (٥٣,٠٪)، وجاء بالمرتبة الثانية تقبل المشاركة الفاعلة عند حدوث الأزمات وشكل ما مقداره (٣٢,٦٪)، كما جاء لاحقاً الخضوع لدورات لتقديم الإسعافات النفسية وشكل ما مقداره (١٣,٦٪)، وجاء أيضاً بمستوى رابع النصح والإرشاد وشكل ما مقداره (١١,٤٪) مما يشير إلى أهمية الأخذ بمقترحات الموجهين الطلابيين في تطوير الإسعافات النفسية المرتبطة بالدور الموكل لأفراد المجتمع لتطوير الإسعافات النفسية. ويُعزى ذلك لاعتقاد الموجهين الطلابيين بالدور والأهمية الموكلة للمجتمع في التعامل مع الأزمات، وتطوير خطط للإسعافات النفسية. ويبدو بدرجة أولى أن الشراكة مع فئات المجتمع المحلي يمكن أن تسهم في التعامل مع الأزمات بشكل كبير لأنها تساعد في العمل مع الأزمة بشكل تكاملي، ويمكن القول إن عمل الموجه الطلابي لا يقتصر عليه فقط، ولكن هناك أدوار مهمة لمن يحيط به ويشترك في المساعدة وقت حدوث الأزمات بتقديم الإسعافات النفسية الأولية، ويتطلب ذلك عملاً مشتركاً تعاونياً تكاملياً منسقاً ومنظماً ومخططاً له من الجميع، بحيث يتدرب عليه الجميع قبل حدوث الأزمة.

تلخيص لنتائج البحث والتصور والتوصيات المرتبطة بالبحث الحالي فإنه يمكن بناءً على ذلك تقديم مقترحات للموجه الطلابي تساعده في القيام بدوره في الإسعافات النفسية بشكل أفضل على النحو الآتي:

أولاً: متابعة خطة الموجه الطلابي للأزمات:

لمعرفة وجود خطة أزمات، وأن يتم متابعتها، ويوجد بالخطة فريق للتدخل في الأزمات يمكن أن يساعد في التعامل مع الأزمات كل حسب دوره، وتحديد الأدوار بشكل واضح، وعقد اجتماعات دورية للفريق.

ثانياً: أبرز الحالات التي تستدعي الإسعافات النفسية

١. الأمطار والتقلبات الجوية والسيول

٢. الأمراض وخاصة الأمراض المعدية ومنها كورونا.

٣. الحرائق والماس الكهربائي.

٤. الوفيات المفاجئة والإغماء والاختناق.

ثالثاً: العمل على مساعدة الموجّه الطُّلابي للتخلُّص من الصُّعوبات التي تواجهه في حالة حدوث أزمات وخاصةً تحديد الأدوار للصُّعوبات التالية:

١. الجانب النَّفسي للطالب من خلال إعداد فريق للتدخل النَّفسي وقت حدوث الأزمات.
 ٢. تهيئة البيئة المدرسية للتعامل مع التجمهر.
 ٣. تدريب أشخاص للمساعدة في نقل الخبر للمعني.
 ٤. تدريب الفريق من خلال تجارب خيالية لتحسين سرعة التعامل.
 ٥. توفير ميزانية بكل مدرسة للتعامل مع الأزمات وتوفير إمكانيات مساعدة.
- رابعاً: توعية الموجّهين للقيام بأدوارهم المفترضة في حالة حدوث أزمة طبيعية خارج المدرسة وخاصةً ما يلي:

١. وضع خطط مدروسة ومتابعتها.
 ٢. إيجاد آلية للتعامل والتواصل مع المجتمع المحلي والخارجي.
 ٣. إشراك عدد من أولياء الأمور في حل الأزمة.
 ٤. نشر ثقافة إدارة الأزمات وقت الكوارث بين الطلبة والمعلمين.
 ٥. تعزيز التواصل الاجتماعي والاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي بطريقة مناسبة.
- خامساً: إيجاد آلية للوقاية من تحوُّل الأزمة إلى مشكلة كبيرة من خلال ما يلي:

١. عقد برامج توعوية ومحاضرات للموجّهين وفريق الأزمات.
 ٢. وضع خطط محكمة ومدروسة ومتابعتها.
 ٣. تشكيل فريق متكامل للأزمات.
 ٤. التَّهيئة والاستعداد لحل المشكلة قبل وقوعها.
 ٥. وجود إمكانيات مادية تساعد في التعامل مع الأحداث ومنها الطفايات.
- سادساً: تدريب الموجّهين الطُّلابيين لتحسين مستواهم في التعامل مع الإسعافات النَّفسية وذلك لما يقارب أقل من نصف الموجّهين الطُّلابيين .

سابعاً: تنفيذ مقترحات الموجّهين الطُّلابيين وتوصياتهم لتحسين التعامل مع الأزمات والمرتبطة بدور الموجّه الطُّلابي :

١. الخضوع لمزيد من الدورات لتقديم الإسعافات النَّفسية ومن تلك الدورات تنمية مهارات مثل: مهارات التَّعائش مع الحدث الجديد أو الظرف الجديد أو المشكلة الجديدة، ومهارة الرِّضا بالواقع، ومهارة تقبُّل الواقع، ومهارة إعداد الذات للتعامل مع الوضع الجديد، ومهارة إعداد البيئة للتعامل مع الوضع، ومهارة الصبر والهدوء على الوضع.
٢. التَّوعية وعقد المحاضرات والندوات.
٣. وجود دليل مرجعي للتثقيف حول الأزمات، وأن يعرف الموجّه الطُّلابي طبيعة العبارات التي يستخدمها مع الأشخاص عند حدوث أزمة من مثل: افهم مخاوفك، ومعظم الناس يفكِّرون مثلك، ومن الطبيعي جداً أن تكون حزيناً أو غاضباً أو منزعجاً، واسمع ما تقوله، وافهم تماماً أنك تشعر بهذه الطريقة، ورد فعلك طبيعي في هذه

الحالة، وربما يمكننا مناقشة الحلول الممكنة، وما يمكننا تقديمه هو، وأنا قلق بشأنك وأود أن اقترح إحالتك إلى شخص، وأنا حريص عليك، وما حدث معك مؤلم، وأنا موجود لأجلك، وأنا أ دعمك بما أستطيع، وكلنا يهتمنا مصلحتك، وأريد منك أن تتحدث بما تريد، وما هو مر سيمر، وأنا وأنت ومن معنا سنتعاون معاً، وما حدث أصبح من الماضي ولا بد من تجاوزه بسرعة.

٤. اطلاع الموجه على جميع الأزمات التي يمكن أن تمرّ بها المنطقة.

٥. البحث عن احتياجات الشخص النفسية والعمل على تلبيتها ومن تلك الاحتياجات: الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي والحاجة إلى التعاون مع الآخرين، والحاجة إلى الانتباه، والحاجة إلى الشعور بالراحة، والحاجة إلى الشعور بالأمن والحاجة إلى الشعور بالحرية في اتخاذ القرار، والحاجة إلى الهدوء.

ثامناً: تنفيذ مقترحات الموجهين الطلابيين وتوصياتهم لتحسين التعامل مع الأزمات والمرتبطة بدور العاملين والإداريين في المدرسة:

١. عقد شراكات مجتمعية مع الأسرة والمجتمع المحلي تسهم في التعامل مع الأزمات.

٢. التوعية والتعاون المجتمعي من خلال محاضرات ودورات تدريبية.

٣. تقبل المشاركة الفاعلة مع المجتمع المحلي عند حدوث الأزمات.

٤. إشراك الأسرة والمجتمع بمجموعة من الدورات التدريبية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

جدوع، محمد. (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

جمعة، أمجد وشولتر، جون هاكون والنجمة، علاء الدين (٢٠١٥). التحديات التي تواجه الأخصائي النفسي الاجتماعي خلال تقديم الإسعافات الأولية النفسية وقت الأزمات وآلية التغلب عليها. كتاب المؤتمر التربوي الخامس. التداعيات

التربوية والنفسية للعدوان على غزة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية، ٢، ٦٦-١٠٩.

جمعة، أمجد. (٢٠١٧). الصعوبات التي تواجه مقدمي الإسعاف النفسي الأولي للنازحين الفلسطينيين لمراكز الإيواء بمحافظة غزة: دراسة ميدانية على العاملين في برامج الدعم النفسي الاجتماعي خلال حرب ٢٠١٤ على غزة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، ٣(٢)، ٣٨١-٤٠٨.

حسنونة، هدى. (٢٠٢٠). الإسعافات الأولية النفسية. حبيبة دوت كوم، <https://www.habibh.com/>

دليل المرشد الطلابي لمدارس التربية والتعليم. (٢٠١٨). صادر عن مكتب التوجيه والإرشاد الطلابي، مكتب التربية والتعليم بمحافظة طريف، وزارة التربية والتعليم السعودية.

الشريبي، ريهام وحافظ، دعاء. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية وعي وممارسات طالبات الجامعة بالتدابير الصحية الوقائية. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٣٥، ١٠٤-١٤٤.

شينار، سامية وبولجبال، آية. (٢٠٢١). الإسعافات النفسية الأولية أثناء الأزمات، مجلة العلوم الإنسانية، ٣٢(٢)، ٢١-٣٥.

صحيفة الوطن. (٢٠١٦). الإسعافات النفسية ضرورية، <https://www.al-watan.com/article/32027/LOCAL/>

عبد القادر، منصور ودرويش، محمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الإرشادية لدى عينة من المرشدين النفسيين في سورية [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة القاهرة.

عبد الله، محمد. (٢٠١٤). الدعم النفسي في حالة الصدمات النفسية لدى الأطفال والمراهقين. المعرفة، وزارة الثقافة، ٦١٠(٥٣)، ٢٤١-٢٥٢.

العتيبي، نورة. (٢٠٢٢). الإسعافات الأولية النفسية: نموذج RAPID مراجعة وتدقيق نجلاء نصار ومنيرة محمد، مفهوم صحتك بالعربية، الإجراءات المنهجية للدراسة <https://maffhoom.com/?p=926>

علي، رضا. (٢٠١١). أثر برنامج تدريبي مقترح لتطوير المهارة في استخدام الأساليب الفنية للمقابلة في خدمة الفرد، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ٥ (٣٠).

كامل، عبد الوهاب. (٢٠٠٣). إدارة الأزمات المدرسية، المدخل السيكلوجي المعلوماتي، مكتبة النهضة المصرية.

المغازي، صافينار. (٢٠١٨). الإسعافات الأولية النفسية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١(٥٤)، ٥٥١-٥٥٤.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠١٢). الإسعافات الأولية النفسية: دليل العاملين في الميدان، www.who.int

موسى، ميادة. (٢٠١٨). معرفة معلّمت الرياض بالإسعافات النفسية الأولية للأطفال المتعرضين للخبرة الصادمة من وجهة نظر ولي أمر الطفل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٩٣، ٧٥-٨٩.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٧). المعايير التربوية المهنية للمرشد. عينة تطوير مهنة التعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdullah, M. (2014). Psychological support in the event of psychological trauma in children and adolescents. *Knowledge, [in Arabic]. Ministry of Culture*, 610(53), 241-252.

Ali, R. (2011). The impact of the proposed training program to develop the skill in using technical interview methods to serve the individual, *[in Arabic]. Journal of Studies in Social Service and Human Sciences*, 5 (30).

Al-Maghazi, S. (2018). Psychological first aid. *Journal of Psychological Counseling, [in Arabic]. Ain Shams University*, 54, 551-554.

Caponigro, J. (2000) The crisis counselor A step by step Guide to Managing Business crisis. U.S.A: Contemporary Books. *Clinical Neurosciences*, 57.

El-Sherbiny, R., & Hafez, D. (2014). The effectiveness of a guidance program to develop university students' awareness and practices of preventive health measures. *Journal of Specific Education Research, [in Arabic]. Mansoura University*, 35, 104-144.

- Handouts from the Psychological First Aid Manual (2018). *Connecting with others seeking social support*, www.ptsd.va.gov.
- Jumaa, A. (2017). Difficulties facing those providing psychological first aid to Palestinians displaced to shelter centers in the Gaza governorates: A field study on workers in psychosocial support programs during the 2014 war on Gaza. [in Arabic]. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, University of Shahid Hama Lakhdar El Oued, 3(2), 381-408.
- Jumaa, A., Schultz, J., & Al-Najma, A. (2015). The challenges facing the social psychologist while providing psychological first aid in times of crises and the mechanism for overcoming them. Book of the Fifth Educational Conference. The educational and psychological repercussions of the aggression on Gaza, [in Arabic]. *Islamic University of Gaza*, College of Education, 2, 66-109.
- Kibble, D (1999) A Survey of Lea Guidance and Support for the Management of crisis in Schools. *School Leaderships Management*, 19 (3), 373 - 384.
- Moussa, M. (2018). Kindergarten teachers' knowledge of psychological first aid for children exposed to traumatic experiences from the perspective of the child's guardian. [in Arabic]. *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, 93, 75-89.
- National child traumatic stress network national center for PTSD, (٢٠٢٠). *Psychological first aid*, Field operations guide 2nd edition. 682-1552.
- Pines, W. (2000). (myths of crisis management). *Public relations cluarterly*, 45(3), 15-17.
- Retting, M. (1999). Seven Steps: School Must Develop Comprehensive Plans That Anticipate and Prepare Forever Imaginable Crisis. *Health & Safety*, 79(1), 10-13.
- Rock, M (2000). Effective Crisis Management Planning: Creating A Collaborative Farm work. *Education and Treatment of Children*, 23 (3), 248 - 264.
- Rust, J., Raskin J., & Hill, M. (2013). Problems of Professional Competence among Counselor Trainees: Programmatic Issues and Guidelines, *Counselor Education & Supervision*, 52, (1). 30-42.
- Shenar, S., & Pulgyal, A. (2021). Psychological first aid during crises, [in Arabic]. *Journal of Human Sciences*, 32(2). 21-35.
- Singaravelu, V. (2015). *Psychological First Aid: Field workers Guide*, Child & Adolescent Psychiatrist and Resilience Life Coach,

تجارب طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في الاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد رسائلهن العلمية: دراسة ظاهرية

سيرين بنت طلال البكري

أستاذ صعوبات التعلم المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد

المستخلص: أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الآونة الأخيرة رفيقاً معرفياً في عديد من الميادين الأكاديمية، ولقد برز هذا التطور مؤخرًا في مجال الدراسات العليا، حيث أصبحت عديد من الطالبات يستخدمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي بطرق مبتكرة للمساعدة في إعداد رسائلهن العلمية؛ ولذلك هدف البحث الحالي التعمق في تجارب سبع طالبات من الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد، أو المبتعثات منهن داخل المملكة أو خارجها في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمساعدة في إعداد رسائلهن العلمية، وتم استخدام المنهج النوعي بالأسلوب الظاهري عن طريق المقابلات الكتابية أو الصوتية، واستخدام التحليل الموضوعي لعرض النتائج ومناقشتها. وقد أسفر البحث عن نتائج مثيرة للاهتمام؛ أولها: فوائد استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تمثلت في زيادة الوصول إلى قواعد البيانات وتوليد الأفكار، بالإضافة إلى توفير الجهد والوقت والمادة، وكذلك زيادة جودة البحث إذا ما تم الدمج بين الفهم البشري العميق والقدرات التحليلية للذكاء الاصطناعي. ثانيها: ظهرت عدد من التحديات المتمثلة في محدودية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهمات البحثية المختلفة، والحاجة للتدريب في الاستخدام الفعال له. وأخيرًا، ناقش البحث عددًا من الاعتبارات التي يجب على الطالبات مراعاتها متمثلة في الملكية الفكرية، والشفافية، وضرورة تقنين الجامعات لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، طالبات الدراسات العليا

The Experiences of Female Graduate Students in Special Education Departments in Utilizing Artificial Intelligence Applications (AI) for Preparing Their Scientific Theses: A Phenomenological Study

Sereen Talal Al Bakri Ph.D.

Associate Professor of Learning Disabilities
College of Education - King Khalid University

Abstract: Recently, artificial intelligence (AI) has become an intellectual companion in various academic fields, particularly in the realm of higher education. This development has particularly emerged in the arena of graduate studies, where many students have begun using innovative AI techniques to aid in the preparation of their scientific theses. Consequently, the current research aims to delve into the experiences of seven graduate students in the Special Education department at King Khalid University, including both local and international students, as they utilize AI in preparing their scientific theses. The study employed a qualitative phenomenological approach using written or verbal interviews, and the results were presented and discussed through thematic analysis. The research yielded intriguing findings. Firstly, the benefits of using AI were evident in increased access to databases and idea generation, as well as saving effort, time, and resources. The integration of human insight and the analytical capabilities of AI also enhanced the quality of research. Secondly, the study identified various challenges, including the limitations of AI in accomplishing diverse research tasks and the need for effective training in its usage. Lastly, the research addressed several considerations for students, such as intellectual property, transparency, and the necessity for universities to regulate the use of AI.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), Applications of AI in Scientific Research, Graduate Students

المقدمة

بعد التطور التكنولوجي من الركائز الأساسية التي تُسهم في تطور الحضارات البشرية، وظهر مؤخرًا نتيجة لهذا التطور ما يُسمى بالذكاء الاصطناعي (Artificial intelligence (AI بوصفه أحد أبرز هذه الإنجازات، حيث يقوم بمحاكاة مهام تتطلب عادةً الذكاء البشري وتنفيذها في شتى مجالات الحياة، وذلك باستخدام خوارزميات وتقنيات مُعينة لأداء المهام بشكل مستقل عن التحكم البشري أو بشكل شبه مستقل (Morandin- Ahuerma, 2022).

وعلى المستوى العالمي، فقد ارتفع الإقبالُ بشكل ملحوظ على تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة حتى وصل تأثيرها إلى العملية التعليمية والبحث العلمي، حيث بدأ استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال منذ عقد من الزمان ولا زال في تطور مستمر حتى وقتنا الحالي (Gao & Wang, 2023). يمكن لهذه التطبيقات تقديم الأدوات والتقنيات الضرورية التي تُسهم في عمليات التفكير المنطقي، وتنظيم الأفكار، وحل المشكلات، التي بدورها تسهم في تحسين جودة الكتابة العلمية والبحث العلمي، مع التأكيد أنه من الضروري تحقيق التوازن بين استخدام الذكاء الاصطناعي والتوجيه البشري له لضمان الأبحاث العلمية وموثوقيتها (Abd-Elsalam & Abdel-Momen, 2023).

أما في المملكة العربية السعودية، وضمن أهداف رؤية (٢٠٣٠) لتطوير التعليم العالي، أصبح الذكاء الاصطناعي هدفًا استراتيجيًا للهيئات التعليمية العالي. بالرغم من أن استخدام هذه التكنولوجيا لا يزال في مراحله الأولية، إلا أن تبنيتها بات ضروريًا لمواجهة التحديات المستقبلية في التعليم (Alotaibi & Alshehri, 2023)؛ لذلك من المهم أن يكتسب طلبة الدراسات العليا المهارات الضرورية للتعامل مع هذه التقنيات، إذ إن الإلمام بها يعد أساسيًا لتعزيز الفعالية التعليمية والبحثية.

وفي سياق التوجهات المستقبلية للأبحاث المنوطة بالمؤسسات التعليمية العالي السعودية كان بحث (Alanazy, 2022) الذي هدف إلى تطوير التعلم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة بما يتماشى مع توجهات استخدام الذكاء الاصطناعي، وذلك عن طريق إجراء مراجعة منهجية لمجموعة أبحاث في Google Scholar وScoups، بالإضافة لمجموعة من الأبحاث العربية المتعلقة بالموضوع نفسه، وأكد البحث أهمية مواءمة بيئات مؤسسات التعليم العالي للمتطلبات المستقبلية للذكاء الاصطناعي للتغلب على التحديات وهذه المواءمات تشمل التالي:

- ضرورة إجراء تعديلات كبيرة في البنية التحتية لمؤسسات التعليم العالي لدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعليم.
- إعداد أعضاء هيئة تدريس جيدين في الدمج بين الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا التعليمية من أجل إدارة بيئات التعلم الذكية بفعالية.
- معالجة المخاوف المتعلقة بالخصوصية والأمان في جمع المعلومات، وضمان الامتثال للوائح لحماية المعلومات الحساسة.
- معالجة المشكلات التقنية؛ كمشاكل انقطاع الاتصال، وتوافق البرامج مع الأجهزة، وضمان الوصول الآمن، وغير المنقطع إلى منصات التعلم الذكية.
- ضرورة محو الأمية الرقمية وتوفير التدريب للمجتمع الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي من أعضاء هيئة تدريس وطلبة؛ وذلك لضمان الاستفادة الفعالة لكل ما هو جديد في مجال الذكاء الاصطناعي لتطوير العملية التعليمية.

