



مجلة جامعة الملك خالد
للعلوم التربوية

علمية • دورية • محكمة

1444هـ - 2022م



المجلد: التاسع

العدد: الخامس

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal of
Educational Sciences

مجلة علمية • دورية • محكمة
تُعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية
تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد (9) العدد (5)

جمادى الأولى 1444هـ - ديسمبر 2022م



جامعة الملك خالد - المملكة العربية
السعودية - أبها

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

 jes@kku.edu.sa



المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد
أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي
أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. محمد سحيم أبو حسان

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري







الرقم المعياري الموحد
(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع
1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري
أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم
أستاذ الإدارة التربوية - المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد سليمان عودة
أستاذ التقويم والبحث التربوي - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - عمان

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمد
أستاذ أصول التربية - المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم
أستاذ أصول التربية - المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عدنان محمد فرح
أستاذ علم النفس الارشادي - البحرين

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري
أستاذ التربية الخاصة - الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد
أستاذ تقنيات التعليم - المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني

جامعة الكويت

أ.د. عبدالله علي التمام

الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد صايل الزبيد

الجامعة الأردنية

أ.د. محمد مرعي جبران

جامعة الملك خالد

أ.د. هنادي حسين القحطاني

جامعة تبوك

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان

جامعة الملك خالد

أ.د. عمر علوان عقيل

جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب

جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. محمد عطية خميس

جامعة عين شمس

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

جامعة الملك سعود

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 عمومًا 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:

1. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليًا وإقليميًا وعالميًا.
2. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
3. تلي حاجة الباحثين محليًا وإقليميًا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
4. 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:

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
3. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، والشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
5. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.

6. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

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

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيّنًا فيها: أديبات 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 تكوّن جزءًا 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.

1. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.
2. 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)، وفقًا للنظام التالي:
 - إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
 - توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3(1)، 143 - 170.

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:

⁽¹⁾ (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).

1. لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (8000) ثمانية آلاف كلمة.
 2. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (250) كلمة، وأن يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
 3. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (2.5) سم، ما عدا الهامش الأيمن (3.5) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد".
 4. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
 5. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
 6. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (...، 3، 2، 1) في جميع ثنايا البحث.
 7. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعته.
 8. 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:**
1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
 2. 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.
 3. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
 4. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
 5. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
 6. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
 7. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/ الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/ بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستلة البحث.
- رابعاً: إجراءات النشر في المجلة:**
1. 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.
 2. إرسال البحث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني <https://journals.kku.edu.sa/jes/ar>، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
 3. 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 أيًا كان نوعها.

4. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
5. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
6. 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.
7. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
8. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
9. 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.
فإن 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 القرار والباحثون دعماً للتطور العلمي؛ المهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الخامسة من المجلد (9)؛ (2022)، والذي تضمن بين دفتيه (12) بحثاً متنوعاً وثرياً، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدراسة اتجاهات الطلاب نحو استخدام نظام (Blackboard) في التعلم المدمج بعد تخفيف إجراءات جائحة كورونا (COVID-19)، وركز البحث الثاني؛ الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومقترحات لتقليل هذه الآثار، وبحث البحث الثالث؛ أثر برنامج قائم على نموذج حل المشكلات لتورانس على التفكير المستقبلي لدى طالبات جامعة القصيم، كما اهتم البحث الرابع؛ بالأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، وتناول البحث الخامس؛ فاعليته أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، وبحث البحث السادس؛ فاعليته برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، وتناول البحث السابع؛ درجة تحقيق معايير كوالتي ماترز (Quality Matters) في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات، وبحث البحث الثامن؛ تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية تصوّر مقترح، واهتم البحث التاسع؛ بتحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية، وركز البحث العاشر؛ على دراسة واقع تبني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعلم المدمج عبر تطبيق نظرية نشر الابتكارات وتبنيها بالتكامل مع نموذج تقبل التكنولوجيا، واهتم البحث الحادي عشر؛ بدراسة فاعليته برنامج تدريبي قائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وأخيراً اهتم البحث الثاني عشر؛ بالزيادة الاستراتيجية مدخل لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي (تصوّر مقترح)..

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

قائمة المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
ع	مقدمة العدد.....
22-1	1. اتّجاهاتُ الطُّلابِ نحو استخدامِ نظام (Blackboard) في التعلُّم المدمَّج بعد تخفيفِ إجراءاتِ جائحةِ كورونا (COVID-19). د. عمر عبد الله عمر الشهري.....
46-23	2. الآثارُ المترتبةُ للتحوُّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحةِ كوفيد-١٩ على "المعلِّمة/الأم" ومُقترحاتٍ لتقليلِ هذه الآثار. د. أحمد بن إبراهيم فلاته، د. علي بن حسن نجمي، د. باسم بن رافع الشهري.....
70-47	3. أثرُ برنامج قائم على نموذج حل المشكلات لتورانس على التَّفكير المستقبلي لدى طالباتِ جامعةِ القصيم. د. لمياء سليمان الفنيخ.....
101-71	4. الأدوارُ المطلوبة من المدرسة الثانويَّة لتعزيزِ القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية د. محمد فراج الحارثي.....
127-102	5. فاعليَّة أوراق العمل الإلكترونيَّة في تنمية التَّفكير البصري والاتِّجاه نحو الرياضيات لطُلاب الصف السَّادس الابتدائي بمحافظة جَدَّة. د. عبد الملك بن مسفر المالكي.....
149-128	6. فاعليَّة برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهاراتِ الخط العربي لدى مُعلِّمي اللغة العربيَّة في سريلانكا. د. صلاح بن ملهي السحيمي.....
182-150	7. درجةُ تحقيقِ معايير كوالتي ماترز (Quality Matters) في المقرَّرات الإلكترونية بكُلِّيَّة العلوم والدراساتِ الإنسانيَّة بضمراء من وجهةِ نظرِ الطَّالبات. د. حليلة بنت محمد حكيمي.....
204-183	8. تطويرُ المهاراتِ النَّاعمة للقيادات الأكاديميَّة في الجامعاتِ الحكوميَّة السُّعوديَّة تصوُّرٌ مُقترح. د. هيلة بنت عبد الله سليمان الفايز.....

- الصفحة عنوان البحث
9. تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية
السعودية. 232-205
د. الحسن بن يحيى آل مناخرة، د. محمد بن جابر عسيري، د. سعود بن سعد البقمي.....
10. دراسة واقع تبني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعليم المدمج عبر
تطبيق نظرية نشر الابتكارات وتبنيها بالتكامل مع نموذج تقبل التكنولوجيا. 253-233
أ. فاطمة حسن الشهراني، د. خولة خالد الدويش.....
11. فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى
معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية. 291-254
د. مانع علي محمد الشهري.....
12. الريادة الاستراتيجية مدخل لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات
التقييم الدولي (تصوّر مقترح). 322-292
د. مها عبدا لله محمد الشريف، أ. ابتسام تركي سالم العتيبي.....

أبحاث العدد



اتجاهات الطلاب نحو استخدام نظام (Blackboard) في التعلم المدمج بعد تخفيف إجراءات جائحة كورونا (COVID-19)

عمر عبد الله عمر الشهري

أستاذ تقنيات التعليم المساعد - جامعة بيشة

Doi10.55534/1320-009-005-001

المستخلص:

بسبب جائحة (COVID-19)، اضطرت عديد الجامعات إلى الانتقال من التدريس وجهًا لوجه (FTF) في الفصل الدراسي إلى التدريس عن بُعد مستخدمةً في غالب الأحيان (Blackboard) منصة تعليمية لتوصيل المعلومات للمتعلّمين إلى أن اتخذت الدولة قرارًا - بعد انحسار الجائحة- بالعودة الحضورية للدراسة لجميع المراحل الدراسية. وكان الغرض من هذه الدراسة هو التحقق في مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) بعد الانتقال من التعلم عن بُعد إلى الحضور المباشر في القاعات الدراسية وتصوراتهم لتأثيراته على تعلّمهم ومشاركتهم واكتسابهم للمعلومات. وقد شارك في هذه الدراسة (135) طالبًا جامعيًا. وتمّ جمع البيانات باستخدام مسح من نوع ليكرت (Likert scale) من ثلاث نقاط. وقد أشارت النتائج إلى وجود موقف إيجابي لدى الطلاب تجاه استخدام Blackboard، وأكدوا أن له أثرًا إيجابيًا على تجربة التعلم لديهم، وعلى دوافعهم للتعلم. كما ذكر الطلاب المرونة باعتبارها الميزة الرئيسة لاستخدام Blackboard للتعلم. الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، التعليم الحضورى، التعلم عن بُعد، جائحة كورونا، منصة البلاك بورد.



Students' attitudes toward using Blackboard in blended learning after Covid-19 Pandemic Mitigation

Omar Abdullah Omar Alshehri

Assistant Professor of Educational Technologies
Bisha University

Doi10.55534/1320-009-005-001

Abstract:

Due to the COVID-19 pandemic, many universities have had to move from face-to-face (FTF) teaching in the classroom to remote teaching. Many organizations have used Blackboard as an educational platform to communicate information to learners. The state has taken a decision to return to attendance to study for all academic levels. The purpose of this study was to investigate students' attitudes toward using Blackboard after moving from distance learning to direct classroom presence and their perceptions of its effects on their learning and participation. A total of 135 undergraduate students participated in this study. Data were collected using a 3-point Likert-type survey. The results indicated that students had a positive attitude towards using Blackboard and considered it to have a positive impact on their learning experience and their motivation to learn. Students mentioned flexibility as a key advantage of using Blackboard for learning.

Keywords: E-learning, Attendance Education, Distance Learning, Corona-Covid-19 pandemic, Blackboard platform



المقدمة:

أجبرت جائحة (COVID-19) الجامعات على الانتقال بالكامل من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بُعد وقد خلقت هذه الخطوة بيئة تعليمية غير مسبقة لكل من المعلمين والطلاب. وقد واجه المعلمون عديداً من التحديات بما في ذلك التعلم مثل: استخدام تقنيات جديدة في فترة قصيرة، وتصميم مواد تعليمية تُناسب البيئة الجديدة، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية عن بُعد، وتبني تقنيات تقييم جديدة. وفي سبيل التغلب على تلك الصعوبات وغيرها، قدمت عديد من الجامعات دورات تدريبية احترافية لأعضاء هيئة التدريس لتسهيل الانتقال من التعليم التقليدي الحضورى إلى التدريس عن بُعد. وعملت هذه المؤسسات التعليمية على تسهيل الوصول إلى الإنترنت وأجهزة الحاسوب المحمولة لطلابهم في محاولة لتسهيل هذا الانتقال السريع الذي لم يكن سهلاً لا على الطلاب ولا على المدرسين أو الإدارة.

وتهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الواقع الحالي لاستخدام منصة البلاك بورد من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب في النماص - جامعة بيشة بعد أن خففت وزارة التعليم قيود جائحة كورونا، وانتقال التعليم إلى النمط الحضورى داخل الفصول الدراسية.

وتبحث هذه الدراسة في كيفية تفاعل الطلاب في كلية العلوم والآداب في النماص مع المعلمين ومع زملائهم الطلاب من خلال استخدام منصة البلاك بورد؛ بغية تطوير عملية التعلم، ومهارات العمل الجماعي التعاوني للطلاب على وجه التحديد، وتسعى هذه الدراسة إلى فحص مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية وذلك من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب في النماص. كما تهدف أيضاً إلى دراسة تصورات الطلاب فيما يتعلق بمزايا استخدام (Blackboard) وعيوبها بوصفها منصة تعليمية. وأخيراً، دراسة ميول الطلاب حول استخدام كل من: (Blackboard) في مقابل الفصول الحضورية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها إلى فهم أسباب تفضيل الطلاب لاستخدام منصة البلاك بورد بدلاً من الحضور التقليدي في القاعات الدراسية من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب في النماص - جامعة بيشة. وتوفير منصة البلاك بورد نوعاً آخر من التعليم يُزعم أنه يُعزز الوقت الذي يقضيه الطلاب/ الطالبات في التعلم وجهاً لوجه في فصل دراسي فعلي. ولذا؛ فلا تزال هناك حاجة إلى عمل مُكثَّف حول دور منصة البلاك بورد لتسهيل عملية التعلم، وتطوير مهارات العمل التعاوني لطلاب كلية العلوم والآداب في النماص - جامعة بيشة، وتحديد الاستخدام المناسب، والمزايا المحتملة، وعواقب استخدام تلك المنصة في العملية التعليمية.

وتسهم هذه الدراسة في تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام منصة البلاك بورد في تدريس المواد الدراسية واستخدامها بوصفها وسيلة تعليمية تدعم التحصيل العلمي وتكفل دراسة المواد الدراسية بشكل شيق؛ وذلك لأنها ستعرض بالصوت والصورة، وتساعد على تبسيط المفاهيم، وزيادة تركيز المتعلمين، وتوفير الوقت والجهد، وجذب انتباه الطلاب/ الطالبات؛ الأمر الذي يحقق أهداف التدريس بصورة أفضل.

ولذا فمن الضروري فحص أي عوائق تمنع الطلاب والمعلمين من استخدام منصة البلاك بورد لأغراض التعلم حيث سيساعد هذا الاختبار المعلمين/ الطلاب في كلية العلوم والآداب في النماص - جامعة بيشة على التفكير في خطوات للتغلب على هذه التحديات؛ من أجل تحسين معرفتهم والأداء الأكاديمي لهم.



الإطار النظري والدراسات السابقة

أدّى تطوُّرُ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) إلى توظيفِ التقنيات لتعزيزِ التعليم في المؤسسات الأكاديمية. وظهر مصطلحُ التعلُّم الإلكتروني في مجال التعليم لوصفِ التعلُّم الذي يتِمُّ من خلال الأنظمة التقنية عبر الإنترنت، أو التي تُيسِّرُها هذه الأنظمة. إذ لا يمكن تقديم التعلُّم الإلكتروني دون توظيف التقنيات.

كما أفاد Hsieh (2011) أنَّ أنظمة إدارة التعلُّم (LMS) هي الطريقة الأكثر شيوعاً لتقديم التعلُّم الإلكتروني. ونظام إدارة التعلُّم (LMS) هو مصطلح واسع يُستخدم بشكلٍ شائع لوصف الأنظمة المختلفة التي تُقدِّم خدمات تعليمية عبر الإنترنت للطلاب والمعلمين والمديرين. ويُستخدم كذلك لمجموعة واسعة من الأنظمة التي تنظم وتوفّر الوصول إلى خدمات التعلُّم عبر الإنترنت للطلاب والمعلمين والمسؤولين. وبشكلٍ عام، تحتوي هذه الخدمات على بعض المرافق الأساسية مثل: التحكم في الوصول المحدود للأشخاص المصرَّح لهم، وتوفير أنواع مختلفة من محتوى التعلُّم، وتوفير أنواع مختلفة من أدوات الاتصال، فمنصة التعلُّم عبر الإنترنت هي تعبير بديل آخر يُستخدم أحياناً للإشارة إلى (LMS) (Paulsen, 2002).

وبسبب المزايا المختلفة لأنظمة التعلُّم الإلكتروني، اعتمدت غالبية مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية أنظمة إدارة التعلُّم (Aljuhney & Murray, 2015). التي تشتمل على أدوات لإدارة أنشطة التعلُّم وتسهيل التعليم (et al., 2010 Abouzahra). يتكون نظام إدارة التعلُّم عادةً من أدوات وميزات متنوعة مثل: أدوات إدارة المحتوى، وأدوات الاتصال، وأدوات تقديم المهام، وأدوات تقييم الطلاب (Aljuhney & Murray, 2015).

وقد صرح Li and Lee (2016) أن هذه البيئة عبر الإنترنت تُسهِّل الوصول والتعرُّض للتعليم في عصر التقنيات المتقدمة.

لقد كان (LMS) ظاهرة عالمية في التعليم العالي إذ بلغت نسبة المؤسسات التعليمية التي اعتمدت عليه (99%) كما استخدمه (85%) من المعلمين و(83%) من الطلاب (Dahlstrom, Brooks & Bichsel, 2014).

أما في المملكة العربية السعودية فغالبية مؤسسات التعليم العالي استخدمت (LMS) بنسبة (87%) وفقاً لما خلصت إليه دراسة (2015) Murray Aljuhney، لبحث استخدام نظام إدارة التعلُّم في (46) مؤسسة للتعليم العالي.

ومن أهم أنظمة إدارة التعلُّم (LMS) منصة البلاك بورد (Blackboard) التي بدأت في عام (1997) من قبل كل من Matthew Pittinsky و Michael Chasen. وهي أداة لمؤتمرات فيديو تعاونية قائمة على الويب توفر جودة الصوت والفيديو ومشاركة الشاشة؛ مما يجعلها رائعة للمؤتمرات الافتراضية، والمحاضرات، والاجتماعات، والندوات عبر الإنترنت. وأصبحت متاحة للطلاب والموظفين وأعضاء هيئة التدريس في عديد الجامعات. وأصبح المعلمون قادرين على استخدام الميزات المختلفة لـ (Blackboard) لإنشاء بيئات تعليمية تفاعلية (Alsalloum & Radwan, 2013, p. 100).

وتشير البيانات الحديثة إلى أنَّ منصة (Blackboard) تسيطر على أنظمة إدارة التعلُّم الأخرى في الجامعات الحكومية السعودية. إذ تعدُّ النظام الأكثر شعبيةً في الجامعات الحكومية، حيث تستخدمه (25) جامعة أي بنسبة (89%) (Binyamin, Rutter, Smith, 2017).

خلال جائحة (Covid-19) وبعدها، حيث كان (Blackboard) خياراً لعددٍ من الجامعات ومنها جامعة بيشة، التي وظَّفت النظام في العملية التعليمية والإرشادية للطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس. وقد أكَّدت بعض الدراسات على أن "نظام البلاك بورد (Blackboard) نظامٌ عالمي يُستخدم في أكبر الجامعات العالمية؛ حيث يتمتع بفاعليته في المجال التعليمي، ودرجة الأمان، والسرية العالية التي يتميز بها (الملحم، البدر، والمطيران، 2018، ص. 29).



ويعدُّ (Blackboard) أحد أكثر تطبيقات الدورات التدريبية المحسّنة على الويب شيوعاً والأكثر فائدة (Feustle, 2001, 2001؛ Oliver & Omari, 2001)، ويستخدم عددًا من الأدوات لتسليم المحتوى والمشاركة منها: التقييمات، ومجالات الدردشة، والبريد الإلكتروني، وشرائح المحاضرات، والمراجعات، والمناهج الدراسية (Hutchins, 2001) ويمكن الوصول إلى أدوات (Blackboard) من الحرم الجامعي، أو من أي نقطة متصلة بالإنترنت على مدار (24) ساعة في اليوم، و(7) أيام في الأسبوع (Buchanan, 2000; Feustle, 2001; Morss, 1999).

إن استخدام تقنيات التعلم عن بُعد مثل أنظمة التعلم الإلكتروني ليس بالأمر الجديد. حيث استخدمها المعلمون في التعليم العالي لسنوات عديدة للتواصل معهم في الوقت الفعلي. وقد ركزت العديد من الدراسات على استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني (e.g., Anastasiades et al., 2010; Candarli & Yuksel, 2012; Mader & Ming, 2015) كما ركزت بعض الدراسات بشكل خاص على استخدام منصة البلاك بورد في الفصل الدراسي (e.g. Raza et al., 2021; Albakri et al, 2021; Iffat Rahmatullah, 2021; Neuwirth et al. 2021) وعلى مدار الأشهر القليلة الماضية على وجه الخصوص، بدأ الباحثون في البحث والتحقيق حول التعلم عبر الإنترنت في أثناء جائحة كورونا (COVID-19) (Mahyoob, 2020; Almusharraf & Khahro, 2020; Muhammad et al, 2020; Hoq, 2020)

ويمكن القول بشكل عام إن وجود تطبيقات أنظمة إدارة التعلم مثل نظام (Blackboard) قد أضاف بُعداً جديداً لعملية التعلم، حيث إنه يتوافق مع متطلبات متعلمي القرن الحادي والعشرين كونهم مرتبطين بالأجهزة والتقنيات الحديثة أكثر من ارتباطهم بأية أجهزة أخرى، وهو الأمر الذي يمكن أن يتم توظيفه لدعم عملية التعلم، وقد أسهمت نتائج بعض الدراسات كدراسة Almusharraf & Khahro (2020) التي كشفت أن المشاركين كانوا راضين تمامًا عن استخدام (Blackboard) لإدارة الفصول الافتراضية وإلقاء المحاضرات، والدورات التدريبية، والتقييمات، وورش العمل التدريبية، والدعم الفني.

وأيضاً دراسة علي Ali (2017) التي هدفت لتحقيق من فائدة نظام البلاك بورد في التعليم والتعلم، وتقييم تأثيره على طلاب اللغة الإنجليزية السعوديين، واستخدم الباحث المنهج المختلط للطلاب الذين يستخدمون البلاك بورد للتعلم عبر الإنترنت، ومن أهم نتائجها: أن استخدام البلاك بورد حفّز الطلاب على العمل بجدية أكبر والتعلم بشكل أفضل مقارنة بطرق التعلم التقليدية، وأن الطلاب يعتقدون أن البلاك بورد هو عامل مُحفّز.

كما يعدُّ تطبيق البلاك بورد (Blackboard) من أنجح الأساليب الفعّالة لإثراء العملية التعليمية للمعلم والمتعلم ويمكن لمستخدم المنصة الاطلاع على المقرر الإلكتروني، ومتابعة التحديثات والدروس الجديدة، وحضور المحاضرات المباشرة، والوصول للوسائط التعليمية في المقرر، ويمكن من خلاله أيضاً أداء الواجبات والمهام المطلوبة، كما يتيح تفاعل المتعلمين مع المقرر من خلال الأدوات التفاعلية المتعددة؛ بهدف المشاركة الفاعلة في كل الأنشطة التعليمية، كما أنه يُمكن الطالب من متابعة الدرجات (عمر والمصعبي، 2017).

وقد خلصت دراسة (Abualkishik & Alkhalidi (2019,p.6) أن لاستخدام تطبيق البلاك بورد في التعليم والتعلم فوائد كبيرة، وعلى سبيل المثال؛ نجده يوفر وصولاً أسهل إلى المعلومات، وزيادة في الإنتاجية، ويستثمر الوقت والمال ويوجّه استخدامهما بحكمة، ويمكن الوصول إليه في أي مكان وزمان. وأيد هذا الرأي عبد الوهاب (2016) عن طريق دراسة شبه تجريبية هدفت إلى معرفة أثر التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعليم الإلكتروني البلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني. حيث أكدت الدراسة أن التعلم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة



التعليم الإلكتروني البلاك بورد كان له أثر فعّال في أداء عينة الدراسة التجريبية نتيجة لأسباب عدة، منها: تمثّر النظام بالمرونة، والأمن، ويسر انتقال المعرفة في أي مكانٍ وزمان.

وفي السياق نفسه، أجرى رازا Raza et al (2021) دراسة لاستكشاف مدى ملائمة استخدام البلاك بورد لجمع البيانات النوعية في سياق البحوث الصحية. وتمّ جمع البيانات عن طريق إجراء استبانة، وجمعت الدراسة إجابات (494) من طلاب الجامعات في باكستان بوصفهم مشاركين. وتمّ تفسير البيانات التي تمّ جمعها باستخدام الإصدار (3.2.3) من برنامج (PLS-SEM). وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الطلاب دعموا تنفيذ برامج التعلم عبر منصّة البلاك بورد، وكانوا راضين عن تجربة التعلم عبر الإنترنت في أثناء الانتقال من الطريقة التقليدية إلى الفصول الافتراضية، واعتبروا الدورات التدريبية عبر الإنترنت فعّالة.

كما أجرى الحمصي والشايع (2021) Alhumsi & Alshaye دراسة هدفت إلى قياس تصورات الطلاب تجاه استخدام منصّة البلاك بورد للتعاون في تعلّم اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في الكتابة الأكاديمية في الجامعة السعودية الإلكترونية، وتمّ إجراء الاستطلاع عبر الإنترنت وتوزيعه على (248) مُستجيبًا. وقد أوضحت النتائج أن هناك اتجاهًا مريحًا نحو اعتماد تقنية (LMS) الجديدة لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. ومن المحتمل أن يؤدي هذا الميل دورًا مهمًا في دورات تعلّم الطلاب المطلوبة في جامعاتهم. وقد أكّدت هذه الدراسة: أهمية الجودة المتميزة لنظام التعلم الإلكتروني الذي تمتلكه الجامعة السعودية الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية، وأنه يجب على المؤسسات التعليمية أيضًا الحفاظ على موقفٍ إيجابي من جانب الطلاب تجاه التعلم الإلكتروني؛ نظرًا لأنه أقوى مؤشر على استخدام الطلاب للتعليم الإلكتروني. ومع ذلك؛ فإنّ مزايا نظام (Blackboard) لم تمنع بعض الطلاب والأكاديميين من إبداء بعض الانتقادات في تعاملهم معه، وبخاصّة كونه نظامًا مغلقًا، حيث تركّزت انتقاداتهم للنظام باعتبار تصميمه غير مرن، مع واجهة بطيئة؛ مما يجعل من الصعب تنفيذ المهام الأساسية عليه في عملية التعلم، كما أثبت التنقل داخل النظام أنّه يتطلّب وقتًا طويلاً ولذلك أشار الأحيري (2021) إلى أنّ التدريس والتعلّم باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني ليسا بالجودة التي تمّت تجربتها في بيئة الفصل الدراسي التقليدية. وأشارت النتائج إلى أن جودة التدريس والتعلّم التي اختبرها الطلاب في المناطق النائية كانت أقل جودةً من الطلاب في الفصل التقليدي.

وهذا ما أكّده Muhammad et al (2020). في دراسته لاستكشاف تصوّرات الطلاب لأنظمة التعلم في التعليم العالي التي أشارت نتيجتها إلى أنّ الطلاب لديهم موقفٌ سلبي تجاه استخدام منصّات التعلم الإلكتروني في الفصل الدراسي، وأنهم يُفضّلون التعلم التقليدي الحضوري.

أجرى عفت رحمة الله Iffat Rahmatullah (2021) دراسة في جامعة الملك خالد باستخدام (Blackboard) باعتباره نظامًا مُتقدّمًا لإدارة التعلم عبر الإنترنت لفحص تحديات المشهد التعليمي وآفاقه من خلال نهج تجريبي قائم على الملاحظة والاستنتاجات المستمدّة من الآثار التي تمّ الحصول عليها في أثناء عملية التدريس والتعلّم عبر الإنترنت وبعدها. وكشفت نتائج الدراسة أنّ آلية التعلم الرقمي لا يمكن الوصول إليها تمامًا لعددٍ من الطلاب وذلك بالرغم من حقيقة أنّ عددًا من الطلاب يجدونها واحدة من أكثر طرق التعلم ملائمة. ومع ذلك، فإنّ المشاركة المحدودة للمتعلمين في أنشطة الفصل الافتراضي، والاستخدام الخطأ لأدوات التقييم، واستياء الطلاب من تقدّم التعلم، تمثّل كلها سمات سلبية لاستخدام منصّة البلاك بورد في العملية التعليمية.



مشكلة الدراسة:

نشأت المشكلة المحلية التي دفعت إلى الحاجة لهذه الدراسة من ملاحظات الباحث خلال الفصل الدراسي السابق (١٤٤٢هـ/١٤٤٣هـ). التي وجد من خلالها أن الطلاب يفضلون استخدام منصة البلاك بورد بدلاً من التعليم الحضوري التقليدي. حيث سعت الدراسة الحالية إلى تحديد ميزات بيئة التعلم عبر الإنترنت (Blackboard) التي يرى الطلاب أنها تسهم إيجابياً في جودة التدريس والتعلم، بالإضافة إلى تحديد تلك الميزات التي قد تشكل صعوبات أو عوائق أمام جودة التدريس والتعلم. وباختصار، فقد تم تطوير هذه الدراسة بحيث يمكن لأعضاء هيئة التدريس - الذين يُصمِّمون خبرات التعلم لكل من طلاب التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد - أن يكون لديهم إحساس أفضل بتصوّرات الطلاب واستخدامهم لبيئة التعلم عبر الإنترنت، كما يمكنهم استخدام هذه المعلومات لتحسين تجربة تعلم الطلاب. وتأخذ هذه الدراسة في الاعتبار القضايا من منظور المتعلمين، مع تفحص وجهات نظر طلاب جامعة بيشة (كلية العلوم والآداب بالنامص) لـ (Blackboard)، وهي أداة تعليمية تفاعلية تُستخدم بشكل متزايد في جميع مراحل التعليم العالي؛ لذا يسعى هذا البحث إلى معرفة اتجاهات الطلاب نحو استخدام نظام (Blackboard) في التعلم المدمج بعد تخفيف إجراءات جائحة كورونا (COVID-19)، من أجل إعداد متعلمين لديهم المهارات والقدرات اللازمة على استخدام التطبيقات والتقنيات الحديثة؛ وذلك تماشياً مع مُتطلّبات القرن الحادي والعشرين.

أسئلة الدراسة:

ينصبّ اهتمام البحث الحالي على استكشاف تصوّرات الطلاب عن فائدة التعلم والمشاركة في الفصول التقليدية الحضورية - وجهاً لوجه - وفاعليته مقارنةً باستخدام منصة Blackboard التعليمية. وبالتالي، فإنّ الهدف من هذه الدراسة هو الإجابة عن الأسئلة الثلاث التالية:

1. ما مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية؟
2. ما تفضيلات الطلاب نحو استخدام (Blackboard)؟
3. ما تصوّرات الطلاب فيما يتعلّق بمزايا استخدام (Blackboard) وعيوبها باعتبارها منصةً تعليمية؟



خطوات الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي (الاستبانة).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكوّن مجتمع الدراسة الحالية من طلاب كلية العلوم والآداب في النماص - جامعة بيشة وطالباتها خلال فصل دراسي عادي. شارك في الدراسة (135) طالبًا وطالبة في جامعة بيشة (كلية العلوم والآداب بالنماص) يمثلون جميع الأقسام. وقد تمّ التواصل مع الطلاب خلال الفصل الدراسي الثاني (2021) عبر منصة البلاك بورد عندما وجدوا أنفسهم يتحولون إلى بيئة التعلم التقليدية وجهًا لوجه. وشملت العينة (40٪) من الذكور، و(60٪) من الإناث، وهي العينة تمثّل مجتمع كلية العلوم والآداب بالنماص بجامعة بيشة.

خصائص عينة الدراسة:

تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (الجنس، والتخصّص الدراسي، ونمط الدراسة، والمستوى الدراسي).

وصف أداة الدراسة (الاستبانة):

في هذه الدراسة، تمّ استخدام الأسئلة المغلقة في الاستبانة بحيث يختار المستجيبون إجابة واحدة من مجموعة من الخيارات المصمّمة مسبقًا (Williams, 2003). وقام المشاركون بملء استبانة مكوّنة من (19) عنصرًا، طورها الباحث بناءً على مراجعة الأدبيات السابقة. وتمّ استخدام استجابات مقياس ليكرت (Likert scale) المكوّنة من ثلاث نقاط (1 = لا أوافق، 2 = أوافق إلى حد ما، 3 = موافق) لقياس مدى موافقة المشاركين أو عدم موافقتهم على كل عبارة. وبالمقارنة مع الأسئلة المفتوحة، فإنّ الأسئلة المغلقة سهلة وسريعة، ولا تتطلب كتابة مكثّفة أو تكليف موارد عالية، ويمكن بسهولة إجراء مقارنات بين الإجابات (Oppenheim, 1992).

جدول 1

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات الديموغرافية	الجنس	التخصص الدراسي	نمط الدراسة	الفرقة الدراسية			
				أدبي وشرعي	علمي	عن بُعد	صفي
الذكور	الأنثى	أدبي وشرعي	علمي	عن بُعد	صفي	الأولى	الثانية
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
54	81	63	72	101	34	22	40
40%	60%	46.7%	53.3%	74.8%	25.2%	16.3%	29.6%
36	26.7%	37	26.7%	36	26.7%	37	26.7%

ووفقًا لجراي (Gray, 2004)، تعدّ الاستبانات اقتصادية؛ حيث يمكن إرسالها إلى عدد كبير من المشاركين بتكلفة منخفضة. علاوة على ذلك، فإنّ جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها أسهل من البيانات التي يتمّ جمعها من الردود الشفوية (Marton-Williams, 1986). ومن أجل القضاء على التحيز، يجب جميع المشاركين عن الأسئلة نفسها بالضبط، ويتمّ تشجيع الصدق من خلال عدم الكشف عن هويتهم في العملية.



تصميمُ الاستبانة:

ذكر كوهين وآخرون (2007) Cohen et al., أنه يجب استخدام صياغة دقيقة في الاستبانة، بالإضافة إلى كلمات ولغة بسيطة؛ لتمكين المشاركين من فهم الأسئلة بشكل كامل، وضمان حصول الباحثين على المعلومات المطلوبة. وفي الوقت نفسه، يجب تجنب الأسئلة والأسئلة الغامضة التي تتضمن نفيًا مزدوجًا لمنع حدوث ارتباك محتمل. تم تصميم الاستبانة لاستكشاف تصورات الطلاب عن فائدة التعلم والمشاركة في الفصول التقليدية الحضورية - وجهًا لوجه - وفاعليته مقارنةً باستخدام منصة (Blackboard) التعليمية بعد تخفيف إجراءات فايروس كورونا من وجهة نظر طلاب كلية العلوم والآداب في النماص - جامعة بيشة.

وقد تضمنت الاستبانة ثلاثة أجزاء تتوافق مع أسئلة الدراسة. يتعلّق السؤال الأول باستكشاف مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية، في حين يفحص السؤال الثاني ما إذا كان الطلاب يفضلون الفصول الدراسية (تعليم حضوري) أو تكون عن بُعد من خلال منصة البلاك بورد. في حين يجيب السؤال الثالث عن تصورات الطلاب فيما يتعلق بمزايا استخدام (Blackboard) وعيوبها باعتبارها منصة تعليمية. وقد تمّ عرض كل عنصر على حدة مع جدول ومجموعة من العناصر ذات الصلة.

تمّ تصميم الجزء الأول من الاستبانة لجمع المعلومات الديموغرافية عن الطلاب في كلية العلوم والآداب في النماص، ويتكون من أربعة أسئلة: يطلب السؤال الأول من جميع المستجيبين تحديد جنسهم. في حين يسألهم الثاني عن مستواهم الدراسي، أما السؤال الثالث فيسألهم عن نمط الدراسة سواء أكانت حصرية أم عن بُعد؟ وأخيراً تخصّصهم سواء أكان العلوم الطبيعية أم العلوم الإنسانية؟

وتمّ إنشاء الجزء الثاني من الاستبانة لاستكشاف مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية. ويتألف من (9) عناصر، كانت إجابة كل منها وفق استجابات مقياس ليكرت (Likert scale) المكوّنة من ثلاث نقاط (1 = لا أوافق، 2 = أوافق إلى حد ما، 3 = موافق). حيث تمّ تطوير هذه العناصر وفقاً لمراجعة الأدبيات المتعلقة باستخدام منصة البلاك بورد في العملية التعليمية.

أما الجزء الثالث من الاستبانة فقد تمّ بناؤه لفحص تفضيلات الطلاب نحو اختيار نوع التعليم المناسب سواء أكان عبر الفصول الافتراضية (Blackboard) أم الفصول الدراسية التقليدية وجهًا لوجه؟ وهي تتألف من (9) بنود إجابة كل منها وفق استجابات مقياس ليكرت (Likert scale) المكوّنة من ثلاث نقاط (1 = لا أوافق، 2 = أوافق إلى حد ما، 3 = موافق). حيث تمّ تطوير هذه العناصر وفقاً لمراجعة الأدبيات المتعلقة باستخدام منصة البلاك بورد في العملية التعليمية.

وأخيراً تمّ إنشاء الجزء الرابع من الاستبانة لمعرفة تصورات الطلاب فيما يتعلق بمزايا استخدام (Blackboard) وعيوبها بوصفها منصة تعليمية. يتألف هذا الجزء من (18) بنداً، إجابة كل منها وفق استجابات مقياس ليكرت (Likert scale) المكوّنة من ثلاث نقاط (1 = لا أوافق، 2 = أوافق إلى حد ما، 3 = موافق). وقد تمّ تطوير العناصر من مراجعة الأدبيات المتعلقة بمميزات استخدام البلاك بورد في العملية التعليمية، بالإضافة إلى الحواجز التي تحول دون اعتماد هذه المنصة لدعم التعليم والتعلم.



صدق الاستبانة:

تم إعداد الاستبانة في هذه الدراسة باللغة العربية، وقد تم إرسالها إلى خبير اختصاصي باللغة العربية من أجل حذف أي مفردة عامية، والتأكد من أن عناصر الاستبانة واضحة وذات مغزى. ثم بعد ذلك، تم إرسال الاستبانة إلى لجنة من الخبراء تتألف من ستة أساتذة في تخصص تكنولوجيا التعليم في كلية التربية في جامعات: بيشة، والملك خالد، والباحة والطائف؛ لمراجعة بنود الاستبانة؛ ولتقييم مدى ملاءمتها ووضوحها وإيجازها. واقتُرحت اللجنة حذف بعض الأسئلة المكررة، وتحويلها لأسئلة أخرى، وتعديل عناصر أخرى بشكل طفيف لتوضيح المعنى. علاوة على ذلك، اقترحوا أن تكون البنود قصيرة وشاملة لمنع سوء الفهم من قبل المشاركين. وأسهمت هذه التعليقات في تعزيز صياغة الاستبانة لتعكس الجوانب الثقافية وتنكيّف معها.

ثبات الاستبانة:

تم حساب موثوقية الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث يتم استخدامه بشكل متكرر لقياس مدى الارتباط الوثيق بين عدة العناصر باعتبارها مجموعة. وكانت الاستبانة تبعاً لذلك متسقة داخلياً، حيث حققت درجة ألفا كرونباخ لجميع محاور الدراسة نسباً مناسبة وذات اعتمادية مرتفعة. والجدول التالي يبين نتائج أداة الثبات لهذه الدراسة:

جدول 2

قيمة معامل الثبات Cronbach's Alpha لمحاور الاستبانة

معامل الثبات Cronbach's Alpha	المحور	تسلسل الفقرات
0.951	رأي الطالب/ة تجاه التعلم عن بُعد	V1-V9
0.864	تصور الطالب/ة حول جلسات الحضور التقليدية مقارنةً بالتعليم عن بُعد	V10-V18
0.920	مزايا التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطالب/ة	V19-V26
0.957	عيوب التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطالب/ة	V27-V36

التحليل الكمي للبيانات:

بعد جمع البيانات، تم تحليل أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام حزمة (SPSS V.21) للمساعدة في توضيح البيانات الوصفية باستخدام الجداول. وتم تطبيق الاختبارات الإحصائية الوصفية لتحليل هذه الأسئلة. ويوفر هذا النوع من التحليل معلومات حول: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، مع إعطاء لمحة عامة عن توزيعها، والحصول على الاتجاهات العامة لجميع الردود.

النتائج والمناقشة:

تم تجميع الردود التي جمعت من عناصر استبانة ليكرت (Likert scale) المكونة من 3 نقاط في أربع فئات: مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الانتقال للفصول الحضورية، وتصوّرات الطلاب للاختلافات بين الفصول التقليدية الحضورية وجلسات (Blackboard). بالإضافة إلى تصوّرات الطلاب فيما يتعلق بمزايا استخدام (Blackboard) وعيوبها بوصفها منصة تعليمية.



ولتقديم إجابة عن السؤال البحثي الأول حول مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard)، وافق (22.58٪) على أنهم استمتعوا باستخدامه، في حين لم يوافق عليه (48.39٪). بالإضافة إلى ذلك، أشار (19.36٪) فقط إلى رغبتهم في استخدام (Blackboard) في الفئات الأخرى، لكن لم يوافق (55.01٪) على ذلك. وقد تراوحت قيم استجابات الطلاب لعناصر الاستطلاع الخمس من (2.29) إلى (3.10) من أصل (5)، مما يشير إلى مستوى دعم أقل ملائمة لاستخدام (Blackboard) (انظر الجدول 1).

الإحصاءات الوصفية لمحاوَر الاستبانة:

إجابة السؤال الأول:

الذي ينصُّ على: "مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية. تمَّ بناءُ السؤال الأول لفحص مواقف الطلاب تجاه استخدام منصَّة البلاك بورد (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية. كما هو مُبيَّن في جدول (3)، وتمت دراسةُ الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار " T " للتحقق من معنوية العبارة، وذلك لكل عبارة من العبارات الواردة في الاستبانة.

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في قياس اتجاه الطلاب نحو استخدام Blackboard للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية

م	رأي الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) للتعلم بعد الحضور للفصول الدراسية	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.
V1	استخدام (Blackboard) في الفصل الدراسي ساعدني على المشاركة بطرق عززت تعلمي.	2.78	0.044	0.511	0.000
V2	استخدام (Blackboard) يُحفِّزني على المشاركة بنشاط في الأنشطة الصفية.	2.69	0.055	0.642	0.000
V3	استخدام (Blackboard) سهَّل عليَّ المشاركة بشكل أكبر في المناقشات الصفية.	2.72	0.050	0.583	0.000
V4	استخدام (Blackboard) في العملية التعليمية يزيد من تفاعلي مع المعلمين.	2.69	0.056	0.654	0.000
V5	استخدام (Blackboard) في العملية التعليمية يزيد من تفاعلي مع زملائي في الفصل الدراسي.	2.63	0.057	0.657	0.000
V6	استخدام (Blackboard) حفَّزني على التواصل مع المعلمين وزملائي الطلاب.	2.69	0.054	0.628	0.000
V7	أدَّى استخدام (Blackboard) إلى تحسين تعليمي وتطوره.	2.69	0.055	0.64	0.000
V8	استخدام (Blackboard) ساعدني في تعلم محتوى المقرر بشكل أفضل.	2.63	0.060	0.69	0.000
V9	ساعد استخدام (Blackboard) على ارتفاع المعدل التراكمي الدراسي.	2.75	0.048	0.554	0.000



باستقراء البيانات الواردة في جدول (3) نجد أن العناصر (2، 3، 9، 1) كانت أكثر التصورات المذكورة بشكل متكرر (AV= 2.78، SD 0.511، AV= 2.72، SD 0.544 و AV= 2.69، SD 0.583، SD 0.618) حيث توافق المشاركون على أن منصة البلاك بورد (Blackboard) في الفصل الدراسي ساعدتهم على المشاركة بطرق عززت من تعلمهم (البند 1)، كما ساعدتهم على رفع المعدل التراكمي الدراسي (البند 9)، كما حفزتهم على المشاركة في المناقشات من خلال التفاعل مع المعلمين والأنشطة الصفية (البند 3 و 4 و 2).

ولعل واحدة من التصورات المهمة لاستخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية التي ذكرها المشاركون أنها زادت من درجة التفاعل بينهم وبين زملائهم، وكذلك مع معلمهم، وحسنت من تعليمهم وطورته (البند 6 و 7) بمتوسط حسابي وانحراف معياري (AV= 2.69، SD 0.511 و SD 0.64، AV= 2.69). ومع ذلك فمن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن (البندين 5 و 8) المتعلقين باستخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية ودورها في زيادة التفاعل فيما بين الطلاب، ودور البلاك بورد في مساعدة الطلاب في تعلم محتوى المقرر الدراسي بشكل أفضل كانا البندين الأقل أهمية بمتوسط حسابي وانحراف معياري (AV= 2.63، SD 0.60 و SD 0.57، AV= 2.63) وتشير هذه النتيجة إلى أن بعض المشاركين يعتقدون بقوة أن استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية يساعد الطلاب في تسهيل الحصول على المعلومات، وتيسير ذلك في كل المجالات التعليمية التي يمكن أن تساعد في تطوير مستواهم الأكاديمي. ويعتقد المشاركون أن استخدام هذه المنصة يوفر بيئة تعليمية عالية الجودة ومناسبة للمتعلمين لتبادل المعلومات والأفكار والخبرات. وتعكس النتائج التي تمت ملاحظتها في هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي وجدت أن استخدام منصة البلاك بورد تعزز التعاون والتواصل المهني بين الآخرين، وتسهل تجميع المعرفة وتنظيمها وإدارتها (e.g. Aljuhney & Murray, 2015; Almusharraf & Khahro, 2020; Raza et al., 2021; Alhumsy & Alshaye 2021)

إجابة السؤال الثاني

الذي ينص "على نوع تفضيلات الطلاب سواء أكان ذلك حضورياً أم عن طريق استخدام (Blackboard)" تم تصميم السؤال الثاني لفحص الطريقة التي يفضلها الطلاب لتلقي الدروس التعليمية سواء أكانت عن طريق الفصول الدراسية الافتراضية عن بُعد (Blackboard) أم الفصول الدراسية التقليدية الحضورية. كما هو مبين في جدول (4)، حيث تمت دراسة الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" للتحقق من معنوية العبارة، وذلك لكل عبارة من العبارات الواردة في الاستبانة.

يُقدم جدول (4) تحليل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ويشير إلى أن العناصر (17، 13، 11) كانت أكثر البنود المذكورة بشكل متكرر (AV= 2.69، SD 0.60، AV= 2.68، SD 0.62 و AV= 2.68، SD 0.62). بالنسبة للمفردة (17) اتفق المشاركون على أن طريقة التعليم الحضورية تمكن المعلم من الالتقاء وجهًا لوجه مع طلبته، وهي تعد وسيلة اتصال مباشرة في نقل المعلومة والمعرفة من المعلم للمتعلم.

ومن المثير للاهتمام، ما أبرزته البيانات من أن المشاركين اتفقوا على أن المستوى الدراسي على منصة البلاك بورد Blackboard أفضل منه عن التقليدي (البند 14)، مع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري (AV= 2.66، SD 0.63). كما أن طريقة التعليم الحضورية التي تمكن المتعلم من طرح أسئلته واستفساراته ومشاركتها مباشرة مع معلمه كانت



أهم تصوّر للطلاب حول جلسات الحضور التقليدية مقارنةً بالتعليم عن بُعد التي ذكرها معظم المشاركين (البند 16)، مع المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ($AV=2.63$ ، $SD=0.63$).

وكانت أقل تصوّرات الطلاب حول جلسات الحضور التقليدية مقارنةً بالتعليم عن بُعد هي العناصر (10، 12 و 15) حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ($AV=2.60$ ، $SD=0.70$ ، $AV=2.59$ ، $SD=0.69$ ، $AV=2.58$ ، $SD=0.67$ على التوالي). واتفق المشاركون على أنّ الحصول على المعلومات عن طريق الفصول الافتراضية أسهل من الفصول التقليدية الحضورية (البند 15). كما ذكروا أنّ الاكتساب العلمي في أثناء جلسات (Blackboard) أكثر منه في الفصول الحضورية (البند 12). وكان أدنى تصوّر ذكره المشاركون هو أنّ الأنشطة خلال جلسات (Blackboard) حقّزت الطلاب على تعلّم محتوى الفصل أكثر من تلك الموجودة في اجتماعات الفصول الحضورية التقليدية (البند 10).

جدول 4

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية في قياس تصوّر الطلاب نحو جلسات الحضور التقليدية مقارنةً بالتعليم عن بُعد

م	تصوّر الطلاب حول جلسات الحضور التقليدية مقارنةً بالتعليم عن بُعد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.
V10	حفظتي الأنشطة خلال جلسات (Blackboard) على تعلّم محتوى الفصل أكثر من تلك الموجودة في اجتماعات الفصول الحضورية وجّهًا لوجه.	2.58	0.58	0.675	0.000
V11	ساعدني استخدام منصّة (Blackboard) على المشاركة بفاعلية في الدروس العلمية مقارنةً باجتماعات الفصول التقليدية.	2.68	0.54	0.62	0.000
V12	الاكتساب العلمي في أثناء جلسات (Blackboard) أكثر منه في الفصول الحضورية.	2.59	0.60	0.696	0.000
V13	كان من الأسهل المشاركة في الأنشطة الجماعية في جلسات (Blackboard) مقارنةً باجتماعات الفصول التقليدية.	2.68	0.54	0.62	0.000
V14	المستوى الدراسي على (Blackboard) أفضل منه عن التقليدي.	2.66	0.55	0.637	0.000
V15	الحصول على المعلومات عن طريق الفصول الافتراضية أسهل من الفصول التقليدية الحضورية.	2.6	0.61	0.706	0.000
V16	تمكّن طريقة التعليم الحضورية المتعلّم من طرح أسئلته واستفساراته ومشاركتها مباشرةً مع معلّمه.	2.63	0.55	0.633	0.000
V17	تمكّن طريقة التعليم الحضورية المتعلّم من الالتقاء وجّهًا لوجه مع طلبته، وهي تعدّ وسيلة اتصال مباشرة في نقل المعلومة والمعرفة من المتعلّم للمعلّم	2.69	0.52	0.606	0.000
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		2.636667	0.648889		

تشير هذه النتائج إلى أنّ المشاركين لديهم إيمان كبير بالحاجة الملحة للاستفادة من منصّة البلاك بورد Blackboard. بالإضافة إلى ذلك، من الواضح أنّ لديهم تصوّرات إيجابية قوية للدور الذي يمكن أن تؤديه منصّة البلاك بورد (Blackboard) في تسهيل اكتساب المعرفة وتطويرها وتعزيزها، مع دعم استمرارية العمل وكفاءته، وتعزيز التعليم التعاوني،



وإنجاز المهام، وتشجيع التعلم الذاتي. وتعكس النتائج التي تمت ملاحظتها في هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي وجدت أن استخدام منصة البلاك بورد يحفز الطلاب على العمل بجدية أكبر، والتعلم بشكل أفضل من طرق التعلم التقليدية، وأن الطلاب يعتقدون أن البلاك بورد هو عامل محفز نتيجة لأسباب عدة، منها: تميز النظام بالمرونة والأمن، وانتقال المعرفة في أي مكان وزمان (Ali, 2017; Abualkishik and Alkhaldi, 2019; Almusharraf & Khahro, 2020) **إجابة السؤال الثالث:**

تم تصميم السؤال الثالث لفحص تصورات الطلاب فيما يتعلق بمزايا استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) وعيوبها باعتبارها منصة تعليمية. كما هو مبين في جدول (5)، حيث تمت دراسة الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T" للتحقق من معنوية العبارة، وذلك لكل عبارة من العبارات الواردة في الاستبانة.

تظهر النتائج في جدول (5) أن المستجيبين يجدون أن التعلم أكثر راحة وملاءمة من خلال (Blackboard) مقارنةً بأساليب الفصل الدراسي التقليدية. وبعد العنصر (21) في الاستبانة "تمتاز (Blackboard) بالمرونة في القيام بالواجبات والمهام والأنشطة من أي مكان" حيث لديه أعلى متوسط حسابي (2,86) مما يشير إلى أن الطلاب لديهم دافع جوهري للتعلم عبر (Blackboard) مقارنةً بالفصل التقليدي.