وعطفًا على ما سبق، فقد أكد Alenezi (2023) في دراسته النوعية التي أجراها على ١٧ عضو هيئة تدريس أهمية توافر أربعة عوامل لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في مؤسسات التعليم العالي، لما لها من تأثير إيجابي كبير في العملية التعليمية، وهي كالتالي:

- تهيئة الظروف وتمثّل في توفير الموارد من أدوات وتقنيات للذكاء الاصطناعي، والدعم الفني، وبرامج التدريب الضرورية، والبنية التحتية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في المواضيع المختلفة من التعليم والتعلم.
- رفع توقعات الأداء، وتمثّل في تعزيز التوجهات الإيجابية نحو الفائدة المتصورة لاستخدام الذكاء الاصطناعي وأن الأداء سيكون أفضل في عمليات التعليم والتعلم المختلفة، فالتوجهات الإيجابية نحو الذكاء الاصطناعي يمكن أن تعزّز من جودة النتائج العلمية والتعليمية.
- معرفة أنّ الجهد الذي سيبدل في عمليات التعليم والتعلم باستخدام الذكاء الاصطناعي سيكون أكثر سهولة من العملية التقليدية، قد تشجّع أكثر على تبني الذكاء الاصطناعي في إنجاز المهام المطلوبة.
- التأثير الاجتماعي حول الذكاء الاصطناعي مثل توصيات الزملاء والمشرفين من خلال خبراتهم المشتركة قد تؤدي دورًا في تشكيل مواقف الباحثين إما سلبيًا أو إيجابيًا.

ومن الأبحاث السعودية كان بحث Alotaibi & Alshehri (2023) الذي اهتم بموضوع استخدام الذكاء الاصطناعي في الجامعات السعودية بشكل عام عن مراجعة منهجية لمجموعة خمسة وخمسين بحثًا في Web of Science وScoups، حيث خلص البحث بثلاث مخرجات رئيسة، أولها: أنّ الذكاء الاصطناعي لا يزال في مراحله المبكرة في مجال التعلم العالي السعودي، وبالرغم من ذلك فلديه القدرة على مواجهة التحديات التعليمية وإحداث ثورة في التعليم والتعلم. وثانيها: ضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي لمواجهة التحديات التعليمية وتسريع التقدم نحو أهداف (٢٠٣٠) وأخيرًا: أظهر البحث التحديات المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي والمتعلقة بعملية التعليم والتعلم التي يمكن تجاوزها من خلال التعاون الفعال بين مطوري هذه التطبيقات والجامعات لإنشاء حلول مستدامة تتوافق مع ظروف العالم الحقيقي. مع التأكيد على ضرورة إكساب أعضاء هيئة التدريس مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي حتى يكون استخدامه أكثر فاعلية تربويًا. وبالرغم من أنّ مواضيع تطبيق الذكاء الاصطناعي في عمليات التعليم والتعلم حظيت باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة فإنه لا يزال بمنأى عن تطبيقه والاستفادة الكاملة منه في مؤسسات التعليم العالي.

ففي ورقة بحثية لـ Maatouk (2022) طُرحت في أحد المؤتمرات العلمية بهدف قياس مخرجات الأبحاث المتعلقة بالذكاء الاصطناعي التي تنتجها مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، أُكِّدت أنّ هناك زيادة ملحوظة من (٢٨,٢٣٪) قبل عام (٢٠١٦) إلى (٤٧,٠٧٪) في وقت طرح الورقة العلمية، وتُعزى هذه القفزة الكبيرة بشكل رئيس إلى رؤية السعودية (٢٠٣٠) والتمويل السخي من قبل وزارة التعليم. وبالتأكيد سيكون لهذا الدعم أثر كبير في نمو أعداد أبحاث الذكاء الاصطناعي وتأثيرها الملموس على المجتمع العلمي في مجال الذكاء الاصطناعي. إلا أنّ الورقة ذكرت أنّ هذه الجهود لا تزال في بداية الطريق، ولا تزال بحاجة إلى آليات مناسبة لتعزيز نشر أبحاث الذكاء الاصطناعي من خلال منصّات البحث الأكثر شهرة.

ما سبق يمكن أن يُوجّه النظر حول التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة رسائلهم العلمية التي قد تشمل: الكسل، وتسويق الكتابة، والصعوبة في كتابة الأفكار والمفاهيم، واستخلاص نتائج البحث، وإدارة الوقت للقراءة والكتابة، وكذلك، اختيار الطريقة الملائمة للبحث (Rivalina & Setyowati, 2021). بالإضافة إلى ما تم ذكره يمكن

أن ينشأ تحدٍ رئيس آخر بسبب قلة الدعم الجامعي المقدم للطلبة في المجالات البحثية مثل: التدقيق اللغوي، والدعم الإحصائي، وهو ما قد يُعيق إتمام رسائلهم العلمية وفقاً للمعايير المطلوبة. ونتيجةً لذلك، قد يتحمل الطلبة أعباء مالية كبيرة عند اللجوء إلى مراكز تطلب تكاليف باهظة، وربما تقوم بتنفيذ الأعمال البحثية بطرق غير موثوقة. وهو ما أكدته أبا حسين (٢٠٢٢) في بحثها الوصفي المتعلق بالتحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية.

ولذلك قد تكون تطبيقات الذكاء الاصطناعي حلاً للمساعدة في تجاوز تلك التحديات، حيث تتميز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالفهم اللحظي، واستحضار المراجع، والفهم العميق للمعلومات، مقارنةً بالطبيعة البشرية للباحثين الذين قد يكون لديهم قيود، خصوصاً في عنصر "الوقت" الذي قد يُستهلك بشكل كبير في قراءة مجموعة كبيرة من الأدبيات والربط بين المعلومات المختلفة لتكوين بحث جديد (Salvagno et al., 2023). ولهذا قد يستخدم الباحثون في مرحلة الدراسات العليا الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة في جوانب عديدة في كتابة رسائلهم العلمية كتنظيم المواضيع، والبحث عن المراجع، وكتابة المسودات، والتنسيق، والترجمة، والتدقيق اللغوي وغيرها (Altmäe & Salumets, 2023). واستناداً إلى ما سبق يمكن القول أنه من الضروري تشجيع أعضاء هيئة التدريس الذين منهم المشرفين الأكاديميين على استخدام الذكاء الاصطناعي لتعزيز البحث العلمي (Alenezi, 2023)، وهو بالتأكيد ما سيؤثر على طلبة الدراسات العليا في تشجيعهم للاستعانة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي للمساعدة في إعداد رسائلهم العلمية.

وفي سياق متصل ومع الموجة الحديثة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين أوساط طلاب الدراسات العليا وطلبتها، التي وجّهت اهتمام الباحثين لدراساتها من مختلف الزوايا وبمختلف المناهج البحثية، كان بحثُ الفقيه والفري (٢٠٢٣) الوصفي، الذي أكد أن معرفة (١٣٨) طالبةً من طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك كانت درجة وعيها بأهميتها، بالرغم من أن ما يقارب نصف أفراد العينة كن من قسم تقنيات التعليم، وبحكم تخصصهن فهنّ الأقدر على توظيف الذكاء الاصطناعي وهو ما رفع النتيجة إلى درجة متوسطة؛ مما يدل على ضعف معرفة طالبات الأقسام الأخرى ومن ضمنهم طالبات قسم التربية الخاصة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي أو عدم استخدامها بشكل كافٍ لضعف الوعي بأهدافها. بالإضافة إلى التحديات الكبيرة التي يواجهنها في استخدامها كقلة المعرفة بها، وضعف المهارات التقنية، وندرة الدورات التدريبية، والأدلة الإرشادية. وأوصت الدراسة بضرورة إقامة دورات تدريبية وتوفير الموارد لتسهيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجامعة.

إضافة إلى ذلك تشير نتائج البحث الوصفي للكلية (٢٠٢٣)، لوجود عددٍ من التحديات في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تواجه (٣١١) طالبةً من طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وقد كانت أبرز ثلاث تحديات كما يلي:

- ندرة المختصين في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- القلق من موضوع النزاهة العلمية والخوف من الانتحال العلمي.
- عدم وجود ضوابط واضحة توفّر الجامعة لاستخدام الذكاء الاصطناعي.

وأبرز البحث أهمية تجهيز الجامعات ببنية تحتية داعمة للذكاء الاصطناعي، تتضمن توسيع قاعدة الخبراء لنشر ثقافة استخدامه بين الكادر التعليمي والطلبة. كما شددت على ضرورة التوعية بمخاطر استخداماته السلبية في البحث العلمي وتعزيز الاستخدام الآمن والخلقي. إضافةً إلى ذلك، دعت إلى إعداد أدلة تنظيمية من الجامعات تُحدّد طرق استخدام

تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل آمن وفعال وتوفيرها خلال الدراسة؛ لضمان تحقيق أقصى استفادة من هذه التقنية دون المساس بالمعايير الخلقية.

وبالارتكاز على ما تم ذكره من القلق من موضوع النزاهة العلمية، فقد يتوقع البعض أننا في نهاية مرحلة التعليم بشكله الحالي وعلى مشارف مرحلة تعليمية جديدة، حيث يثير استخدامه قلق المختصين في التعليم للتحقق من صحة المتطلبات التي يقدمها الطلبة وأصالتها؛ لذلك اهتمت عديد من الأبحاث السابقة بالاعتبارات الخلقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي، فلا يمكن الاعتماد على الذكاء الاصطناعي بشكل كامل، مع ضرورة مراجعة المعلومات من قبل الباحث وفرض شخصيته البحثية، حتى لا يقع في مشاكل تُهدد أخلاقيات البحث كالانتحال وعدم دقة المعلومات ومصادرها (Abd-Elsalam & Abdel-Momen, 2023).

وبالرغم من أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تستخدم تقنيات متقدمة لإنشاء نصوص مشابهة لكتابة الباحث فقد يصعب تحديد ما إذا كانت الورقة البحثية مكتوبة بواسطة الذكاء الاصطناعي أم بواسطة الطالب نفسه؟ مما يجعل اكتشاف الحقيقة مهمة صعبة، تتطلب قراءة نقدية شاملة للوصول إلى نتيجة. وبالرغم من ذلك، فقد أصبحت هناك برامج للذكاء الاصطناعي يمكنها تحديد ما إذا كان البحث من كتابة الطالب أم الذكاء الاصطناعي، ومن الأهمية بمكان أن تكون هناك لوائح أكاديمية لتنظيم استخدام الذكاء الاصطناعي في الكتابة العلمية، وإنشاء آليات لتحديد الاستخدام غير الخلقى والمعاقبة عليه (Salvagno, et al., 2023)؛ ولهذا يقترح Crawford et al., (2023) أن القيادة الفعالة للمشرفين بإمكانها استغلال الذكاء الاصطناعي لتوجيه الطلبة الذين يستخدمون هذه التقنيات للتعامل مع تطبيقاته بنزاهة، حيث إن مثل هذه التقنيات - كغيرها من الوسائل - التي قد تُستخدم بطريقة تشكل تهديداً للمصداقية، فإنها يمكن استخدامها كذلك لتعزيز التعليم وتقديمه بطريقة أعمق.

ويتضح مما تقدم أن توظيف الذكاء الاصطناعي يمكن أن يحقق قيمة مضافة في مجال البحث العلمي، لكنه لا يزال يواجه تحديات كبيرة في الاستفادة الكاملة منه، أهمها: الجهل بفوائد الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي، وضرورة نحو الأمية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي، وضرورة التشجيع على استخدامه لتجويد الرسائل العلمية، وإثراء الأدب النظري؛ لذلك رأت الباحثة أنه من الضروري إلقاء الضوء على مثل هذه الممارسات وتعزيز البيئة التعليمية الشاملة التي تشجع على البحث من المصادر المتعددة بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، وبما أن هذه التطبيقات سيتم اعتمادها على نطاق واسع في المستقبل القريب، فمن الضروري أن تكون هناك لوائح أكاديمية لتنظيم استخدامها في الكتابة العلمية ووضع آليات لتحديد الاستخدام الخلقى وغير الخلقى.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة، تظهر أهمية تقييم الدور الذي يؤديه الذكاء الاصطناعي في مسيرة طلبة الدراسات العليا، خصوصاً فيما يتعلق بإتمام الرسائل العلمية التي تمثل جزءاً مهماً من مرحلتهم الدراسية، مع التركيز على النواحي الخلقية المتعلقة بتوظيفه في البحث العلمي، بالإضافة لاستخدامه بشكل مسؤول. وكذلك، ونظراً لحداثة هذا الموضوع تفرد هذا البحث باختيار موضوع تجربة طالبات الدراسات العليا - الماجستير، والدكتوراه - في استخدام الذكاء الاصطناعي لإعداد الرسائل العلمية، سواء الطالبات الدارسات بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد، أم المبتعثات منه داخل المملكة أو خارجها، الذي لم يُبحث من قبل - على حد علم الباحثة - بتفاصيله مجتمعة التي تشمل: المنهج المستخدم، وحدوده الموضوعية، والبشرية، والمكانية، والزمانية.

مشكلة البحث:

كان لاختيار الموضوع وعينته عدة أسباب، أحدها أن الذكاء الاصطناعي يُعدُّ من بين الأولويات الاستراتيجية الرئيسية لرؤية (٢٠٣٠)، وتخطيط المملكة العربية السعودية لأن تكون رائدة عالميًا في مجال التكنولوجيا من خلال توظيف الذكاء الاصطناعي لتنمية البلاد ونموها في شتى المجالات ومنها التعليم، وهو ما لمسّه الجميع من نجاح توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في فترة التعليم الطارئ عن بُعد في أثناء جائحة كورونا. ومن الجدير بالذكر أن جامعة الملك خالد جاءت متوافقة مع هذه الرؤية فسعت لتطوير ذاتها حتى أصبحت من أكثر الجامعات السعودية المتقدمة تقنيًا، فعلى سبيل المثال لا الحصر حصلت على المركز الأول في مجال إثراء الموارد التعليمية المفتوحة على مستوى الجامعات السعودية (جامعة الملك خالد، ٢٠٢٣)، والمركز الثاني من بين (٣٦) جهة حكومية في مؤشر التحول الرقمي الحكومي (٢٠٢٣) (جامعة الملك خالد، ٢٠٢٤).

أما السبب الآخر فلأن الباحثة تُشرف على مجموعة من طالبات الدراسات العليا، ومن خلال تعاملها مع طالباتها وجدت أن البعض منهن يستعين بالذكاء الاصطناعي في إعداد الرسائل العلمية، وهو ما أثار انتباه الباحثة وشجّعها لدراسة تجاربهم بعمق حول هذا الشأن. بالإضافة إلى ما أثبتته دراسة الفقيه والفري (٢٠٢٣) من ضعف المعرفة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والوعي بأهدافه بين طالبات الدراسات العليا في بعض الأقسام التربوية ومن ضمنهم طالبات قسم التربية الخاصة. وكذلك اختارت الباحثة طالبات الدراسات العليا دون الطلاب؛ لأن التخصصات التي يكثر فيها النساء يقل فيها استخدام الذكاء الاصطناعي، والذي قد يزيد الفجوة في استخدامه بين الجنسين حسب دراسة (Gao & Wang, 2023).

وقد أفضى استقراء الأدبيات السابقة وفحصها إلى وجود فجوتين بحثيتين أولاهما: أن الأدبيات السابقة عيّنت باستخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية في المرحلة الجامعية بشكل عام، في حين يحاول هذا البحث التعمق في تجارب طالبات الدراسات العليا في الاستعانة بالذكاء الاصطناعي في إنجاز رسائلهن العلمية بشكل خاص. أما الفجوة البحثية الأخرى هي أنه لم يتم بحث الموضوع - على حد علم الباحثة - باستخدام المنهج النوعي لفهم خبرات طالبات الدراسات العليا بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك خالد أو المبتعثين منه داخليًا أو خارجيًا بتعمق من خلال توظيف المقابلات الكتابية أو الصوتية.

أسئلة البحث:

تتمثل أسئلة البحث في ثلاثة أسئلة:

- ١- كيف ساعد استخدام الذكاء الاصطناعي طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في إعداد رسائلهن العلمية؟
- ٢- ما التحديات التي واجهت طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد رسائلهن العلمية؟
- ٣- ما الاعتبارات الخلقية التي اعتمدتها طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد رسائلهن العلمية؟

أهداف البحث:

التَّعَرُّفُ إلى تجربة طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في استخدام الذكاء الاصطناعي للمساعدة في إعداد الرسائل العلمية، والمواضع الذي ساعدهنَّ فيها، والتَّحديات التي واجهنها خلال استخدامهنَّ له، وأخيرًا الاعتبارات الخلقية التي اعتمدنها في الاستعانة به.

أهمية البحث:

تمثَّلت أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية

- ١- تزويد المكتبة العربية ببيانات عميقة ومعلومات مُكثَّفة من خلال المقابلات لتجربة استخدام طالبات الدراسات العليا للذكاء الاصطناعي للمساعدة في إعداد رسائلهنَّ العلمية، ولفت انتباه الباحثين لذلك.
- ٢- ندرة الأبحاث العلمية العربية -على حد علم الباحثة- التي درست تجارب طلبة الدراسات العليا، خصوصًا الطالبات في إعداد الرسائل العلميَّة بشكلٍ عام وطالبات أقسام التربية الخاصة بشكلٍ خاص. كما أنَّ هناك ندرة في استخدام المنهج النوعي؛ ولذا يؤمِّل أن يسهم هذا البحث في إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة باستخدام طالبات الدراسات العليا للذكاء الاصطناعي.

الأهمية التطبيقية:

- ١- تطوير ممارسات التعامل مع الذكاء الاصطناعي لطالبات الدراسات العليا للمساعدة في تجويد الرسائل العلمية بتوفير التدريب المناسب.
- ٢- توجيه المهتمين والباحثين والمشرفين الأكاديميين إلى الاهتمام باستخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التعليم والتَّعلُّم في مؤسَّسات التعليم العالي، والتَّعامل مع هذا التَّوجُّه الحديث بطرق إيجابية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تجربة طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة (الماجستير، والدكتوراه) الدَّارسات في جامعة الملك خالد أو المبتعثات منها داخل المملكة أو خارجها، في استخدام الذكاء الاصطناعي لإعداد الرسائل العلمية خلال العام الجامعي (١٤٤٥).

الحدود البشرية: طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة (الماجستير، والدكتوراه) الدَّارسات في جامعة الملك خالد أو المبتعثات منها داخل المملكة أو خارجها

الحدود المكانية: أقسام التربية الخاصة (الماجستير، والدكتوراه) التي تشتمل على القسم الموجود بجامعة الملك خالد أو الأقسام التي تدرس فيها طالبات جامعة الملك خالد المبتعثات داخل المملكة أو خارجها.

الحدود الزمانية: العام الجامعي (١٤٤٥).

مصطلحات البحث

الذكاء الاصطناعي: هو قدرة الآلة أو نظام الكمبيوتر على محاكاة المهام التي تتطلب عادةً الذكاء البشري وتنفيذها، مثل التفكير المنطقي والتَّعلُّم وحل المشكلات بشكلٍ أسرع وأكثر دقة. وهو يعتمد على استخدام خوارزميات وتقنيات التَّعلُّم الآلي لمنح الآلات القدرة على تطبيق قدرات معرفية معينة وأداء المهام بمفردها بشكلٍ مستقل أو شبه مستقل (Morandin-Ahuerma, 2022).

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي: هي أنظمة كمبيوتر قادرة على أداء المهام البحثية التي تتطلب عادةً الذكاء البشري، بما في ذلك جمع الأفكار، وتوليد النصوص، وتحليل البيانات وتفسيرها، والتنسيق والتحرير، ومراجعة الأدبيات ومقارنتها (Alqahtani et al., 2023).

وتعريفها الباحثة إجرائيًا: أنها البرامج التي تستعين بها طالبات الدراسات العليا لإعداد رسائلهن العلمية، حيث تساعدهن في توفير الوقت والجهد والمادة عند التعامل مع الكم الهائل من البيانات، وكذلك اكتشاف العلاقات بين تلك البيانات وتنظيمها، كما أنها تساهم في زيادة إمكانية الوصول للمعلومات، وتوليد الأفكار الجديدة. كما يمكن توظيفها في تحسين عملية الكتابة والتحرير مثل: المراجعة اللغوية، وإعادة صياغة النصوص، وكتابة النصوص المسموعة.