بالنسبة للمفردة (25)، اتفق المشاركون على أن أهم مزايا (Blackboard) أنها توفر السلامة الصحية للطلاب والمعلمين بمتوسط حسابي (2,86) مما يشير إلى أن الطلاب لازالوا متخوفين من أثر جائحة كورونا على صحتهم وسلامتهم؛ لذا يرون أفضلية استخدام منصة (Blackboard) حتى يصبح الوضع الصحي مناسباً للانتقال إلى الفصول الحضورية. ومن المثير للاهتمام، ما أبرزته البيانات أيضاً من أن المشاركين اتفقوا على ميزة تخزين جميع المواد التعليمية للرجوع إليها، والاستفادة منها عبر منصة البلاك بورد (Blackboard) في أي وقت ومكان (البند 19, 24)، بمتوسط حسابي (2,84)، (2.85) على التوالي.

وكانت أقل تصورات الطلاب حول مزايا التعلم عن بُعد باستخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) من وجهة نظر الطلاب هي العناصر (18، 20، 22، 23) بمتوسط حسابي (2,78، 2,76 و 2,71) على التوالي. حيث اتفق المشاركون على أن منصة (Blackboard) تعمل بشكل أفضل مع الجدول الزمني الخاص بهم (البند 18)، وتوفر تغذية راجعة تتميز بالسرعة والاستمرارية (البند 20)، وتشجع على استخدام الوسائط المتعددة لتوزيع الملاحظات والموارد الرقمية (البند 22). وكان أدنى تصور ذكره المشاركون هي أن الفصول الافتراضية تسمح بمزيد من التفاعل والتواصل وطرح الأسئلة (البند 23).

جدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمزايا التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطلاب.

م	مزايا التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطلاب	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.
V18	تعمل منصة (Blackboard) بشكل أفضل مع الجدول الزمني الخاص بالطلاب.	2.78	045.	0.525	0.000
V19	تمكّن منصة (Blackboard) الطلاب من حضور المحاضرة الدراسية من أي مكان.	2.84	039.	0.456	0.000
V20	من مزايا استخدام (Blackboard) في العملية التعليمية توفير تغذية راجعة تتميز بالسرعة والاستمرارية.	2.78	042.	0.481	0.000



م	مزايا التعلُّم عن بُعد من وجهة نظر الطلاب	المتوسِّط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.
V21	تمتاز (Blackboard) بالمرونة في القيام بالواجبات والمهام والأنشطة من أي مكان.	2.86	034.	0.391	0.000
V22	تسمح الفصول الافتراضية بمزيدٍ من التفاعل والتواصل وطرح الأسئلة.	2.71	049.	0.573	0.000
V23	تشجع منصَّة (Blackboard) على استخدام الوسائط المتعددة لتوزيع الملاحظات والموارد الرقمية.	2.76	045.	0.523	0.000
V24	من مزايا استخدام (Blackboard) في العملية التعليمية تخزين جميع المواد التعليمية للرجوع إليها والاستفادة منها.	2.85	036.	0.416	0.000
V25	أهم مزايا (Blackboard) توفير السلامة الصحية للطلاب والمعلِّمين.	2.86	038.	0.445	0.000
المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري العام		2.805		0.47625	

المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري العام 2.805 0.47625

تشيرُ هذه النتيجةُ إلى أنَّ المشاركين يرون أنَّ استخدامَ منصَّة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية لها عددٌ من المميزات التي تسهمُ في سهولة التفاعل والتواصل وطرح الأسئلة، واستخدام الوسائط المتعددة، وتوفير تغذية راجعة. وتعكس النتائج التي تمَّت ملاحظتها في هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أنَّ منصَّة البلاك بورد (Blackboard) تمتازُ بتوفير وصولٍ أسهل للمعلومات، والمرونة، وزيادة في الإنتاجية، واستثمار الوقت بشكلٍ صحيح؛ ممَّا يساعدُ في استخدام هذه الأداة بحكمة، وأمان، ويمكن الوصولُ إليها في أي مكانٍ وزمانٍ (Alsalloum & Radwan, 2021; Iffat Rahmatullah, 2019; Abualkishik and Alkhaldi, 2013; الملحم وآخرون، 2018).

ومع ذلك؛ فإنَّ مزايا نظام البلاك بورد (Blackboard) لم تمنع بعض المشاركين في هذه الدراسة من إبداء بعض العيوب التي تواجههم في أثناء استخدام منصَّة البلاك بورد. حيث تكشفُ المؤشراتُ الإحصائية الموضَّحة بجدول (6)، أنَّ هناك تقاربًا في درجة موافقة الطلاب على عيوب التعلُّم عن بُعد باستخدام منصَّة البلاك بورد مقارنةً بالتعليم الحضوري التقليدي، حيث تراوحت متوسِّطات موافقتهم على عبارات المقياس ما بين (2.24) و(1.77) من أصل (5) درجات، وهي متوسِّطات تشير إلى الموافقة على العبارات باستجاباتٍ عالية ومتوسِّطٍ حسابي عام للمقياس بلغ (1.9241).

كما أوضحت النتائجُ أنَّ أفرادَ عينة الدراسة أشاروا بشكلٍ واضحٍ وصريحٍ إلى وجود بعض المشاكل التقنية التي تضيق وقت المحاضرة المحدود، وذلك مثل: مشاكل تعطل جهاز الحاسوب الخاص بالطلاب، وحرمانهم من الحضور، وشبكة الإنترنت ودورها في تباطؤ الاتصال بين الطلاب والمعلِّمين، وإلهاء الطلاب وتششت انتباههم في أثناء استخدامهم للتطبيق وهو ما أشارت إليه العبارات (34، 31، 26) التي بلغ متوسِّطها الحسابي (2.24، 2.23، 2.06 من 5)، كما يتبين من النتائج أنَّ أفرادَ عينة الدراسة قد أظهرُوا استجاباتٍ مقارَبة، حيث تراوحت المتوسِّطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (1.92 إلى 1.77) وهذه النتيجة تدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول عيوب التعلُّم عن بُعد باستخدام منصَّة البلاك بورد مقارنةً بالتعليم الحضوري التقليدي.



جدول 6

الأوساط الحاسوبية والانحرافات المعيارية لعيوب التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطلاب.

م	تصور الطلاب حول عيوب التعلم عن بُعد مقارنة بالتعليم الحضوري التقليدي	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Sig.
V26	تُسبب منصة (Blackboard) مزيداً من عوامل الإلهاء للطلاب وتشتت انتباههم.	2.06	087.	1.002	0.000
V27	من عيوب استخدام (Blackboard) صعوبة التركيز في الدروس العلمية.	1.85	076.	880.	0.000
V28	استخدام منصة (Blackboard) قد يؤدي إلى مزيد من الانحرافات.	1.67	072.	830.	0.000
V29	من عيوب استخدام الفصول الافتراضية اختلاف درجة التفاعل والمشاركة فيما بين المعلمين والطلاب.	1.92	074.	859.	0.000
V30	صعوبة التعلم والتفاعل فيما بين الطلاب والمعلمين في أثناء استخدام منصة (Blackboard).	1.77	075.	866.	0.000
V31	من عيوب استخدام منصة (Blackboard) سوء شبكة الإنترنت ودورها في تباطؤ الاتصال بين الطلاب والمعلمين.	2.231	0748.	8664.	0.000
V32	تدني الاكتساب المعرفي والمهارى عند استخدام منصة (Blackboard).	1.80	073.	848.	0.000
V33	من عيوب استخدام منصة (Blackboard) صعوبة فهم المحتوى الدراسي.	1.82	076.	883.	0.000
V34	من عيوب استخدام (Blackboard) تعطل جهاز الحاسوب الخاص بالطلاب وحرمانهم من الحضور.	2.24	076.	877.	0.000
V35	من عيوب (Blackboard) عزل الطلاب عن المجتمع مما يؤثر على العوامل النفسية والاجتماعية والدراسية.	1.88	079.	910.	
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام		1.9241		0.88214	

تشير هذه النتيجة إلى أن المشاركين يرون أنه وبالرغم من أن معظمهم لديهم تصورات إيجابية فيما يتعلق باستخدام منصات التعليم عن بُعد مثل منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية، فإنهم يواجهون بعض العوائق التي تحد من استخدامهم لهذه المنصة في التعليم. وفي المقابل، قد يؤدي توفير التدريب اللازم على كيفية استخدام هذه المنصة إلى تحقيق أهداف واضحة، وإزالة المخاوف بشأن استخدام هذه المنصة التفاعلية الحديثة في العملية التعليمية وفي الوقت نفسه يعمل على مساعدة المتعلمين على استخدامها بشكل فعال لتحسين نتائج التعلم وتطوير المهارات التعليمية وتنميتها. وتعكس النتائج التي تمت ملاحظتها في هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن التعليم عن بُعد بواسطة منصة البلاك بورد (Blackboard) له عدد من المميزات التي تحول دون استخدامه بشكل أمثل في العملية التعليمية مثل: صعوبة التركيز في الدروس العلمية، وتدني الاكتساب المعرفي والمهارى عند استخدام منصة (Blackboard) وصعوبة التعلم والتفاعل قيمياً بين الطلاب والمعلمين في أثناء استخدام منصة (Blackboard (Muhammad et al., 2020; Iffat Rahmatullah, 2021; Almusharraf & Khahro, 2020; الأحمري، 2021).



ومن خلال دراسة قيم الأوساط الحسابية في الجداول السابقة نجد أنها تشير إلى تقارب في وجهات نظر أفراد العينة. كما أنَّ قيم الأخطاء المعيارية للمتوسّطات الحسابية تشير إلى أنَّ العينة تمثل المجتمع بشكل دقيق. كما تشير قيم التشتت (الانحرافات المعيارية) إلى أنَّه لا توجد اختلافات جوهرية في آراء أفراد العينة. وجميع قيم اختبار (T) لكل العبارات تشير إلى معنوية العبارات، وصحة النتائج، وإمكانية تعميم هذه النتائج على المجتمع. وبشكل عام تشير النتائج السابقة إلى أنَّ استجابات عينة الدراسة كانت إيجابية وبدرجة عالية على كل العبارات.

علاوة على ذلك، استخدم الباحث التحليل العاملي لاستخلاص تصنيف المتغيرات (العبارات) وصولاً إلى عوامل (مقاييس) محدّدة مؤثّرة على الظاهرة محل الدراسة، مع فقدان أقل قدر ممكن من المعلومات. وبإتمام إجراءات التحليل العاملي تمّ التوصل إلى (4) عوامل تمثّل مقاييس مُجمّعة للمتغيرات الداخلة في الدراسة.

جدول 7

مصنوفة الارتباطات بين المتغيرات الديموغرافية ومقاييس تصور الطالب/ة حول جلسات الحضور التقليدية

العناصر الديموغرافية	تصور الطالب/ة حول جلسات الحضور التقليدية مقارنةً بالتعليم عن بُعد
الجنس	0.809
التخصّص الدراسي	0.724
نمط الدراسة	0.853
المستوى الدراسي	0.373-

كشفت نتائج اختبار معامل الارتباط في جدول (7) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية قائمة على تصوّر الطلاب حول جلسات الحضور التقليدية، مقارنةً بالتعليم عن بُعد عند مستوى (0.05). إحصائياً، وتشير معاملات الارتباط إلى أنَّ الطلاب يميلون إلى استخدام منصّة البلاك بورد (Blackboard) مقارنةً بالتعليم الحضور التقليدي خاصة بعد تخفيف الإجراءات الصحية المتعلقة بجائحة كورونا. وهذا يدعو إلى ضرورة استكشاف آراء الطلاب عن المنصّات التعليمية المفضّلة لهم، وتبنيها من أجل تشجيعهم وتحفيزهم لأداء مهامهم الدراسية على أكمل وجه، والاستفادة من دمج التقنيات الحديثة في البيئات الدراسية. وتعكس النتائج التي تمّت ملاحظتها في هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أنَّ الطلاب راضين عن تجربة التعلّم عبر الإنترنت عن طريق منصّة البلاك بورد (Blackboard) في أثناء الانتقال من الطريقة التقليدية إلى الفصول الافتراضية، واعتبروا الدورات التدريبية عبر الإنترنت فعّالة (Raza et al., 2021; Alhumsi & Alshaye, 2021; عبد الوهاب، 2016).

جدول 8

مصنوفة الارتباطات بين المتغيرات الديموغرافية ومقاييس مزايا التعلّم عن بُعد وعيوبه من وجهة

العناصر الديموغرافية	مزايا التعلّم عن بُعد من وجهة نظر الطالب/ة
الجنس	0.524-
التخصّص الدراسي	0.819-
نمط الدراسة	0.789-



العناصر الديموغرافية	مزايا التعلم عن بُعد من وجهة نظر الطالب/ة
المستوى الدراسي	0.640

كشفت نتائج اختبار معامل الارتباط في جدول (8) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية قائمة على تصوّر الطلاب حول مميزات التعلم عن بُعد مقارنةً بالتعليم التقليدي عن بُعد عند مستوى (0.05). إحصائياً، ويشير معامل الارتباط إلى أنّ الطلاب يرون عدداً كبيراً من مميزات استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية. وهذا يدعو إلى ضرورة أخذ مميزات هذه المنصة مقارنةً بالتعليم التقليدي في عين الاعتبار، وتشجيع المعلمين والطلاب على استخدام هذه المنصة من أجل تسهيل الوصول إلى المعلومات، وزيادة إنتاجية المتعلمين والمعلمين، واستثمار وقتهم بما ينعكس عليهم إيجابياً. وتتفق النتائج التي تمت ملاحظتها في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى أنّ الطلاب يرون أن منصة البلاك بورد (Blackboard) تتأثر بالمرونة، والفاعلية، والأمن، وتوفّر تغذية راجعة تتميزّ بالسرعة والاستمرارية (Raza et al, 2021; Alhumsi & Alshaye, 2021; عمر والمصعبي، 2017; الملحم وآخرون، 2018).

وعلاوة على ذلك، كشفت نتائج اختبار معامل الارتباط في جدول (8) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية قائمة على تصوّر الطلاب حول عيوب التعلم عن بُعد باستخدام منصة البلاك بورد مقارنةً بالتعليم الحضوري التقليدي (0.05). إحصائياً، ويشير معامل الارتباط إلى أنّ الطلاب يرون أن هناك عدداً من الصعوبات التي تواجههم عند استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية. وهذا يدعو إلى ضرورة معالجة هذه التخوفات والعمل على إيجاد حلول لها. مع تطبيق هذه المنصة بما يكفل تحقيق النجاح لجميع الطلاب، واستمرار تعلّمهم بشكل إيجابي. وتعكس النتائج التي تمت ملاحظتها في هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى عددٍ من الصعوبات التي تصاحب استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) في العملية التعليمية مثل: سوء شبكة الانترنت، ودورها في تباطؤ الاتصال بين الطلاب والمعلمين، وعوامل الإلهاء التي تشتت انتباههم وتسبب لهم صعوبة في التركيز في الدروس العلمية (Almusharraf & Iffat Rahmatullah, 2021; Muhammad et al., 2020; Khahro, 2020; الأحمري, 2021).

الخلاصة:

لقد قدّمت الجامعات السعودية في أثناء جائحة كورونا الدعم التكنولوجي للطلاب بعد أن اتجهت عديدٌ من هذه الجامعات نحو التعلم عن بُعد إثر جائحة كورونا (Covid-19)، كما وفّر بعضها الوصول إلى الإنترنت وأجهزة الحاسوب المحمولة لدعم الطلاب دراسياً. وبعد أن خففت حكومة المملكة العربية السعودية من إجراءات كورونا خلال فصل الشتاء (2021)، وجّهت وزارة التعليم للانتقال إلى الدراسة الحضورية في الفصول الدراسية، وعليه استبدل المعلمون الفصول الافتراضية الخاصة بهم عبر منصة البلاك بورد (Blackboard) بالفصول الحضورية التقليدية، ولم تكن هذه الخطوة سهلةً بالرغم من جاهزية الجامعات لاستقبال الطلاب وفق إجراءات صحية احترازية تضع صحة الطلاب في المقام الأول ولذلك؛ كان الغرض من هذه الدراسة هو التحقيق في مواقف الطلاب تجاه استخدام (Blackboard) بعد الانتقال من التعلم عن بُعد إلى الحضور المباشر في القاعات الدراسية، وتصوراتهم لتأثيراته على تعلّمهم ومشاركتهم.

لقد نظر الطلاب إلى (Blackboard) بشكل إيجابي، وبخاصة من حيث إمكانية الوصول إلى المواد على مدار (24) ساعة في اليوم. وهذا يدل على أن منصة البلاك بورد لها قيمة كبيرة وفعالة من حيث الاستخدام الفعّال للوقت، وأيضاً تُعدّ مورداً للمراجعة والتحضير للاختبار. وأشارت نتيجة الدراسة إلى أنّ الطلاب أدركوا أن التعلم عبر الإنترنت يكون أكثر ثراءً



عندما وجود مشاركة وتعاون بين المتعلمين مما يسهم في تحسين تجربة التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن التفاعل وفرصة الوصول إلى مجموعة متنوعة من المعلومات والآراء تمثل جانباً مهماً من جوانب التعلم في الفصول الافتراضية ومنتديات المناقشة عبر الإنترنت.

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلاب كانوا راضين تماماً عن تجربة التعلم الخاصة بهم خلال هذه الفترة الانتقالية، وأيدوا بقوة استمرار استخدام منصة البلاك بورد في العملية التعليمية، وربما يكون لعددٍ من العوامل إسهامٌ في نتائج هذه الدراسة مثل: مهارة الطلاب في استخدام التقنيات التعليمية الحديثة التي ساعدتهم في استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard) وتصميم أنشطة بديلة وطرق إيصال.

ومن الواضح أن التقنيات عبر الإنترنت توفر إمكاناتٍ أكبر للتفاعل أكثر مما يدركه بعض الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حالياً. ومع ذلك، فلا يزال بعض الطلاب والمعلمين ينظرون إلى التفاعلات داخل الفصل الدراسي على أنها التجربة التعليمية الأكثر قيمة للطلاب بشكل عام، وبالرغم من اعتراف أغلبية المشاركين في الدراسة بإمكانات التفاعل البشري والتعلم التعاوني من خلال منصة البلاك بورد، فإن بعض المستخدمين واجهوا صعوبات تقنية وغير متوقعة في أثناء استخدام النظام الأساسي الجديد بما في ذلك: نقص المهارات اللازمة لاستخدام أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية (Blackboard)، ومشكلات الوصول إلى الإنترنت، وقضية حقوق الملكية، والتعلم السطحي، والجدوى غير المرضية إضافة إلى عدم قدرة الطلاب على التفاعل بشكل كامل مع منصة البلاك بورد (Blackboard).

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يقترح:

1. تفعيل استخدام أنظمة التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية من أجل تطوير العمل التعاوني الجماعي وتنميته بين الطلاب لما لذلك من تأثير إيجابي في إيصال المعلومات وزيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين.
 2. تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام منصة البلاك بورد في العملية التعليمية لمواكبة تقنيات العصر الرقمي الذي نشأ فيه الجيل الحالي من الطلاب.
 3. تحفيز المعلمين والمعلمات المستخدمين فعلياً لأنظمة التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية ومكافأهم مادياً ومعنوياً تعدد من أهم المقترحات التي ينبغي على مسؤولي التعليم الاهتمام بها.
- وأخيراً، يقترح الباحث تقديم ورش عمل ودورات تدريبية للطلاب في طريقة استخدام منصة البلاك بورد في تدريس المواد الدراسية من قبل مختصين في التعليم الإلكتروني.

هذه الدراسة ليست خالية من القيود. وقد تضمنت عينة الدراسة (135) طالباً وطالبة في جامعة بيشة (كلية العلوم والآداب بالانصاف). ولهذا السبب، يمكن إجراء دراسة أخرى لتوسيع العينة لتشمل مزيداً من طلاب البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في الكليات التابعة للجامعة سواء كان ذلك في الفرع الرئيسي أم في الفروع الأخرى (مجمع تثليث، أو مجمع سبت العليا). وبالإضافة إلى ذلك، فقد كان المشاركون في هذه الدراسة طلاباً في جامعة بيشة حيث يمكن توسيع نطاق الدراسة لتشمل الطلاب من مختلف المؤسسات الأكاديمية، أو الجامعات في المملكة العربية السعودية. وأخيراً فقد بحثت هذه الدراسة في تصور الطلاب فقط. ويمكن في وقت لاحق إضافة المعلمين والإداريين إلى نطاق بحثها.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- السلوم، عثمان، ورضوان، مصطفى (2013) قالب مقترح لإنشاء مقررات تفاعلية وفقاً لنظام إدارة التعلُّم الإلكتروني "البلاك بورد" بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، 95، 108 - 129.
- الملحم، إيمان عبد الله، البدر، مها أحمد، والمطيران، نوره مبارك (2018) واقع استخدام الطالبات لنظام إدارة التعلُّم البلاك بورد Blackboard في المقررات الإلكترونية في جامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(2)، 62-70.
- عبد الوهاب، محمد محمود (2016) فاعلية التعلُّم الإلكتروني التشاركي القائم على استخدام نظام إدارة التعلُّم الإلكتروني البلاك بورد في تنمية مهارات التصميم الإلكتروني وبقاء أثر التعلُّم لدى طلاب كلية الحاسبات بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة التربوية (46)، 302-326.
- عمر، روضة أحمد والمصعبي، زهرة عبد الرب (2017) فاعلية استخدام تطبيق البلاك بورد للتعلُّم النقال Mobile board Black learn في تنمية الاتجاهات نحو التعلُّم الإلكتروني النقال لدى طالبات جامعة نجران. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6 (7)، 126 - 136.
- عوضه عبد الله الأحمرى، س. (2021) واقع استخدام الفصول الافتراضية في ظل جائحة كورونا (كوفيد 19) من وجهة نظر الطالبات بجامعة الملك خالد. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(5)، 284-320.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abdel-Wahab, M. M (2016) Falait Altalm Alaktrony Altasharky Algama Ala Astkdam Ntham Alblakbord fe Tanmait maharat Altasmam Alktrony wa bagi Ater Altalam Ladi Talab Klah Alhasbit Biljamah Alaslsmah belmedanh Almnorah (46) 302-326
- Al-Ahmari, A.A. (2021). Wagah Astkdam Alfasol Alaftratdah Fe thal Jahah Korona Man Wagah Nather Talabat Jamah Almalk Kalad. Majalh Klait Altarbaih (Assiut), 37(5), 284-320
- Albakri, A., & Abdulkhaleq, A. (2021). An Interactive System Evaluation of Blackboard System Applications: A Case Study of Higher Education. In Fostering Communication and Learning with Underutilized Technologies in Higher Education (pp. 123-136). IGI Global.
- Alhumsi, M. H., & Alshaye, R. A. (2021). Applying technology acceptance model to Gauge University students' perceptions of using blackboard in learning academic writing. Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 13(3), 316-333 .
- Aljuhney, Y., & Murray, L. (2016). A comparison of the utilization of e-learning management systems in the Republic of Ireland and Kingdom of Saudi Arabia: A case study (2015). International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication (IJRITCC), 4(2), 1-12 .
- Alkhaldi, A., & Abu alkishik, A. (2019). The mobile blackboard system in higher education: Discovering benefits and challenges facing students. International Journal of Advanced and Applied Sciences, 6(6), 6-14



- Almusharraf, N., & Khahro, S. (2020). Students' satisfaction with online learning experiences during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(21), 246-267.
- Alsalloum, O., & Radwan, M. (2013). A proposed model for creating interactive courses according to learning management system "Blackboard" at King Saud University, Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Arab Gulf Mission*, 95, 108-129.
- Binyamin, S., Rutter, M., & Smith, S. (2017). The students' acceptance of learning management systems in Saudi Arabia: A case study of King Abdulaziz University. In 11th Annual International Conference of Technology, Education and Development (INTED2017).
- Candarli, D., & Yuksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in the classrooms in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 357-361.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education*, 6th Ed. Taylor and Francis.
- Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). The current ecosystem of learning management systems in higher education: Student, faculty, and IT perspectives.
- Gray, D. E. (2004) *Doing Research in the Real World*. London: Sage Publication Ltd.
- Hutchins, H. M. (2001). Enhancing the business communication course through WebCT. *Business communication quarterly*, 64(3), 87-94.
- Hoq, M. Z. (2020). E-Learning during the period of pandemic (COVID-19) in the kingdom of Saudi Arabia: an empirical study. *American Journal of Educational Research*, 8(7), 457-464.
- Hsieh, H. C. L. (2011). Exploring the impact of cultures on web usability test. In *International Conference on Human Centered Design* (pp. 47-54). Springer, Berlin, Heidelberg .
- Iffat Rahmatullah, S. (2021). Blackboard as online learning management system in Saudi context: Challenges and prospects. *Blackboard as Online Learning Management System in Saudi Context: Challenges and Prospects* (June 25, 2021).
- Kaid Mohammed Ali, J. (2017). Blackboard as a motivator for Saudi EFL students: A psycholinguistic study. *International Journal of English Linguistics*, 7.(5)
- Li, L. Y., & Lee, L. Y. (2016). Computer Literacy and Online Learning Attitude toward GSOE Students in Distance Education Programs. *Higher Education Studies*, 6(3), 147-156.
- Mader, C., & Ming, K. (2015). Videoconferencing: A new opportunity to facilitate learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(4), 109-116.
- Mahyoob, M. (2020). Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11.(4)
- Marton-Williams, J. (1986). Questionnaire design. In R. Worcester & J. Downham (Eds.), *Consumer market research handbook* (pp.111 –146). Elsevier Science.
- Melhem, E., El Badr, M., & ElMoutiran, N. (2018). The reality of female students' use of the Blackboard learning management system in e-courses at King Saud University (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, the National Research Center Gaza, 2(9), 28-51.



- Muhammad, A., Shaikh, A., Naveed, Q. N., & Qureshi, M. R. N. (2020). Factors affecting academic integrity in E-learning of Saudi Arabian Universities. An investigation using Delphi and AHP. Ieee Access, 8, 16259-16268 .
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2021). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. Journal of Adult and Continuing Education, 27(2), 141-156.
- Omar, R. A & Al-Masabi, Z. A (2017), Falait Astkdam tatbig Alblakbord latalm Alngal Fe Tanmait Alatagahat Naho Altalm Alaktrony Alngal Lada Talbat Jamah Najran. Almajalh Aldolah Altarboah Altagsasah, 6 (7), 126- 136
- Oppenheim, A. N. (1992). Questionnaire design. Interviewing and Attitude measurement, 24.
- Paulsen, M. F. (2002). Online education systems: Discussion and definition of terms. NKI distance education, 202, 1-8.
- Raza, S. A., Qazi, Z., Qazi, W., & Ahmed, M. (2021). E-learning in higher education during COVID-19: evidence from blackboard learning system. Journal of Applied Research in Higher Education .

الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومُقترحات لتقليل هذه الآثار

باسم بن رافع الشهري
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية الدراسات العليا التربوية
جامعة الملك عبد العزيز
balshehry@kau.edu.sa

علي بن حسن نجمي
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
كلية الدراسات العليا
جامعة الملك عبد العزيز
ahnajmi@kau.edu.sa

أحمد بن إبراهيم فلاته
أستاذ تقنيات التعليم المساعد
كلية الدراسات التربوية
جامعة الملك عبد العزيز
aflatah@kau.edu.sa

Dio10.55534/1320-009-005-002

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث الآثار السلبية النفسية والاجتماعية على المعلّمة الأم، الناتجة عن التحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد بسبب جائحة كوفيد-19؛ وبالتالي على الأسرة والمجتمع بناءً على نظرية صراع الأدوار. كما تبحث هذه الدراسة عددًا من المتغيرات التي قد تسهم في إحداث صراع الأدوار بين الأسرة والعمل. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمي. وتمّ جمع البيانات من خلال استبانة تمّ تصميمها لهذه الدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (260) معلّمة في قطاع التعليم بمنطقة مكة المكرمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود آثار سلبية نفسية على المعلّمة الأم في ظل التحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19. ومن الآثار التي توصّلت إليها الدراسة ظهور بعض الآثار النفسية على عينة الدراسة مثل: الشعور بالتوتر، والملل، والإحباط، وسرعة الانفعال. كما أظهرت نتائج الدراسة تأثّر العلاقات الاجتماعية سلبيًا وبخاصة العلاقات والواجبات المتعلقة بالوالدين والإخوة والأصدقاء.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بُعد، المعلّمة الأم، كوفيد-19، الآثار النفسية، الآثار الاجتماعية، صراع الأدوار.



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-١٩ على "المعلّمة/الأم" ومُقترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلاته د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



The effects of the emergency shift to distance learning during Covid-19 on the teacher-mother, and suggestions for reducing these effects.

Ahmed I Fallatah

Assistance Professor of
Instructional Technologies
Faculty of Educational
Graduate Studies
King Abdulaziz University
aflatah@kau.edu.sa

Ali Hassan Najmi

Associate Professor of
Instructional Technologies
Faculty of Educational
Graduate Studies
King Abdulaziz University
ahnajmi@kau.edu.sa

Basim Rafi Alshehri

Assistance Professor of
Instructional Technologies
Faculty of Educational
Graduate Studies
King Abdulaziz University
balshehry@kau.edu.sa

Dio10.55534/1320-009-005-002

Abstract:

The current research aims to study the negative psychological and social effects resulting from the pressing transformation to distance education due to the COVID-19 pandemic on the mother who works as a teacher; and thus, on the family and society, based on role conflict theory. This research also examines several variables that contribute to the conflict of roles between family and work. A quantitative descriptive approach was used, and data were collected through a questionnaire designed for this purpose. The study sample consisted of 260 female teachers from the public and private education sector in the Makkah Al Mukarramah region in the Kingdom of Saudi Arabia. The results showed there are negative psychological effects on the mother who work as a teacher because of the pressing transformation to distance education due to the COVID-19 pandemic. The study also revealed that the feeling of tension, boredom, frustration, and irritability are among the effects that this transformation caused. The results also showed that social relationships were negatively affected, especially the relationship and duties related to parents and brothers, and then the relationship with friends.

key words:

Online learning, Teacher-Mother, Covid-19, psychological effects, social effects. Role conflict.



المقدّمة:

التعليم عصب الحياة ومفتاح التقدم والنجاح لمختلف الأمم؛ لذا نجد أنّ جميع الأمم تحرص كل الحرص وتوفر ما تستطيع من إمكانيات وميزانيات من أجل ضمان حصول جميع مواطنيها على التعليم المناسب. وقد تسببت جائحة (كوفيد-19) في توقّف العملية التعليمية في كثير من الدول نتيجة لإجراءات الحجر. الأمر الذي تضرّر منه حوالي (1.3) مليار طالب وطالبة في أكثر من (138) دولة حول العالم (Chang & Yano, 2020). ورغبةً من دول العالم المختلفة في استمرارية العملية التعليمية وانتظامها، مع المحافظة على صحة الطلبة ومنسوبي التعليم وسلامتهم تحوّلت ممارسات معظم مؤسسات التعليم حول العالم - ومن ضمنها مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية- إلى نظام التعليم الإلكتروني عن بُعد.

وبالرغم من أن التعليم الطارئ عن بُعد هو أحد الحلول المناسبة والمنطقية في ظل جائحة (كوفيد-19) فإنّ هناك بعض الآثار السلبية التي ينبغي ملاحظتها والاهتمام بدراستها وعدم إغفالها. ومن هذه الآثار ما يتعلّق بانخفاض التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، وبين الطلبة ومعلّميهم. ومنها كذلك ما يتعلّق بالتحصيل الدراسي، والفاقد التعليمي، وتحقيق مخرجات التعلّم وأهدافه. بالإضافة إلى الإشكاليات المتعلّقة بإمكانية الوصول للمحتوى التعليمي وتوفّر الأجهزة والاتصال المناسب لدى شريحة من الطلبة. وبالإضافة لهذه الآثار السلبية المرتبطة بالطلبة، فهناك أيضًا بعض الآثار المرتبطة بالمعلّمين والمعلّيمات كتغيّر نمط العمل؛ حيث افتقد المعلّمون والمعلّيمات تواصلهم المباشر بين بعضهم البعض، وبينهم وبين طلبتهم. وكذلك غياب الخبرة المطلوبة لدى شريحة منهم للعمل والتعليم من المنزل بالإضافة إلى عدم توفّر الأدوات والاتصال المناسب للقيام بمهمة التدريس، وإدارة عملية التعليم عن بُعد (Chang & Yano, 2020).

ومن الدراسات التي أشارت إلى الآثار السلبية للتعليم عن بُعد، دراسة Yilmaz (2017) التي هدفت إلى تقصّي أهم المشاكل التي يواجهها المحاضرون في الجامعات الحكومية التركية في برامج التعليم عن بُعد. وركّزت الدراسة على المشاكل التي تتعلّق بتقييم مستوى الطلبة وأدائهم في برامج التعليم عن بُعد من وجهة نظر المحاضرين. حيث أفاد المشاركون أن أبرز تلك المشاكل هي "عدم القدرة على التحكّم بحالات الغش والانتحال مقارنةً بالتعليم التقليدي المباشر" ممّا يضطر بعض المحاضرين لتقليل فترة الامتحان لضبط الطلبة؛ وهو ما يؤثّر على ثبات الاختبارات ودقتها في قياس مدى نجاح الطلبة وجودة أدائهم. وأشار (Mehdipour & Zerehkafi, 2013) إلى مشكلات اجتماعية مهمة متعلّقة بتطبيقات التعلّم عن بُعد، من أبرزها قضية الوصول أو الإتاحة لهذه التطبيقات بما يحقّق العدالة لجميع الطلبة، وأنّ عدم فهم المعلّم للمتعلمين عبر الإنترنت لا يقتصر الأمر فيه على المتعلّمين فحسب، بل أيضًا على المدرّسين ومصمّمي الدورات التدريبية الذين يواجهون تحديات مماثلة تتعلّق بالتفاعل في الفصول الدراسية عبر الإنترنت. ففي كثير من الأحيان تحتلّف التصوّرات الفردية للطلاب والمعلّمين بشكل كبير، ممّا يؤدي إلى تقديم دورات تدريبية سيئة التصميم، ومربكة، وغير مرضية للمتعلمين. وفي الجانب الآخر للتحوّل الطارئ نحو التعليم عن بُعد قد يواجه المعلّمون أيضًا بعض الصعوبات المتمثلة في تغيّر نمط العمل المعتاد وأسلوبه، وفي هذا السياق يؤكد هوتي وآخرون (2022) أنّ هذا التحوّل الطارئ نحو التعليم عن بُعد أثّر على جوانب متعدّدة في التعليم، وأدى إلى تغيّر النمط التقليدي للتعليم، واضطرّ المعلّمين والمعلّيمات إلى تبني نمط التعلّم الإلكتروني عن بُعد؛ الأمر الذي أدى إلى حالة عدم يقين واضطراب في عديد من المدارس، نظرًا لعدم الاستعداد لهذا التحوّل، أو عدم وجود وقت كافٍ لذلك (Hoti et al., 2022). وبالإضافة إلى ذلك فقد يرتبط بنمط العمل عن بُعد



مشكلات عدم القدرة على التواصل الجاهي مع الزملاء المعلمين. كما أن ممارسة التعليم عن بُعد تتطلب خبرة في العمل من المنزل، وهذا أيضًا يتطلب إيجاد نوع من التوازن بين متطلبات الوظيفة وأدوار الأسرة.

وتعد الأسرة والعمل من أهم مكونات حياة الأفراد، ولكل فرد أدوار حياتية مختلفة تتعلق بالأسرة والعمل يتحمم عليه القيام بها. وقد مرّ بناء الأسرة والمجتمع بكثير من التغيرات الجوهرية، حيث تأسست كثير من المجتمعات تقليديًا على أن دور الرجل أو الزوج هو العمل خارج المنزل، وعلى أن تقوم المرأة أو الزوجة برعاية الأطفال والاهتمام بشؤون الأسرة داخل المنزل (Kahraman & Çelik, 2018). إلا أن هذا الدور شهد كثيرًا من التغيرات؛ وقد يُعزى ذلك إلى التطور الكبير في تعليم الإناث، والضغط الاقتصادي، ودخول عديد النساء سوق العمل، ممّا أسهم في تغيير بنية سوق العمل، وطبيعة الأدوار والمسؤوليات داخل الأسرة (Dockery & Bawa, 2020). وأصبحت المرأة مؤخرًا تقوم بعدد الأعمال خارج إطار المنزل، وأصبحت كذلك جزءًا مهمًا من القوى العاملة في كثير من القطاعات الحيوية في الدولة، ومن أهمها: الصحة والتعليم (الميزر & عقيل, 2017). ونظرًا لهذا الدور الجديد الذي أصبحت تقوم به المرأة بالإضافة إلى دورها الأساسي فقد يكون الدور المفروض عليها في العمل عقبة أمام دورها ربّة منزل. وبناءً على هذه التغيرات فإن الأدوار المفترضة لكل من المرأة والرجل في العمل وداخل الأسرة قد تتعرض لحالة من الصراع والتضارب (Dockery & Bawa, 2020). إذ ربما يكون الدور المفترض القيام به في المنزل عقبة أمام الدور المفترض القيام به في العمل، والعكس (Greenhaus & Beutell, 1985). وتتم عادة مناقشة هذا التضارب في سياق مفهوم "صراع الأدوار بين الأسرة والعمل".

ومقارنةً بنظرائهم من الرجال قد تكون المعلمات الإناث أكثر عرضة للضغوطات، حيث يجب على المعلمة الأم إحداث توازن بين مهامها الوظيفية بوصفها معلمة، وفي الوقت نفسه أداء وظيفتها التربوية بوصفها أمًا تسعى لرعاية أبنائها ومتابعتهم أكاديميًا في أثناء فترة دروسهم التعليمية عبر المنصات الإلكترونية، بالإضافة إلى مهامها باعتبارها ربّة منزل؛ وما يترتب على ذلك من أعمال كالاهتمام بالزوج، وتوفير الرعاية المطلوبة للأطفال والمنزل. وعند الإخلال في إحداث التوازن المطلوب في هذه الجوانب المختلفة ربما تتعرض المعلمة الأم لكثير من الضغوطات النفسية والاجتماعية مما يؤثّر على أدائها لمهامها بوصفها ربّة منزل، وأدائها لمهامها بوصفها معلمة.

وبسبب ظروف جائحة كوفيد-19 فإن جميع مُعلّمات قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية خُصن تجربة بيئية عملية جديدة من خلال العمل في بيئات التعليم الافتراضية. وتختلف بيئات التعلّم الافتراضية عن نظيرتها التقليدية في عديد من الجوانب. ومنها أن بيئات التعلّم الافتراضية تشجّع التفاعل، وتعزّز مشاركة الطلاب، كما يتغيّر فيها دور المعلم إلى مُسهِّل وميسّر ومرشد لتعلّم الطلاب (Bonk et al., 2005).

وتستلزم بيئات التعلّم الافتراضية مشاركة الطلبة في مجموعة من الأنشطة المصاحبة لهذا النوع من البيئات الافتراضية. ومع أهمية تضمين الأنشطة في هذا النوع من البيئات التعليمية لضمان مشاركة الطلبة وتفاعلهم فإنّ هناك عددًا من التحديات المرتبطة باستخدام بيئة التعلّم الافتراضية منها "انخفاض معدل الاستمرار في التعلّم في بيئات التعلّم الافتراضية" ويُرجع الأعصر وسعيد (2021) ذلك إلى أن استمرار الطلبة في التعلّم والدراسة في بيئات التعلّم الافتراضية مرتبط باستعدادهم للتعلّم خارج نطاق بيئات التعلّم التقليدية، والاستعداد للمشاركة في الأنشطة المصاحبة لبيئات التعلّم الافتراضية. وفي السياق ذاته يؤكّد (تمام & شادية, 2018) أن بيئات التعلّم الافتراضية تتميز بعدد من المميزات منها: الإتاحة، والوصول، والمرونة، واختيار مصادر التعلّم والأنشطة المصاحبة، وتحكّم المتعلّم ومسؤوليته عن تعلّمه، وتعدّد مستويات التفاعلات التعليمية وأشكالها.



ومع استمرارية الطلبة في التعلّم والدراسة في بيئات التعلّم الافتراضية تزداد أهمية دور الأسرة في دعم أبنائها من خلال متابعتهم، وتشجيعهم على عملية التعلّم والمشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة المصاحبة، كما أن العبء العملي على المعلّمة يزداد حيث إنّ التدريس في هذه البيئة التعليمية الافتراضية يتطلب بذل مزيدٍ من الجهد والوقت في تخطيط الموارد، والأنشطة الإلكترونية، وإعدادها، وتنفيذها. وفي هذه الحالة فإن حدوث الصراع بين دور المعلّمة باعتبارها أمًا وربة منزل ودورها باعتبارها معلّمة هو أمرٌ محتملٌ وواردٌ بقوة؛ وذلك لزيادة العبء الأسري والعبء العملي وبخاصة في ظل وجود أبناء.

ويشير مفهوم صراع الأدوار بين الأسرة والعمل إلى تلك الحالات التي يتوجّب على الفرد القيام بدوره في العمل وبدوره في الأسرة في وقتٍ واحد (Miller et al., 2022). ويتأكّد مفهوم هذا الصراع عندما لا يكون هناك توافقٌ أو تناغمٌ بين هذه الأدوار، أو لا توجد لدى الفرد القدرة على إدارة هذه الأدوار بالشكل الإيجابي والفعال، حيث ينشأ عن ذلك تأثيرٌ سلبي على الحياة الأسرية أو الحياة العملية. والتأثير السلبي لهذا الصراع قد يؤثر على مستوى الرضا عن الحالة الأسرية (الرضا عن حالة الزواج)، وكذلك قد يظهر على شكل ضغطٍ نفسي وتوترٍ عصبي مع الأبناء والزوجة أو الزوجة. وفي بيئة العمل قد يظهر هذا التأثير على شكل انخفاض مستوى الرضا والأداء الوظيفي. وربما يقود هذا الصراع إلى الشعور بالملل، وكثرة الأعباء والإجهاد، وفقدان الثقة بالنفس (Ajala, 2017).

وقد أشار قرين هاويس ووديتل (Greenhaus & Beutell, 1985) إلى وجود عديدٍ من العوامل التي قد تؤثر على صراع الأدوار بين الأسرة والعمل، ومن هذه العوامل والمتغيّرات: عددُ ساعات العمل، والأعباء العملية والحالة الاجتماعية، وعدد الأبناء وأعمارهم. فعلى سبيل المثال: فإن عدد الأبناء يرتبط بشكل كبيرٍ بنسبة الوقت المخصّص لرعاية الأسرة والأبناء، فكلما زاد عدد الأبناء زاد عددُ الساعات الذي تقضيه الأم في رعايتهم، ومتابعة تعليمهم، وقضاء احتياجاتهم اليومية، والعكس صحيح. وكذلك كلما زاد عمرُ الأبناء زادت نسبة استقلاليتهم واعتمادهم على أنفسهم؛ ومن ثمّ قلّ اعتمادهم على الوالدين في قضاء احتياجاتهم اليومية. وكذلك من المتغيّرات والعوامل المؤثرة على صراع الأسرة والعمل، مستوى الحاجة للوظيفة والحاجة للعائد المادي منها، ونسبة الالتزام بالعمل والخبرة الوظيفية. كما أنّ هناك متغيّرات وعوامل أخرى تؤثر على صراع الأسرة والعمل مثل: الخصائص والسمات الشخصية للفرد، ودعم الزوج والأقارب، ومؤشّرات الصحة العامة (Beutell & Wittig-Berman, 1999; Burke & Greenglass, 1993).

وفي سياق الدراسات التي تناولت موضوع الصراع بين الأسرة والعمل، ناقش كارا، وقونيس وتويتزور (Kara et al., 2021) ظاهرة الصراع بين الأسرة والعمل في سياق العمل من المنزل في أثناء جائحة (كوفيد-19). واستهدفت هذه الدراسة التعرف إلى تجربة الصراع بين الأسرة والعمل التي واجهت المعلّمتات الأمهات في أثناء فترة التعليم عن بُعد. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك بعض الآثار السلبية لهذه التجربة منها: أن معظم الأمهات المعلّمتات واجهن صعوباتٍ في إدارة الوقت، وأنهنّ كنّ مُتعبات عاطفيًا في أثناء عملية العمل من المنزل. وأظهرت الدراسة أنّ من أسباب هذا الصراع ضعف الدعم الإداري والأسري؛ ممّا أدى إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي لديهن.

وقد أظهرت دراسة ديل بوكا، وإيقارو، وبروفيتا وروسي (Del Boca et al., 2020a) أنّ أزمة جائحة (كوفيد-19) أظهرت سماتٍ جديدة أثّرت على الظواهر الصحية والاقتصادية والاجتماعية. وأكّدت الدراسة أنّ العمل من المنزل وإغلاق المدارس لمكافحة انتشار فيروس (كوفيد-19) أضاف عبئًا إضافيًا كبيرًا على الأسر. ومن النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة أنّ عددًا من النساء العاملات اللاتي لديهن أطفال تتراوح أعمارهم بين (0-5) أشرن إلى أنّ إيجاد التوازن بين



العمل والأسرة أكثر صعوبة في أثناء جائحة (كوفيد-19)، وتتأكّد هذه الحالة في حال كون الزوج يعمل خارج المنزل، أو في ظلّ ضعف تعاونه أو انعدامه.

وسعت دراسة لي وآخرين (Li et al., 2020) إلى تقييم انتشار القلق وتحديد المخاطر المحتملة بين المعلّمين بسبب العمل من المنزل في أثناء جائحة كوفيد-19، حيث أظهرت الدراسة أنّ نسبة انتشار القلق بين النساء أكثر منه بين الذكور. وذكرت الدراسة أنّ العمر والجنس والحالة التعليمية ونوع المعلّمين ومصدر المعلومات ومستوى القلق ومستوى الخوف وحالة السلوك جميعها عوامل مرتبطة بحالة القلق.

وفي الدراسة التي أجراها روبن وآخرون (Rubin et al., 2020) التي هدفت معرفة تصوّرات الأفراد وتجاربهم بشأن العمل من المنزل في أثناء جائحة (كوفيد-19) أشار المشاركون الذين كان لديهم أطفال تقل أعمارهم عن اثني عشر عامًا إلى أنّ رعاية الأطفال وزيادة الأعمال المنزلية من أكبر المشاكل والعوائق التي واجهتهم في أثناء فترة الإغلاق والعمل من المنزل، وأنّ إغلاق المدارس ودور رعاية الأطفال كان لها تأثير بالغ على إحداث حالة التوازن بين العمل والأسرة.

ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى محدودية الدراسات العربية التي تطرقت لموضوع صراع الأدوار بين الوظيفة والأسرة، وبخاصة تلك المتعلقة بالمعلّمة الأم والضغط التي تواجهها نتيجة طبيعة عملها المزدوج أمّا ومعلّمة في الوقت نفسه. ومن هذه الدراسات دراسة (2021، خوشنار) التي شملت عينة بحجم (299) من العاملات العراقيات حيث أشارت إلى الناتج السلبي الذي ينتج من الصراع بين أدوار المنزل وأدوار الوظيفة.

وتجدر الإشارة هنا إلى دراسة عبد النبي (2018) التي استهدفت دراسة انعكاسات عمل الزوجة الأم على حياتها الأسرية، فقد خلصت الدراسة إلى وجود عديد التحديات والمشكلات الظاهرة نتيجة لصراع الأدوار لدى الأم كونها أمًا وعاملّة في الوقت نفسه، حيث كان لهذا التداخل أثر نفسي وجسدي وتربوي سلبي على الزوجة وتربيتها للأبناء.

ومما سبق يتبيّن وجود عديد الدراسات التي ناقشت موضوع صراع الأدوار لدى العاملين بين مسؤولياتهم الوظيفية والأسرية، ولكنها تطرقت لها في ظروف عملية مختلفة عن المجال التعليمي التدريسي الذي له ظروفه وطبيعته المختلفة، وتعامله المباشر مع مراحل عمرية مختلفة من الطلاب، ومسؤولياته الإدارية والوظيفية المختلفة أيضًا، حيث لم تتطرق لهذا الجانب إلا عددٌ محدودٌ جدًا من الدراسات، وزادت الحاجة لمثل هذه الدراسات مع التحوّل الطارئ للتعلّم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19) في مختلف أنحاء العالم. حيث لم تتطرق الأدبيات بشكل كافٍ ومباشر لمثل هذه الضغوط الناتجة عن التحوّل الطارئ وطبيعة التعلّم الإلكتروني والتعليم عن بُعد، وكيف أثّرت هذه التجربة على المعلّمة الأم التي هي مُركّز هذه الدراسة، وكيف يمكن أن تؤثر هذه المعطيات الجديدة على دورها أمّا ومعلّمة في عالم افتراضي مختلف عن الواقع التقليدي للتدريس.

مشكلة الدراسة:

تبلورت مشكلة الدراسة من خلال الآتي: أولاً: التغيرات الجذرية التي حصلت في البيئات العملية للمعلّمات حيث تمّ التحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في جميع مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية بتاريخ (8 مارس 2020)، وأصبح التعليم أو العمل من المنزل أمرًا حتميًا وإلزاميًا على جميع العاملين في القطاع التعليمي؛ وذلك لظروف مواجهة تفشي فيروس (كوفيد-19) وفي السياق ذاته، ونتيجة لهذا التحوّل؛ فإنّ الأسر أصبحت تتحمّل عبئًا إضافيًا في متابعة أبنائهم سواء في الشئون الأسرية التقليدية، أم في الشئون الأكاديمية والتعليمية. حيث إنّ في البيئات التعليمية التقليدية يقضي الطلبة جزءًا كبيرًا من يومهم في المدرسة، وبالتالي تتحمّل المدرسة أو المدرس الجزء الأكبر فيما يخص متابعة الطالب



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومُقرّحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلانة د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



أكاديميًا. لكن في حالة التعليم عن بُعد في ظل الجائحة فإنّ الطلبة يقضون جُلّ وقتهم داخل المنزل بسبب ظروف الجائحة. وبناءً عليه تزداد مسؤولية الوالدين في الرعاية والمتابعة. وهذه الزيادة في الأعباء والتكاليف للمعلّمة الأم سواءً أكانت من الناحية الوظيفية باعتبارها معلّمة، أم من الناحية الأسرية باعتبارها زوجًا وأمًّا ورثة منزل قد تسهم في خلق حالة صراع الأدوار بين الأسرة والعمل.

وبناءً على ما سبق تظهر الحاجة إلى دراسة الآثار السلبية المحتملة على المعلّمة الأم في ظل التحوّل الطارئ لنظام التعليم عن بُعد. وتأتي هذه الدراسة في سياق دراسة بيئات العمل المختلفة وبخاصّة المتعلّقة بتمكين المرأة، ودراسة تلك البيئات من حيث: عناصرها، ومكوناتها، وظروفها الحالية، وسبل تطويرها، والحد من السلبيات الموجودة فيها. حيث يضمّ قطاع التعليم في المملكة العربيّة السعوديّة أكبر نسبة من النساء العاملات في هذا البلد.

وتأتي هذه الدراسة أيضًا ضمن مجال تمكين المرأة في المجتمع، وكذلك ضمن مجال الحياة الأسرية والمجتمعية في ظلّ جائحة (كوفيد-19). حيث تسعى هذه الدراسة لكشف المعوّقات التي تعوق تمكين المرأة في المجتمع. وتركز الدراسة على شريحة كبيرة جدًّا ومهمّة تمثل نسبة كبيرة من قطاع عمل المرأة في المجتمع، وهي شريحة المعلّمت. ولحجم هذه الشريحة في المجتمع وأهميتها بوصفها أحد مكونات بناء الأسرة والمجتمع، فإنّ التغيير الذي طرأ على منظومة العمل المرتبطة بها في ظلّ جائحة (كوفيد-19) قد يكون له تأثير كبير جدًّا على الحياة الأسرية والمجتمعية. وتأتي هذه الدراسة كذلك في إطار تجويد الحياة الأسرية والمجتمعية في ظلّ جائحة (كوفيد-19).