طالبات الدراسات العليا: تعرفهن الباحثة إجرائيًا أنهن طالبات الدراسات العليا بمرحلتها الماجستير أو الدكتوراه اللاتي يدرسن في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد أو المبتعثات منها داخل المملكة أو خارجها، واللاتي يعملن حاليًا في كتابة رسائلهن العلمية.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

تمّ توظيف الأسلوب الظاهري؛ وهو أحد أساليب المنهج النوعي للإجابة عن أسئلة البحث، حيث يسعى هذا الأسلوب لاستكشاف الأفكار والتجارب من خلال العدسة الفريدة للمشاركين، بإعطاء مساحة للمشاركين للتعبير عن تجاربهم في السياقات المشتركة وفهمها بناءً على خبراتهم التي عايشوها بشكل دقيق التي لا يمكن إدراكها بمجرد ذكر الأرقام أو الإحصاءات، بل من خلال التقاط الظواهر في سياقاتها الطبيعية (القريني، ٢٠٢٠؛ كريسويل وبوث، ٢٠١٩)، وقد تمّ تبني هذا الأسلوب؛ لتقديم فهم أعمق وأشمل يتعلّق بتجارب طالبات الدراسات العليا في توظيف الذكاء الاصطناعي في إنجاز رسائلهن العلمية.

مجتمع البحث:

طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة (الماجستير، والدكتوراه) الدراسات في جامعة الملك خالد أو المبتعثات منها داخل المملكة أو خارجها، اللاتي يعملن حاليًا على كتابة رسائلهن العلمية وعددهنّ بالمجمل ٣٢ طالبة (٢٦ طالبة ماجستير بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، ثلاث مبعثات داخليًا لمرحلة الدكتوراه، وثلاث مبعثات خارجيًا لمرحلة الدكتوراه أيضًا).

المشاركات في البحث:

تمّ تحديد شرطين أساسيين لاختيار المشاركات، أولها التأكّد من استعانتهم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد رسائلهنّ العلمية، وثانيها إما أن تكونّ دارسات في قسم التربية الخاصة بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد أو مبعثات منها لمرحلة الدكتوراه داخليًا أو خارجيًا. وكان عدد المشاركات في البحث سبع طالبات، وتمّ الاكتفاء بهنّ وذلك للوصول لمرحلة تشبع المعلومات، وخصائصهنّ في جدول (١)، وقد تمّت الإشارة للمقابلات الكتابية بالرمز (ك) وللمقابلات الصوتية بالرمز (ص).

جدول ١

خصائص المشاركات في المقابلات الكتابية والصوتية

رمز المشاركة	نوع المقابلة	المرحلة	مكان الدراسة
ك١	كتابية	ماجستير	جامعة الملك خالد
ك٢	كتابية	ماجستير	جامعة الملك خالد
ك٣	كتابية	ماجستير	جامعة الملك خالد
ك٤	كتابية	ماجستير	جامعة الملك خالد
ك٥	كتابية	دكتوراه	مبتعثة خارجية
ص١	صوتية	دكتوراه	مبتعثة داخلية
ص٢	صوتية	دكتوراه	مبتعثة داخلية
المجموع			٧

أداة البحث

قامت الباحثة بتوظيف نوعين من المقابلات شبه المنظمة، أولاهما مقابلات كتابية عن طريق Google forms ومقابلات صوتية عن طريق (الهاتف، WhatsApp، Zoom)؛ وذلك لإعطاء عمق أكبر للبحث، وقد تمت كل المقابلات عن طريق إعداد مواضيع أساسية مفتوحة تتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد الرسائل العلمية، وأسئلة فرعية مرنة تحت كل موضوع.

وقد استخدمت المقابلات الكتابية شبه المنظمة وذلك للسماح للمشاركات بالإجابة بشكل أكثر أريحية دون الإفصاح عن أسمائهن، ويميز هذه الطريقة توافرها للخصوصية في حال عدم الرغبة بالإفصاح عن شخصياتهم للباحث فهي طريقة استقصائية يمكن من خلالها الحصول على معلومات لا يمكن أن تُقال شفهيًا (Schiek, 2022) خصوصًا أنه قد يفهم في الوقت الحالي أن الاستعانة بالذكاء الاصطناعي طريقة تفتقر للنزاهة العلمية أو أنه عمل غير نظامي، أما النوع الثاني فقد كانت مقابلات صوتية هاتفية أو عبر البرامج المختلفة لمن لم تفضل أن تستجيب كتابةً.

تحليل البيانات:

بعد الاطلاع على المقابلات الكتابية وإفراغ المقابلات الصوتية، تم استخدام أحد أكثر الأساليب اتباعًا في الأبحاث النوعية، وهو التحليل الموضوعي للبيانات الذي يمر بست مراحل بينها كل من (Braun & Clarke, 2006)، فالمرحلة الأولى هي مرحلة التعرف إلى البيانات، بقراءة المقابلات أكثر من مرة، وتدوين الملاحظات الأولية. ثم الانتقال للمرحلة الثانية وهي مرحلة الترميز الأولى للمعلومات المثيرة للانتباه. تليها المرحلة الثالثة وفيها يتم تجميع الرموز الأولية تحت موضوعات محتملة، ورابعها مرحلة مراجعة الموضوعات المحتملة ووضع خريطة لها، وفي المرحلة الخامسة تتم تسمية الموضوعات ووضع تعريف لكل موضوع، وأخير تأتي مرحلة كتابة التقرير لعرض نتائج تحليل المقابلات من خلال الاستشهاد بأقوال المشاركات وربطها بالأبحاث السابقة.

إجراءات البحث

- بعد الاطلاع على مجموعة من الأبحاث السابقة ذات العلاقة؛ والاستعانة بالذكاء الاصطناعي في حصرها ك Typeset.io، وتوليد الأفكار مثل Chat GPT 4، Bard، والتأكد من المعلومات المتولدة في قواعد البيانات المختلفة، تم تصميم مقابلة كتابية عن طريق Google forms، وكانت المقابلات شبه منظمة تضمنت أسئلة

البحث الرئيسية، مع وجود عددٍ من الأسئلة الفرعية المرنّة، مع وجود ملاحظات كتبتها الباحثة تحت كل سؤال لتذكير الطالبة بعدة جوانب يمكن للطالبة اختيار أحدها والتفريع في إجابتها كما يظهر في شكل ١:

شكل ١

مثال على الملاحظات الموجودة أسفل كل سؤال

ما أكثر النقاط البحثية التي ساعدك فيها الذكاء الاصطناعي؟

(هل تم الاستعانة به في إيجاد المواضيع، جمع الأفكار، وتوليد النصوص، وتحليل البيانات وتفسيرها، والتنسيق والتحرير، ومراجعة الأدبيات ومقارنتها... إلخ؟)

- تم إرسال المقابلات لما يقارب عشرين طالبةً، مع وجود تعليق في أسفل المقابلة في حال الرغبة بالتواصل مع الباحثة وإجراء المقابلة صوتيًا عن طريق الهاتف أو البرامج المختلفة، وقد تواصلت طالتان وأبدتا رغبتهما بإجراء مقابلات صوتية، وتمّ لهما ذلك.
- عادت ٩ مقابلات كتابية، تم حذف ٤ مقابلات منها: اثنتين لاختصارهما الشديد، وواحدة لعدم استخدام الطالبة الذكاء الاصطناعي، وواحدة لعدم انطباق شروط اختيار المشاركات عليها.
- نظرًا لأنّ الموضوع جديدٌ وحساس بين المشرفين الأكاديميين ومجتمع الطالبات، ومخافة من أن يفهم أنّ الاستعانة بالذكاء الاصطناعي قد يكون غير نظامي، فلم يُطلب ممن أجرين المقابلة ذكر أسمائهنّ أو معلوماتهنّ سوى المرحلة الدراسية إما ماجستير أو دكتوراه (مبتعثة داخليًا، أم خارجيًا)، مع الحفاظ على خصوصية من أجرين المقابلات صوتيًا.
- تمّ تسجيل المقابلات الصوتية وذلك للعودة لها لاحقًا لإجراء تحليل البيانات.
- بعد الانتهاء من كل مقابلة تمّ تفرّغها كتابيًا والتأكد من صحتها من خلال الاستماع للمقابلات المسجلة أكثر من مرّة. وتمّ عمل تحليل البيانات موضوعيًا للمقابلات الكتابية والصوتية وكتابة تقرير النتائج ومناقشتها.

موثوقية البحث

للتأكد من موثوقية هذا البحث تمّ الاهتمام بأربعة جوانب رئيسة وهما المصدقية، والاعتمادية، والتطابقية، والانتقالية. المصدقية: المصدقية تقابل الصدق الداخلي في البحث الكمي الذي يعني أن يقيس الاختبار ما وُضع لأجله (العبد الكريم، ٢٠٢٠). ولتحقيق مصداقية هذا البحث تمّ عمل التالي:

- إظهار الباحثة استخدامها للذكاء الاصطناعي في هذا البحث ك Chat GPT 4, Bard, Typeset.io.
- التأكد من أن المعلومات التي تمّ الحصول عليها من الذكاء الاصطناعي صحيحة، من خلال الرجوع لقواعد البيانات المختلفة.
- عرض الموضوع وأسئلة المقابلة على زميلتين من نفس التخصص؛ للتأكد من ملاءمتها للتوجهات البحثية الحديثة.
- الحفاظ على سرية المعلومات من خلال استخدام المقابلات الكتابية (وعدم السؤال عن المعلومات الشخصية) وضمانها لمن أجريتها صوتيًا، والاستعانة برموز مستعارة لكل مشاركة تماشياً مع الاعتبارات الخلقية التي تعطي الشعور بالارتياح لتزويد البحث بالبيانات المتعمّقة حول تجربة الاستعانة بالذكاء الاصطناعي في إعداد الرسائل

العلمية، مع حفظ المقابلات الكتابية والمقابلات الصوتية في ملف خاص بجهاز الباحثة لا يمكن لأحد الاطلاع عليه، وإتلافه لاحقاً بعد نشر هذا البحث.

- الحث على الإدلاء بمعلومات عميقة وصحيحة، والتأكيد على سرية المعلومات.
- التثليث باستخدام أكثر من طريقة في جمع البيانات، وقد تم استخدام المقابلات الكتابية والصوتية.
- الاستشهاد المكثف بأقوال المشاركين في كتابة تقرير النتائج ومناقشتها.

الاعتمادية: الاعتمادية تقابل الثبات في البحث الكمي، بمعنى أن الباحثين قد يحصلون على نتائج متقاربة إذا تم إعادة تطبيق البحث في ظروف مشابهة (العبد الكريم، ٢٠٢٠)؛ لذلك حرصت الباحثة على كتابة التفاصيل الدقيقة لجميع خطوات البحث التي تشمل إجراءات البحث وطريقة التطبيق والتحليل.

التطابقية: يُعرف مفهوم التطابقية في الأبحاث النوعية أنه القدرة على التقديم الحيادي لنتائج البحث بما يضمن استبعاد التحيزات والآراء الشخصية للباحث. ويدل هذا على أهمية تقديم تجارب المشاركين بصورة صادقة دون تلوين من الباحث (Lemon & Hayes, 2020). في هذا السياق، قدمت الباحثة نقلاً مباشراً لكلمات طالبات الدراسات العليا المستجيبات خلال المقابلات. وذكر العبد الكريم (٢٠٢٠) أن هذا الأسلوب يساعد في التخفيف من القلق الذي قد ينتاب القارئ بشأن تأثير ذاتية الباحث الممكن على النتائج.

الانتقالية: الانتقالية تمثل مدى إمكانية تطبيق نتائج البحث على ظروف مختلفة (العبد الكريم، ٢٠٢٠). قد يكون تحقيق هذا المعيار في الأبحاث النوعية معقداً نظراً لأن هدفها ليس الإعادة كما في الأبحاث الكمية. ومع ذلك، يمكن تحقيق الانتقالية من خلال تقديم وصف مفصل لخطوات البحث ونتائجه؛ مما يُسهل استخدام هذه النتائج في سياقات مستقبلية قريبة (Stahl & King, 2020). وعليه، تم توفير وصف دقيق لكيفية اختيار المشاركات وخصائصهن، وشرح تفصيلي للمقابلات والإجراءات، وطرق جمع البيانات وتحليلها، بالإضافة إلى الربط بين نتائج البحث والأعمال السابقة.

نتائج البحث ومناقشتها

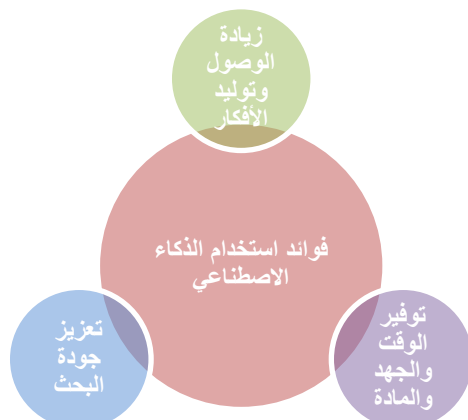
كانت المقابلات التي أجريت عميقة وبها تفاصيل مهمة ومفيدة، وقد تم تحليلها بشكل موضوعي لتظهر كما هو موضح في الإجابة عن أسئلة البحث الثلاث، ولتقديم نتائج البحث ومناقشتها تم الاعتماد على أسلوب PEEL الذي يرمز كل حرف فيه إلى مكون أساسي: "النقطة الرئيسة" (Point) التي تمثل الفكرة المحورية، "المثال" (Example) الذي يتضمن استشهاداً يتناسب مع الفكرة المطروحة، "الشرح" (Explanation) الذي يُبين الاستشهاد ويؤكد دعمه للفكرة، وأخيراً "الربط" (Link) الذي تندرج تحته طرح الفكرة وتحليلها في سياق الأبحاث السابقة. حيث يتيح هذا النهج فعالية في تقديم النتائج بشكل منظم وواضح للقارئ (العدساني، ٢٠١٩).

للإجابة عن السؤال الأول: كيف ساعد استخدام الذكاء الاصطناعي طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في إعداد رسائلهن العلمية؟

ساعد استخدام الذكاء الاصطناعي طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة في إعداد رسائلهن العلمية بعدة طرق، تم تقسيمها لثلاث موضوعات فرعية حسب تكرار ذكرها في المقابلات كما يظهرها شكل ٢:

شكل ٢

فوائد استخدام الذكاء الاصطناعي في إتمام الرسائل العلمية.



زيادة الوصول وتوليد الأفكار:

من خلال التطور المستمر للذكاء الاصطناعي وقدرته على مسح كميات هائلة من البيانات، وقدرته على اكتشاف الأنماط والاتجاهات والعلاقات بين مصادر المعلومات التي قد تكون غير واضحة لطالبات الدراسات العليا عند التعامل مع البيانات نفسها يدويًا، فاستخدامه قد يساعد طالبات الدراسات العليا على زيادة الوصول للمعلومات واستخلاص الأفكار الرئيسة وترتيبها بطريقة منطقية.

فمن خلال المقابلات سواء الكتابية أم الصوتية برز الدور المساند لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وظهر جلياً لدى أغلب الطالبات أنَّ الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعدن في التعامل مع الكميات الكبيرة من البيانات وزيادة الوصول لها، فقد ذكرت (ص ١) "ساعدني كثيراً في حصر الأبحاث السابقة، فهو يستخرجها وفق الشروط التي أطلبها منه". واتفقت (ك٥) معها من حيث التعامل مع كمية البيانات الكثيرة، فرأت أنه مفيد للعصف الذهني وتوليد الأفكار وإيجاد المبررات للاختلاف بين النتائج. واتفقت معهنَّ (ك٢) "ساعدني في اختيار عناوين بحثيه مُتعددة، وفي البحث عن الأبحاث السابقة في جميع أنحاء العالم".

صحيح أن زيادة الوصول هذه تحفز العقل البشري وتوسع مداركه، لكن هناك ضرورة إلى توجيه دقة البحث من الطالبة وإبراز شخصيتها البحثية التي أكّدت عليه (ك٥) "لا يمكن للباحث أن يعتمد بصورة نهائية على برامج الذكاء الاصطناعي، فائدتها فقط تنحصر في الحصول على مقترحات وأفكار لتوسيع رؤية الباحث، ولكن بعدها تظهر شخصية الباحث في إثبات وجهة نظره ورؤيته للموضوع وفقاً لشخصيته وقناعاته".

ومما يظهر من خلال المقابلات، يمكن القول أنَّ التكامل ما بين تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمهارات الشخصية لطالبات الدراسات العليا مهم لتوجيه الذكاء الاصطناعي الذي قد يساعد في الحصول على المعلومات المطلوبة من مختلف قواعد البيانات العلمية، وبالتالي توليد الأفكار المستقاة من مصادر واسعة في قواعد البيانات والمجلات المتخصصة وتنظيمها، حيث يتمتع الذكاء الاصطناعي بالقدرة الفريدة على تحليل النصوص والبيانات الضخمة، وهو ما يتفق مع كلٍّ من دراسات (Abd-Elsalam & Abdel-Momen, 2023; Salvagno et al., 2023).

توفير الوقت والجهد والمادة:

تختلف تطبيقات الذكاء الاصطناعي حسب وظائفها فبعضها يوفر الجهد، وبعضها يوفر الوقت، وبعضها يوفر المادة، كما أنَّ بعضها تجمع الكل في توفير الجهد والوقت والمادة التي تعمل لصالح الطالبة إذا ما تمَّ الاستعانة بها بالشكل

المناسب. فأشارت بعض الطالبات أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكنها قراءة النصوص الكثيرة وتلخيصها واستخراج المعلومات الرئيسة منها، لتصل الطالبات إلى النقاط الجوهرية بسرعة أكبر ومجهود أقل، فقد ذكرت (ك٢) "كانت البدايات صعبة في البحث لأنني لم أستخدم الذكاء الاصطناعي من قبل إلى أن تعرّفتُ على طريقة الاستخدام أصبح كلُّ شيء سلساً وسهلاً جداً في الوصول إلى الأبحاث والمعلومات". كما أشارت (ك٣) "أداة تساعدني في حال إرهافي في إعادة صياغة الفقرات والترجمة"، كما يقدّم الذكاء الاصطناعي أدوات لها القدرة على إعادة صياغة النصوص، والترجمة والتدقيق اللغوي؛ مما يجعلها أدوات جيدة في توفير الجهد والمادة وتقليص الزمن اللازم للمراجعات والتّصحيح، فذكرت (ك٤) "خاصية الإملاء الصوتي في برنامج "Word" الذي يعمل على تحويل الصوت إلى نصوص كتابية، ساعدني في تفريغ المقابلات وتنظيمها"، كما قالت (ص١) "الذكاء الاصطناعي كان مساعداً وميسراً لي في البحث عن الدراسات، أو إعادة التلخيص، أو إعادة صياغة"، كما أكّدت (ك١) أنها تريد التوسّع في استخدام الذكاء الاصطناعي واستخدام تطبيقاته المختلفة الذي ساعدها في اختصار وقت العمل وسرعة الإنجاز، وهو ما أكّده (Altmäe & Salumets (2023). ومن المعلوم أن الطالبات ربّما عانين من ضغوط نفسية في أثناء الدراسة رغبةً منهنّ في إنجاز رسائلهن العلمية في الوقت المناسب، وكذلك الضغوط المادية بسبب المبالغ التي يطلبها خبراء الترجمة، أو الإحصاء

أو التدقيق اللغوي وهو ما أكّده أبا حسين (٢٠٢٢)؛ لذلك قد يكون الذكاء الاصطناعي مُعيناً لمن في ذلك، وهي نقطة مثيرة للاهتمام أشارت لها (ك٣) "أنصحهم بالترجمة؛ لأن المختصين يطلبون سعراً مبالغاً فيه، والباحث يكون مضغوطاً مادياً ونفسياً وجسدياً"، وترى الباحثة أن إقبال طالبات الدراسات العليا على الاستعانة بالذكاء الاصطناعي ربما يعود لكون الكثير منهن يعملن بعمل جزئي بالإضافة للدراسة، وكذلك أن نسبة كبيرة منهن أمهات وعامل الجهد والوقت والمادة مهم لمن لالتزاماتهن الحياتية الكثيرة.

تعزيز جودة البحث:

عند سؤال الذكاء الاصطناعي عن دوره في مساعدة طالبات الدراسات العليا في إتمام بحثهن كان من أهم الإجابات التي ذكرها أنه يُحسّن من جودة الرسائل العلمية، وهو ما دعا الباحثة لإضافة سؤال في المقابلات حول هذا الموضوع، ولقد اختلفت الإجابات حول هذه النقطة حيث أكّدت (ك٢):

بالطبع، الذكاء الاصطناعي ثورة ضخمة وكل الثورات ينتج عنها محاسن عديدة، والذكاء الاصطناعي قادر على جعل البحث عالي الجودة بشكل رائع ومتقن لكونه يُثري البحث عن طريق تعدد المراجع. وتنوع مصادر المعلومات المختلفة في البحث تجعل جودته عالية، كما أن الاستفادة من أخطاء الآخرين في الأبحاث التي يجدها الباحث عن طريق الذكاء الاصطناعي تجعله يعزف عنها في بحثه؛ مما يجعل جودة بحثه أعلى (ك٢، ٢٠٢٤).