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف الآثار السلبية النفسية والاجتماعية الناتجة عن التحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد على المعلّمة الأم؛ وبالتالي على الأسرة والمجتمع بناءً على نظرية صراع الأدوار. كما أنّها تبحث عددًا من المتغيرات التي قد تسهم في إحداث صراع الأدوار بين الأسرة والعمل؛ وبين دور المعلّمة الأم في الأسرة ودورها في العمل، ومنها على سبيل المثال: عدد ساعات العمل، والعبء العملي، والحالة الاجتماعية، وعدد الأبناء، والخبرة في مجال العمل ونظام الإدارة، والدعم المقدم من جهة العمل، ودعم الزوج وتعاون، بالإضافة إلى الصفات الشخصية المتعلّقة بالقدرة على التعامل مع الضغوطات النفسية والجسدية وغيرها من العوامل.

وتستهدف هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أبرز الآثار السلبية التي قد تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل الطارئ للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19)؟

1. ما أبرز الآثار السلبية على الأسرة والأبناء التي قد تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل الطارئ للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19)؟

2. ما الآثار الصحية والنفسية التي قد تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل الطارئ للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19)؟

3. ما الآثار الاجتماعية التي قد تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل الطارئ للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19)؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تمّ صياغة الفروض التالية:

1. توجد آثارٌ صحية ونفسية تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل الطارئ للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19).



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومُقترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلاته د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



2. توجد آثار اجتماعية تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل للتعليم الطارئ للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19).

3. هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفّر عاملة منزلية لدى عينة الدراسة ومستوى الرضا عن تعاون الأسرة في فترة التدريس عن بُعد في أثناء جائحة (كوفيد-19).

4. هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية لعينة الدراسة وكلٍّ من:

a. الرضا عن التعاون الأسري

b. الرضا عن العلاقات الاجتماعية

5. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية للعينة والخصائص الديموغرافية التالية.

a. أولاً: وفقاً لمتغيّر السن

b. ثانياً: وفقاً لمتغيّر المرحلة التعليمية لعمل العينة.

c. ثالثاً: وفقاً لمتغيّر العمالة المنزلية.

6. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير العينة لتعاون الأسرة (للحالة الأسرية) والخصائص الديموغرافية التالية:

a. عدد الأبناء.

b. وجود عمالة منزلية.

مصطلحات البحث

صراع الأدوار:

يشير مفهوم صراع الأدوار إلى تلك الحالات التي يتوجّبُ على الفرد القيام بدوره في العمل وبدوره في الأسرة في وقتٍ واحد (Miller et al., 2022).

ويمكنُ تعريف صراع الأدوار إجرائياً أنّه "تلك الحالة التي يتوجّب فيها على الأم المعلّمة الموازنة والتوفيق بين دورها بوصفها أمّاً عليها مسؤوليات وأدوار في المنزل ومتابعة لتعلّم الأبناء والبنات، وعليها كذلك مهام وأعباء تدريسية عبر المنصّة عن بُعد خلال فترة جائحة (كوفيد-19).

حدود البحث:

1. الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالي على عينة تمثّلت في الأمهات المعلّمت دون غيرهن من المعلّمت.

2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الآخر من العام (2021) خلال فترة جائحة (كوفيد-19).



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومقترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلاته د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



منهجية الدراسة وإجراءاتها

تتّمي هذه الدراسة إلى نوعية الدراسات الوصفية الكمية التي تعتمد على تفسير الظاهرة بشكل أكثر شمولية وموضوعية، وركّزت الدراسة على الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد، وتقديم مقترحات لتقليل هذه الآثار. بالتطبيق على عينة من المعلّات الأمهات في مدينة جدة، وقد استخدم الباحثون منهج المسح بشقيه الوصفي والتحليلي؛ بما يحوّق التأكّد من التوصل إلى إجابات وتساؤلات وفروض الدراسة، وإلى نتائج تفسيرية بشكل علمي منتظم.

عينة الدراسة:

تمّ جمع بيانات الدراسة من خلال نشر رابط الاستبانة على الواتساب والإيميل ونشره بين المعلّات الأمهات اللواتي مارسن التعليم عن بُعد خلال جائحة (كوفيد-19)، ومراجعة البيانات التي تمّ جمعها وحذف الإجابات الناقصة، تأكّد للباحثين أنّ عدد الإجابات الصالحة (260) مفردة، وجاءت خصائص المشاركين كالتالي:

جدول 1

يوضّح خصائص العينة الديموغرافية بالتفصيل

خصائص العينة	ك	%
العمر	35-25	18.8
	45-36	62.7
	55-46	17.7
	أكثر من 55	0.8
القطاع التعليمي	حكومية	96.2
	أهلية	3.4
	أهلية دولية	.38
	تمهيدي	1.5
المرحلة التعليمية	ابتدائي	29.6
	متوسط	31.5
	ثانوي	37.3
	حاسب آلي	.05
التخصّص	فنية	3.4
	تربية إسلامية	15.7
	إنجليزي	13.8
	علمية	32.3
عدد الأبناء	لغة عربية	20
	رياضيات	1.15
	تربية خاصة	3
	تربية أسرية	5.4
	2-1	19.2
	4-3	50



خصائص العينة	ك	%
6-5	72	27.7
8-7	9	5.6
مولود	99	38.1
تمهيدي	106	40.8
ابتدائي	259	99.6
متوسط	155	59.6
ثانوي	150	57.7
متخرج	144	55.4
متزوجة	238	91.5
مطلقة	16	6.2
أرملة	6	2.3

أداة الدراسة:

تمّ الاعتماد على استمارة استبانة إلكترونية. وُبناءً على مراجعة الأدبيات السابقة تمّ إعداد استبانة أولية تتكون من (5) محاور رئيسة هي: الحالة العملية والأداء الوظيفي، والحالة الأسرية، والصحة النفسية، والعلاقات الاجتماعية. والمعلومات الأساسية. حيث تمّ نشرها عبر عدة وسائل، من أهمها تطبيق الواتساب، وتطبيق التلقرام، والإيميل، ووضع الباحثون شرطاً عدم إمكانية إرسال أكثر من استمارة للشخص نفسه، وتكوّنت استمارة الدراسة من مجموعة من الأسئلة (43) والمقاييس، وفي الصورة النهائية تكوّنت الاستبانة من (34) فقرة:

وقد تناولت استبانة الدراسة خمسة محاور جاءت كالتالي:

1. تقييم العينة للعلاقات الأسرية في أثناء جائحة (كوفيد-19).
2. تقييم العينة للآثار الصحية والنفسية في أثناء جائحة (كوفيد-19).
3. العلاقات الاجتماعية لعينة الدراسة في أثناء جائحة (كوفيد-19).
4. الحالة العملية والأداء الوظيفي.
5. الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة.

الصدق والثبات

لإجراء اختباري الصدق والثبات طَبّق الباحثون أداة الدراسة على عينة قوامها (37) مُعلّمة من المعلّقات الأمهات من مختلف المراحل التعليمية، وإجراء مجموعة من المعاملات الإحصائية للتأكد من ثبات أبعاد أداة التحليل واتساق عبارات كل محور من محاور الدراسة، ويمكن بيان ذلك تفصيلياً كالتالي:

الصدق:

استخدمت الدراسة أسلوبين لقياس صدق الأداة كالتالي:

1- الصدق الظاهري (الحكمون):

تمّ عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من قِسَمَي تقنيات التعليم وعلم النفس من داخل جامعة الملك عبد العزيز ومن خارجها؛ وذلك لتعديل ما يرونه مناسباً على بنود الاستبانة، إما بالحذف، أو



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومُفترحات لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلانة د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري

الإضافة، أو التعديل، وقد كانت نسبة موافقة المحكّمين على فقرات الاستبانة لا تقل عن (93 %) ممّا يعني أنّ المقياس صالحٌ للتطبيق على عينة الدراسة.

2- صدق الاتساق الداخلي:

لحساب مدى الاتساق البنائي لمقاييس الدراسة، تمّ قياسُ علاقة كل عنصر من عناصر المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وفيما يلي عرض لدرجات الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة كالتّالي:

محور العلاقات الأسرية:

جدول 2

درجة الاتساق لكل فقرة مع الدرجة الكلية لمحور العلاقات الأسرية.

م	العنصر	درجة الاتساق	مستوى الدلالة
1	أشعر بالرضا حيال تعاون وانضباط أبنائي في أثناء قيامي بمهامي التعليمية، والتدريس عن بُعد بسببِ جائحة كورونا.	.672**	.000
2	أشعر بالرضا حيال تعاون زوجي (متابعة تعليم الأبناء، والمساعدة في الأعمال المنزلية) في أثناء قيامي بمهامي التعليمية، والتدريس عن بُعد بسببِ جائحة كورونا.	.793**	.000
3	أشعر بالرضا حيال تعاون العائلة (الوالدين، والأخوة والأخوات) في أثناء قيامي بمهامي التعليمية، والتدريس عن بُعد بسببِ جائحة كورونا.	.890**	.000
4	لدي مكان مُخصّص في المنزل للقيام بمهامي التعليمية، والتدريس عن بُعد بسببِ جائحة كورونا.	.572**	.000
5	في أثناء اليوم الدراسي، أجد الوقت الكافي للقيام بأعمالي المنزلية.	.937**	.000
6	في أثناء اليوم الدراسي أجد الوقت الكافي لمتابعة أبنائي تعليميًا.	.946**	.000
7	في أثناء اليوم الدراسي أجد الوقت الكافي للجلوس مع عائلتي (زوج وأبناء)، وتلبية متطلباتهم، وقضاء وقت للترفيه معهم.	.920**	.000

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

محور الصحة النفسية:

جدول 3

درجة الاتساق لكل فقرة مع الدرجة الكلية لبُعد الصحة النفسية

م	العنصر	درجة الاتساق	مستوى الدلالة
1	تضارب متطلّبات العمل مع الأسرة بسبب الانتقال للتعليم عن بُعد يشعري بالتوتر.	.927**	.000
2	تضارب متطلّبات العمل مع الأسرة بسبب الانتقال للتعليم عن بُعد أسهم بزيادة شعوري بالملل.	.885**	.000
3	تضارب متطلّبات العمل مع الأسرة بسبب الانتقال للتعليم عن بُعد أسهم في سرعة الانفعال.	.850**	.000
4	تضارب متطلّبات العمل مع الأسرة بسبب الانتقال للتعليم عن بُعد تسبّب بزيادة شعوري بالإحباط.	.940**	.000
5	تضارب متطلّبات العمل مع الأسرة بسبب الانتقال للتعليم عن بُعد أثر سلبًا على صحي الجسدية.	.961**	.000

تشير بياناتُ الجدول أعلاه إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لبُعد الصحة النفسية وكل عبارة من عبارات هذا البُعد، كما اتضحت قوّة هذه العلاقة حيث وصل معامل الارتباط لبعض العناصر (961). وبلغ الحدّ الأدنى للارتباط (850). وهي درجة مرتفعة؛ وبذلك تبيّنت قوّة الاتساق الداخلي لهذا البُعد. كما يوضّح الجدول التالي قوّة العلاقة بين كل عبارة من عبارات هذا البُعد وبعضها البعض:



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-١٩ على "المعلّمة/الأم" ومُفترحات لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلانة د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



محور العلاقات الاجتماعية:

جدول 4

درجة الاتساق لكل فقرة مع الدرجة الكلية لُبعد العلاقات الاجتماعية

م	العنصر	درجة الاتساق	مستوى الدلالة
1	بشكلٍ عام، علاقتي الاجتماعية تأثرت بشكلٍ سلبي.	.900**	.000
2	لم أعد أجد وقتًا كافيًا للجلوس مع أصدقائي.	.978**	.000
3	أشعر بتقصير تجاه التزاماتي الاجتماعية تجاه (الوالدين، والأخوة، والأخوات)	.931**	.000
4	أشعر بتقصير تجاه علاقتي الاجتماعية نتيجة للانتقال للتعليم عن بُعد	.982**	.000

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

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لُبعد العلاقات الاجتماعية، وكل عبارة من عبارات هذا البُعد، كما اتضحت قوة هذه العلاقة حيث تراوح معامل الارتباط ما بين (.900) إلى (.982). وهي درجات مرتفعة جدًا؛ مما يؤكد قوة الاتساق الداخلي لهذا البُعد.

كما يوضّح الجدول التالي قوة العلاقة بين كل عبارة من عبارات هذا البُعد مع بعضها البعض.

الثبت:

للتأكد من ثبات أبعاد الاستبانة استخدم الباحثان معامل ارتباط ألفا كرونباخ لكل بُعد وجاءت النتيجة كالتالي:

جدول 5

ثبات أبعاد الدراسة

م	البُعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	محور العلاقات الأسرية	.603
2	محور الصحة النفسية	.950
3	محور العلاقات الاجتماعية	.962

يوضّح الجدول أعلاه ارتفاع ثبات جميع أبعاد الدراسة، حيث تراوحت درجات الثبات ما بين (.603) إلى (.962). ممّا يشير إلى تجانس مفردات كل مقياس بشكلٍ مستقل، وأيضًا فهم عينة الدراسة لمفردات كل الأبعاد بالطريقة نفسها، وهو ما يؤكد صلاحية النتائج التي سيتمّ التوصل إليها.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

تمّ استخدام المعالجات الإحصائية التالية في هذه الدراسة:

1. المتوسط الحسابي
2. الانحراف المعياري
3. معامل ارتباط سبيرمان
4. اختبار مان وتني
5. اختبار كروسكال واليس

وتمّ تفريع البيانات وتحليلها آليًا باستخدام برنامج SPSS



عرض النتائج وتفسيرها

فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة والتحقّق من صحة فرضياتها

أولاً: مستوى الخبرة التدريسية لدى عينة الدراسة:

يوضّح الجدول التالي مستوى الخبرة التدريسية للمعلّقات الأمهات المشاركات في الدراسة:

جدول 6

الخبرة التدريسية لدى عينة الدراسة

الخبرة التدريسية	ك	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من سنة	3	1.2	4.4538	1.29216
من سنة - أقل من 5 سنوات	12	4.6		
5 سنوات - أقل من 10 سنوات	51	19.6		
من 10 سنوات - أقل من 15 سنة	71	27.3		
سنة - أقل من 20 سنة	44	16.9		
فأكثر 20 سنة	79	30.4		
العدد الكلي	260	100		

تشير بيانات الجدول السابق إلى أنّ (30.4 %) من عينة الدراسة لديهم خبرة في مجال التدريس أكثر من (20) سنة، في حين احتلت فئة من (10-15) سنة المركز الثاني بنسبة (27.3 %)، واحتلت فئة من (10-15) سنة المركز الثالث بنسبة (16.9) ممّا يشير إلى أنّ أغلب عينة الدراسة لديهم خبرة تدريسية تتعدّى سنوات عشر، كما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الخبرة التدريسية (4.4538) من (6)، ونستنتج من ذلك توافر الخبرة التدريسية لدى عينة الدراسة؛ مما يضفي قوة على نتائج الدراسة بشكل عام، كونها تعزّز عن رأي معلّقات متمرسات بسبب خبرتهن التدريسية العالية.

مستوى الخبرة في ممارسة التعليم الإلكتروني وتوظيف تقنيات التعليم لدى عينة الدراسة:

جدول 7

يوضح قياس خبرة عينة الدراسة في استخدام تقنيات التعليم والتعلّم الإلكتروني

مستوى توظيف تقنيات التعليم	ك	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عالي	97	37.3		
متوسط	156	60.0	2.3462	.53034
ضعيف	7	2.7		
العدد الكلي	260	100		

تشير بيانات الجدول السابق أنّ (60%) من عينة الدراسة لديهم الخبرة في ممارسة التعليم الإلكتروني وتوظيف تقنيات التعليم بمستوى متوسط، كما يتمتّع (37.3%) منهم بخبرة عالية، في حين احتل أصحاب الخبرة الضعيفة المركز الثالث بنسبة (2.7 %)؛ لذلك ارتفع المتوسط الحسابي لمستوى ممارسة التعليم الإلكتروني وتوظيف تقنيات التعليم لدى عينة الدراسة ليصل إلى (2.3) من (3).



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومُقترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلانة د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



النصاب التدريسي في أثناء جائحة (كوفيد-19) في فترة التعليم عن بُعد:

جدول 8

يوضّح حجم الحمل التدريسي للعينة في أثناء الجائحة في فترة التعليم عن بُعد

النصاب التدريسي	ك	%	المتوسط	الانحراف المعياري
أكثر من 20 حصة	47	18.1		
من 10 - 20 حصة	178	68.5	2.0462	.56077
أقل من 10 حصص	35	13.5		
العدد الكلي	260	100		

توضّح نتائج الجدول أعلاه أن (68.5%) من عينة الدراسة يعملن ما بين (10 إلى 20) حصة، كما أن (13.5%) نصابهن التدريسي أقل من (10) حصص أسبوعياً، وسبب ذلك أن أغلب العينة لديهن خبرة أكثر من (10) سنوات، ومن المعروف أنه كلما زادت سنوات الخبرة قلّ النصاب التدريسي، وقد استنتج الباحثون من هذه البيانات عدم وجود ضغط لدى (82%) من عينة الدراسة بسبب زيادة النصاب التدريسي.

مدى توفّر العاملة المنزلية لدى عينة الدراسة:

جدول 9

يقيس مدى توفّر عاملة منزلية لعينة الدراسة ونوعها

العاملة المنزلية	ك	%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لا توجد عاملة منزلية	123	47.30		
توجد عاملة منزلية (مقيمة)	114	43.85	1.6154	.64437
توجد عاملة منزلية (بالساعة)	23	8.85		
العدد الكلي	260	100		

تشير بيانات الجدول السابق أن (47.3%) من عينة الدراسة ليس لديهن عاملة منزلية، ويأتي في المرتبة الثانية من لديهن عاملة منزلية بنسبة (43.85%)؛ ومعنى ذلك أن ما يقرب من نصف العينة تقريباً لديهن عاملة، وهو ما يشير إلى أن نصف العينة لديهن أعباءً منزلية بجانب أعبائهنّ الوظيفية.

أبرز الآثار السلبية على الأسرة والأبناء التي قد تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل عن بُعد بسبب جائحة كوفيد-19:

جدول 10

تقييم العينة لتعاون الأسرة عند التحوّل إلى التعليم عن بُعد

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي		
	ك	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%					
تعاون أبنائي	72	27.7	86	33.1	25	9.6	55	21.2	22	5.8	3.50	1.31	70



العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي
	ك	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%					
تعاون الزوج	52	20	57	21.9	54	20.8	56	21.5	41	15.8	3.08	1.36	61.77
تعاون العائلة	74	28.5	86	33.1	46	17.7	34	13.1	20	7.7	3.61	1.23	72.3
مكان مختص للتدريس	124	47.7	78	30	18	6.9	30	11.5	10	3.8	4.06	1.16	81.2
القيام بأعمال المنزل.	58	22.3	59	22.7	37	14.2	51	19.6	55	21.2	3.05	1.47	61
متابعة تعليم أبناء	44	16.9	62	13.8	44	16.9	65	25	45	17.3	2.98	1.36	59.61
للجلوس مع العائلة	48	18.5	60	23.1	46	17.7	50	19.2	56	21.5	2.97	1.424	59.4

تشير بيانات الجدول السابق أنّ (81.2%) من أفراد العينة يتوفّر لديهم مكانّ مناسب وجوّ مناسب بالمنزل للقيام بالتدريس من خلاله؛ ممّا يشير إلى احترام أغلب أسر العينة لعمليهن، وإن كانت العينة قد قيّمت تعاون العائلة بدرجة أقل ليصل إلى (72.30%)، كما قيّموا تعاون الأبناء بوزن نسبي (70 %) ، أمّا تعاون الزوج فوصل الوزن النسبي له (61.77 %) ، وتشير هذه الأرقام إلى أنّ العينة راضية عن تعاون المحيطين بهن بالمتوسط؛ ولذلك فقد انعكس ذلك على قدرتهن على القيام بالأعمال المنزلية ؛ فوصلت نسبته (61%) وتعليم الأبناء (59.61 %) ، والجلوس مع العائلة (59.4) ومن المفارقات أنّهنّ قيّمن تعاون أولياء الأمور (جدول 17) بـ (74.2%)، وقيّموا متابعتهم لتعليم أبنائهن بـ (59.61 %) ممّا يشير إلى أنّ العينة قيّمت أدائها لدورها الوظيفي في أثناء جائحة (كوفيد-19) أفضل من تقييمها لدورها بوصفها أمّا.

ثانيًا: نتائج اختبارات الفروض:

الفرض الأول: توجد آثارٌ صحية ونفسية تواجهها المعلمة الأم نتيجةً للتحوّل للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19).

تشير بيانات الجدول (19) أنّ الصحة النفسية لعينة الدراسة تأثرت سلبًا بجائحة (كوفيد-19) حيث عانت العينة من الشعور بالتوتر بنسبة (73.2%)، ومن سرعة الانفعال بنسبة (72.6%)، وتأثرت الصحة الجسدية بنسبة (69.8%)، وجاء الشعور بالملل في المركز الأخير بنسبة (65.61%)، وكما هو واضح من نتائج الجدول أنّها متقاربة؛ ممّا يشير إلى أنّ العينة كانت تعاني من اعتلال صحتها النفسية في أثناء جائحة (كوفيد-19) بوجه عام.



جدول 11

تقييم العينة لصحتها النفسية التي واجهتها عند التحوّل إلى التعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19

العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	م	ن	الوزن النسبي				
ك	%	التكرار	%	التكرار	%							
الشعور بالتوتر	30.4	86	33.1	39	15	42	16.2	14	5.4	3.6	1.2	73.20
الشعور بالملل	23.1	69	26.5	45	17.3	56	21.5	30	11.5	3.28	1.33	65.61
سرعة الانفعال	34.6	71	27.3	33	12.7	47	18.1	19	7.3	3.63	1.31	72.60
الشعور بالإحباط	26.2	60	23.1	48	18.5	56	21.5	28	10.8	3.32	1.35	66.46
الصحة الجسدية	33.8	57	21.9	37	14.2	52	20	26	10	3.49	1.39	69.80

الفرض الثاني: توجد آثار اجتماعية تواجهها المعلّمة الأم نتيجةً للتحوّل للتعليم الإلكتروني عن بُعد بسبب جائحة (كوفيد-19).

توضّح بيانات الجدول (٢٠) السابق تأثر العلاقات الاجتماعية للعينة بسبب جائحة كوفيد-19 بدرجة كبيرة، حيث احتل الشعور بالتقصير تجاه الوالدين والإخوان المرتبة الأولى بنسبة (72%)، يليه التقصير في علاقات الصداقة (71.6%)، كما أوضحت العينة أنّ العلاقات الاجتماعية بوجه عام تأثرت بسبب جائحة (كوفيد-19) بنسبة (67.8%)، ممّا يؤكّد تأثير جائحة كوفيد-19 السلبي على العلاقات الاجتماعية بدرجة كبيرة.

جدول 12

تقييم العينة للآثار الاجتماعية التي واجهتها عند التحوّل إلى التعليم عن بُعد في أثناء جائحة (كوفيد-19)

العبارة	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		م	ن	الوزن النسبي
	ك	%	التكرار	%	ك	%	التكرار	%	التكرار	%			
علاقاتي الاجتماعية تأثرت بشكل سلبي	6	26.5	7	28.5	2	11.9	6	25.4	22	8.5	3.3	1.33	67.84
لم أعد أجد وقتاً كافياً للجلوس مع أصدقائي	7	30.8	8	30.8	3	11.9	5	21.9	14	5.4	3.5	1.26	71.61
التقصير في التزاماتي الاجتماعية	8	33.5	7	28.8	2	9.6	5	20.4	19	7.3	3.6	1.33	72.07



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلّمة/الأم" ومُفترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلانة د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	م	ن	الوزن النسبي
	ك	% التكرار	% التكرار	% التكرار	% التكرار			
أشعر بتقصير تجاه	7	30	2	9.9	5	22	3.5	70
علاقاتي	8	0	5	9	18	6	42	84
الاجتماعية						9	3	6

الفرض الثالث: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين توفّر عاملة منزلية لدى عينة الدراسة ومستوى الرضا عن تعاون الأسرة في فترة التدريس عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19.

تشير نتائج الجدول (24) إلى أنّ ثمة علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين تعاون الأسرة وتوفّر عاملة منزلية لعينة الدراسة حيث وصل مستوى الدلالة (0.000)، وإن كانت العلاقة غير قوية حيث وصل معامل ارتباط سبيرمان (0.230). وبذلك تتضح صحة الفرض الثاني.

جدول 13

العلاقة بين توفّر عاملة منزلية لدى عينة الدراسة ومستوى الرضا عن تعاون الأسرة.

المتغيرات	سبيرمان	Sig
تعاون الأسرة		
توفّر عاملة منزلية	.230**	.000

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

الفرض الرابع: هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الصحة النفسية لعينة الدراسة وكل من:

1. الرضا عن التعاون الأسري.

2. الرضا عن العلاقات الاجتماعية.

تشير بيانات الجدول (25) السابق إلى أنّ الصحة النفسية للعينة أثّرت على كل جوانب حياتهنّ، حيث اتضح وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والرضا عن تعاون أسرهنّ معهنّ، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.000). وبلغ معامل الارتباط سبيرمان (0.432). وأيضاً يوضح جدول (25) أنّ العلاقات الاجتماعية هي أقوى علاقة ارتباط مع الصحة النفسية حيث بلغ معامل ارتباط سبيرمان (0.631). ونستنتج من كل ما سبق صحة الفرض الثالث.