في حين اختلفت معها الأخريات ورأين أن الباحثة هي من توجّه دفّة البحث بشخصيتها البحثية، ومن أمثلة ذلك ما كتبه (ك٥) "أرى فائدة هذه البرامج تنحصر في توسيع إدراك الباحث، وإبعاده عن التحيّز البحثي. ولكن جودة البحث لا يمكن الحصول عليها فقط من خلال الاعتماد على البرنامج". وأكّدت على ذلك (ص١) حيث قالت: "لا أرى أن هناك رابطاً بين الذكاء الاصطناعي وجودة الرسالة العلمية؛ لأنّ الذكاء الاصطناعي مجرد مساعد للباحث وليس كالعقل البشري خاصة فيما يتعلّق بتحليل البيانات، وأهمية البحث، والمتغيّرات، واختيار المنهج فالباحث فقط هو من يستطيع إبراز تلك المواضيع وتحويلها".

وتجدر الإشارة إلى أن الذكاء الاصطناعي أداة قيمة لمساعدة الطالبات في رحلتهم البحثية إلا أن إخراج الرسالة العلمية بشكلها النهائي لا يزال يقع على عاتق الطالبة، وهو ما شدّدت عليه (ك٣) "من رأيي هو جيد ولا بأس به ويثمّ

اللجوء إليه عند الحاجة، وليس بالاعتماد الكلي عليه، لا بد أن يكون هناك جهد وأسلوب ملموس للباحث في بحثه". وترى الباحثة أن دور الطالبة عند استخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي يبقى محورياً وأساسياً لضمان جودة البحث وأصالته، فمثلاً الباحثة هي من تُحدّد الأسئلة البحثية، والذكاء الاصطناعي يساعد في إيجاد الإجابات وليس المحدّد الأساسي لها، مع التأكيد على أن الدمج بين الفهم البشري العميق والقدرات التحليلية للذكاء الاصطناعي يمكن أن يؤدي إلى نتائج بحثية مُتقدّمة، وهو ما اتفق مع مقالة Abd-El Salam & Abdel-Momen, (2023) التي أكّدت ضرورة التوجيه البشري للذكاء الاصطناعي، واختلفت عن بحث Gao & Wang (2023) الذي أكّد أن الأبحاث التي تمّ استخدام الذكاء الاصطناعي فيها أكثر جودة وأكثر تأثيراً والاستشهاد بها يكون بشكل أكبر من غيرها لجودتها.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما التحدّيات التي واجهت طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة لاستخدام الذكاء الاصطناعي لإعداد رسائلهن العلمية؟

كما أن للذكاء الاصطناعي فوائد في مساعدة طالبات الدراسات العليا في إعداد رسائلهن العلمية، فإنّ هناك بعض التحدّيات تتمثّل في شكل ٣:

شكل ٣

تحدّيات استخدام الذكاء الاصطناعي في المساعدة لإتمام الرسائل العلمية.



المشرفون الأكاديميون:

لحدثيّة موضوع الذكاء الاصطناعي، فقد يكون طرحه في أوساط المجتمع الأكاديمي في الجامعات غير ظاهر بشكل صريح، وبالرغم من ذلك فإنّ أكثر من نصف الطالبات أكّدن أن مشرفيهن الأكاديميين يعلمون باستخدامهنّ الذكاء الاصطناعي ما بين مشجع أو محايد. فمن المشجّعين كان مشرف (ك٢) "نعم، كان لديه علم بذلك بل وعزّز فكرة استخدام الذكاء الاصطناعي وأكثر المعلومات التي لاقت استحسان المشرف كانت نتيجة استخدامي للذكاء الاصطناعي، كما أن مشرفي كان من الداعمين لاستخدام الذكاء الاصطناعي لدوره الكبيرة في رفع جودة البحث الذي قدّمته". كذلك كان مشرف (ك٥) "نعم، وهو من طلب مني استخدامه، ولكن أكّد على عدم الاعتماد عليه".

أما المشرفون المحايدون: فكانت مشرفة (ك١) "مشرفتي كانت محايدة، ولكن كان لديها علم". وجاءت النتائج متوافقة مع أهمية القيادة الفعّالة للمشرفين الأكاديميين لطلبتهم الذي لا يكون إلا عن طريق محو الأمية الرقمية وإتقان المشرفين الأكاديميين لمهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي حتى يكون استخدامه أكثر فاعلية علمياً، والبعد بالطلبات عن

استخدامه بطريقة غير دقيقة أو مضللة، وهو ما اتفق مع دراسي (Alanazy و Alotaibi & Alshehri (2023). (2022).

أما الطالبتان (ص ٢) و (ص ١) فلم يُعلما مشرفيهما باستخدامهما الذكاء الاصطناعي؛ لذلك لا يمكن الجزم بموقفهم بالقبول أو الرفض تجاه الموضوع، فربما يعود عدم اطلاع الطالبات على الذكاء الاصطناعي من قبل مشرفيهما إلى عدم وجود الخبرة الكافية في استخدام الذكاء الاصطناعي، أو رفضهما له خوفاً من مشاكل النزاهة العلمية، فقالت (ص ١) "مشرفتي لا تعلم باستخدامي الذكاء الاصطناعي، لكن ليس لدي مشكلة بإعلامها إذا طُرح الموضوع، لكن لم يحصل بيننا أي حديث حول هذا الموضوع"، وكذلك كان مشرف الطالبة (ص ٢).

ويتضح من خلال ما سبق أنّ المشرفين الأكاديميين كانوا إما مُشجعين أو محايدين، لكن لم يُظهر أي مشرف معارضته استخدام الذكاء الاصطناعي، وهذا مخالف لما اعتقدته الباحثة من أنّ أغلب المشرفين سيكونون مترددين أو معارضين لاستخدام الذكاء الاصطناعي، فمن منظور الباحثة أن للمشرف الأكاديمي دوراً كبيراً في تشجيع الطالبات على تبني أساليب جديدة ومبتكرة من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي وهو ما يؤكده Crawford et al., (2023) أيضاً.

المهام البحثية المختلفة:

بالرغم من أنّ الذكاء الاصطناعي يُسهّل الوصول للمعلومات في قواعد البيانات العلمية المختلفة، فإنّه ما يزال غير قادر على فهم المعلومات التي يعثر عليها بشكل كامل كالطبيعية البشرية للباحث، فالذكاء الاصطناعي لا يزال في مرحلة التطوير، ولا يمكنه أداء عديد من المهام المطلوبة للبحث العلمي، فعلى سبيل المثال، لا يمكنه أن يفكر بشكل مستقل، أو يحل المشكلات المعقدة، وقد ينتهي الأمر بطالبات الدراسات العليا بقراءة معلومات غير دقيقة أو مضللة، لذلك أشارت (ك ٣) أنّها لم تكن واثقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في كل الأحوال فذكرت أنّها "لم أستخدمه حقيقةً إلا في الترجمة وإعادة الصياغة؛ لأنه كان لدي بعض المخاوف منه بالرغم من حضوري للدورات وكانت جيدة وثيرة بالمعلومات والنصائح، ولكن بالرغم من ذلك لا -أنكر- لم أرتح في استخدامه لمهام أخرى". كما أكّدت على النقطة نفسها (ص ٢) التي قالت "أحياناً يُرفق لي معلومات بدون مرجع، وأنا لا أثق فيه بأمانة ولا أنظر لها بصراحة".

حتى وإن كانت المهمة المطلوبة من الذكاء بسيطة فإنّها تحتاج إلى مراجعة الطالبة فكتبت (ك ٤) "كنت بعد الانتهاء من تفرغ المقالات بواسطة خاصية الإملاء الصوتي أقوم بإعادة الاستماع إلى التسجيل الصوتي عدة مرات حتى أتأكد من كتابتها بصورة صحيحة بنفس ألفاظ المشاركين الحرفية". أو قد يكون هناك قصور في عمليات تحليل البيانات وخصوصاً النوعية التي تحتاج من الطالبة فرض شخصيتها البحثية في تحليل البيانات ومناقشة النتائج، فلا يزال الذكاء الاصطناعي غير قادر على فهم البيانات بشكل كامل، وقد ينتهي الأمر بطالبات الدراسات العليا بإجراء استنتاجات غير صحيحة. وهو ما أكّدت عليه (ص ١) وبالرغم من استخدام (ك ٥) في تحليل البحث النوعي "أول مرة بدأت استخدامه في أثناء تحليل بياناتي النوعية.

حيث كنت محتارة كيف أربط مجموعة من ال (codes) تحت موضوع واحد (Theme) فطلبت منه اقتراحات، وكانت التجربة جداً مفيدة حيث أعطاني اقتراحات مختلفة ساعدتني في تقليل عدد الأكواد وجمعها تحت مواضيع محدّدة"، ويمكن القول: إن (ك ٥) استخدمته في توليد الأفكار واستخدام المقترحات فقط، وليس التحليل فالذكاء الاصطناعي ما يزال يطور قدراته في تحليل النصوص والنقد الأكاديمي، وقد لا يكون بديلاً كاملاً عن البحث العميق والتفكير النقدي الذي تقوم به الطالبة. فباعتقاد الباحثة أنّه بالرغم من أنّ الذكاء الاصطناعي وإن كان قادراً على الكتابة بأسلوب بشري فإنّه لا يزال غير قادر على الكتابة بشكل إبداعي، وقد تبدو التقارير البحثية التي ينتجها غير أصلية أو مملّة إذا ما استبدلت المهارات

البشرية بالذكاء الاصطناعي بشكل كلي، ويختلف ذلك مع دراسة (Salvagno, et al. (2023 التي رجّحت مهارات الذكاء الاصطناعي على المهارات البشرية مؤكّدة أنّ الذكاء الاصطناعي يتميّز بأداء مهم بشكل سريع جداً مقارنةً بالطبيعة البشرية للباحثين.

التدريب الجامعي:

يساعد الذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة طالبات الدراسات العليا على النّظر إلى البيانات من منظورات متعدّدة، واستخلاص فهم أعمق للظواهر المدروسة، وبالرغم من اختلاف تطبيقات الذكاء الاصطناعي واختلاف استخداماته في البحث العلمي، لكن من خلال المقابلات واتفاقاً مع دراسة الفقيه والفري (٢٠٢٣) اتضح اقتصار كل طالبة على برنامج أو برنامجين بالكثير، وهو ما يدلّ على ضيق أفق طالبات الدراسات العليا في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واعتمادهنّ على خبراتهنّ الشخصية في اختيار التطبيق المناسب، بالرغم من وجود تطبيقات قد يمكنها عمل المهمة نفسها لكن بشكل أفضل وأدق، وحسبما أشارت إليه الطالبات جميعهنّ فلم توفّر الجامعة أو الجهات التعليمية الرسمية دورات تدريبية تعينهنّ على الاستفادة القصوى من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وقد تعرّفنّ إليه عن طريق جهات غير رسمية مثل الأقارب كما هو الحال مع (ك)١، وعن طريق منصة (X) كما هو الحال مع (ص)١، (ص)٢، و (ك)٣ التي ذكرت "في أثناء كتابتي للرسالة لاحظت كثرة الدورات من هذا النوع على منصة (X) التي تُظهر إيجابيات الذكاء الاصطناعي واستخداماته". وأكّدت (ك)٢ أهمية الدورات التدريبية خصوصاً تلك المقدّمة من الجامعة "من المهم عمل دورات تدريبية على منصّة بلاك بورد لطالبة الدراسات العليا حول كيفية الاستفادة بشكل أفضل من برامج الذكاء الاصطناعي" وذكرت (ص)١ "من المهم أن تكون هناك محاضرات بالتعاون مع قسم تقنيات التعليم موجهة لطالبة الدراسات العليا في قسم التربية الخاصة في كيفية تفعيل الذكاء الاصطناعي في العملية البحثية".

وترى الباحثة أنّه من الضروري أن تكون الجامعات من أوائل الجهات التي توفّر التدريب على استخدامات الذكاء الاصطناعي، فهو أمر مهم للغاية خصوصاً عندما يكون الشّيء حديثاً، حيث يبتعدون بطلبهم عن الاستخدام الخطأ أو القاصر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهو ما أكّدت عليه دراسة الكليب (٢٠٢٣) ودراسيّ (Alotaibi & Alshehri (2022) من ضرورة توفير التّدريب للمجتمع الأكاديمي ككل، ومن ضمنهم الطلبة لضمان الاستفادة الفعّالة من كل ما هو جديد في مجال الذكاء الاصطناعي لتطوير العملية التعليمية. حيث ترى الباحثة أنّ الدورات التعليمية في مجال الذكاء الاصطناعي تُعدّ استثماراً في المستقبل الأكاديمي والمهني للطالبات، وتُعدّ جزءاً لا يتجزأ من تحضيرها للتحديات التي يفرضها العصر الرقمي، وتبقيهنّ على اطلاع بالتقنيات الحديثة التي تُشكّل مستقبل البحث العلمي. وهذا الخطوة لن تتم إلا بضرورة قيام الجامعات بالتهيئة الشّاملة من النّاحية المادية أو المعنوية لنشر ثقافة استخدام الذكاء الاصطناعي للمجتمع الأكاديمي ككل وهو ما تؤكّده دراسة (Alenezi (2023.

للإجابة عن السّؤال الثالث: ما الاعتبارات الخلقية التي اعتمدتها طالبات الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في إعداد رسائلهنّ العلمية؟

من خلال تحليل المقابلات ظهرت ثلاثة مواضيع فرعية تتعلّق بالاعتبارات الخلقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي كما يظهرها شكل ٤:

شكل ٤

الاعتبارات الخلقية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في المساعدة لإتمام الرسائل العلمية.



الملكية الفكرية:

بالرغم من التّقدّم الحاصل في مجال الذّكاء الاصطناعي، فإنّه يمكن أن يقدّم معلومات غير دقيقة خاصة في المسائل التي تتطلّب فهمًا عميقًا وخبرةً متخصصة؛ لذلك قد يثير استخدامه في أجزاء البحث المختلفة بعض المخاوف بشأن عدم النزاهة العلمية؛ لذلك من المهم أن تكون طالبات الدراسات العليا على دراية بهذه التحديات الخلقية، ومن خلال المقابلات اتّضح أنّ جميع الطالبات كنّ مسؤولات، وحريصات على أن يتأكّدن من المعلومات التي قدّمت لهنّ بالرجوع للمصادر الأصلية المذكورة في تطبيق الذّكاء الاصطناعي، أو البحث عنها والتأكّد من صحتها إن لم يُشر التطبيق للمرجع؛ وذلك خوفًا من إضافة معلومات خطأ، وهو ما يؤكّد للباحثة وعي الطالبات في ضرورة انتقاء المعلومات الأكيدة من المصادر المعتبرة، ومثال على ذلك ما ذكرته (ك٤) "كنت أتأكّد من المعلومات والمراجع عن طريق التّحقّق من بيانات التّوثيق، وغالبًا كنت أعتمد على المراجع المنشورة في المجلات المحكّمة سواء أكانت عربية أم أجنبية" وما ذكرته (ك١) "كنت أنسخ كلام الذّكاء الاصطناعي وأضعه في محرّكات البحث للبحث عن مصادر له". وكذلك أكّدت (ك٥) "عدم الاعتماد تمامًا والنّسخ واللصق من برامج الذّكاء الاصطناعي، إنّما يجب الاعتماد على الدّات في الحصول على المعلومة من مصدر أكاديمي معتمد".

وأكّدت (ص٢) على ضرورة وجود دورات تدريبية حول الالتزام بأخلاق البحث للطالبات. ومن الجدير بالذّكر أنّ استخدام الذّكاء الاصطناعي في الرّسائل العلمية قد يرهق المشرفين الأكاديميين، والباحثة أحدهم؛ وذلك بسبب الحاجة إلى التأكّد من مدى صحة الأعمال التي تقدّمها الطّالبات وأصالتها. لهذا السّبب، ركّزت عديد من الأبحاث السابقة على الجوانب الخلقية لتوظيف الذّكاء الاصطناعي في هذا السّياق، مشيرة إلى ضرورة ألا يكون الاعتماد عليه بصورة مطلقة؛ لذلك ترى الباحثة ضرورة نشر ثقافة الاستخدام الخلق للذكاء الاصطناعي بين الطّالبات بأن تتبع الطّالبة عملية تدقيق للمعلومات بنفسها، وهو ما يتفق مع بحث (Storey (2023 الذي أكّد ضرورة عدم الاعتماد بشكل كلي على الذّكاء الاصطناعي في الأبحاث، حتى لا يقع الطّالب في مشاكل تُهدّد الجوانب الخلقية للبحث كعدم دقة المعلومات، أو مصادرها، كما أنّ لقيادة المشرفين الأكاديميين الفعّالة دوراً في تعزيز النزاهة العلمية للرسائل العلميّة المقدّمة وهو ما يؤكّده Crawford et al., (2023) أيضًا.

الشفافية:

الشفافية في عرض إجراءات البحث تُشكّل ركناً أساسياً في النزاهة الأكاديمية، وهذا يشمل الإفصاح الواضح عن استخدام الذكاء الاصطناعي. بالرغم من بعض التحفظات داخل المجتمع الأكاديمي، فإنّ ذكر استخدام هذه التقنيات يعطي دلالة قوية على الموثوقية، وبالتالي تحسين جودة الأبحاث. لكن بالرغم من وعي طالبات الدراسات العليا ومسؤوليتهنّ في التعاطي مع تحديات الملكية الفكرية وتأكيدهنّ على التحقق والتوثيق الدقيق للمعلومات للحفاظ على نزاهة الأبحاث، فإنّه من خلال المقابلات يظهر أن هناك مقاومةً منهنّ في الإفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي في فقرة إجراءات البحث، تأتي من تخوفهنّ من أن يفهم أن استخدامهنّ لهذه الأدوات يمثل اعتماداً كلياً على الذكاء الاصطناعي، أو حتى سرقة المعلومات.

قالت (ص) ١ "حالياً مستحيل أن أذكرها لعدة أسباب قد يكون القارئ غير ملئم بوظائف الذكاء الاصطناعي فيعتقد بأي أسرق المعلومات، أو أعتمد عليه في أشياء يجب عليّ أنا عملها ... لو أنّ هناك توثيقاً معيناً في قائمة المراجع يثبت أنّ النتيجة التي توصّلت لها كانت من الذكاء الاصطناعي ممكن أذكر ذلك في إجراءات البحث، أمّا بالوضع الحالي فلا". لذلك ترى الباحثة ضرورة نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين أفراد المجتمع الأكاديمي من (متّخذي قرار، وأعضاء هيئة تدريس، ومشرفين أكاديميين، وطلبة) وهو رأي متوافق مع ما جاء في دراسة (Alanazy, 2022)، مع التأكيد على تقنيته وتوضيح حدود استخدامه في الرسائل والأبحاث العلمية، وهو ما يؤكّده ما ذكرته (ك) من تخوفها من عدم فهم لجنة المناقشة لاستخدامها للذكاء الاصطناعي "لا أعتقد أنني سأتطرّق لذكر استخدامي للذكاء الاصطناعي، خوفاً من أي سؤال مفاجئ من لجنة المناقشة".

هذا التحفظ يظهر تحدياً أمام تعزيز الشفافية في البحث العلمي. ومع أنّ الذكاء الاصطناعي يمكنه تقديم إسهامات ملموسة في العملية البحثية، فإنّ المخاوف حول قبوله تُقوّض من تلك القيمة، وهو ما يؤخّر الاستفادة الكاملة منه في مؤسسات التعليم، وهو ما أكّده الورقة البحثية لـ (Maatouk, 2022)، كما تُظهر هذه الآراء حاجة المؤسسات التعليمية والأكاديمية لتطوير سياسات توجيهية وتدريبية للاستخدام الخلفي للذكاء الاصطناعي؛ مما يعزّز الشفافية دون المساس بمصداقية العملية البحثية.

التقنين:

مع الزيادة المطردة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي (Maatouk, 2022). أصبح واقعاً لا مفرّ منه؛ لذلك يجب على الجامعات أن تكون سبّاقة في هذا المجال، وتقنيته ضمن إطار تنظيمي يضمن النزاهة العلمية وأصالة الأبحاث، وهو ما أشارت له (ك) ٥ "أعتقد أننا نحتاج إلى قوانين ودليل خاص باستخدام برامج الذكاء الاصطناعي في المملكة العربية السعودية، يهدف هذا الدليل إلى تثقيف المستخدم بالطريقة الصحيحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي بعيداً عن السرقة العلمية". كما أشارت الطالبة نفسها إلى نقطة مهمة حول قانون الجامعة التي تدرس بها، حيث إنّها مُبتعثة من جامعة الملك خالد لمرحلة الدكتوراه في إحدى الجامعات الأوروبية "نظام جامعتنا عند تسليم الرسالة إلكترونياً، هناك سؤال (هل تمّ استخدام برامج الذكاء الاصطناعي؟) فإذا كانت الإجابة نعم يظهر سؤال (في ماذا تمّ استخدامه؟)، فالمسموح لدينا استخدامه لمراجعة النصوص اللغوية، والتنسيق، والمراجع، وتوليد الأفكار؛ لذلك سأكتب في إجراءات البحث أنني استخدمت الذكاء الاصطناعي". يظهر من هذه الأسئلة أنّ جامعتها رسّمت الخطوط العريضة بإقرارها لاستخدام الذكاء الاصطناعي لكن بحدود معينة يجب على الطالب عدم تجاوزها. وترى الباحثة أنّ تقنين استخدام الذكاء الاصطناعي في إجراء الأبحاث تُعزّز من النزاهة العلمية، وتؤكد أن البحث أصيل من نتاج جهد الباحثين وعملهم،

وليس مُجَرَّد تجميع معلومات من الأبحاث الأخرى بهدف الانتحال. كما تعتقد الباحثة أن هذه القوانين قد تعزز من ثقة القارئ في الأبحاث التي تُجرى في الجامعات وهو ما جاء متفقاً مع مقالة (Salvagno, et al. (2023) من ضرورة تقنين استخدام الذكاء الاصطناعي في كتابة الأبحاث العلمية. ومن خلال الموضوع الفرعي السابق الذي ناقش الشفافية، يتضح أن الجامعات السعودية بحاجة إلى أن تعجل في وضع دليل تنظيمي لاستخدام الذكاء الاصطناعي في الدراسات العليا كما هو الحال مع بعض الجامعات العالمية، فعجلة التنمية تدور بسرعة، ومهارات الطلبة الرقمية في تطور مستمر وهو ما أكدت عليه الكليب (٢٠٢٣) وكذلك (Gao & Wang (2023).