جدول 14

العلاقة بين مستوى الصحة النفسية لعينة الدراسة ومستوى الرضا الوظيفي.

المتغيرات	سبيرمان	Sig
الصحة النفسية		
التعاون الأسري	.432**	.000
العلاقات الاجتماعية	.631**	.000

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

الفرض الخامس: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية للعينة والخصائص الديموغرافية التالية.

أولاً: وفقاً لمتغير السن:



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-١٩ على "المعلمة/الأم" ومُقرّحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلاته د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب بين فئات السن في صحتهم النفسية حيث بلغ مستوى الدلالة (0.032)، وبذلك تتضح صحة هذه الجزئية من الفرض الرابع.

جدول 15

يوضح الفرق بين عينة الدراسة في صحتهم النفسية وفقاً للفئة السنية.

المتغير	السن	العدد	Mean Rank	Chi-Square	df	الدلالة
الصحة النفسية العمر	35-25	49	139.19	8.830	3	.032
	45-36	163	136.36			
	55-46	46	102.40			
	أكثر من 55	2	86.00			

ولمعرفة الفئة المسؤولة عن هذا الفرق بين المجموعات تم إجراء اختبار مان ويتني بين المجموعات كالتالي:

جدول 16

الجدول الفئة الأكثر تأثراً من الناحية النفسية

المتغير	المجموعات	العدد	Mean Rank	Mann-Whitney U	الدلالة
الصحة النفسية العمر	35-25	49	108.07	3916.500	37.8
	45-36	163	106.03		
	45-36	163	110.93		
	55-46	46	84.00		
أكثر من 55	55-46	46	24.66	41.500	.709
	أكثر من 55	2	20.75		

باستقراء بيانات الجدول السابق تتضح لنا الفئة العمرية المسؤولة عن وجود فرق بين الفئات العمرية، الفئة (36-45) حيث يتضح وجود علاقة دالة بين الفئتين (36-45) و(46-55) وكان مستوى الدلالة (0.007). وبمقارنة متوسطي الرتب بين المجموعتين يتضح أنه لصالح الفئة العمرية (36-45) لكونها الأعلى في متوسط الرتب وعلى هذا يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائية بين أعمار عينة الدراسة في الصحة النفسية لصالح الفئة العمرية (36-45)، وقد يُفسّر ذلك أنه متوسط العمر الذي يكون فيه الأبناء في سن الدراسة.

ثانياً: وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية لعمل العينة:

تشير النتائج في الجدول (27) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب وبين فئات المرحلة التعليمية لعمل عينة الدراسة وصحتهم النفسية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.672)، وهي قيمة غير دالة وبذلك تتضح عدم صحة هذه الجزئية من الفرض الرابع، وقد يُعزى ذلك لتقارب أنصبة التدريس ومستوى الخبرة لدى عينة الدراسة، بحيث يعطي مستوى متقارباً من ضغوط العمل، وبالتالي ينتج عنه تأثير أقل على صحة العينة النفسية.

جدول 17

يوضح الفرق بين عينة الدراسة في صحتهم النفسية وفقاً لحالتهم الاجتماعية

المتغير	المرحلة التعليمية	العدد	Mean Rank	Chi-Square	df	الدلالة
الصحة النفسية المرحلة التعليمية	تمهيدي	4	174.00	1.544	2	.672
	ابتدائي	77	130.27			
	متوسط	82	132.15			
	ثانوي	97	127.50			



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلمة/الأم" ومقترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلاته د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



ثالثاً: العمالة المنزلية:

تشير النتائج في الجدول أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدى توفّر عاملة منزلية لعينة الدراسة وصحة النفسية حيث بلغ مستوى الدلالة (0.929)، وهي قيمة غير دالة، وبذلك تتضح عدم صحة هذه الجزئية من الفرض الرابع. وقد يُعزى ذلك لتقييم العينة لقدرتها على القيام بمهامها المنزلية الوظيفية، ولكنها تعاني بشكل أكبر بمهامها المنزلية التربوية التي لا يعوضها وجود العاملات المنزليات.

جدول 18

يوضح الفرق بين عينة الدراسة في صحتها النفسية وفقاً لمدى توفّر عاملة منزلية

المتغير	توفر عاملة منزلية	العدد	Mean Rank	Chi-Square	df	الدلالة
الصحة النفسية لا يوجد		123	130.21	.148	2	.929
العاملة المنزلية مقيمة		114	131.85			
بالساعة		23	125.35			

الفرض السادس: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدير العينة لتعاون الأسرة (للحالة الأسرية) والخصائص الديموغرافية التالية:
أولاً: عدد الأبناء:

باستقراء نتائج الجدول (30) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب وعدد أبناء عينة الدراسة، والحالة الأسرية، حيث بلغ مستوى الدلالة (0.072)، وهي قيمة غير دالة، وبذلك تتضح عدم صحة هذه الجزئية من الفرض الخامس.

جدول 19

يوضح الفرق بين عينة الدراسة في تقدير العينة للحالة الأسرية وفقاً لعدد الأبناء

المتغير	عدد الأبناء	العدد	Mean Rank	Chi-Square	df	الدلالة
الحالة الأسرية	1	20	145.68	12.751	7	.078
عدد الأبناء	2	30	105.58			
	3	50	132.98			
	4	79	124.72			
	5	46	142.13			
	6	26	152.92			
	7	7	113.36			
	8	2	20.00			

ثانياً: العمالة المنزلية:

تشير النتائج في الجدول (31) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب وبين توفّر عاملة منزلية، وتقييم العينة لوضعها الأسري في أثناء جائحة (كوفيد-19) حيث بلغ مستوى الدلالة (0.002)، وبذلك تتضح صحة هذه الجزئية من الفرض الرابع.

جدول 20

يوضح الفرق بين عينة الدراسة في صحتها النفسية وفقاً لمدى توفّر عاملة منزلية

المتغير	توفر عاملة منزلية	العدد	Mean Rank	Chi-Square	df	الدلالة
الحالة الأسرية	لا يوجد	123	114.18	12.798	2	.002
العاملة المنزلية	مقيمة	114	141.30			



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-19 على "المعلمة/الأم" ومُفترحات
لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلانة د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري



بالساعة	23	164.24
---------	----	--------

ولمعرفة الفئة المسؤولة عن هذا الفرق بين المجموعات تم إجراء اختبار مان وتني بين المجموعات كالتالي:

جدول 21

يوضح الفئة الأكثر تأثراً من الناحية النفسية نتيجة توفّر عاملة منزلية

المتغير	المجموعات	العدد	Mean Rank	Mann-Whitney U	الدلالة
الحالة الأسرية	لا يوجد	123	106.94	5528.000	.005
العاملة المنزلية	مقيمة	114	132.01		
لا يوجد	لا يوجد	123	69.24	890.500	.005
بالساعة	مقيمة	23	96.28		
مقيمة	مقيمة	114	66.79	1059.000	.146
بالساعة	بالساعة	23	79.96		

ويمكن تفسير النتائج التي توصّلت لها هذه الدراسة على النحو التالي:

1. أظهرت نتائج الدراسة وجود آثار سلبية نفسية على المعلمة الأم في ظل التحوّل الطارئ لنظام التعليم عن بُعد في أثناء جائحة (كوفيد-19). ومن الآثار التي بيّنتها الدراسة: الشعور بالتوتر والملل والإحباط، وسرعة الانفعال. وقد يُفسّر ذلك نتيجة لزيادة الأعباء المنزلية على المعلمة الأم، بالإضافة إلى أعبائها العملية. وقد أشارت بعض الدراسات إلى زيادة عبء العمل على الموظفات في أثناء تفشّي جائحة (كوفيد-19) (McLaren et al., 2020). وقد أشارت هذه الدراسات إلى أنّ زيادة الأعباء المنزلية على الإناث التي لوحظت في أثناء الحروب والكوارث الطبيعية، قد لوحظت في أثناء جائحة (كوفيد-19).

ومن المسؤوليات التي تزيد العبء على المعلمة الأم مسؤولية متابعة الأبناء دراسياً. قبل جائحة (كوفيد-19) كان الأبناء في سن الدراسة يقضون يومياً من (4) إلى (8) ساعات في المدرسة التي تتولى بدورها جزءاً مهماً من الأعباء الأكاديمية للطلاب. ولكن في ظل الجائحة فإنّ جزءاً من هذه المسؤولية تتولاه الأسرة وبخاصة الأم. حيث أشارت دراسة (Sevilla & Smith, 2020) من المملكة المتحدة، ودراسة (Farré et al., 2020) من أسبانيا، ودراسة (Del Boca et al., 2020) من إيطاليا إلى أنّ النساء العاملات من المنزل يتحمّلن مسؤولية أكبر فيما يتعلق برعاية الأطفال خلال فترة العمل من المنزل، وأنّ مسؤولية الأم العاملة في أثناء الجائحة تتمحور في الغالب حول رعاية الأبناء ومتابعة شئونهم الدراسية. ومن التفسيرات التي يراها الباحثون أنّ ظروف العزلة والحجر الصحي التي فرضتها الجائحة وظروف التعلم عن بُعد قد تكون أحد العوامل التي ساعدت في ظهور هذه الآثار النفسية. حيث إن طبيعة الإنسان تميل إلى الخلطة والتفاعل مع الأصدقاء سواء أكان ذلك في العمل أم في الحياة الاعتيادية، وغياب هذا التفاعل والتواصل قد يؤثّر على صحة الإنسان النفسية. وقد أشارت دراسة (Alkhamees et al., 2020) أنّ النساء العاملات بصفة عامة مُعرّضات بشكل أكبر لأعراض الاكتئاب والقلق والتوتر. وما يثير الانتباه أيضاً الرابطة بين صحة العينة النفسية والحالة الأسرية للعينة في أثناء الجائحة، حيث يرى الباحثون أنّه من المحتمل أن يؤثّر شعور الأم بالتقصير نتيجة تضارب احتياجات العمل بسبب التحوّل للتعلم عن بُعد ومسؤولياتها بوصفها أمّاً على صحة المعلمة الأم النفسية، ويجعلها تحت ضغط وانفعال مستمر قد يؤثّر سلباً على حياتها الأسرية.



2. تتمتع غالبية عينة الدراسة بمستوي خبرة من متوسط إلى عالٍ في ممارسات تقنيات التعليم والتعليم الإلكتروني. وقد أظهرت النتائج العامة للدراسة وجود آثار نفسية وصحية على عينة الدراسة بسبب التحوّل الطارئ نحو التعليم عن بُعد؛ لذلك يرى الباحثون أنّ المشاكل النفسية التي أظهرتها الدراسة ليست بالضرورة نتيجة لضعف الخبرة التدريسية أو ضعف المهارات التقنية اللازمة، وإنما تتعلّق بظروف أخرى كظرف الجائحة والعمل من المنزل.
3. أظهرت نتائج الدراسة تأثر العلاقات الاجتماعية وبخاصة العلاقة والواجبات المتعلقة بالوالدين والإخوة، ومن ثم العلاقة بالأصدقاء. ويرى الباحثون أنّ القيود على الحركة والتنقل في فترة الإغلاق بسبب جائحة (كوفيد-19) قد تكون إحدى العوامل المهمة بشكل أو بآخر في ظهور هذه النتيجة.
4. أظهرت نتائج الدراسة أنّ عينة الدراسة قيّمت قدرتها على القيام بمهامها المنزلية الوظيفية، كإعداد الطعام والتنظيف، والاهتمام بشؤون المنزل بشكل إيجابي، ولكنها تعاني بشكل أكبر في أداء مهامها المنزلية التربوية، ومن ذلك متابعة التحصيل الدراسي للأبناء، وأدائهم لواجباتهم المدرسية. وتفسّر ذلك أنّ نسبة جيدة من العينة تستعين في أداء واجباتها المنزلية الوظيفية كالنظافة، وترتيب المنزل، بعاملات منزليات. لكنّ متابعة الأمور التربوية الخاصة بالأبناء لا يمكن إنساؤها للعاملات. وكذلك يمكن تفسير معاناة عينة الدراسة بمتابعة المهام الدراسية والتربوية للأبناء إلى تزامن وقت عمل المعلّمة مع وقت الأبناء في حضور الدروس عن بُعد؛ ممّا يصعب عملية المتابعة والإشراف.
5. تشير نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب بين فئات السن في صحتهم النفسية، وباستقراء بيانات الجدول تبين أنّ الفئة العمرية المسؤولة عن وجود هذه الفروق هي الفئة العمرية (36-45) ويرى الباحثون أنّ تفسير ذلك يعود إلى أنّ هذه الفئة العمرية في الغالب لديها أبناء في سن الدراسة في المراحل الابتدائية والمتوسطة، وهي الفئات العمرية للأبناء التي تحتاج متابعة وإشرافاً مستمراً؛ ممّا يعني زيادة العمل والجهد على المعلّمة الأم في أثناء فترة قيامها بعملها التدريسي.

توصيات الدراسة

1. ضرورة وجود مواد ودروس وأنشطة إلكترونية مركزية تتناسب مع بيئة التعليم الافتراضية والتعليم عن بُعد، تُعدها وتشرف عليها وزارة التعليم، أو إدارات التعليم في المناطق، لجميع المواد والدروس والوحدات التعليمية، حيث تساعد هذه المواد المعلّمين والمعلّمات في تقديم التعليم عن بُعد بشكل فعال، وتسهم في تحقيق الأهداف والمخرجات التعليمية، بدون أن تكون هناك ضغوط عمل وجهد على المعلّم والمعلّمة في إعداد هذه المواد والأنشطة؛ ممّا قد يساعد في التخفيف من الأعباء التدريسية على المعلّمة، وبالتالي التخفيف من الضغوط النفسية والتوتر.
2. ضرورة وجود مرونة في أوقات الدروس والحصص التي تُقدّم عن بُعد، ومحاولة التخفيف من الدروس والحصص المتزامنة، والتركيز على التعلّم الذاتي، والأنشطة الفردية والجماعية، التي تعطي الطلاب والطالبات المرونة في اختيار الأوقات المناسبة لأداء هذه الأنشطة، وفي الوقت نفسه تعطي المعلّمين والمعلّمات ميزة المرونة في أوقات العمل. حيث تعطي المرونة في أوقات العمل المعلّمة الأم مرونة أيضاً في إدارة المنزل ومتابعة الأبناء، وبالتالي التخفيف من الضغط النفسي الناتج من ضغط العمل وإدارة شؤون المنزل.
3. التأكيد على أهمية التعاون والشاركة في تحمّل أعباء المسؤوليات المنزلية وبخاصة في أوقات الأزمات والجوائح بين كل أفراد الأسرة، ومحورية دور الزوج في إدارة المنزل ومتابعة الأبناء دراسياً في مثل هذه الظروف.



الآثار المترتبة للتحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد في أثناء جائحة كوفيد-١٩ على "المعلّمة/الأم" ومقترحات لتقليل هذه الآثار د. أحمد بن إبراهيم فلاته د. علي بن حسن نجمي د. باسم بن رافع الشهري

الأبحاث المقترحة

1. دراسة نوعية: الآثار المترتبة على التحوّل الطارئ للتعليم عن بُعد على المعلّمة - الأم ومقترحات لتقليل هذه الآثار.
2. صراع الأدوار بين العمل والأسرة في ظل جائحة (كوفيد-19)، الرضا والأداء الوظيفي للمعلّمة الأم.
3. نموذج مقترح قائم على التعليم المفرد والتعلّم الذاتي لإدارة التعليم عن بُعد في ظل الكوارث والطوارئ.

شكر وتقدير

يتقدم الباحثون بالشكر والتقدير لوكالة البحث والابتكار، وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لتمويل هذا العمل البحثي من خلال المشروع رقم (IFPAS-015-324-2020) وجامعة الملك عبد العزيز، عمادة البحث العلمي، جدة، المملكة العربية السعودية.

This research Project was funded by institutional Fund Projects under grant number (IFPAS-015-324-2020). Therefore, Authors gratefully acknowledge technical and financial support from the Ministry of Education and King Abdul Aziz University, Jeddah, Saudi Arabia



قائمة المراجع

- Abdul Nabi, A. a. (2018). The work of the wife who is a mother and its implications om her family situation and children raising: A field study of a sample of working mothers in the education sector in the Benghazi educational district. *Journal of the International Mediterranean University*, 6, 112–132.
- Ajala, E. M. (2017). Work-family-conflict and family-work-conflict as correlates of job performance among working mothers: Implications for industrial social workers. *African Journal of Social Work*, 7(1), 52–62.
- Al-Aasar, S. A. (2021). A proposed strategy for the virtual classroom in a flipped learning environment in the light of the five-factor learning model, and its effect in improving female students' behavior patterns in the College of Education, and its effect on their skills in Cloud Computing applications. *Journal of Educational Technology*, 31(10), 299-416.
- Al-Maiser, H. A. (2017). Saudi women from marginalization to empowerment in education and work. *The Arab Journal for Security Studies*, 33(68) 127- 154.
- Alkhamees, A. A., Alrashed, S. A., Alzunaydi, A. A., Almohimeed, A. S., & Aljohani, M. S. (2020). The psychological impact of COVID-19 pandemic on the general population of Saudi Arabia. *Comprehensive Psychiatry*, 102, 152192. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2020.152192>
- Beutell, N. J., & Wittig-Berman, U. (1999). Predictors of work-family conflict and satisfaction with family, job, career, and life. *Psychological Reports*, 85(3), 893–903.
- Bonk, C. J., Kim, K.-J., & Zeng, T. (2005). Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. *EdMedia+ Innovate Learning*, 3644–3649.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73(2), 371–380.
- Chang, G.-C., & Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. *World Education Blog*, 1–3.
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., & Rossi, M. (2020a). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18(4), 1001–1017.
- Del Boca, D., Oggero, N., Profeta, P., & Rossi, M. (2020b). Women's and men's work, housework and childcare, before and during COVID-19. *Review of Economics of the Household*, 18(4), 1001–1017.
- Dockery, M., & Bawa, S. (2020). Working from Home in the COVID-19 Lockdown. *BCEC*, 19, 1–5.
- Farré, L., Fawaz, Y., González, L., & Graves, J. (2020). *How the COVID-19 lockdown affected gender inequality in paid and unpaid work in Spain*.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
- Hoti, H., Hoti, A. H., & Kurhasku, E. (2022). Effects and the Analyzing of E-Learning on Higher Education During COVID-19 Period Time–Case Study University" Ukshin HOTI" Prizren. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(11).
- KAHRAMAN, Ü., & ÇELİK, K. (2018). Akademisyenlerin iş yükü algıları ile iş ve aile çatışmaları arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1, 95–105.



- Kara, S. B. K., Günes, D. Z., & Tüysüzer, B. S. (2021). Work-Family Conflict during Working from Home Due to Pandemic: A Qualitative Research on Female Teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 251–273.
- Khoshnaw, A. (2021). Role conflict and its impact on the quality of life of working women, a field study in the region of Kurdistan / Iraq. *Lark Journal Philosophy, linguistics, and Social Sciences*, 4(43), 405–353.
- Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 277, 153–158.
- McLaren, H. J., Wong, K. R., Nguyen, K. N., & Mahamadachchi, K. N. D. (2020). Covid-19 and women's triple burden: Vignettes from Sri Lanka, Malaysia, Vietnam and Australia. *Social Sciences*, 9(5), 87.
- Mehdipour, Y., & Zerehkafi, H. (2013). Mobile learning for education: Benefits and challenges. *International Journal of Computational Engineering Research*, 3(6), 93–101.
- Miller, B. K., Wan, M., Carlson, D., Kacmar, K. M., & Thompson, M. (2022). Antecedents and outcomes of work-family conflict: A mega-meta path analysis. *PloS One*, 17(2), e0263631.
- Palmer, M., Rose, D., Sanders, M., & Randle, F. (2012). Conflict between work and family among New Zealand teachers with dependent children. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1049–1058.
- Rubin, O., Nikolaeva, A., Nello-Deakin, S., & te Brömmelstroet, M. (2020). What can we learn from the COVID-19 pandemic about how people experience working from home and commuting? *Centre for Urban Studies, University of Amsterdam*, 1(9).
- Sevilla, A., & Smith, S. (2020). Baby steps: The gender division of childcare during the COVID-19 pandemic. *Oxford Review of Economic Policy*, 36(Supplement_1), S169–S186.
- Tamam, S. A. (2018). Designing an e-learning environment based on asynchronous virtual classrooms to develop teaching skills in the micro-teaching course for social studies: a case study on students of the Graduate School of Education - Cairo University. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 15(97), 238-206.
- Yilmaz, R. (2017). Problems experienced in evaluating success and performance in distance education: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 39–51.



أثر برنامج قائم على نموذج حل المشكلات لتورانس على التفكير المستقبلي لدى طالبات
جامعة القصيم

لمياء سليمان الفنيخ

أستاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية-جامعة القصيم

Dio 10.55534/1320-009-005-003

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج قائم على نموذج حل المشكلات لتورانس على التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات جامعة القصيم، وقد سار البحث على المنهج شبه التجريبي، وشملت العينة (26) طالبة جامعية تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وقُسمن إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتم استخدام مقياس للتفكير المستقبلي من إعداد الباحثة، وبرنامج تدريبي مُستند إلى نموذج حل المشكلات لتورانس من إعداد الباحثة، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرنامج وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: برنامج، نموذج حل المشكلات لتورانس، التفكير المستقبلي، طالبات الجامعة



The effect of a training program based on Torrance's problem-solving model on the future thinking of Qassim University female students

Lamia Sulaiman Al-Fniekh

Associate Professor of Educational Psychology

College of Education - Qassim University

Dio 10.55534/1320-009-005-003

Abstract:

The aim of the current research is to know the effect of a program based on the Torrance problem-solving model on the future thinking of a sample of Qassim University students. The research followed the quasi-experimental approach. The sample included 26 university students divided into two experimental and control groups who were chosen by random method. A scale for future thinking prepared by the researcher and a training program was used. It is based on the Torrance problem-solving model prepared by the researcher, and the results showed that there are statistically significant differences between the control group and the experimental group on the future thinking skills scale after applying the program, as well as the presence of statistically significant differences for the experimental group in the two measurements (pre and post) on the skills scale future thinking, and there were no statistically significant differences for the control group in the two measurements (before and after) on the future thinking skills scale .

Keywords: program, Torrance problem-solving model, forward thinking, university students



المقدمة:

تواجه المجتمعات في العصر الحاضر تقدماً تقنياً وانفجاراً معرفياً لم يسبق له مثيل في تاريخ البشرية، وقد تولّد عن هذا كثيرٌ من الأزمات والمشكلات المستقبلية التي تحتاج لحلولٍ مُسبّقة قبل أن يتفاقم أثرها وتصبح السيطرة عليها؛ ولذا فإنّ تربية جيلٍ لديه قدرة على التفكير في المستقبل، واستشراف المشكلات قبل حدوثها هو موضوعٌ في غاية الأهمية، يجب أن يلتفت إليه المرثون والقائمون على التعليم بصفةٍ عامه، فالتربية المستقبلية هي المقصودة في المقولة الماثورة " لا ترثوا أبناءكم كما ربّاكم آباءكم فقد خلّفوا لزمانٍ غير زمانكم".

وقد أصبح الهدفُ الأسمى من التربية في القرن الحادي والعشرين هو: تنمية جميع أنواع التفكير وإعمال العقل عند كل فردٍ في المجتمع، حيث يتم إعدادُ هؤلاء الأفراد ليكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقةٍ علميةٍ صحيحة، واختيار البدائل المناسبة لتلك المشكلات، واتخاذ القرارات الصحيحة بعد تفكيرٍ عميقٍ ودقيقٍ تجاه المواقف التي تواجه كل فرد (أبو موسى، 2017)

وكما يحتاج المجتمع إلى جيلٍ يفكر في مجالاتٍ متعدّدة في حياتنا اليومية من أجل التطوّر والإبداع المعرفي، مثل: النظرة المستقبلية للحياة والأمور المرتبطة بها، وتنمية مهارات التفكير نحو قضايا المستقبل وفهم متطلباته، ووضع رؤى وخطط مستقبلية؛ تتيح الفرص لتعلّم كثيرٍ من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تعدّ أساسيةً لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل (المطيري، 2018).

وما سبق تتّضح أهمية استطلاع قضايا المستقبل من خلال تشجيع نمطٍ من التفكير يهتم باستشراف المشكلات المستقبلية، والعمل على اقتراح حلولٍ ملائمة لها، وهذا النمط هو "التفكير المستقبلي". وتظهر أهمية التفكير المستقبلي في كونه يجعل الفرد قادراً على تحليل ما يعرفه عن الأحداث الحالية، وتطبيق تلك المعرفة من أجل اتخاذ قراراتٍ مستقبليةٍ سليمة، بالإضافة لتنمية الدافع إلى الإنجاز والتحصيل، والقدرة على التنظيم الذاتي سلوكياً، كما تزيد من قدرته على إعطاء احتمالات قوية تدعم الأهداف المستقبلية، مع تنمية القدرة على طرح التساؤلات المثيرة للجدل، وحل المشكلات بطريقةٍ إبداعية (إسماعيل، 2014).

ويعدّ التفكير المستقبلي أحد أهم أنماط التفكير الذي يعتمد على معالجة المعلومات التي سبق أن تعلّمها الفرد من أجل استشراف المستقبل، فهو عمليةٌ عقليةٌ تمكّن الفرد من إدراك المشكلة وفهمها، مع القدرة على صياغة فرضيات جديدة قابلة للتحقق، وتعديل هذه الفرضيات بما يتناسب مع الواقع، والبحث عن الحلول التي تطرحها هذه الفرضيات ثمّ تقديم النتائج (Slaughter, 1999).