ختاماً، من خلال النظر لقدرات الذكاء الاصطناعي قد يصبح مستقبلاً ضرورة حيوية للتقدم العلمي، ومن هنا تبرز أهمية سنّ الجامعات لتشريعات وإرشادات مُحَدَّدة لاستخدامه بكفاءة وأمانة علمية. والباحثة تقترح على صنّاع القرار في جامعة الملك خالد والجامعات السعودية الأخرى تقديم نموذج للإجراءات التنظيمية التي تضمن الشفافية والأصالة في الأبحاث، والذي يمكن أن يؤسس لمعايير يمكن أن تحتذي بها الجامعات الأخرى إقليمياً وعالمياً؛ وذلك لتوجيه استخدام الذكاء الاصطناعي نحو تسريع عجلة الأبحاث مع الحفاظ على الأسس الأكاديمية الراسخة.

التوصيات والمقترحات

- ١- إضافة مُقرَّرات ضمن البرامج الدراسية، تشمل جزءاً عملياً، لتعريف الطُّلاب بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في المساعدة في العملية التعليمية.
- ٢- تكثيف الدورات التدريبية للمجتمع الأكاديمي (مُتخذي القرار، وأعضاء هيئة تدريس، وطلبة) حول استخدامات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- ٣- تطوير سياسات تُحدِّد الاستخدامات الخلقية للذكاء الاصطناعي، وتضمن توافق استخدامه مع معايير النزاهة البحثية.
- ٤- تبني معايير لتقييم دقة المعلومات البحثية وصحتها التي تُستخلص باستخدام الذكاء الاصطناعي وضمان إمكانية التحقق منها.
- ٥- تشجيع طلبة الدراسات العليا والباحثين عن الكشف عن استخدام الذكاء الاصطناعي في بحوثهم على اختلاف أنواعها، فهي توفر إرشادات قيمة للباحثين الآخرين الذين قد يرغبون في استخدام تقنيات مشابهة.
- ٦- إجراء أبحاث تتعلق باستخدام الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية من زوايا تختلف عما عُرض في هذا البحث، كالتعليم العام، كليات أخرى، مناطق جغرافية مغايرة، أو بمناهج مختلفة، فالجمال خصب والضرورة ملحة لإجراء مثل هذه الأبحاث.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أبا حسين، وداد (٢٠٢٢). التحديات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في كتابة الرسائل العلمية في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ٢٣، ١٢٧-١٥٩.
- العبد الكريم، راشد (٢٠٢٠). البحث النوعي في التربية. مكتبة الرشد ناشرون.
- العدساني، هبة (٢٠١٩). تحليل بيانات البحث النوعي: كتابة النتائج وتفسيرها بطريقة PEEL، <https://educad.me/115836>
- الفقيه، حليلة، والفري، لينا (٢٠٢٣). واقع استخدام طالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧(١)، ١٩-١٠.
- <https://doi.org/10.26389/>
- القريني، سعد بن غنام (٢٠٢٠). البحث النوعي: الإستراتيجيات وتحليل البيانات. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الكليب، أمل (٢٠٢٣). دور استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة الجامعة العراقية*، ٦٣(١)، ٣٤٨ - ٣٦٥.
- كريسويل، وبوث (٢٠١٩). تصميم البحث النوعي-دراسة معمقة في خمسة أساليب. ترجمة أحمد الثوابية. دار الفكر ناشرون وموزعون.
- جامعة الملك خالد (٢٠٢٣-٠٤-٠٦)، الجامعة تصدر الجامعات السعودية في إثراء الموارد التعليمية المفتوحة. <http://www.kku.edu.sa/ar/node/102578>
- جامعة الملك خالد (٢٠٢٤-٠٥-٢٩). الجامعة تحقق المركز الثاني لجهات التعليم والتدريب بالمملكة ضمن نتائج قياس التحول الرقمي ٢٠٢٣. <https://www.kku.edu.sa/ar/node/103427>

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abā Ḥusayn, Widād (2022), Challenges Facing Postgraduate Students in Theses Writing in Departments of Special education in Saudi Universities. *The Saudi Journal of Special Education*, 23, 127-159.
- Abd al-Karim, Rashid. (2020). *Qualitative research in education*. (In Arabic). al-Rushd bookstore Publishers.
- Abd-Elsalam, K. A., & Abdel-Momen, S. M. (2023). Artificial Intelligence's Development and Challenges in Scientific Writing. *Egyptian Journal of Agricultural Research*, doi: 10.21608/ejar.2023.220363.1414
- al-‘Adasānī, Hibat (2019). *Analyzing qualitative research data: Writing and interpreting results using the PEEL method*, <https://educad.me/115836>
- Alanazy, S. M. (2022). Developing Smart Learning Environments in Line with the Future Requirements of Artificial Intelligence: Saudi Universities. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences*, doi: 10.37575/h/edu/210079
- Alenezi, F. Y. (2023). Artificial Intelligence Versus Arab Universities: An Enquiry into the Saudi Context. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences*, doi: 10.37575/h/edu/220038
- Alfageeh, H. & Alfarani, L. (2023). The reality of the use of artificial intelligence applications by students of the Faculty of Graduate Education at King Abdul-Aziz University in the light of some variables. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(1), 1-19.
- Alkulaib, A. (2023). The Role of Using Artificial Intelligence in Education among Female Graduate Students at the College of Education at King Saud University. *Journal Of the Iraqia University* 63(1) 348 – 365.

- Alotaibi, N. S., & Alshehri, A. H. (2023). Prospers and Obstacles in Using Artificial Intelligence in Saudi Arabia Higher Education Institutions—The Potential of AI-Based Learning Outcomes. *Sustainability*, doi: 10.3390/su151310723
- Alqahtani, T., Badreldin, H. A., Alrashed, M., Alshaya, A. I., Alghamdi, S. S., bin Saleh, K., ... & Albekairy, A. M. (2023). The emergent role of artificial intelligence, natural learning processing, and large language models in higher education and research. *Research in Social & Administrative Pharmacy*, doi: 10.1016/j.sapharm.2023.05.016
- Al-Quraini, Sa'd bin Ghannām. (2020). *Qualitative Research: Strategies and Data Analysis*. Riyadh: King Fahd National Library.
- Altmäe, S., Sola-Leyva, A., & Salumets, A. (2023). Artificial intelligence in scientific writing: a friend or a foe?. *Reproductive BioMedicine Online*. doi: 10.1016/j.rbmo.2023.04.009
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 02. doi: 10.53761/1.20.3.02
- Creswell, and Poth. (2019). *Qualitative Inquiry Research Design – choosing among five approaches*. Translated by: Ahmad Al-Thawabiah. Dār Al-Fikr Publishers and Distributors.
- Gao, J., & Wang, D. (2023). Quantifying the Benefit of Artificial Intelligence for Scientific Research. *arXiv* . doi: 10.48550/arXiv.2304.10578
- King Khalid University (06-04-2023), Kku Leads Saudi Universities in Enriching Open Educational Resources Ranking. <https://www.kku.edu.sa/en/node/102578>
- King Khalid University (29-05-2024), King Khalid University Ranks Second in Education and Training in the Digital Transformation Index of 2023. <https://www.kku.edu.sa/en/node/103427>.
- Lemon, L. L., & Hayes, J. (2020). Enhancing trustworthiness of qualitative findings: Using Leximancer for qualitative data analysis triangulation. *The Qualitative Report*, 25 (3), 604-614.
- Maatouk, Y. (2022, December). Using AI-SPedia to Study Saudi Universities' Research Outputs in the Artificial Intelligence Field. *Fifth National Conference of Saudi Computers Colleges (NCCC)*, 31-34.
- Morandin-Ahuerma, F. (2022). What is Artificial Intelligence? *International Journal of Research Publication and Reviews*, doi: 10.55248/gengpi.2022.31261
- Rivalina, R., & Setyowati, D. (2021). Adversity Quotient of the English Department Students and Constraints in Completing Their Thesis. *International Conference on Educational Assessment and Policy (ICEAP)*, 104-110. doi: 10.2991/ASSEHR.K.210423.073
- Salvagno, M., Taccone, F. S., & Gerli, A. G. (2023). Can artificial intelligence help for scientific writing?. *Critical care*, 27(1), 75.
- Schiek, D. (2022). Schriftliche Online-Interviews in der qualitativen Sozialforschung: zur methodologischen Begründung einer neuen Forschungspraxis. *Qualitative Social Research*, 23(1). doi: sdl.idm.oclc.org/10.17169/fqs-23.1.3754
- Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44 (1), 26-29.
- Storey, V. A. (2023). AI Technology and Academic Writing: Knowing and Mastering the “Craft Skills”. *International Journal of Adult Education and Technology (IJAET)*, 14(1), 1-15. doi: 10.4018/ijaet.325795.

مداخلُ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في التَّعليمِ العامِ في المملكةِ العربيَّةِ السُّعُوديَّةِ

محمد بن عبد الجبار بن معيوض السُّلَمي

أستاذُ مناهج وطرقِ تدريسِ اللُّغةِ العربيَّةِ المشارك

قسم المناهج وطرقِ التَّدریس - كلية التربية - جامعة أم القرى

Email: masulami@uqu.edu.sa

المستخلص: هدف البحثُ إلى تحديدِ مداخلِ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في الأوَّلِيَّةِ والعُلُيا من المرحلةِ الابتدائيَّةِ، والمرحلةِ المتوسِّطةِ، والمرحلةِ الثَّانويَّةِ. ولتحقيقِ هذهِ الأهدافِ اتَّبَعَ الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ من خلالِ أسلوبِ تحليلِ المحتوى، وأعدَ بطاقةً لتحليلِ المحتوى مُكوَّنةً من سِتَّةِ مداخلٍ لتدريسِ الأدبِ، كما قامَ بتحليلِ كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ البالغِ عددها تسعة وعشرون كتابًا، وقد أسفرتِ النَّتائجُ أنَّ مداخلَ الاستجابةِ الشَّخصيَّةِ هو الأكثرُ تكررًا في الأوَّلِيَّةِ من المرحلةِ الابتدائيَّةِ حيث بلغت نسبةُ تكراره (39.7%)، والمداخلُ الأسلوبيةُ هو الأقلُّ تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (0%). وأنَّ مداخلَ الاستجابةِ الشَّخصيَّةِ هو الأكثرُ تكررًا في العُلُيا من المرحلةِ الابتدائيَّةِ حيث بلغت نسبةُ تكراره (43.2%)، والمداخلُ الأسلوبيةُ هو الأقلُّ تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (5.4%). وكشفتِ النَّتائجُ أنَّ المداخلَ الأسلوبيةُ هو الأكثرُ تكرارًا في المرحلةِ المتوسِّطةِ حيث بلغت نسبةُ تكراره (28.4%)، ومداخلُ إعادةِ الصِّيَاغةِ الأقلُّ تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (5.3%). وأظهرتِ النَّتائجُ أنَّ المداخلَ الأسلوبيةُ هو الأكثرُ تكرارًا في المرحلةِ الثَّانويَّةِ حيث بلغت نسبةُ تكراره (32%)، والمداخلُ الفلسفيُّ الخلفيُّ الأقلُّ تكرارًا حيث بلغت نسبةُ تكراره (3.3%).

الكلماتُ المفتاحية: مداخلُ تدريسِ الأدبِ، تدريسِ الأدبِ، كُتُبُ اللُّغةِ العربيَّةِ

Teaching Literature Approaches in the Arabic Language Textbooks in the General Education in the Kingdom of Saudi Arabia

Mohammed Abduljabbar M. Alsulami

Associate Professor of Teaching Arabic Language

Department of Curriculum and Instruction

College of Education - Umm Al-Qura University

Email: masulami@uqu.edu.sa

Abstract: The research aimed to identify approaches to teaching literature in the Arabic language textbooks in the primary and upper grades of the elementary, middle, and high school. To achieve the research objectives, the researcher employed the descriptive approach through the content analysis method the researcher prepared a content analysis instrument consisting of six approaches of teaching literature. The researcher analyzed twenty-nine Arabic language textbooks. The results revealed that the personal-response approach was the most frequent in the primary grades of the elementary school, where its frequency 39.7%, and the stylistic approach was the least frequent, with a frequency of 0%. The personal-response approach was the most frequent in the upper grades of the elementary school, with a frequency of 43.2%, and the stylistic approach was the least frequent, with a frequency of 5.4%. Moreover, the results revealed that the stylistic approach was the most frequent in the middle school, with a frequency of 28.4%, and the paraphrastic approach was the least frequent, with a frequency of 5.3%. Finally, the results showed that the stylistic approach was the most frequent in the high school, with a frequency of 32%, and the moral philosophical approach was the least frequent, with a frequency of 3.3%.

Keywords: teaching literature approaches, teaching literature, Arabic Language Textbooks

المقدمة

اللغة هي أداة الفكر، ووعاء الثقافة، ووسيلة التواصل بين بني البشر. ويُعدُّ الأدب من أهم فروع اللغة لما يتمتع به من خصائص مميزة؛ فهو مصدر أصيل لتنمية الثروة اللغوية، والتعرُّف إلى الثقافات، وإمتاع القارئ.

وقد اعترف عالمياً بأهمية الأدب وأثره الفعَّال في تعزيز إتقان المتعلِّمين للغة (Affendi & Aziz, 2020)؛ لذا يعدُّ تدريسه ركناً أساسياً في أي برنامج لتعليم اللغة (Suliman et al., 2019). وقد أشار Reid و Parkinson و Thomas (2000) إلى أن أهمية تدريس الأدب تكمن في تحقيقه لعددٍ من المزايا أهمها: إسهامه في تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلِّمين وتوفير نموذج لغوي متنوع ومتميِّز، وتقديم مادة لغوية تتَّصف بالأصالة، وتعزيز الإثراء الثقافي، وتدريب المهارات العقلية. كما يُسهم الأدب في إشباع عواطف المتعلِّمين (Nawawi & Kamil, 2023)، وإمتاعهم (Ling et al., 2016)، وتعزيز الإبداع اللغوي (Suliman et al., 2019)، وتنمية الدافعية نحو التعلُّم وتعزيزها (Lazar, 1993)، وكذلك تنمية مهارات التفكير الناقد (Kaowiwattanukul, 2021)، والخيال والإبداع (KIRKGÖZ, 2012)، وزيادة وعي المتعلِّمين بالثقافات الأخرى (Yu, & Van Maele, 2018)، وتشكيل شخصياتهم، وزيادة وعيهم الذاتي (Atek et al., 2021)، وفهمهم العالم من حولهم (Cheng, 2016)، وتنمية روح الوطنية (Atek et al., 2021)، وكذلك مهارات التفكير (Shen, 2023)، وتنمية شخصيتهم بطريقة شمولية ومتوازنة ومتكاملة (Damira, 2023).

ويُعدُّ الأدب وسيلةً فعَّالةً لتعلُّم اللغة (Keshavarzi, 2012; Paran, 2008)، فمن خلاله يطور المتعلِّمون مفرداتهم اللغوية، ويفهمون القواعد النحوية، وتنمو لديهم مهارات الاستخدام اللغوي، مما يؤدي إلى تواصلهم بشكلٍ فاعل (Alemi, 2011). فالأدب مادةٌ مناسبة لتدريس المهارات اللغوية تكاملياً، ففي درس الأدب لا تُدرَّس مهارةٌ بمعزل عن أخرى (Rai, 2012)؛ لذا فدراسة الأدب تعزِّز فهم اللغة (Mujawar, 2013)؛ مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة اللغوية (Damira, 2023). وقد أشار Lazar (1993) إلى أنَّ تدريس الأدب يُعرِّض المتعلِّمين لاستخدامات لغوية غير مألوفاً؛ مما يُسهم في تطوير قدراتهم التحليلية والتفسيرية، وتنمية الوعي اللغوي، وتحفيز الخيال. ويُمي الأدب مهارات النقد الأدبي لدى المتعلِّمين، والاتجاه نحو الأدب (Widyahening & Wardhani, 2016)، ويقدِّم الأدب للمتعلِّمين نصوصاً أدبية أصيلة تُسهم في تحقيق ثراء لغوي (Aghagolzadeh & Tajabadi, 2012).

والأدب مرآة الحياة، إذ يصعب فهم اللغة دون معرفة ثقافة أهلها، وأفضل مصدر لذلك الأدب (Jabeen & Sarifa, 2022)، فالأدب يُسهم في تعزيز المعرفة الثقافية، التي بدورها تُسهم في تنمية المهارات اللغوية؛ فالعلاقة بين اللغة والثقافة علاقةٌ متبادلة (Zhen, 2012). ويتعرض المتعلِّمون لأنواع أدبية مُتعدِّدة، وعصور تاريخية، وتنوع ثقافي (Ahmed & Okasha, M., 2020)؛ مما يُسهم في تنمية وعي المتعلِّمين بتنوع العالم، وتوسيع مداركهم (Kaur & Mahmor, 2014; Suliman & Yunus, 2014)، ويزود الأدب المتعلِّمين بمجموعةٍ واسعة من اللهجات المحلية، والإقليمية، والمصطلحات اللغوية في بيئة مُحدَّدة مما يُسهم في تطوير كفاءتهم اللغوية الاجتماعية (Ali & Mohammed, 2021)، لذا يُعدُّ الأدب طريقةً فعَّالةً لدراسة اللغة والثقافة، وتنميتها لدى المتعلِّمين (Stepanenko et al., 2021).

ولكي يحقِّق درس الأدب الأهداف المرجوة منه فإنه يتطلَّب تدريساً خاصاً مختلفاً عن تدريس فروع اللغة الأخرى. فتدريس الأدب يختلف عنها في الجوانب المنهجية والتربوية (Suliman et al., 2019)، وذلك لاختلاف منهجية تدريس الأنواع الأدبية المتعدِّدة (Berrarbi & Bahous, 2018)، يُضاف إلى ذلك أن تدريس الأدب يتأثَّر بدرجة كبيرة بمستوى

إتقان المتعلمين للغة (Ann et al., 2018; Ling et al., 2016)، فالمتعلمون الأقل كفاءة في اللغة ينصرفون عن درس الأدب ولا يتحمسون له (Rashid et al., 2010)، مما يتطلب جهداً من المعلمين لجذب انتباههم لدرس الأدب (Suliman et al., 2019).

وقد أكد ذلك نتائج الدراسة التي قام بها Muthusamy et al (٢٠١٧) التي أظهرت أن معظم المعلمين أفادوا بصعوبة تدريس الأدب؛ مما أدى إلى شعورهم بانخفاض كفاءتهم الذاتية في تدريس الأدب، والملل في أثناء تدريسه (Parojenog, 2020)، وشعورهم بحاجة إلى مزيدٍ من الدعم لتدريس الأدب (Ann et al., 2018). وقد يكون سبب ذلك استخدام مداخل تدريسية غير مناسبة (Nawawi & Kamil, 2023)، أو استخدام مدخل واحد للتدريس فالمتعلمون لديهم أنماط تعلم مختلفة؛ لذا لا بد من استخدام مجموعة متنوعة من المداخل لتلبية احتياجات كل متعلم (Simene, 2014).

وقد لاحظ (Mohammed, Ali, 2021) عدم تمكن عدد كبير من المعلمين من مداخل تدريس الأدب التي تجعل درس الأدب سهلاً ومفيداً. وأشار Suliman وYunus (٢٠١٤) إلى أن المعلمين يفتقرون إلى امتلاك الأدوات اللازمة لتدريس الأدب بكفاءة، فالمعلمون لديهم ضعف في كيفية تقديم النصوص الأدبية للمتعلمين (Muthusamy et al., 2017)؛ مما يتطلب تدريسهم على تدريسه خصوصاً في ظل غياب التدريب الكافي (Berrarbi & Bahous, 2018). ويدعم ذلك نتائج دراسة (Ali & Mohammed, 2021) التي كشفت عن ضعف استخدام المعلمين لمداخل تدريس الأدب بسبب قلة وعيهم بها، وعدم تقديم تدريب كافٍ على استخدام مداخل تدريس الأدب.

لذلك أولى الباحثون في ميدان تعليم الأدب في العقدين الماضيين أهمية بالغة لمداخل تدريس الأدب (Ahmad Divsar & Tahriri, 2009; Krishnasamy, 2015; Hwang & Embi, 2007; Bridget & Omar, 2007; Aziz, 2009)، وذلك لأن استخدام المدخل المناسب يُعدُّ محوراً أساسياً في نجاح درس الأدب (Divsar & Tahriri, 2009; Krishnasamy, 2015)، وهي تؤدي دوراً أساسياً في مساعدة المتعلمين على فهم النصوص الأدبية (Mok, 2008)، وجعل درس الأدب ممتعاً، وتحقيق فهمًا منطقيًا للأعمال الأدبية (Regmi, 2021)، وهناك علاقة إيجابية بين مداخل تدريس الأدب، وزيادة اهتمام المتعلمين لدرس الأدب، واستيعابهم لمحتواه (Suliman et al., 2019)، ويُعزِّز ذلك نتائج دراسة Shen (2023) التي خلصت إلى أن مداخل تدريس الأدب تُسهم في تطوير عمليتي تعليم الأدب وتدريسه.

ومداخل تدريس الأدب هي: نظرة شمولية مبنية على افتراضات لكيفية تحقيق عمليتي التعليم والتعلم لإنجاز أهداف محدَّدة (Regmi, 2021)، وهذه الافتراضات مترابطة ومتصلة بطبيعة تدريس الأدب (Ikonne, 2016)، ويمكن القول أن مدخل التدريس فكرة شاملة لكيفية التدريس والتعليم (Regmi, 2021)، وتقديم إطارٍ لمخططي المناهج، والمعلمين تُبنى عليه العناصر الأساسية في العملية التعليمية (Barus et al., 2021)، وهناك تداخل وغموض بين مفهوم مدخل التدريس وطريقة التدريس، وأسلوب التدريس، وقد نقل Ikonne (2016) عن (Ubahakwe, 1991) الفرقَ بينهم؛ حيث وضع تدرُّجاً هرمياً في أعلاه المدخل، ومن ثمَّ طريقة التدريس، وبعدها أسلوب التدريس، ووضَّح أن الفرقَ يكمن في أن مدخل التدريس عبارة عن نظرة شمولية فلسفية مبنية على افتراضات لكيفية تدريس تُخصَّص معين، وأما طريقة التدريس فهي عبارة عن الإجراءات العملية لتدريس موضوع ما، ولكل طريقة تدريسية أساليب تدريس متنوعة تعتمد على المعلم.

إن مداخلُ تدريسِ الأدبِ تنبُعُ من نماذجٍ لتدريسِ الأدبِ اقترحها Carter و Long (1991)، وهي: النَّمُودَجُ اللُّغوي (language model)، والنَّمُودَجُ الثَّقَافِي (cultural model)، ونَمُودَجُ النُّمُو الشَّخْصِي (personal growth model)، فالنَّمُودَجُ اللُّغوي يركِّزُ على تنميةِ المهاراتِ اللُّغويةِ للمتعلمين من خلال دراسةِ القواعدِ النُّحويةِ، والمعجميةِ والأسلوبيةِ في النُّصوصِ الأدبيَّةِ، وبأسلوبٍ آخر يركِّزُ هذا النَّمُودَجُ على كَيْفِيَّةِ استخدامِ اللُّغةِ في النُّصوصِ الأدبيَّةِ. وأمَّا النَّمُودَجُ الثَّقَافِي فيركِّزُ على تنميةِ الثَّقَافَةِ المرتبطةِ بالنُّصوصِ الأدبيَّةِ. فالمتعلِّمون يستكشفون النَّواحي الاجتماعيةِ، والسِّيَاسَةِ، والتَّاريخِيَّةِ والأدبيَّةِ ذاتِ الصِّلَةِ بسياقِ النَّصِّ الأدبي. وأمَّا نَمُودَجُ النُّمُو الشَّخْصِي فهو محاولةٌ للربطِ بين النَّمُودَجِ اللُّغوي، والنَّمُودَجِ الثَّقَافِي؛ فيركِّزُ هذا النَّمُودَجُ على استخدامِ اللُّغةِ في النَّصِّ الأدبي، ومعرفةِ السِّيَاقِ المحيطِ به، ومن ثم يتفاعل المتعلِّمُ مع النَّصِّ الأدبي. وهذه النماذج الثلاثة مرتبطة ببعضها لدراسة الأدب، وهي الجذور الأساسية لجميع مداخل تدريسه (Ann Rashid et al., 2010; Thunnithet, 2011) et al., 2018; Aydin, 2013; Hwang & Embi, 2007; وهذه النماذج تركز على ثلاث نظريات أساسية، هي: النَّظَرِيَّةُ التَّحْوِيلِيَّةُ، والنَّظَرِيَّةُ المتركزة حول المتعلِّم، والنَّظَرِيَّةُ الثَّقَافِيَّةُ الاجتماعية (Beach et al., 2016).

وتتنوع مداخلُ تدريسِ الأدبِ (Shen, 2023)، وتُستخدم لفهم النُّصوصِ الأدبيَّةِ (Febriani et al., 2022)، وبمراجعةِ الأدبِ التَّربوي ذي الصِّلَةِ يُلاحَظُ أن هناك مداخلَ أقلَّ شيوعاً وانتشاراً، ومداخلَ أكثرَ شيوعاً وانتشاراً. فمن المداخلِ الأقلَّ شيوعاً ما اقترحه Bloemert et al. (2016) الذين اقترحوا أربعة مداخل، هي: مدخل النَّصِّ (text approach)، ومدخل السِّيَاقِ (context approach)، ومدخل القارئ (reader approach)، ومدخل اللُّغةِ (language approach). واقترح Wellek و Warren (2011) مدخلين، هما: المدخل الدَّاخِلِي (intrinsic approach) والمدخل الخارِجِي (extrinsic approach)، ففي المدخل الدَّاخِلِي يكون التَّركيزُ على البنيةِ، واللُّغةِ، والرموزِ، والصُّورِ، والأساليبِ في النَّصِّ، بينما في المدخل الخارِجِي يكون التَّركيزُ على النَّواحي التَّاريخِيَّةِ، والجوانبِ الاجتماعيةِ، وسيرةِ كتاب النَّصِّ. واقترح Van (٢٠٠٩) ستة مداخل، هي: النَّقْدُ الجَدِيدُ (New Criticism)، والبنويَّةُ (Structuralism)، والأسلوبية (Stylistic)، واستجابة القارئ (Reader-Response)، واللُّغوي (Language based)، والمعرفة النَّقْدِيَّةُ (Critical Literacy).

وأما المداخلُ الشَّائِعَةُ لتدريسِ الأدبِ فهي ستة مداخل وفقاً للدراسات السَّابِقَةِ، منها على سبيل المثال: (Atek et al., 2021; Damira, 2023; Ling et al., 2016; Nawawi & Kamil, 2023)، : المدخل القائم على المعلومات (Information-based approach)، وهو متفرِّع من النَّمُودَجِ الثَّقَافِي (Thunnithet, 2011)، والمدخل القائم على اللُّغة (language-based approach)، والمدخل الأسْلُوبي (stylistic approach)، ومدخل إعادة الصِّيَاغَةِ (paraphrastic approach)، وهو متفرِّع من النَّمُودَجِ اللُّغوي (Thunnithet, 2011 & Rashid et al., 2010)، ومدخل الاستجابة الشَّخْصِيَّةُ (personal-response approach)، والمدخل الفلسفي الخَلْقِي (moral philosophical approach)، وهما مرتبطان بنَمُودَجِ النُّمُو الشَّخْصِي (Hwang & Embi, 2007; Rashid et al., 2010)، وفيما يلي نبذة عنها:

أولاً: المدخل القائم على المعلومات (Information-based approach):

يركّز هذا المدخل على الأدب باعتباره تراثاً ثقافياً، ويُعنى بتحليل ما يحيط بالنص الأدبي أكثر من تحليل النص الأدبي، فهو ينظر إلى النص الأدبي بوصفه مصدراً للمعلومات، وليس مصدراً للجمال الأدبي (Divsar, 2014)، ووفقاً لهذا المدخل تُعدُّ النصوص الأدبية مصدراً مهماً للمعلومات التاريخية، والثقافية، والاجتماعية، وغيرها (Regmi, 2021)، فيقدم المدخل الحقائق والمعلومات إلى المتعلمين (Thunnithet, 2011)، ويتطلب استخدام المدخل الكثير من الشرح والتوضيح والتفسير من قبل المعلم؛ لذا فإنه يركز حول المعلم (Ann et al., 2018; Rashid et al., 2010; Regmi, 2021; Suliman et al., 2019)، و يكون دور المتعلم في الغالب سلبياً (Regmi, 2021).

ثانياً: المدخل القائم على اللغة (language-based approach):

يوظف المدخل القائم على اللغة الأدب في تعليم اللغة (Febriani et al., 2022)، ويسهم في تحسين الكفاءة اللغوية للمتعلمين من خلال دمج مهارات اللغة في تعليم الأدب (Dhillon & Mogan, 2014)، ويعدُّ هذا المدخل النصوص مصدراً أصيلاً لتطوير الكفاءة اللغوية (Divsar, 2014; Carter, 2007; Regmi, 2021)، ويسعى إلى تفسير وتوضيح النواحي اللغوية في النصوص الأدبية (Ann et al., 2018)، فيركز بشكل أساسي على لغة النص الأدبي، ومفرداته، وأساليبه، وبنائه، وعلى النواحي المعجمية، والصوتية، والدلالية، والنحوية، وغيرها (Suliman et al., 2019)؛ لتحقيق هدفه الأساسي وهو تدريب المتعلمين على ممارسة اللغة وتطوير مهاراتهم اللغوية (Carter, 1996)، وتنمية وعيهم بلغة الأعمال الأدبية (Van, 2009). وتركز أنشطة هذا المدخل على استخدام اللغة لتطوير الكفاءة اللغوية (Regmi, 2017; Muthusamy et al., 2021)، وهو مدخل متمركز بدرجة كبيرة على المعلم، وأما المتعلم فأدواره محدودة (Carter, 2007).

ثالثاً: المدخل الأسلوبي (stylistic approach):

يتشابه المدخل الأسلوبي مع المدخل القائم على اللغة في أنهما يركزان على اللغة، لكن المدخل الأسلوبي يضيف بعداً آخر وهو الثقل الأدبي للنصوص الأدبية مع التحليلات اللغوية (Divsar, 2014; Ling et al., 2016)، فالمدخل الأسلوبي يسعى إلى تحليل النصوص الأدبية تحليلاً لغوياً متجاوزاً المعاني السطحية مركزاً على دلالات الكلمات وآثارها في تفسير المعاني (Hwang & Embi, 2007; Regmi, 2021)، ويسهم المدخل في فهم المتعلمين للنصوص الأدبية فهماً عميقاً بالإضافة إلى تنمية تقدير الجمال الأدبي، وتنمية الوعي اللغوي (Thunnithet, 2011)، فالمتعلم يحلل النص الأدبي تحليلاً لغوياً، ومن ثم أدبياً (Aydin, 2013)، ويكون دور المعلم في توجيه المتعلمين إلى استخلاص المعاني الواردة في النصوص الأدبية بناءً على تحليلاتها الأسلوبية واللغوية (Regmi, 2021).

رابعاً: مدخل إعادة الصياغة (paraphrastic approach):

يركّز هذا المدخل على إعادة صياغة المعاني الظاهرة في النصوص الأدبية (Hwang & Embi, 2007)، بأسلوب أبسط، فيستخدم المعلمون كلمات وتراكيب وبنية بسيطة وأقل تعقيداً مما ورد في النص الأدبي الأصلي وذلك لتسهيل فهم المتعلمين (Divsar, 2014)، وهو مدخل يركز على المعلم، ويعدُّ من المداخل الأقل إثارة لاهتمام المتعلمين، فالأنشطة المستخدمة لا تثير اهتمام المتعلمين (Hwang & Embi, 2007).

خامسًا: مدخل الاستجابة الشّخصيّة (personal-response approach):

ينطلق المدخل من افتراض مفاده أن دور المتعلّم لا ينبغي أن يكون سلبيًا في عملية فهم النّصوص الأدبيّة، والاستجابة لمضامينها (Regmi, 2021)، فأدوار المتعلّمين في هذا المدخل أكبر من أدوار المعلّمين (Suliman et al., 2019). ويحفز المدخل المتعلّمين على الرّبط بين النّص الأدبي وتجاربهم الشّخصيّة من خلال إبداء الآراء، ووصف العواطف، وتشكّل استجاباتهم للنصوص بناءً على آرائهم الخاصة (Hwang & Embi, 2007; Rashid et al., 2010;)، ويشجع المدخل المتعلّمين على تفسير خبراتهم الشّخصيّة وتجاربهم بناءً على الأفكار الواردة في النّص الأدبي (Ling et al., 2016)، ويحقّق المدخل إشباعًا ومتعةً للمتعلّمين في أثناء دراسة الأدب؛ مما يُسهّم في تطوير اللّغة، وتنمية الكفاءة الأدبيّة (Divsar, 2014)، ومهارات التّفكير النّاقّد (Barus et al., 2021; Yimwilai, 2015)، ويسهّم ذلك بشكل غير مباشر في تطوير ذواتهم (Hwang & Embi, 2007).

سادسًا: المدخل الفلسفي الخلقّي (moral philosophical approach):

يركّز المدخل الفلسفي الخلقّي على القيم الخلقية الواردة في النّصوص الأدبيّة (Hwang & Embi, 2007)، فيبحث المتعلمون عن قيم خلقية في النّصوص الأدبيّة (Ling et al., 2016)؛ مما يُسهّم في تنمية وعيهم بها (Rashid et al., 2010)، وتحقيق ذواتهم (Lim & Omar, 2007)، ويتطلّب تحقيق ذلك تدريب المتعلّمين على استكشاف المعاني الضمنية ذات القيم الخلقية، والفلسفية الواردة في النّصوص الأدبيّة وفهمها (Divsar, 2014).

ولأهمية مداخل تدريس الأدب فقد أولاها الباحثون اهتمامًا، وكرّسوا أبحاثهم في دراستها، ومعرفة أكثرها استخدامًا وتفضيلًا من قبل المعلّمين والمتعلّمين، والعوامل المؤثّرة في استخدامها؛ لذا تنوعت الأهداف واختلّفت المنهجيات. على سبيل المثال:

هدفت بعض الأبحاث إلى معرفة أكثر المداخل استخدامًا وتفضيلًا من قبل المعلّمين، منها: (Atek et al., 2021; Ann et al., 2018; Divsar, 2014; Dweikat & Shbietah, 2014; Fauziah, 2016; Hwang, 2014; Simene, 2014; Ling et al., 2016; Embi, 2007)، وأما المتعلّمين منها (Atek et al., 2021)، وبعضها هدفت إلى معرفة العوامل المؤثّرة في اختيار مداخل تدريس الأدب، منها على سبيل المثال: (Ann et al., 2018;)، وبعضها هدفت إلى تحليل الدّراسات السّابقة، منها على سبيل المثال: (Shen, 2023)، وهدف بحث (Ali & Mohammed, 2021) إلى قياس مدى وعي مُعلّمي اللّغة عن مداخل تدريس الأدب، وهدف بحث (أبو عيسى، 2021) إلى معرفة درجة مراعاة كُتُب اللّغة العربيّة في الأردن مداخل تدريس النّصوص الأدبيّة.

وأما مناهجها فتتنوعت بين منهج وصفي واستخدمت أداة الاستبانة، منها على سبيل المثال: (Atek et al., 2021; Ann et al., 2018; Divsar, 2014; Dweikat & Shbietah, 2014; Rosario, 2022; Suliman et al., 2019)، أو وصفي واستخدمت أداة تحليل المحتوى، (Shen, 2023; أبو عيسى، 2021)، ومنها اتّبع المنهج التّوعوي، على سبيل المثال: (Ali & Mohammed, 2021; Ann et al., 2018)، ومنها اتّبع المنهج المختلط وتنوعت الأدوات بين استبانة ومقابلات وملاحظات صفية وتحليل محتوى وغيرها، منها على سبيل المثال: (Divsar, 2014; Hassan & , 2014; Rassul, 2014; Hwang & Embi, 2007; Ling et al., 2016).

وأما مداخلُ تدريس الأدب الأكثر تفضيلاً من قبل المعلّمين فقد تنوّعت في نتائج الأبحاث، ومثال ذلك: كشفت نتائج بحث (Hwang & Embi, 2007) أنَّ مدخلَ إعادة الصّيّابة هو أكثر المداخل استخداماً لدى المعلّمين، يليه المدخلُ القائم على المعلومات، ثمّ المدخلُ الفلسفي الخلفي. وأسفرت نتائج بحث (Divsar, 2014) أن المدخلُ القائم على المعلومات، ومدخل إعادة الصّيّابة هما أكثر المداخل استخداماً من قبل المعلّمين، والمدخل القائم على اللغة، والمدخل الأسلوبّي أقلهما استخداماً. وتوصّل بحث (Dweikat & Shbietah, 2014) إلى أن أكثر المداخل تفضيلاً من قبل المعلّمين هو المدخل القائم على المعلومات، وأقلها تفضيلاً هو المدخل الأسلوبّي.

وكشفت نتائج بحث (Simene, 2014) أن مدخل الاستجابة الشّخصيّة، ومدخل إعادة الصّيّابة أكثر المداخل تفضيلاً لدى المحاضرين، وأقل المداخل تفضيلاً هو المدخل القائم على اللغة. وخلصت نتائج بحث (Fauziah, 2016) إلى أن أكثر المداخل استخداماً هو المدخل القائم على اللغة، ثم مدخل الاستجابة الشّخصيّة، ثم المدخل القائم على المعلومات. في حين كشفت نتائج بحث (Ling et al., 2016) أن المدخل القائم على المعلومات أكثر مدخل يفضلهُ المعلّمون، يليه المدخل الفلسفي الخلفي، ثم مدخل إعادة الصّيّابة.

وخلصت نتائج بحث (Ann et al., 2018) إلى أن أكثر المداخل استخداماً هو المدخل القائم على المعلومات وانتهى بحث (Rosario, 2022) إلى أن أكثر المداخل استخداماً من قبل المعلّمين هو المدخل القائم على المعلومات، ثم المدخل الفلسفي الخلفي، ثم مدخل الاستجابة الشّخصيّة، ثم مدخل إعادة الصّيّابة، ثم المدخل القائم على اللغة، وأخيراً المدخل الأسلوبّي. وكشفت نتائج بحث (Nawawi & Kamil, 2023) أنَّ المدخل القائم على اللغة، ومدخل إعادة الصّيّابة هما من أقل المداخل تفضيلاً لدى المعلّمين. وأما المتعلّمين؛ فقد كشفت نتائج بحث (Atek et al., 2021) أن أكثر المداخل تفضيلاً لديهم هو المدخل الفلسفي الخلفي، يليه المدخل القائم على المعلومات، ثم المدخل القائم على اللغة.

وتنوّعت كذلك في نتائج الأبحاث السّابقة العوامل المؤثّرة والتّحديات التي يواجهها المعلّمون في استخدام مداخل تدريس الأدب، فعلى سبيل المثال: كشفت نتائج بحث (Hwang & Embi, 2007) عن عددٍ من العوامل المؤثّرة في اختيار المداخل، وهي: كفاءة المتعلّمين اللّغوية، واتجاهاتهم نحو دراسة الأدب، وثقافة الامتحانات المدرسية، والمواد الأدبيّة المقرّرة، وعدد المتعلّمين في الصّف الدّراسي. في حين وجدت نتائج بحث (Divsar, 2014) أن هناك عوامل تؤثر في اختيار المداخل، وهي: معرفة المعلّمين بمنهجية دراسة الأدب، وخبراتهم التّدرسية، والمستوى اللّغوي لدى المتعلّمين. وأسفرت نتائج بحث (Ann et al., 2018) عن عددٍ من العوامل تُحدّد اختيار المداخل، وهي: مستوى الكفاءة اللّغوية لدى المتعلّمين، وخلفيتهم الثّقافية ودافعيتهم للتعلّم، والوقت المخصّص لدرس الأدب، ومصادر التعلّم المتاحة.