ويعرّف جونز وآخرون Jones et.al (2012) التفكير المستقبلي أنّه "عبارة عن استكشاف مُنظّم للمستقبل وهو يشجع على: التحليل، والنقد، والتخيّل، والتقييم، وتصور حلول لمستقبل أفضل". وتعرّفه الشافعي (2014) أنّه "العملية العقلية التي يمارسها الطالب بغرض التنبؤ بموضوع، أو قضية، أو مشكلة ما مستقبلاً وحلها أو الوقاية من حدوثها، أو التعرّض لأضرارها وفقاً لما تتوافر لديه من معلومات مرتبطة بها حالياً" (ص.50).

ومن جانبٍ آخر ذكر Slaughter (2006) أنّ مفهوم التفكير المستقبلي يشير إلى عملية إدراك الفرد للمشكلات، والقدرة على صياغة فرضياتٍ جديدة، والتوصّل إلى ارتباطاتٍ جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول، وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها عند اللزوم، ورسم البدائل المقترحة ثمّ تقديم النتائج .



ويرتبط التفكير المستقبلي بعدد من المهارات العقلية، ومن أهمها: مهارة التنبؤ، ومهارة حل المشكلات المستقبلية التي تساعد الفرد في فهم المعلومات التي يتم جمعها وتحليلها من أجل تحديد المشكلة وفهمها، مع طرح عديد من التساؤلات المثيرة للتفكير حول هذه المشكلة، ومن ثم تقييم النتائج التي يتم التوصل إليها لحل المشكلة (سعادة، 2003).
ويذكر إبراهيم (2016) أن الاهتمام بالتفكير المستقبلي يؤدي إلى توفير قاعدة معرفية رصينة حول البدائل المستقبلية التي يمكن الاستعانة بها لتحديد الاختيارات المستقبلية، كما يساعد في اكتشاف أنفسنا ومواردنا وتحقيق تنمية شاملة سريعة، فهو الخطوة الأولى نحو المشاركة الإيجابية في صناعة المستقبل (ص. 13).

ويشير جروف (2000) Grof إلى أن الاهتمام بإجراء بحوث تتعلق بالمستقبل زاد منذ التسعينيات من القرن الماضي لتطوير برامج تربوية خاصة بالتدريب على التفكير المستقبلي، وأن هذا الميدان مازال بحاجة إلى مزيد من البحث والتطوير. وقد أشار شحادة (2003) إلى التقرير الصادر عن معهد اليونسكو للدراسات الإنمائية عام (1995) الذي أكد على ضرورة توطيد الروابط بين التصورات المستقبلية وخيارات اتخاذ القرار والتخطيط الاستراتيجي للمجتمعات، كما أكد التقرير ضرورة تنمية المهارات الفكرية للطلبة من خلال تطوير التعليم، وضرورة تنمية أساليب التنبؤ بما يربط الموارد البشرية بالأهداف بعيدة المدى وصولاً إلى تحقيق التنمية المستدامة. ويرى الحوراني (2000) أن الراصد لميدان البحث في التفكير في العالم العربي عمومًا يلحظ ضعفًا وندرةً في البرامج التي تزود الطلبة بأدوات واستراتيجيات تمكنهم من التفكير بالمستقبل بعقلية واعية ومستنيرة.

هذا ويُعد نموذج حل المشكلات المستقبلية (FPSM) Future Problem Solving Model الذي طوره تورانس عام (1974) من النماذج المستخدمة في تنمية التفكير المستقبلي وغيره من أنماط التفكير مثل: الإبداعي، والناقد والتحليلي. حيث يؤكد تورانس (2000) على أهمية وضع نماذج نوعية لتطوير استراتيجيات حل المشكلات المستقبلية وتعليم التفكير بأنواعه. ويعتقد هيوطن (2005) Hutton أن التدريب على استراتيجية تورانس لحل المشكلات المستقبلية من أفضل الخبرات التربوية في تنمية التفكير المستقبلي بصورة إبداعية وإيجابية.

ويرى الجغيمان (2005) أن استراتيجية حل المشكلات المستقبلية من الاستراتيجيات النوعية التي يمكن أن تسهم في إبراز أهمية المستقبل للطلبة، وتساعد على بناء سيناريوهات حلول لمشكلات مستقبلية مُتَوَقَّع حدوثها؛ مما يشجّع المهارات التفكيرية العليا، وينمّي الإبداع للطلبة، ويُكسب البيئة المدرسية الثراء والمتعة والتفاعل الإيجابي البناء.

وإيماناً من الباحثة بأهمية التربية المستقبلية جاءت فكرة الدراسة الحالية لمعرفة أثر برنامج تدريبي قائم على نموذج حل المشكلات لتورانس على التفكير المستقبلي كونه من مهارات التفكير العليا، وتربية جيلٍ لديه القدرة على تحسُّس المشكلات، ووضع حلول لها قبل حدوثها؛ مما يسهم في تطوير طريقة التفكير التقليدية واستغلال أعلى القدرات العقلية.

مشكلة الدراسة:

يؤكد هوفستيد (2005) Hofstede أن تعليم التفكير المستقبلي ينبغي أن يكون هدفًا عامًا للتربية لمساعدة الطلبة على التفكير المستقبلي في حل المشكلات أو المواقف التي تواجههم في المستقبل، ويرى أن على المدارس أن تجعل التفكير المستقبلي عادةً من عادات التعلم الذاتي للطلاب

كما يؤكد تورانس (2003) أن تعليم التفكير المستقبلي بوصفه مادةً مستقلة سيعمل على تنمية التفكير بشكل أفضل، ويؤيد ذلك ديفيد (2003) الذي يرى أن من أهم مهمات التربويين إعداد جيلٍ قادرٍ على تولي مسؤولية قيادة مجتمعه



مستقبلاً، حيث إنَّ نهضة المجتمع تقوم على تطوير عقول المستقبل لمعالجة قضايا المجتمع المستقبلية، ويمكنهم من التنبؤ بالمشكلات المختلفة قبل وقوعها، ووضع الحلول الإبداعية لها.

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها عضو هيئة تدريس في الجامعة عجز كثير من الطالبات عن الإجابة عن التساؤلات التي تستدعي: التوقع، أو التنبؤ، أو حل مشكلة مستقبلية، بل إنَّ أكثر الطالبات ترعبهن الأسئلة عن المستقبل حيث ألفن الطريقة التقليدية المعتمدة على المنهج فقط الذي يتحدث في الغالب عن مشكلات في الماضي أو الحاضر. وعليه قرّرت الباحثة بناء برنامج قائم على حل المشكلات المستقبلية لتورانس لتنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات الجامعة.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التفكير المستقبلي؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي؟

الأهداف:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- 1- معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين رتب درجات (المجموعة الضابطة- المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.
- 2- معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.
- 3- معرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع التفكير المستقبلي، وندرة الدراسات والأبحاث -حسب علم الباحثة- في البيئة العربية، حيث اطلّعت الباحثة على كثير من قواعد البيانات في المكتبة الرقمية السعودية، وكذلك في الباحث العلمي، ولم تجد غير دراسة واحدة تناولت هذا الموضوع على عينة عمرية ومجتمعية مختلفة.

الأهمية التطبيقية:

قد تلفت هذه الدراسة نظر المربين والقائمين على السياسات التربوية لإدراج تنمية التفكير المستقبلي باعتبارها برامج تدريبية مستقلة، أو ضمن المناهج الدراسية، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من إعداد برنامج قائم على نموذج تورانس يلائم طالبات الجامعة.



المصطلحات:

برنامج قائم على التفكير المستقبلي لتورانس:

عبارة عن مجموعة من المواقف التدريبية يتم من خلالها طرح مشكلات مستقبلية وحلها من خلال نموذج حل المشكلات المستقبلية لتورانس.

التفكير المستقبلي:

يرى تورانس (2003) Torrance أنه نشاط عقلي يمكن الفرد من معالجة توقعاته للمستقبل وتحديد سيناريواته والتنبؤ بمتغيراته، بشكلٍ واسعٍ وفعالٍ من خلال: التنبؤ، والتخيّل، والتخطيط، وتطوير السيناريو، والتفكير الإيجابي، وتقييم المنظور المستقبلي، وحسب نظرية تورانس فإن التفكير المستقبلي يشمل ست مهارات هي: التنبؤ، والتخيّل، والتخطيط، وتطوير السيناريو، والتفكير الإيجابي، وتقييم المنظور المستقبلي، ويمكن تعريفها كالتالي:

- 1- مهارة التخيّل المستقبلي: إنتاج صور ذهنية غير مألوقة من خلال التفكير خارج إطار الزمن الحالي، ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد التخيّل المستقبلي في المقياس الحالي.
- 2- مهارة التخطيط المستقبلي: وتعني تحديد الأهداف بعيدة المدى، ووضع خطة مستقبلية لتحقيقها، ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد التخطيط المستقبلي في المقياس الحالي.
- 3- مهارة التفكير الإيجابي: وتعني وضع الحلول الممكنة في ضوء الإمكانيات والخيارات المتعددة، والنظرة الإيجابية للمستقبل، ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد التفكير الإيجابي في المقياس الحالي.
- 4- التنبؤ المستقبلي: وتعني أن يطوّر المتعلّم تخمينات وتوقعات وأفكار مستقبلية بالاستفادة من الخبرات والتجارب المتاحة، ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد التنبؤ المستقبلي في المقياس الحالي.
- 5- تطور السيناريو المستقبلي: يرى تورانس أن كتابة السيناريو من أهم المهارات المميّزة للمفكر المستقبلي النموذجي وتعني: وصف الأحداث المتوقع حدوثها، وبيان كيف ستؤثر تلك الأحداث على المحيط من خلال مشاهد متتابعة يمكن فهمها، ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد تطور السيناريو المستقبلي في المقياس الحالي.
- 6- مهارة تقييم المنظور المستقبلي: ويحتاج فيها المتعلّم إلى استراتيجية معرفية وانفعالية للحكم على مساره وتوجّجه المستقبلي، وإلى وعي وإدراك لعمليات إصدار الأحكام على مدى صحة تفكيره المستقبلي؛ للاستفادة من نقاط القوة والتعلّم من الأخطاء. ويتم قياسها إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على بُعد تقييم المنظور المستقبلي في المقياس الحالي.



الإطار النظري والدراسات السابقة

التفكير المستقبلي Futuristic Thinking:

يرى عبد الرحيم (2015) أنَّ التفكير المستقبلي هو "قدرة الفرد على التوصل إلى استنتاجات منطقية تتعلق بموضوع معين، ومحاولة الربط بين الأسباب والنتائج، وتحديد العلاقات بين الأفكار وتوقع النتائج المستقبلية المترتبة على حدث أو مشكلة راهنة، والتنبؤ بالأزمات المستقبلية المتوقعة حدوثها في ضوء المعلومات المتاحة، فضلاً عن كشف معوقات تحقيق التنبؤات المستقبلية المتوقعة، ووضع تصوّرات مستقبلية بديلة لمواجهة مشكلة ما" (ص.9).

وتؤكد أبو موسى (2017) أنَّ التفكير المستقبلي هو "قدرة الفرد على فهم ما يدور من حوله من مواقف أو مشكلات مستقبلية، والعمل على إيجاد المقترحات أو الحلول المناسبة لها من خلال عدة مهارات مثل: التنبؤ والتصور والتوقع، وحل المشكلات بالأسلوب العلمي، والعمل من خلال المعلومات المتوفرة لإيجاد الحلول الواقعية واتخاذ القرار المناسب حولها" (ص.70).

كما عرّفت إسماعيل (2014) التفكير المستقبلي أنَّه "عملية عقلية تتضمن ممارسةً عديدة من المهارات التي ترتبط بالتفكير المستقبلي اعتماداً على معلومات مُعطاة متنوعة عن الحاضر، وتحليلها والاستفادة منها في التنبؤ بالمستقبل" (ص.86). وتعرّفه عمر (2014) أنَّه نشاط عقلي مُنظم يتضمن أنماط التفكير المختلفة بهدف اتخاذ قرارات وتقديم أدلة وبراهين وسيناريوهات بديلة تساعد في التنبؤ وتوقع أحداث المستقبل" (ص.76).

وترى حسانين (2014) أنَّه "مجموعة من العمليات العقلية ومهارات التفكير القائمة على الفهم والتفسير والتحليل والتركيب، وتهدف إلى إدراك المشكلات والتحوّلات المستقبلية، وصياغة فرضيات جديدة، والبحث عن حلول غير مألوّفة واقتراح أفكار مستقبلية محتملة" (ص.30).

وقد عرّف دكسون Dixon (2007) التفكير المستقبلي أنَّه عملية تقوم على إدراك تطور الأحداث من امتداد زمني مستقبلي لمعرفة اتجاه التغيّر وطبيعته؛ اعتماداً على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر وتحليلها والاستفادة منها في رسم الصورة المستقبلية المرجوة. كما عرّفه سلوتر Slaughter (2006) أنَّه عملية إدراك الفرد للمشكلات والتوصل إلى حلول لها من خلال المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات، ورسم البدائل المقترحة ومن ثمّ تقديم النتائج من خلال البحث عن الغموض والملاحق غير الواضحة والخيال؛ لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو أفكار. أما كورنيش Cornish (2003) فيرى أنه نشاط ذهني يوجّه ويتحكّم في العمليات العقلية، ويمارسه الفرد بهدف التخيل والتصور وفحص التوقعات وتقييم قدراته التنبؤية.

وتذكر المطيري (2018) أنَّ التفكير المستقبلي "هو العملية التي تتم من خلالها محاولة تكوين الصور المستقبلية المتنوعة والمحتمل حدوثها ودراسة المتغيّرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية" (ص.60).

ويرى إبراهيم (2015) أنَّ التفكير المستقبلي "عملية إنتاجية إبداعية، وهي عملية عقلية يتم من خلالها تحرير الفرد من قيود الحاضر، متمثلة في النظرة قصيرة الأمد، والخروج بمخزون معلوماتي للاستفادة منه مستقبلاً، بهدف توجيه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى للوصول إليها" (ص.20).

وكما يتضح من التعريفات السابقة أنّها أجمعت تقريباً على أن التفكير المستقبلي عملية عقلية تنطوي على عدد من المهارات مثل: التخيل، والتقييم، وتستهدف التنبؤ بالمستقبل، واقتراح حلول للمشكلات بعيدة المدى.



وترى نظرية تورانس في التفكير المستقبلي أنه هدف ووسيلة، وقد سعى إلى تطويره من خلال نموذج حل المشكلات المستقبلية (974)، ويُعدُّ التفكير المستقبلي عملية أو نشاط يحدث في عقل الإنسان يؤهله لصنع التنبؤات حول تحديات المستقبل، ووضع الحلول المقترحة لأزماته، من خلال الاعتماد على خبرات الفرد في الحاضر والاستعانة بعددٍ من العمليات المعرفية لتحقيق هدفٍ مستقبلي، أو صنع قرار، ولا تتمُّ بمعزلٍ عن البعد الانفعالي ولا البيئة المحيطة، حيث يتأثر التفكير المستقبلي بالسياقين الاجتماعي والانفعالي، وأنَّ دافع الفرد لممارسة هذا النوع من التفكير هو تشكيل المستقبل من خلال تطبيق نموذج حل المشكلات المستقبلية، بالاعتماد على فرضية أن مشكلات اليوم لها جذورٌ في الماضي، وأن هذه المشكلات قد تتكوّن تدريجيّاً بصورة لا يستطيع الإنسان العادي ملاحظتها ويشترك التفكير المستقبلي بعددٍ من المهارات مع أنماط تفكيرية أخرى مثل التفكير الإبداعي، فهو يتقاطع معه في مهارات مثل: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتخيّل، كما يتضمن عدداً من مهارات التفكير الناقد كالتقويم والتفسير والاستنباط وابداء الرأي، ويشترك مع نمط التفكير ما وراء المعرفي في مهارات تمثّل أعلى مستويات النشاط العقلي ومنها: التخطيط والمراقبة والتقييم (Torrance, 2003) كما يشترك مع نمط التفكير المنطقي بمهارة التعليل والبحث عن الأسباب والعلاقات بين الأشياء، كما تتطلب ممارسة التفكير المستقبلي إتقان أساسيات التفكير العلمي المنهجي (Edwards, 2002).

ويشير ينج Ying (1999) أنَّ تعليم التفكير المستقبلي يتيح للطلبة النجاح في دراستهم وفي وظائفهم المستقبلية؛ مما يجعلهم مواطنين صالحين، وقد أكّد كثيرٌ من الباحثين ضرورة تعليم مهارات التفكير المستقبلي سواء أكان ذلك من خلال محتوى المنهج أم من خلال برامج مستقلة، ومن مزايا التفكير المستقبلي: المساعدة في عملية صنع القرار، وتكثيف الأفراد في عالم سريع التغيّر، وإثراء العلوم والفكر وتنمية الإبداع (حسين، 2015).
مما سبق يتّضح أنَّ التفكير المستقبلي مزيجٌ من المهارات المعرفية وما وراء المعرفية تستنفّر أعلى طاقات العقل البشري؛ لتشغيل مستويات عقلية عليا؛ بهدف إيجاد حلولٍ منطقية لمشاكل مستقبلية، وبما أن التفكير قابلٌ للنمو فإنّه يمكن تنمية هذا النوع من التفكير بالبرامج المتخصصة.

الدراسات السابقة:

دراسة جبار (2021) وهدفت التعرف إلى التفكير المستقبلي لدى طلبة كلية تربية ابن رشد لكلا الجنسين وبلغت العينة (400) طالب وطالبة، وقد تمَّ بناءً مقياس للتفكير المستقبلي، وجاءت النتيجة أنَّ عينة البحث تتمتع بالتفكير المستقبلي، ولا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيّاً بالنسبة لمتغيّر النوع (ذكور-إناث).

دراسة مهدي (2020) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية التعلّم التوليدي في التفكير المستقبلي لدى طلبة قسم التاريخ بكلية التربية في جامعة القادسية، وتكوّن العينة من (56) طالباً وطالبةً مُقسّمين إلى مجموعتين: واحدة تجريبية درست مادة تاريخ الوطن العربي بأنموذج التعلّم التوليدي، والأخرى ضابطة درست المادة بالطريقة العادية، وقد أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية في اختبار التفكير المستقبلي.

دراسة الطراونة (2020) التي هدفت الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى التفكير المستقبلي في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة، وتكوّن العينة من (70) طالباً وطالبةً من كلية العلوم التربوية مُقسّمين إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي، وفي الدرجة الكلية للمقياس لصالح المجموعة التجريبية.



دراسة النواصرة (2020) التي هدفت الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم الذكية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل لدى الطلبة في مبحث التاريخ، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبار للتفكير المستقبلي واختبار تحصيلي للتاريخ، وتكوّنت العينة من (120) طالباً وطالبة في الصف التاسع الأساسي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة في أداء الطلبة على كل مهارات التفكير المستقبلي تُعزى لطريقة التدريس، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة محمد سليمان (2017) وقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على المستجذات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، وقد تكوّنت العينة من (50) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة من الشعب العلمية، وتم بناء مقياس للتفكير المستقبلي، ومقياس لتقدير العلم وجهود العلماء، بالإضافة إلى برنامج قائم على المستجذات العلمية. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي القائم على تصميم العينة الواحدة، وتوصّلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المستقبلي ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تقدير العلم وجهود العلماء ككل وفي أبعاده الفرعية لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت الرقابي (2017) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واستخدمت اختباراً تحصيلياً، واختباراً لمهارات التفكير المستقبلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (56) طالبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات التفكير المستقبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة أحمد (2017) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد استخدمت الباحثة برنامجاً في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية، ومقياساً لمهارات التفكير، ومقياساً لدافعية الإنجاز، وقد تكوّنت العينة من (70) طالباً وطالبة بتصميم تجريبي ذي مجموعة واحدة، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس مهارات التفكير لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت عمّار (2015) دراسة هدفت الكشف عن مدى فعالية برنامج مقترح في تدريس القضايا المعاصرة باستخدام التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي للطلاب المعلمين شعبة التاريخ، وفي تنمية وعي الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بهذه القضايا، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وطورت اختبار تفكير مستقبلي، واختبار الوعي بالقضايا المعاصرة. تكوّنت عينة الدراسة من سبعين طالباً من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التاريخ بكلية التربية جامعة الفيوم، وقد أثبتت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الخدمي لتدريس القضايا المعاصرة لطلاب كليات التربية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بهذه القضايا.

دراسة أبو صفية (2010) وهدفت إلى تفصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من (79) طالبة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء بالأردن، وقد تم بناء مقياس للتفكير المستقبلي تكوّن من (72) عبارة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد توصّلت إلى نتيجة مفادها أن هناك أثراً دالاً للبرنامج التدريبي في تنمية التفكير المستقبلي عند أفراد العينة.



دراسة محمد أبو زيد (2010) وهدفت إلى استقصاء أثر برنامج تعليمي مبني على نظرية التعلم المستند إلى الوظيفة الدماغية في تنمية مهارات التفكير التنبؤي الإبداعي لدى طالبات الكليات الجامعية في الأردن ، وتكونت العينة من (120) طالبة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية، تم توزيعهن على مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق أداتين هما مقياس التفكير التنبؤي الإبداعي والبرنامج التدريبي، وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس التفكير لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة كارول Caroll (2009) حيث طُبّق برنامج تدريبي مستند إلى نموذج حل المشكلات المستقبلية، وتكوّنت العينة من (60) طالبا من المرحلة الإعدادية والثانوية من مدارس شمال كاليفورنيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصّلت النتائج أنّ الطلبة تعلّموا طرقًا جديدة في التفكير، تميّزت أنّها أكثر سرعة وفاعلية من الطرق التقليدية في حل المشكلات.

دراسة السعدي (2008) التي هدفت إلى تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب التعليم العام في سلطنة عمان من خلال استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على استشراف المستقبل، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت العينة من 52 طالبًا في الصف الثاني عشر (بنين) من طلاب التعليم العام، وقد تمّ تصميم أنشطة إثرائية في مادة التاريخ في ضوء ثلاثة أساليب، كما تمّ إعداد مقياس التفكير المستقبلي في مادة التاريخ، وقد توصّلت النتائج إلى وجود فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة ايزنكلاس وتريفازكس Eisenclas & Trevaskes (2005) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على الاستراتيجيات المعرفية للتعلّم في تنمية مهارات التفكير التنبؤي لدى طلبة جامعة وسكنسن في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تمّ استخدام المنهج التجريبي، وتكوّنت العينة من (90) طالبًا من مختلف المراحل الدراسية بالجامعة، وتمّ بناء مقياس للتفكير التنبؤي، ومن أهم النتائج وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة على القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية تُعزى للبرنامج التدريبي.

التعليق على الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة حداثة الدراسات التي تناولت موضوع التفكير المستقبلي فأغلبها كان ببداية القرن الحالي، بالإضافة لندرتها على المستوى العربي.

بالنسبة للهدف من الدراسات السابقة فقد هدفت بعض الدراسات إلى تطبيق برامج أو استراتيجيات لمعرفة أثرها في تنمية التفكير المستقبلي مثل دراسة مهدي (2020) ودراسة النواصرة (2020) دراسة محمد سليمان (2021) ودراسة الرقابي (2017) ودراسة أبو السعود (2017) وعمار (2015) وأبو صفية (2010) وأبو زيد (2010) ودراسة كارول (2009) والسعدي (2008) ودراسة ايزنكلاس وتريفازكس (2005) وتتفق الدراسة الحالية في الهدف مع هذه الدراسات، حيث هدف بعضها إلى تطبيق برنامج مستند إلى التفكير المستقبلي لتنمية بعض المتغيرات مثل دراسة الطراونة (2020)، كما هدفت بعض الدراسات إلى تعرّف مستوى التفكير المستقبلي مثل دراسة جبار (2021).

أمّا بالنسبة للعينة فقد اختلفت المراحل العمرية فمن الدراسات من استخدمت العينة من المرحلة الجامعية مثل دراسة جبار (2021) ودراسة مهدي (2020) ودراسة الطراونة (2020) ودراسة محمد سليمان (2017) وعمار (2015) وأبو صفية (2010) وأبو زيد (2010) ودراسة ايزنكلاس وتريفازكس (2005)، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الأبحاث في العينة.



ومنهم من استخدم العينة من مراحل التعليم العام مثل دراسة النواصرة (2020) والرقابي (2017) وأبو السعود (2017) وكارول (2009) والسعدي (2008).

وفيما يتعلق بالمنهج فكل الدراسات استخدمت المنهج التجريبي سواء القائم على تصميم المجموعة أو المجموعتين عدا دراسة جبار (2021) التي اعتمدت المنهج الوصفي، وتتفق الباحثة مع الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة، وبالنسبة للأدوات فقد قام كل باحث بإعداد مقياس للتفكير المستقبلي حسب ما تبناه من تعريف، وهذا ما فعلته الباحثة في بناء مقياس للتفكير المستقبلي يلائم هدف البحث وعينته.

كما اختلفت البرامج المستخدمة لتنمية التفكير المستقبلي فمنها ما هو قائم على المستجذات العلمية، كما في دراسة محمد سليمان (2017)، ومنها ما اعتمد على التعلم التوليدي مثل دراسة مهدي راضي (2020)، ومنها ما استخدم استراتيجيات معينة في التعلم مثل: محطات التعلم الذكية كما في النواصرة (2020) والمحطات التعليمية في دراسة الرقابي (2017)، والتعلم الخدمي في دراسة عمار (2015)، والاستراتيجيات المعرفية مثل ودراسة ايزنكلاس وتريفاركس (2005) أو بعض الأنشطة الإثرائية مثل السعدي (2008). ومنها ما هو قائم على بعض النظريات مثل النظرية البنائية الاجتماعية دراسة أبو السعود (2017)، ونظرية التعلم المستند إلى الوظيفة الدماغية كما في أبو زيد (2010).