في حين توصّلت نتائج دراسة (Shen, 2023) إلى أنَّ اختيار المدخل المناسب لتدريس الأدب يعتمد على المعرفة السّابقة للمتعلّمين، وقدراتهم، ومصادر التعلّم المتاحة، وأسلوب التّدرّس المفضّل لدى المعلّمين، وأهداف الدّرس. وأظهرت نتائج دراسة (Nawawi & Kamil, 2023) التّحديات التي يواجهها المعلّمون في تدريس الأدب وهي: اتجاهات المتعلّمين نحو الأدب، وضعف الكفاءة اللّغوية لدى المتعلّمين، وعدم تدريب المعلّمين تدريباً كافياً على تدريس الأدب باستخدام المدخل المناسب، وأعداد المتعلّمين في الصّف الدّراسي.

يُلاحظُ من خلال ما سبق تنوع أهداف الدِّراسات السَّابِقة، ومناهجها، وأدواتها، وعينتها، ومكان تطبيقها، ويختلف البحثُ الحالي عنها في تركيزه على تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في التَّعليمِ العامِ في المملكة العربيَّةِ السُّعُودِيَّةِ، وقد أفاد الباحثُ من نتائج تلك الدِّراسات ومنهجياتها.

مشكلةُ البحث

بالرَّغم من أهمية الأدب وأثره الفعَّال في تنمية الكفاءة اللُّغوية لدى المتعلِّمين، وتعزيز دافعيَّتهم، وتنمية مهاراتهم العقلية، وتوسيع مداركهم، فإنَّ هناك ضعفًا ملحوظًا في مستوى أداء المتعلِّمين في فهم النُّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها، ظهر ذلك في نتائج الأبحاث، منها على سبيل المثال (الغامدي، 2023؛ والمُنْتَشَرِي، 2021؛ وآل قرين، 2020)، ويُعزِّد ذلك نتائج مشاركة الطلبة في الاختبار الدولي (PIRLS) في دورته لعام (2021)، حيث أشارت النَّاتِجُ إلى ضعفٍ ملحوظٍ في المهارات القرائية، وبلغ متوسط أداء الطلبة في المهارات القرائية - في النُّصوص الأدبيَّة والمعلوماتية - (449) درجةً، وهي دون المتوسط الدولي البالغ (503) درجة، وبهذا جاءت المملكةُ العربيَّةُ السُّعُودِيَّةُ في المرتبة (٤٦) من (٥٧) دولةً وإقليمًا مشاركًا (هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، 2023)، ويعزِّز ذلك نتائج الدِّراسة الاستطلاعيَّة التي أجراها الباحث على عينة من مشرفي اللُّغة العربيَّة ومُعلِّمها في مراحل التَّعليم العام لاستكشاف واقع تعليم الأدب؛ حيث أشاروا إلى وجود ضعفٍ لدى الطلبة في فهم النُّصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها، وتنوَّعت استجاباتهم حول الأسباب التي أدَّت إلى هذا الضَّعف، وأجمعوا على أن طريقة تقديم النُّصوص الأدبيَّة أحد أهم الأسباب.

وتُعد مداخلُ تدريسِ الأدب الرُّكيزةُ الأساسيَّة في طريقة تقديم النُّصوص الأدبيَّة في الكُتُب المقرَّرة. وتُسهم في تطوير عمليَّتي تعليم الأدب وتدريسه (Shen, 2023)، خصوصًا إن كانت متنوعة (Simene, 2014). ونظرًا لما تمثله كُتُب اللُّغة العربيَّة في مراحل التَّعليم العام من مصدر مهم من مصادر التَّعلُّم، واعتماد المُعلِّمين عليها في تقديم النُّصوص الأدبيَّة؛ أتى هذا البحث لتحليل الكُتُب المقرَّرة للوقوف على المداخل المستخدمة في تقديم النُّصوص الأدبيَّة. وعلى حد علم الباحث لم يُجرَ بحثٌ سابقٌ تناول ذلك في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

أُسْئَلَةُ البحث:

حاول البحثُ الحالي الإجابة عن السُّؤال الرئيس الآتي:

ما مداخلُ تدريسِ الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في التَّعليمِ العامِ في المملكةِ العربيَّةِ السُّعُودِيَّةِ؟

ويتفرع عن السُّؤال الرئيس الأسئلة الفرعيَّة التَّالية:

١. ما مداخلُ تدريسِ الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في الأوَّلِيَّة من المرحلة الابتدائيَّة؟
٢. ما مداخلُ تدريسِ الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في العُلِيَا من المرحلة الابتدائيَّة؟
٣. ما مداخلُ تدريسِ الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلة المتوسِّطة؟
٤. ما مداخلُ تدريسِ الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلة الثَّانويَّة؟

أهدافُ البحث:

هدفُ البحثُ إلى تحقيق الأهداف التَّالية:

١. تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في الأُولَيَّةِ والغُلَيَّا من المرحلة الابتدائيَّة.
٢. تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلة المتوسِّطة.
٣. تحديد مداخل تدريس الأدب في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلة الثَّانويَّة.

أهميَّةُ البحث:

تنبع أهميَّةُ البحث من أهميَّة موضوعه؛ وهي مداخل تدريس الأدب؛ حيث تُسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في نجاح تدريس الأدب، وتحقيقه للأهداف المرجوة منه. كذلك يمكن أن تُفيد نتائج البحث كلاً من:

١. القائمين على مناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، وذلك بتعريفهم بمداخل تعليم الأدب في كُتُبِ تعليم اللُّغة العربيَّة.
٢. المشرفين التربويين؛ وذلك لتقويم أداء المعلِّمين في أثناء تدريس الأدب.
٣. المعلِّمين، وذلك لتعريفهم بواقع مداخل تدريس الأدب في الكُتُب المقررة.
٤. الباحثين، وذلك بفتح المجال لمزيدٍ من الدِّراسات المتعلِّقة بمداخل تدريس الأدب.

حدودُ البحث:

اقتصرُ البحثُ على الحدود التالية:

١. الحدود الزمانية: العام الدراسي (1445هـ).
٢. الحدود الموضوعية: مداخل تدريس الأدب في كُتُبِ اللُّغة العربيَّة في مراحل التَّعليم العام.
٣. الحدود المكانية: المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة.

مصطلحاتُ البحث:

١ - مداخلُ تدريسِ الأدب:

طريقة تقديم النُّصوص الأدبيَّة في كُتُبِ اللُّغة العربيَّة في مراحل التَّعليم العام في ضوء المداخل التالية: المدخل القائم على المعلومات، والمدخل القائم على اللُّغة، والمدخل الأسلوبي، ومدخل إعادة الصِّيَاغة، ومدخل الاستجابة الشَّخصيَّة والمدخل الفلسفي الخلفي.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ البحث:

وفقاً لأهداف البحث فإنَّ المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى هو المنهج المناسب. فالمنهج الوصفي هو المنهج الذي يصف الظاهرة المراد دراستها وصفاً دقيقاً (صابر & خفاجة، 2002)، وأسلوب تحليل المحتوى هو أسلوب يُستخدم في وصف المحتوى وتحليله على نحو موضوعي ونسقي وكمي (سليمان، 2014).

مجتمعُ البحث:

تكوَّن مجتمعُ البحث من كُتُبِ اللُّغة العربيَّة جميعها في مراحل التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة (طبعة 1445هـ - 2023م) البالغ عددها (29) كتاباً، بواقع ثلاثة كُتُب لكل مرحلة تعليمية (من الصَّف الأول الابتدائي إلى الثَّالث المتوسِّط)، وكتابين للمرحلة الثَّانويَّة مُخصَّصين

لدراسة الأدب هما: الدراسات الأدبيّة (5)، والدراسات الأدبيّة والنقدية (6)، وقد حلّل الباحث النصوص الأدبيّة جميعها والأنشطة المتصلة بها في تلك الكُتُب.

أداة البحث: بناؤها وضبطها:

لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث بطاقة تحليل محتوى كُتُب اللغة العربية بعد اطلاعه على أدلة مناهج تعليم اللغة العربية ووثائقها في المملكة العربيّة السّعوديّة، والأدب التربوي ذي الصلة. وقد تكوّنت البطاقة في صورتها الأولى من (6) مداخل رئيسة، ويندرج تحت كل مدخل عدد من المؤشرات بلغ مجموعها (39) مؤشرًا. وللتأكد من صدق الأداة عُرضت على (8) مختصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريس لإبداء الرأي في مدى مناسبة المداخل ومؤشراتها لكل مرحلة تعليمية، ومدى انتماء المؤشر ومناسبتها للمدخل، ومدى ووضوح الصياغة اللغوية، وأي تعديلات أو مقترحات أخرى. وبعد تحليل آراء المحكّمين أخذ الباحث بما اتفق عليه (80%) منهم، وأصبحت الأداة في صورتها النهائيّة تتكون من (6) مداخل رئيسة، ويندرج تحت كل مدخل عدد من المؤشرات بلغ مجموعها (31) مؤشرًا، وجدول (1) يوضح ذلك.

جدول ١

مداخل تدريس الأدب ومؤشراتها

المدخل	عدد المؤشرات
المدخل القائم على المعلومات	4
مدخل إعادة الصياغة	4
المدخل الأسلوبي	8
المدخل القائم على اللغة	5
مدخل الاستجابة الشّخصيّة	7
المدخل الفلسفي الخلفي	3

وللتحقّق من ثبات بطاقة التّحليل اتّبع الباحث أسلوب تعدّد المحلّلين للنص الواحد، ومن ثمّ حساب نسبة الاتفاق بين نتائج التّحليل باستخدام معادلة كوبر؛ حيث حلّل الباحث، ومعه مختصّ آخر -بعد تدريبه على كيفية التّحليل، وتحديد وحدة التّحليل- أربعة نصوص أدبية وأنشطتها مختارة عشوائيًا من مراحل تعليمية مختلفة، ومن ثمّ كتابة التّكرارات لكل مؤشر من المؤشرات، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٩٠,٣٢ % - ١٠٠ %)، وهي معاملات ثبات مرتفعة مطمئنة لاستخدام الأداة.

تطبيق الأداة

بعد التّأكد من صدق بطاقة التحليل وثباتها قام الباحث بتحليل (29) كتابًا.

١- للإجابة على السؤال الأول، ونصّه:

تمَّ حسابُ التَّكرارات والنِّسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كل صف من الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية وفي كل فصل من الفصول الدراسية الثلاث، والثلاث مراحل مجتمعة، كما هو موضح في جدول (2).

مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللغة العربية في الأولى من المرحلة الابتدائية

المجلد (١١) العدد (٤) ديسمبر ٢٠٢٤

الصف	الفصل	النسبة المئوية	التكرار/ المدخل	المدخل القائم على اللغة	المدخل القائم على الأسلوبي	المدخل	المدخل	المدخل
		%	١٧,٦	١٣,٥	٠	١٣,٥	٤٨,٦	٦,٨
		ك	٥٧	٦٢	٠	٣٥	١٢٢	٣١
		%	١٨,٦	٢٠,٢	٠	١١,٤	٣٩,٧	١٠,١

يتَّضح من جدول (2) تنوع مداخل تدريس الأدب في الأوليّة من المرحلة الابتدائيّة بنسب متفاوتة؛ ففي الصفّ الأول الابتدائي يُلاحظ أن المدخل القائم على اللُّغة هو الأكثر تكرارًا، حيث بلغت نسبة تكراره (33.8٪)، يليه مدخل الاستجابة الشَّخصيّة بنسبة تكرار (24.6٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (21.5٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (15.4٪)، ثم مدخل إعادة الصِّيَاغة بنسبة تكرار (4.6٪). بينما في الصفّ الثاني الابتدائي تبوُّأ مدخل الاستجابة الشَّخصيّة الصِّدَارَة وبلغت نسبة تكراره (36.2٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (21.3٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (18.1٪)، ثم مدخل إعادة الصِّيَاغة بنسبة تكرار (12.8٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (11.7٪). وفي الصفّ الثالث الابتدائي احتل مدخل الاستجابة الشَّخصيّة الصِّدَارَة وبلغت نسبة تكراره 48.6٪، يليه المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (17.6٪)، ثم المدخلين القائم على اللُّغة، وإعادة الصِّيَاغة بنسبة تكرار متساوية (13.5٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (6.8٪).

وبالنَّظر إلى الصُّفوف الدراسية مجتمعةً يُلاحظ أن مدخل الاستجابة الشَّخصيّة هو الأكثر تكرارًا؛ حيث بلغت نسبة تكراره (39.7٪)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (20.2٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (18.6٪)، ثم مدخل إعادة الصِّيَاغة (١٨,٤٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلفي (10.1٪)، ويُلاحظ من خلال الجدول أن المدخل الأسلوبي لم يتكرر في الصُّفوف الدراسية الثلاث جميعها.

٢- للإجابة عن السُّؤال الثاني، ونصُّه:

ما مداخلُ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في الصُّفوفِ العليا من المرحلة الابتدائيّة؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كل صفٍّ من الصُّفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائيّة، وفي كل فصلٍ من الفصول الدراسيَّة الثلاث، والمراحل الثلاثة مجتمعة، كما هو موضح في جدول (3).

جدول 3

مداخلُ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في العليا من المرحلة الابتدائيّة

الصف	الفصل	النسبة المئوية	التكرار/ المدخل	المدخل القائم على اللغة	المدخل القائم على الأسلوبي	المدخل	المدخل	المدخل
	ك	٣	٤	٢	١	٢١	٢	٦,١
	%	٩,١	١٢,١	٦,١	٣,٠	٦٣,٦	٦,١	٦,١

ف ٢	ك	٨	٩	٢	١	٢١	٣
%	١٨,٢	٢٠,٥	٤,٥	٢,٣	٤٧,٧	٦,٨	
ف ٣	ك	٧	١٠	٠	٠	٢١	٤
%	١٦,٧	٢٣,٨	٠	٠	٥٠,٠	٩,٥	
الکُتُب	ك	١٨	٢٣	٤	٢	٦٣	٩
الدراسية	%	١٥,١	١٩,٣	٣,٤	١,٧	٥٢,٩	٧,٦
مجتمعة							
ف ١	ك	١٦	١٩	٤	٨	٣٢	٥
%	١٩,٠	٢٢,٦	٤,٨	٩,٥	٣٨,١	٦,٠	
ف ٢	ك	٣	١٦	٣	٥	٣٠	٥
%	٤,٨	٢٥,٨	٤,٨	٨,١	٤٨,٤	٨,١	
ف ٣	ك	١٥	١٧	٣	٥	٣٠	٥
%	٢٠,٠	٢٢,٧	٤,٠	٦,٧	٤٠,٠	٦,٧	
الکُتُب	ك	٣٤	٥٢	١٠	١٨	٩٢	١٥
الدراسية	%	١٥,٤	٢٣,٥	٤,٥	٨,١	٤١,٦	٦,٨
مجتمعة							
ف ١	ك	٦	٦	٣	٢	١٠	٢
%	٢٠,٧	٢٠,٧	١٠,٣	٦,٩	٣٤,٥	٦,٩	
ف ٢	ك	٦	٧	٣	٢	١٠	٢
%	٢٠,٠	٢٣,٣	١٠,٠	٦,٧	٣٣,٣	٦,٧	
ف ٣	ك	٦	٦	٣	٢	١٠	٢
%	٢٠,٧	٢٠,٧	١٠,٣	٦,٩	٣٤,٥	٦,٩	
الکُتُب	ك	١٨	١٩	٩	٦	٣٠	٦
الدراسية	%	٢٠,٥	٢١,٦	١٠,٢	٦,٨	٣٤,١	٦,٨
مجتمعة							
الکُتُب	ك	٧٠	٩٤	٢٣	٢٦	١٨٥	٣٠
الدراسية	%	١٦,٤	٢٢,٠	٥,٤	٦,١	٤٣,٢	٧,٠
مجتمعة							

الصَّف الخامس الابتدائي

الصَّف السادس الابتدائي

الثلاثة العليا

يُتضح من جدول (3) تنوع مداخل تدريس الأدب في الصُّفوف العُلُيا من المرحلة الابتدائية بنسبٍ متفاوتة؛ ففي الصَّف الرابع الابتدائي تبوُّأ مدخل الاستجابة الشَّخصية الصِّدارة بنسبة تكرار (52.9%)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (19.3%)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (15.1%)، ثم المدخل الفلسفي الخُلقي بنسبة تكرار (7.6%)، ثم المدخل الأسلوبي (3.4%)، وأخيراً مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (1.7%). وفي الصَّف الخامس الابتدائي يتضح أن مدخل الاستجابة الشَّخصية الأكثر تكراراً بنسبة تكرار (41.6%)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (23.5%)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (15.4%)، ثم مدخل إعادة الصِّياغة بنسبة تكرار (8.1%)، ثم المدخل الفلسفي الخُلقي بنسبة تكرار (6.8%)، وأخيراً المدخل الأسلوبي بنسبة تكرار (4.5%). وفي الصَّف السادس الابتدائي احتل مدخل الاستجابة الشَّخصية الصِّدارة بنسبة تكرار (34.1%)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (21.6%)،

ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (20.5)، ثم المدخل الأسلوبي (10.2)، ثم مدخل إعادة الصِّيَاغة، والمدخل الفلسفي الخلفي بنسب تكرار متساوية (6.8%).

وبالنَّظر إلى الصفوف الدراسية مجتمعة يُلاحظ أن مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة هو الأكثر تكرارًا بنسبة تكرار (43.2%)، يليه المدخل القائم على اللُّغة بنسبة تكرار (22%)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (16.4%)، ثم المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (7%)، ثم مدخل إعادة الصِّيَاغة بنسبة تكرار (6.1%)، وأخيرًا المدخل الأسلوبي بنسبة تكرار (5.4%).

٣- للإجابة عن السُّؤال الثالث ونصُّه:

ما مداخلُ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ المتوسِّطة؟

تمَّ حسابُ التكرارات والنِّسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كل صف من الصفوف الثلاث من المرحلة المتوسِّطة، وفي الفصول الدراسية الثلاث، والثلاث مراحل مجتمعة، كما هو موضَّح في جدول (4).

جدول 4

مداخلُ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ المتوسِّطة

الصف	الفصل	النسبة المئوية	التكرار / المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللُّغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصِّيَاغة	مدخل الاستجابة الشَّخصيَّة	المدخل الفلسفي الخلفي
الصف الأول المتوسِّط	ف ١	ك	٤	٧	١٢	٠	١٢	٤
		%	١٠,٣	١٧,٩	٣٠,٨	٠	٣٠,٨	١٠,٣
	ف ٢	ك	٤	٥	٩	٠	٦	٢
		%	١٥,٤	١٩,٢	٣٤,٦	٠	٢٣,١	٧,٧
	ف ٣	ك	٤	٦	١٣	٠	٥	٢
		%	١٣,٣	٢٠,٠	٤٣,٣	٠	١٦,٧	٦,٧
الصف الثاني المتوسِّط	الْكُتُب	ك	١٢	١٨	٣٤	٠	٢٣	٨
	الدراسية	%	١٢,٦	١٨,٩	٣٥,٨	٠	٢٤,٢	٨,٤
	مجتمعة	ك	٣	٧	١٦	١	٦	٢
		%	٨,٦	٢٠,٠	٤٥,٧	٢,٩	١٧,١	٥,٧
	ف ٢	ك	٧	٨	١٨	١	١٣	٠
		%	١٤,٩	١٧,٠	٣٨,٣	٢,١	٢٧,٧	٠
الصف الثالث المتوسِّط	ف ٣	ك	٣	٥	١٠	٠	١٢	٢
		%	٩,٤	١٥,٦	٣١,٣	٠	٣٧,٥	٦,٣
	الْكُتُب	ك	١٣	٢٠	٤٤	٢	٣١	٤
	الدراسية	%	١١,٤	١٧,٥	٣٨,٦	١,٨	٢٧,٢	٣,٥
	مجتمعة	ك	١١	١٣	٩	٧	١٤	٦
		%	١٨,٣	٢١,٧	١٥	١١,٧	٢٣,٣	١٠

الصف	الفصل	التكرار/ النسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصياغة	مدخل الاستجابة الشخصية	المدخل الفلسفي الخلقي
ف ٢	ك	٧	١٠	٧	٦	١٢	٤	
	%	١٥,٢	٢١,٧	١٥,٢	١٣	٢٦,١	٨,٧	
ف ٣	ك	٦	٨	٨	٤	١٣	٥	
	%	١٣,٦	١٨,٢	١٨,٢	٩,١	٢٩,٥	١١,٤	
الكتب الدراسية	ك	٢٤	٣١	٢٤	١٧	٣٩	١٥	
مجتمعة	%	١٦,٠	٢٠,٧	١٦,٠	١١,٣	٢٦,٠	١٠	
الكتب الدراسية	ك	٤٩	٦٩	١٠٢	١٩	٩٣	٢٧	
مجتمعة	%	١٣,٦	١٩,٢	٢٨,٤	٥,٣	٢٥,٩	٧,٥	

يتَّضح من جدول (4) تنوع مداخل تدريس الأدب في المرحلة المتوسطة بنسب متفاوتة؛ ففي الصف الأول المتوسط يُلاحظ أن المدخل الأسلوبي الأكثر تكراراً، حيث بلغت نسبة تكراره (35.8٪)، يليه مدخل الاستجابة الشخصية بنسبة تكرار (24.2٪)، ثم المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (18.9٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (12.6٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (8.4٪)، ويُلاحظ أن مدخل إعادة الصياغة لم يتكرر. وفي الصف الثاني المتوسط تبوَّأ المدخل الأسلوبي الصِّدارة بنسبة تكرار (38.6٪)، يليه مدخل الاستجابة الشخصية بنسبة تكرار (27.2٪)، ثم المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (17.5٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (11.4٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (3.5٪)، وأخيراً مدخل إعادة الصياغة بنسبة تكرار (1.8٪). وفي الصف الثالث المتوسط احتل مدخل الاستجابة الشخصية الصِّدارة بنسبة تكرار (26٪)، يليه المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (20.7٪)، ثم المدخلين القائم على المعلومات، والقائم على اللغة بنسب تكرار متساوية (16٪)، ثم مدخل إعادة الصياغة بنسبة تكرار (11.3٪)، وأخيراً المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (10٪).

وبالنظر إلى الصفوف الدِّراسية مجتمعةً يُلاحظ أن المدخل الأسلوبي هو الأكثر تكراراً بنسبة تكرار (28.4٪)، يليه مدخل الاستجابة الشخصية بنسبة تكرار (25.9٪)، ثم المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (19.2٪)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (13.6٪)، ثم المدخل الفلسفي الخلقي بنسبة تكرار (7.5٪)، وأخيراً مدخل إعادة الصياغة بنسبة تكرار (5.3٪).

٤ - للإجابة عن السؤال الرابع ونصّه:

ما مداخلُ تدريسِ الأدبِ في كُتُبِ اللُّغةِ العربيَّةِ في المرحلةِ الثَّانويَّةِ؟

تمَّ حسابُ التكرارات والنسب المئوية لتمثيل كل مدخل في كتابي الأدب في المرحلة الثَّانويَّة، وكذلك الكتابين مجتمعين، كما هو موضح في جدول (5).

جدول 5

مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللغة العربية في المرحلة الثانوية

الكتاب	النسبة المئوية	المدخل القائم على المعلومات	المدخل القائم على اللغة	المدخل الأسلوبي	مدخل إعادة الصياغة	مدخل الاستجابة الشخصية	المدخل الفلسفي الخلفي
الدراسات الأدبية 5	ك	٤٣	٥٤	٦٩	٣٤	٣١	٨
	%	١٨,٠	٢٢,٦	٢٨,٩	١٤,٢	١٣,٠	٣,٣
الدراسات الأدبية والنقدية 6	ك	٢٨	٣٣	٦٥	١٩	٢٩	٦
	%	١٥,٦	١٨,٣	٣٦,١	١٠,٦	١٦,١	٣,٣
الكتابين مجتمعين	ك	٧١	٨٧	١٣٤	٥٣	٦٠	١٤
	%	١٦,٩	٢٠,٨	٣٢,٠	١٢,٦	١٤,٣	٣,٣

يلاحظ من جدول (5) تنوع مداخل تدريس الأدب في المرحلة المتوسطة بنسب متفاوتة؛ ففي كتاب الدراسات الأدبية 5 تبوأ المدخل الأسلوبي الصدارة بنسبة تكرار (28.9%)، يليه المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (22.6%)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (18%)، ثم مدخل إعادة الصياغة بنسبة تكرار (14.2%)، ثم المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (13.3%)، وأخيراً مدخل الاستجابة الشخصية بنسبة تكرار (13%). وفي كتاب الدراسات الأدبية والنقدية (6) احتل المدخل الأسلوبي الصدارة بنسبة تكرار (36.1%)، يليه المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (18.3%)، ثم مدخل الاستجابة الشخصية بنسبة تكرار (16.1%)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (15.6%)، ثم مدخل إعادة الصياغة بنسبة تكرار (10.6%)، وأخيراً المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (3.3%).

وبالنظر إلى الكتابين مجتمعين يُلاحظ أن المدخل الأسلوبي هو الأكثر تكراراً بنسبة تكرار (32%)، يليه المدخل القائم على اللغة بنسبة تكرار (20.8%)، ثم المدخل القائم على المعلومات بنسبة تكرار (16.9%)، ثم مدخل الاستجابة الشخصية بنسبة تكرار (14.3%)، ثم مدخل إعادة الصياغة بنسبة تكرار (12.6%)، وأخيراً المدخل الفلسفي الخلفي بنسبة تكرار (3.3%).

مناقشة نتائج البحث

يتضح من خلال عرض نتائج البحث تنوع مداخل تدريس الأدب في كُتُب اللغة العربية في مراحل التعليم العام بنسبٍ متفاوتة، وهو في مجمله مؤشر إيجابي؛ حيث إن تنوع المداخل يُسهم في تحقيق نمو شامل للمتعلمين، ومراعاة احتياجاتهم وأنماط تعلمهم (Simene, 2014). ويتضح من خلال عرض النتائج أن مدخل الاستجابة الشخصية هو أكثر المداخل تكراراً في المرحلة الابتدائية في الصفوف الأولية والعليا، وقد يكون سبب ذلك أن المدخل يتمحور حول المتعلمين، فأدوار المتعلمين فعالة في فهم النصوص الأدبية والتفاعل معها (Regmi, 2021; Suliman et al., 2019)، وهو ما يتسق مع توجه التعليم في المملكة العربية السعودية من جعل التعليم متمحوراً حول المتعلم، وهو من المداخل الأكثر استخداماً من قبل المعلمين وفقاً لنتائج دراستي (Fauziah, 2016; Simene, 2014)، ويتضح كذلك أن المدخل الأسلوبي هو الأقل تكراراً في المرحلة الابتدائية في الصفوف الأولية والعليا، وقد يكون سبب ذلك أن المدخل الأسلوبي يركز على تحليل النصوص الأدبية تحليلاً لغوياً عميقاً متجاوزاً المعاني السطحية (Hwang & Embi, 2007; Regmi, 2021)، وذلك قد لا

يناسب المرحلة الابتدائيَّة بدرجةٍ كبيرة؛ فالتركيز فيها يكون على فهم المعاني السطحية والمباشرة، وهو من المداخل الأقل استخدامًا من قبل المعلمين وفقًا لنتائج دراسيَّة (Dweikat & Shbietah, 2014; Rosario, 2022)، في حين يختلف الأمر في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية؛ حيث توضِّح النَّتائج أن المدخل الأسلوبي هو أكثر المداخل تكرارًا، وقد يكون سبب ذلك مناسبتة للمرحلة المتوسِّطة والثَّانوية بدرجةٍ أكبر؛ فالتركيز فيهما على التعمُّق في فهم النصوص الأدبيَّة بما يتناسب مع كل مرحلة.

ويتَّضح من خلال النَّتائج أن مدخل إعادة الصِّياغة هو أقل المداخل تكرارًا في المرحلة المتوسِّطة، وقد يعود ذلك إلى أن المدخل يُركز على إعادة صياغة المعاني الظَّاهرة في النصوص الأدبيَّة (Divsar, 2014; Hwang & Embi, 2007)، وهو قد لا يتناسب مع المرحلة المتوسِّطة؛ حيث التركيز فيها على مستوى أعلى في فهم النصوص الأدبيَّة والتَّفاعل معها. وهو من المداخل الأقل استخدامًا من قبل المعلمين وفقًا لنتائج دراسة (Nawawi & Kamil, 2023)، ويختلف ذلك مع نتائج دراسات (Divsar, 2014; Hwang & Embi, 2007; Simene, 2014) حيث إنه من المداخل الأكثر استخدامًا.

ويتَّضح من خلال النَّتائج أن المدخل الفلسفي الخلفي هو أقل المداخل تكرارًا في المرحلة الثَّانوية، وقد يكون سبب ذلك أن تركيز المدخل على القيم المضمَّنة في النصوص الأدبيَّة (Hwang & Embi, 2007)، والمعاني الفلسفية الواردة فيها (Divsar, 2014)، في حين يكون تركيزُ تعليم الأدب في المرحلة الثَّانوية بشكلٍ أساسي على التَّواحي الأسلوبية واللُّغوية يتَّضح ذلك جليًّا من خلال نتيجة تحليل النصوص الأدبيَّة والأنشطة المتصلة بها، حيث بلغت نسبة تكرار المدخل الأسلوبي والمدخل القائم على اللُّغة مجتمعة (52.8%)، ويمكن الاستنتاج أن المدخل الفلسفي الخلفي ليس من المستهدفات الرئيسيَّة لتعليم الأدب في المرحلة الثَّانوية؛ لذا كان أقل المداخل تكرارًا، بالرَّغم من أنَّه من المداخل المفضلة من قبل المعلمين وفقًا لنتائج دراسات (Hwang & Embi, 2007; Ling et al., 2016; Rosario, 2022)، وكذلك من قبل المتعلِّمين وفقًا لنتيجة دراسة (Atek et al., 2021).

توصياتُ البحث

في ضوء نتائج الدِّراسة فإنَّ الباحث يوصي بالآتي:

١. مراجعة نسب تمثيل مداخل تعليم الأدب في كُتُب اللُّغة العربيَّة في مراحل التَّعليم العام لتحقيق الاستفادة من مزايا كل مدخل؛ مما يُسهم في تحقيق نمو شامل للمتعلمين.
٢. وضع مصفوفة للمدى والتتابع لمداخل تعليم الأدب في كُتُب اللُّغة العربيَّة في مراحل التَّعليم العام والتَّأكد من كفاية الأنشطة المحقَّقة لها.

مقترحاتُ البحث:

بناءً على نتائج البحث وتوصياته فإنَّ الباحث يقترح إجراء الأبحاث التالية:

١. قياس وعي مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة بمداخل تدريس الأدب.
٢. برنامج تدريبي لتدريب مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة على استخدام مداخل تدريس الأدب.
٣. واقع استخدام مُعلِّمي اللُّغة العربيَّة لمداخل تدريس الأدب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- آل قرين، محمد. (2020). فاعلية برنامج قائم على مدخل الطرائف الأدبية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.
- أبو عيسى، هيفاء هاشم. (٢٠٢١). درجة مراعاة كُتُب اللغة العربية في الأردن مداخل تدريس التَّصوُّص الأدبيَّة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- سليمان، عبد الرحمن سيد. (2014). مناهج البحث. دار عالم الكُتُب للنشر والتوزيع.
- صابر، فاطمة عوض. وخفاجة، ميرفت علي. (2002). أسس ومبادئ البحث العلمي. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- الغامدي، صالح عبدالله. (٢٠٢٣). فاعلية نموذج الفورمات " MAT٤ " لمكارثي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ١٠ (٢)، 27-53.
- المنتشري، علي أحمد. (٢٠٢١). فاعلية إستراتيجية إلماعات السياق في تنمية مهارات التذوق الأدبي لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، ٧ (٢٦)، ٦٤٧ - ٧٠٧.
- هيئة تقويم التَّعليم والتدريب. (2021). نتائج طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية لقياس تقدم مهارات القراءة (PIRLS 2021). <https://etec.gov.sa/ar/data>.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abu essa, Haifaa. (2021). *The Degree to Which the Arabic Language Textbooks in Jordan Take into Consideration the Approaches for Teaching Literary Texts* (in Arabic), (Unpublished Master Thesis), Yarmouk university.
- Affendi, F. R., & Aziz, A. A. (2020). Systematic review: The challenges and approaches in the teaching of English Literature in enhancing English proficiency. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 10(4), 318-336.
- Aghagolzadeh, F., & Tajabadi, F. (2012). A Debate on Literature as a Teaching Material in FLT. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(1), 205-210.
- Al-Ghamdi, Saleh. (2023). Verify the proficiency of formats(4MAT) to McCarthy at development the appropriate literary taste skills for secondary school students (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 10(2), 27-53.
- Al-Qurain, Muhammad (2020). *The effectiveness of a program based on the literary antics approach in developing the literary appreciation skills of secondary school students* (in Arabic), (Unpublished Master Thesis). Imam Abdul Rahman bin Faisal University.
- Alemi, M. (2011). The use of literary works in an EFL class. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(2), 177-180.

- Ali, A. A. A., & Mohammed, A. O. (2021). Investigating the Awareness of EFL Sudanese Secondary Schools Teachers about Approaches of Teaching Literature. *Global Academic Journal of Linguistics and Literature*, 3(3), 57-64
- Almntshry, 'Alī. (2021). The effectiveness of context clues strategy in the development of literature appreciation skills for secondary (in Arabic), *Taif University Journal of Humanities*, 7(26), 647-707.
- Ann, A. Y. J., Yunus, M. M., Aziz, A. A., & Yunus, M. M. (2018). ESL trainee teachers' approaches and activities in teaching literature: Usage, factors, and confidence. *Senior Editor: Paul Robertson*, 77.
- Atek, E. S. E., Isyaku, H., Nazri, L. A. M., Hazli, Y. M., & Jijiana, A. N. (2021). Approaches to the teaching of English literature preferred by students in selected Malaysian secondary schools. *Journal of Siberian Federal University, Humanities & Social Sciences*, 14(3), 396-407.
- Atek, E. S., Hassan, I., Latiff Azmi, M. N., & Azmi, N. J. (2020). Popular Approaches to the Teaching of English Literature among Students in Selected Malaysian Secondary Schools. *International Journal of English Language and Literature Studies, Forthcoming*, 9(4), 339-348
- Aydın, N. (2013). *Teaching Shakespeare: A qualitative meta-analysis* (Unpublished master's thesis). Bilkent University.
- Barus, I. R. G., Simanjuntak, M. B., & Resmayasari, I. (2021). Reading Literacies Through Evietta-based Learning Material: Students' Perceptions. *Journal of Advanced English Studies*, 4(1), 15-20.
- Beach, R., Appleman, D., Fecho, B., & Simon, R. (2016). *Teaching literature to adolescents*. Routledge.
- Berrarbi, A., & Bahous, A. (2018). Introducing short stories in EFL classroom to explore culturally diverse issues. *AWEJ for Translation & Literary Studies*, 2, (2), 103-116.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169-188.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13.
- Carter, R., & Long, M. (1991). *Teaching literature*. UK: Longman Group.
- Damira, A. (2023). Challenges of Teaching Literature Through Basic Approaches at School. In *Proceedings of International Educators Conference*, 2(1). 452-455.
- Dhillon, K. K., & Mogan, S. (2014). Language-based Approaches to Understanding Literature: A Creative Activity Module. *English Teacher*, 43(2), 63-78.
- Divsar, H. (2014). A survey of the approaches employed in teaching literature in an EFL context. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(1).
- Divsar, H., & Tahriri, A. (2009). Investigating the Effectiveness of an Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Context. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 13(2), 105-116.

- Dweikat, K. A. J., & Shbietah, G. (2014). An investigation on approaches used by schoolteachers in teaching the literature components in EFL classrooms/English for Palestine case. *Al-Quds Open University Journal for Educational & Psychological Research & Studies*, 2(7), 11-49.
- Fauziah, F. (2016). The approaches to teaching literature for EFL young learners. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(2), 145-158.
- Febriani, R. B., Rukmini, D., Mujiyanto, J., & Yuliasri, I. (2022). Lecturers' perception on the implementation of approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Studies in English Language and Education*, 9(1), 349-364.
- Hassan, H. S., & Rassul, T. H. (2014). An Investigation on Approaches Used in Teaching Literature at Suh English Departments And Their Applications. *Journal of Duhok University*, 17(1), 15-28.
- Hwang, D., & Embi, M. A. (2007). Approaches employed by secondary school teachers to teaching the literature component in English. *Malaysian Journal of Educators and Education*, 22, 1-23.
- Ikonne, U. H. (2016). The Teaching of Literature: Approaches and Methods. *International Institute of Academic Research and Development*, 2(5), 73-78.
- Jabeen, R., & Sarifa, N. (2022). Probing the approaches to teaching literature to EFL students-graduate learners' perspective. *Journal of Arts and Humanities*, 11(2), 1-8.
- Kaowiwattanakul, S. (2021). CEFR Based Learning Approach: Using Literature to Enhance EFL Students' Reading Skills and Critical Thinking Skills. *English Language Teaching*, 14(11), 66-79.
- Kaur, P., & Mahmor, N. (2014). Examining the role of the English literature component in the Malaysian English curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 134, 119-124.
- Keshavarzi, A. (2012). Use of literature in teaching English. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 554-559.
- Kırkgöz, Y. (2012). Incorporating short stories in English language classes. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 6(2), 110-125.
- Krishnasamy, J. (2015). An Investigation of Teachers Approaches Employed in Teaching the English Literature. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 2(3), 136-145.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lim, B. S. H., & Omar, S. (2007). *Approaches adopted in the teaching of poetry for the upper secondary school students in Tawau town area (1-8)*. Faculty of Communication and Modern Languages, Universiti Utara Malaysia.
- Ling, S., Ling, M., & Eng, C. S. (2016). Types of English literature teaching approaches preferred by teachers in secondary schools in Miri, Sarawak. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 4, 1-14.

- Mok, S. S. (2008). *Educational psychology & pedagogy: Learner and learning environment*. Penerbitan Multimedia.
- Mujawar, M. A. G. (2013). Creative techniques of teaching literature. *Language in India*, 13(7), 121-235.
- Muthusamy, C., Salleh, S. M., Michael, A. S., Arumugam, A. N., & Thayalan, X. (2017). Methods used in teaching and learning of literature in the ESL classroom and adult learners' attitude. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(2), 17-25.
- Nawawi, N. N., & Kamil, F. M. (2023). The Teacher's Approaches in Teaching English Literature Component: A Systematic Literature Review. *Jurnal Evolusi*, 4(1).
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.
- Parkinson, B., & Reid Thomas, H. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh University Press.
- Parojenog, R. C. (2020). Approaches in teaching literature employed by senior high school teachers. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 2(2), 52-58.
- Rashid, R. A., Vethamani, M. E., & Rahman, S. B. A. (2010). Approaches Employed by Teachers in Teaching Literature to Less Proficient Students in Form 1 and Form 2. *English Language Teaching*, 3(4), 87-99.
- Regmi, L. R. (2021). An analysis of approaches to teaching literature. *Curriculum Development Journal*, 29(43), 77-88
- Rosario, V. A. Del. (2022). Approaches in Teaching Literature in Public Secondary Schools of Southern Nueva Vizcaya. *IOER International Multidisciplinary Research Journal*, 4(2), 193-201.
- Şābir, Fāṭimah. wkhfājḥ, Mīrfīt. (2002). *Foundations and principles of scientific research* (in Arabic). Al-Isha'a Library and Publishing, Alexandria.
- Shen, X. (2023). Systematic Review: Approaches in Improving English Literature Teaching and Learning in ESL Classrooms. *International Journal of New Developments in Education*, 5(14), 55-64.
- Simene, G. M. J. P. (2014). Approaches and strategies in teaching Philippine literature employed by instructors. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*, 11, 16-16.
- Stepanenko, O., Trubitsyna, O., Shapoval, O., Terekhovska, O., Vivcharyk, N., & Spatar, I. (2021). Modern approaches to methods of teaching world literature. *Laplage Em Revista*, 7(E), 113–121.
- Sulaymān, 'Abd-al-Raḥmān. (2014). *Research Methods* (in Arabic). Dar Alam Al-Kotob for Publishing and Distribution, Cairo.
- Suliman, A., & Yunus, M. M. (2014). A glimpse on the re-introduction of English Literature in Malaysian secondary schools. *International Journal of Languages and Literatures*, 2(2), 151-164.

- Suliman, A., Md Yunus, M., & Yusoff Mohd Nor, M. (2019). The influence of locality, training and teaching experience on the approaches to teaching literature. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 10.
- The Education and Training Evaluation Commission. (2021). *Results of Saudi students in the international study measuring the progress of reading skill (PIRLS 2021)* (in Arabic). <https://etec.gov.sa/ar/data>
- Thunnithet, P. (2011). *Approaches to criticality development in English literature education: a second language case study in a Thai university* (unpublished Doctoral dissertation). University of Southampton.
- Vacca, R. T., Mraz, M., & Anne, J. (2021). *Content area reading: literacy and learning across the curriculum*. Pearson.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL Classroom. In *English teaching forum*, 47(3), 2-9.
- Wellek, R. and Warren, A. (2011). *Theory of literature* (Digitized Copy). New York: Harcourt, Brace.
- Widyahening, E. T., & Wardhani, N. E. (2016). Literary works and character education. *International journal of language and literature*, 4(1), 176-180.
- Yimwilai, S. (2015). An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching*, 8(2), 14-21.
- Yu, Q., & Van Maele, J. (2018). Fostering intercultural awareness in a Chinese English reading class. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(3), 357-375.
- Zhen, C. (2012). Characteristics and strategies of literature teaching in the EFL context in China. *International Journal of Electronics and Communication Engineering*, 5(3), 35-43.

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume Eleven - Issue Four

1446 AH - 2024 AD