وبعض البرامج مستندة إلى نموذج حل المشكلات المستقبلية مثل دراسة أبو صفية (2010) ودراسة كارول (2009)، وتتفق الدراسة الحالية مع هاتين الدراستين في استخدام برنامج قائم على نموذج حل المشكلات المستقبلية لتورانس. وبالنسبة للنتائج فقد أسفرت عن وجود فروق دالة بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرامج المستخدمة باختلاف أنواعها.

فروض الدراسة:

من خلال استعراض ما سبق من دراسات فقد تم الوصول إلى الفروض التالية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات (المجموعة الضابطة - المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.



الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تستهدف قياس أثر برنامج تدريبي على مستوى مهارات التفكير المستقبلي، فإن الباحثة استخدمت التصميم شبه التجريبي ذا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، الذي يُعرف أنه التصميم الذي يهدف إلى اختبار علاقات العلة والمعلول؛ حتى يتم التوصل إلى أسباب الظواهر، وذلك من خلال تقسيم المجموعتين بطريقة متكافئة (أبو علام، 2007)، حيث تتم دراسة أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (التفكير المستقبلي) وذلك من خلال تطبيق القياس القبلي على المجموعتين، ثم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، وأخيراً تطبيق القياس البعدي على كلتا المجموعتين؛ لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) على المتغير التابع (التفكير المستقبلي). وقد تم اختيار هذا المنهج؛ لكونه يحاول إعادة تشكيل الواقع عن طريق إدخال تغييرات عليه، وقياس هذه التغييرات وما تحدثه من نتائج يمكن تعميمها بدرجة عالية من الثقة، كما أنه يدعم تحقيق أهداف الدراسة الحالية؛ حتى يخرج بنتائج تساعد في التعرف إلى فعالية البرنامج لإكساب الطلاب التفكير المستقبلي.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة البحث الأساسية من (26) طالبة جامعية تم اختيارهنّ بطريقة عشوائية من تخصص رياض الأطفال في المستوى السادس والسابع، تراوح عُمرهنّ الزمني ما بين (20-26) عاماً، وتم تقسيمهنّ إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة؛ (13) طالبة، بمتوسط عمري قدره (23,30) عاماً وانحراف معياري قدره (21,2)، ومجموعة تجريبية يُطبق عليها البرنامج (13) طالبة بمتوسط عمري قدره (23,22) عاماً وانحراف معياري قدره (30,1). أمّا بالنسبة للعينة الاستطلاعية التي تمّ من خلالها حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير المستقبلي فقد تكوّنت من خمسين طالبة جامعية من تخصص رياض الأطفال في المستوى السادس والسابع. وقد تمّ اختيار العينة الأساسية للبحث ممن حصلن على درجات منخفضة تمثّل أقل من المتوسط على المقياس.

الأدوات:

أولاً: مقياس التفكير المستقبلي من إعداد الباحثة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها؛ تمّ إعداد مقياس للتفكير المستقبلي، وقد تبنت الباحثة تعريف تورانس للتفكير المستقبلي حيث يرى تورانس (Torrance 2003) أنه نشاط عقلي يمكن الفرد من معالجة توقعاته للمستقبل، وتحديد سيناريوهاته، والتنبؤ بتغييراته بشكلٍ واعٍ وفَعَالٍ من خلال: التنبؤ، والتخيّل، والتخطيط، وتطوير السيناريو، والتفكير الإيجابي، وتقييم المنظور المستقبلي، وهذا المقياس يهدف لقياس مدى اكتساب الطالبات لتلك المهارات، وقد تمّ التأكد من صدقه وثباته وصلاحيته وفقاً للإجراءات الآتية:

تحديد الهدف من المقياس:

وتمثّل الهدف من المقياس في قياس مهارات التفكير المستقبلي حسب تعريف تورانس التي حدّدها بست مهارات (التنبؤ، والتخيّل، والتخطيط، والتفكير الإيجابي، وتطور السيناريو المستقبلي، وتقييم المنظور المستقبلي).



وصف مقياس التفكير المستقبلي في صورته الأولى:

في ضوء الرجوع للمصادر السابقة تمت صياغة قائمة مبدئية لفقرات التفكير المستقبلي، وبلغ عددها (36) عبارة تدرج تحت ستة أبعاد على مقياس متدرج ثلاثي (دائماً - أحياناً - نادراً) كل بعد يحوي ست عبارات كلها إيجابية كما في الجدول التالي:

جدول 1

أبعاد مقياس التفكير المستقبلي

م	البعد	الفقرات
1	التخطيط المستقبلي.	الفقرات من 1 إلى 6
2	التنبؤ المستقبلي.	الفقرات من 7 إلى 12
3	مهارة التفكير الإيجابي بالمستقبل.	الفقرات من 13 إلى 18
4	التخيل المستقبلي.	الفقرات من 19 إلى 24
5	تطور السيناريو المستقبلي.	الفقرات من 25 إلى 30
6	مهارة تقييم المنظور المستقبلي.	الفقرات من 31 إلى 36

الصدق الظاهري لمقياس التفكير المستقبلي (صدق المحكمين):

لضبط مقياس التفكير المستقبلي واعتماده في صورته النهائية، تم عرضه في صورته الأولى على اثني عشر محكماً في تخصص علم النفس وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارات، ومدى انتماء الفقرات لمقياس التفكير المستقبلي، ومدى أهمية أو عدم أهمية أبعاد التفكير المستقبلي، وأية تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة (بالحذف أو الإضافة أو التعديل). وقد كانت نسبة الاتفاق على عبارات المقياس تتراوح بين (80-100 %) ولم يتم اقتراح حذف أو تعديل أي عبارة سوى بعض التعديلات اللغوية.

صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفكير المستقبلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقه ميدانياً على العينة الاستطلاعية، ثم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له كما يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس التفكير المستقبلي بالدرجة الكلية للبعد.

التفكير الإيجابي		التنبؤ المستقبلي		التخطيط المستقبلي	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.718	13	**0.477	7	**0.505	1
**0.564	14	**0.614	8	**0.675	2
**0.606	15	**0.510	9	**0.668	3
**0.685	16	**0.514	10	**0.634	4
**0.664	17	**0.585	11	**0.590	5
**0.623	18	**0.516	12	**0.685	6
تقييم المنظور		تطور السيناريو المستقبلي		التخيل المستقبلي	
**0.563	31	**0.559	25	**0.599	19



التفكير الإيجابي		التنبؤ المستقبلي		التخطيط المستقبلي	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.807	32	**0.721	26	**0.621	20
**0.670	33	**0.632	27	**0.685	21
**0.763	34	**0.662	28	**0.606	22
**0.556	35	**0.723	29	**0.540	23
**0.584	36	**0.703	30	*0.357	24

(** دال عند مستوى الدلالة 0.01) (* دال عند مستوى الدلالة 0.05)

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيمَ معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع المقياس موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01) مما يدل على صدق الاتساق للمقياس.

ثم قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات العبارات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ودرجات الأبعاد، والدرجة الكلية للمقياس وبعضها البعض، باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وجدول (3) يوضح النتائج التي تمَّ التوصل إليها.

جدول 3

قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية.

البعد	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	الدرجة الكلية
التخطيط المستقبلي	**0,573	**0,546	**0,519	**0,525	**0,497	**0,713
التنبؤ المستقبلي	-	**0,512	**0,469	**0,501	**0,664	**0,763
التفكير الإيجابي بالمستقبل	-	-	**0,491	**0,478	**0,542	**0,739
التخيل المستقبلي	-	-	-	**0,417	**0,466	**0,681
تطور السيناريو المستقبلي	-	-	-	-	**0,454	**0,708
تقييم المنظور المستقبلي	-	-	-	-	-	**0,738

(**) دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والأبعاد الفرعية التي تنتمي إليها، وبين الأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية؛ قيم موجبة ومرتفعة وقوية، مما يبرر الاعتقاد أنَّ هذه الأبعاد تقيس مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة الجامعة من خلال (6) أبعاد فرعية ترتبط فيما بينها بعلاقة طردية.

ثبات مقياس التفكير المستقبلي (Reliability):

تعدُّ خاصية الثبات من أهم الخواص الواجب توافرها في المقياس العلمي، قبل الشروع في تطبيقه؛ ويعني الثبات كما ذكر ملحم (2005) "مدى الاتساق بين البيانات التي تُجمَع عن طريق إعادة تطبيق المقياس نفسه على الأفراد أنفسهم أو الظواهر، وتحت الظروف نفسها، أو تحت ظروف متشابهة إلى أكبر قدر ممكن"، والمقصود بثبات المقياس أن يعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقه أكثر من مرة على الأشخاص أنفسهم في ظروف مماثلة (ص. 327).

وقد قامت الباحثة بحساب ثبات أداة الدراسة عن طريق معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، وهو مقياس ثبات يعتبره (القحطاني وآخرون، 1431) من أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الثبات الداخلي عن طريق حساب درجة ثبات كل عبارة من عبارات الدراسة وأبعادها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة (ص. 239).



جدول 4

معامل الفاكرباخ لأبعاد مقياس التفكير المستقبلي.

المعامل الثبات	البعد
0.786	التخطيط المستقبلي
0.794	التنبؤ المستقبلي
0.794	مهارة التفكير الإيجابي بالمستقبل
0.884	التخيل المستقبلي
0.744	تطور السيناريو المستقبلي
0.734	مهارة تقييم المنظور المستقبلي
0.875	الثبات العام للمقياس

يتضح أنَّ معامل الثبات يساوي (0.875) وهذا يدلُّ على أنَّ مقياس التفكير المستقبلي يتمتَّع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتمادُ عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

وصف مقياس التفكير المستقبلي في صورته النهائية:

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته أصبح يتكون في صورته النهائية من (36) عبارةً كلها إيجابية تندرج تحت ستة أبعاد كما في جدول (1) على مقياس مُتدرِّج ثلاثي.

تصحيح المقياس:

تم حساب درجات المقياس (3، 2، 1) تبعاً (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) والدرجة الأدنى للمقياس (36) درجة، والأعلى (108) درجة.

إجراءات الدراسة:

التطبيق القبلي لمقياس التفكير المستقبلي:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس قبليًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك بهدف تحديد المستوى المعرفي المبدئي لعينة الدراسة، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم المعالجة التجريبية.

وقد روعي عند اختيار العينة تكافؤها، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين تمَّ تحليل نتائج التطبيق القبلي لمقياس التفكير المستقبلي؛ وذلك للتعرف إلى الفرق بين التجريبية والضابطة، ومدى دلالة هذا الفرق، ولتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء اختبار مان ويتني للتأكد من تكافؤ المجموعتين - قبل إجراء التجربة - في العمر الزمني ومهارات التفكير المستقبلي في القياس القبلي.

جدول 5

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والتطبيق القبلي للمقياس.

المتغير	مجموعات الدراسة	عدد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
	المجموعة الضابطة	13	14.35	186.50	-0.567	0.579



مقياس التفكير المستقبلي	المجموعة التجريبية	13	12.65	164.50	غير دالة
العمر بالسنوات	المجموعة الضابطة	13	15.54	202,00	0,167
	المجموعة التجريبية	13	11,46	149,00	غير دالة

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) من حيث التطبيق القبلي لمقياس التفكير المستقبلي أو العمر الزمني؛ مما يعني تكافؤ المجموعتين وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق التجربة.

ثانياً- البرنامج القائم على نموذج حل المشكلات لتورانس:

يعتمد البرنامج التدريبي المستخدم على نموذج حل المشكلات المستقبلية الذي يتمتع بخلفية نظرية قوية، حيث يستند إلى الإسهامات التي قدمها تورانس في مجال الإبداع وحل المشكلات، حيث وضع تورانس نموذجاً بدائياً بالتعاون مع علماء مثل الكس اوزبون Alex Osborn ، وسديني بارنز Sidney Parnes، ثم تمت نقلة نوعية للنموذج في التسعينيات من القرن الماضي عندما تعاون تورانس مع دونالد ترفنجر Donald Treffinger مدير مركز تعليم الإبداع في فلوريدا كما اشتملت الخلفية النظرية المحدثة على إسهامات كل من جون دالتون Joan Dalton في التعلم التعاوني ، وتوني ريان Tony Ryan وادوارد دي بونو Edward de bono و جيم بيلانسا Jim Pailenesa في مهارات التفكير وتعليم التفكير، وإسهامات روبين فوجرتي Robin Fogarty في أساليب حل المشكلات، وإسهامات آن كراب Anne Crabbe في إثراء المواد التدريبية للنموذج، وبالتالي فإن تطوير النموذج تم بناءً على عددٍ ضخمٍ من الأنشطة العملية والاستراتيجيات لتنمية مهارات التفكير المستقبلي بما يشمل التدريب على التفكير الإبداعي والناقد وأسلوب حل المشكلات (Torrance,2003) .

وتعد مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين أول من تبني النموذج على المستوى العربي حيث تم تطبيقه منذ عام 2004 (الجغيمان ، 2005).

ويقوم النموذج على مجموعة من الخطوات كالتالي:

- 1- تحديد التحديات المستقبلية ويعني استقراء الموضوع ثم تحديد التحديات.
- 2- اختيار أبرز التحديات وفي هذه الخطوة يتم اختيار المشكلة ذات الأهمية.
- 3- توليد الأفكار وإنتاج الحلول والمقترحات.
- 4- إنتاج عدد من المعايير لتقويم الأفكار.
- 5- تطبيق المعايير السابقة.
- 6- تطوير خطة عمل.

في البداية تم جمع عدد كبير من المشكلات المستقبلية عن طريق استطلاع للرأي يشتمل على سؤال مفتوح عن "ما أهم المشكلات والتحديات المستقبلية خلال (25-30 سنة) القادمة سواء في المجتمع المحلي أم العالمي؟"

تم توزيع الاستطلاع إلكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي على شريحة كبيرة شملت الطالبات وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة (450 شخصاً)، ثم جمع هذه المشكلات في قائمة، وتم عرضها على عشرة مُحكِّمين من قسم علم النفس للتحقق من صلاحية هذه المشكلات المستقبلية في البرنامج، وقد اتفق المحكِّمون على عدد (20) مشكلةً من أصل (35) مشكلةً بنسبة تتراوح من (75-95 %) وعليه تم اعتماد هذه المشكلات في البرنامج التدريبي، وقد احتوى البرنامج على (20) موقفاً تدريبياً، ويتكوّن كل موقف تدريبي من أهداف لكل جلسة، ويتم في كل جلسة عرض مشكلة مستقبلية من المشكلات التي



تمّ تحكيّمها، واستخدام استراتيجيات مختلفة مثل: العصف الذهني، والتخيّل، ولعب الأدوار وقد تمّ تطبيق خطوات النموذج الواردة أعلاه في كل جلسة، واستغرق تطبيق البرنامج اثنين وعشرين جلسةً تدريبية (20 موقفاً تدريبياً، بالإضافة إلى جلسة افتتاحية وجلسة ختامية) مُدّة كل جلسة ساعة كاملة بمعدّل جلستين كل أسبوع. وبذلك استغرق البرنامج أحد عشر أسبوعاً تمّت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (1443-1444هـ).

أسلوب تحليل البيانات:

لكون الدراسة تستخدم المنهج شبه التجريبي الذي يهدف إلى قياس الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ فإنّ الباحثة اعتمدت الأساليب الإحصائية التالية:

- 1- الإحصاء الوصفي متمثّل في المتوسطات والانحرافات المعيارية،
- 2- اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة (Mann-Whitney Test)، للتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في رُتب الطالبات بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- 3- اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Test)، للتعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في رُتب الطالبات بالنسبة للمجموعة التجريبية قبلًا وبعديًا.
- 4- معامل مربع إيتا لقياس أثر البرنامج.



نتائج البحث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرنامج." تم التحقق من هذا الفرض عن طريق اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول 6

اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرنامج.

المهارات	مجموعات الدراسة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
الدرجة	المجموعة الضابطة	13	68.38	7.15	93	4.240-	0.000
الكلية	المجموعة التجريبية	13	92.92	19.85	258		

بالنظر إلى الجدول (6) يتضح أن الفروق بين متوسطي رتب أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرنامج لعينة الدراسة الكلية دالة عند مستوى (0.01)، وفي اتجاه المجموعة التجريبية حيث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة على مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرنامج حيث بلغ متوسط رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية (19.85) والمتوسط الحسابي (92.62)، في حين بلغ متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة (7.15) والمتوسط الحسابي (68.38)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.01)$ ؛ مما يوضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعة الضابطة، ورتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفكير المستقبلي بعد تطبيق البرنامج تُعزى إلى استخدام البرنامج.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية في رتب درجاتهم في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي." وللتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، (Wilcoxon Test) وكانت النتائج كما يلي:



جدول 7

اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Test) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

المهارات	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية	القبلي	13	67.23	الرتب	0.00	0.00	-3.183	0.000**	0.46
	البعدي		92.92	الرتب الموجبة	7.00	91.00			

** دالة عند مستوى (0.05)

بالنظر إلى جدول (7) يتضح أنَّ الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي دالة عند مستوى (0.01) فأقل وفي اتجاه الاختبار البعدي، وعليه تبين تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (92.92) درجة، في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (67.23) درجة، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $\geq (0.01)$ ، مما يوضح أنَّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي تُعزى لاستخدام البرنامج.

وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا على مقياس مهارات التفكير المستقبلي (0.46)، وهي قيمة كبيرة ومناسبة، وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق ترجع إلى استخدام البرنامج.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

ولمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، (Wilcoxon Test) وكانت النتائج كما يلي:

جدول 8

اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة (Wilcoxon Test) لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

المهارات	التطبيق	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	القبلي	13	69.15	الرتب السالبة	6.00	48	-0.710	0.477
	البعدي		68.38	الرتب الموجبة	7.50	30		



بالنظر إلى جدول (8) يتضح أن الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي غير دالة عند مستوى (0.05) فأقل، وعليه تبين عدم وجود اختلاف بين درجات طلاب المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي)، حيث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (68.38) درجة، في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي (69.15) درجة، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.477)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $\geq (0.05)$ ، مما يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين (القبلي، والبعدي) على مقياس مهارات التفكير المستقبلي.

تتفق النتائج السابقة مع كل الدراسات التي أثبتت أنه يمكن تنمية التفكير المستقبلي عن طريق برامج تدريبية مثل دراسة مهدي راضي (2020) ودراسة النواصرة (2020) ودراسة الرقابي (2017) ودراسة أبو السعود (2017) ومحمد سليمان (2017) وعمار (2015) وأبو صفية (2010) وأبو زيد (2010) ودراسة كارول (2009) والسعدي (2008) ودراسة ايزنكلاس وتريفازكس (2005).

وتشير النتائج الحالية للبحث إلى أن التفكير المستقبلي قابل للنمو والتدريب، كما تؤكد هذه النتائج على نجاح البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة على إحداث فرق في التفكير المستقبلي لدى أفراد العينة؛ مما يثبت أن التفكير المستقبلي يمكن تنميته عن طريق برامج تدريبية سواء داخل المنهج أم من خلال برامج مستقلة، وبخاصة البرامج القائمة على حل المشكلات المستقبلية التي تعمل على فتح آفاق الطلاب للتفكير؛ وتمنحهم الفرصة لاستشراف المستقبل، وكسر حاجز الجمود الفكري المنحصر بالتفكير بالماضي أو الحاضر.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

- 1- إدراج نماذج للمشكلات المستقبلية في مناهج التعليم العام.
- 2- تدريب الطلاب في الجامعة على التفكير المستقبلي عن طريق مقررات إلكترونية.
- 3- إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية تنمية التفكير المستقبلي لدى طلابهم.
- 4- الاستفادة من مقياس التفكير المستقبلي الحالي في عمل مسح شامل لطلاب الجامعة لمعرفة مستوى مهارات التفكير المستقبلي لديهم.

الأبحاث المقترحة:

تقترح الباحثة دراسة الموضوعات التالية:

- 1- أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير المستقبلي على عينة من طلاب الجامعة (ذكور).
- 2- دراسة مقارنة للتفكير المستقبلي عند الجنسين.
- 3- مستوى مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب التعليم العام.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم ومحمود، محمد حسين ولطيفة ماجد. (2016). التفكير المستقبلي والإقدام على المخاطرة بحمل السلاح لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة ديالى، (71)، 65-98.
- إبراهيم، عماد حسين. (2015). التفكير المستقبلي (المفهوم- المهارات- الاستراتيجيات)، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- أبو صفية، لينا علي. (2010). فاعلية برنامج مستند الى حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير المستقبلي لدى عينة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية الدراسات العليا. الجامعة الأردنية.
- أبو علام، رجاء محمود. (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والسلوكية. دار النشر للجامعات.
- أبو موسى، إيمان حميد. (2017). فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- إسماعيل، سماح محمد. (2014). برنامج قائم على أبعاد حوار الحضارات لتنمية التفكير المستقبلي والوعي ببعض القضايا المعاصرة لدى الطلاب المعلمين بشعبة الفلسفة في كلية التربية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (65)، 95-131.
- جبار، أحلام. (2021). التفكير المستقبلي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة كلية التربية ابن رشد. الجمعية العراقية للدراسات النفسية والتربوية، (30)، 113-132.
- الجغيمان، عبد الله. (2005). حل المشكلات المستقبلية، ورقة صادرة عن المؤتمر الرابع للموهبة مركز الملك عبد العزيز ورجاله، الرياض.
- حسانين، ماجدة سيد. (2014). فاعلية برنامج مقترح في علم الاجتماع قائم على البنائية الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة بني سويف.
- حسين، عماد (2015). التفكير المستقبلي (المفهوم- المهارات - الاستراتيجيات). دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الحوارني، محمد حبيب. (2000). تجارب عالمية في تربية الابداع وتشجيعه، مكتبة الفلاح.
- سعادة، جودت. (2003). تدريس مهارات التفكير، مئات من الأمثلة التطبيقية، دار الشروق.
- السعدي، جميل بن سعيد. (2008). فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل شحادة، حسن. (2003). تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع وتحديات المستقبل، الدار المصرية اللبنانية.
- الطراونة، أحمد. (2020). فاعلية برنامج تدريبي مستند الى التفكير المستقبلي في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة. مجلة دراسات في العلوم التربوية، (47)، 467-491.
- عبد الرحيم، محمد سيد. (2015). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند الى المخ لتنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لعلم الاجتماع. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (75)، 1-57.
- العساف، صالح حمد. (1995). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان للطباعة والنشر.



- عمر، نشوى محمد. (2014). تطوير منهج التاريخ للصف السادس الابتدائي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وبعض قيم المواطنة لدى التلاميذ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (56) 64-112.
- في تدريس التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد البحوث التربوية.
- القحطاني، سالم، سعيد، آخرون. (1425هـ). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS، المطابع الوطنية الحديثة.
- محمد أبو زيد، نيفين. (2010). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستندة الى الوظيفة الدماغية في تنمية التفكير الإبداعي التنبؤي لدى طالبات الكليات الجامعية في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- محمد سليمان، تها. (2017). فعالية برنامج قائم على المستجدات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، (6) 20-36.
- المطيري، وفاء سلطان. (2018). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (61) 53-77.
- ملحم، سامي محمد. (2005). مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مهدي راضي، حميد. (2020) فاعلية التعلم التوليدي في التفكير المستقبلي لدى طلبة قسم التاريخ - كلية التربية. مجلة القادسية في الآداب والعلوم والتربية، العدد (2) 447-466.
- النواصرة، عمر جمال موسى. (2020). أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم الذكية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والتحصيل لدى الطلبة في مبحث التاريخ. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (2) 303-319.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- Ibrahim, Imad Hussein. (2015). *Future Thinking (Concept - Skills - Strategies)*, Dar Al Uloom for Publishing and Distribution.
- Ibrahim and Mahmoud, Muhammad Hussain and Latifa Majid. (2016). Thinking about the future and taking risks by bearing arms University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Diyala University (71).65-98
- Abu Safiya, Lina Ali. (2010). *The effectiveness of a program based on solving future problems in developing the future thinking of a sample One of the tenth-grade students in Zarqa* [unpublished PhD thesis] College of Graduate Studies. University of Jordan.
- Abu Allam, Raja Mahmoud. (2007). *Research methods in psychological and behavioral sciences*. Universities Publishing House.
- Abu Musa, Iman Hamid. (2017). *The effectiveness of an electronic learning environment that employs active learning strategies in developing skills*. *Future thinking in technology for seventh grade students* [unpublished master's thesis] College Education, Islamic University.
- Ismail, Samah Muhammad. (2014). A program based on the dimensions of the dialogue of civilizations to develop future thinking and awareness of some issues Contemporary student teachers in the Department of Philosophy in the College of Education. *Journal of the Educational Society for Social Studies* (65) 95-31.



- Jabbar, Ahlam. (2021). Future thinking and its relationship to some variables among students of the College of Education ibn Rushd. *Iraqi Association for Educational and Psychological Studies* (30)113-132.
- Al-Jughayman, Abdullah. (2005). *Solving future problems*, a paper issued by the fourth conference for talent, King Abdul-Aziz Center And his men, Riyadh
- Hassanein, Magda Sayed. (2014). *The effectiveness of a proposed program in sociology based on social constructivism on developing skills Future thinking and social concepts among high school students* [unpublished PhD thesis] College Education, Beni Suef University.
- Hussein, Imad. (2015). *Future thinking (concept - skills - strategies)*. Dar Alalom for Publishing and Distribution
- Hourani, Muhammad Habib. (2000). *International experiences in raising creativity and encouraging it*, Al-Falah Library.
- Al-Saadi, Jamil bin Saeed. (2008). *The effectiveness of using some enrichment activities based on future foresight methods Teaching history in public education in the Sultanate of Oman in developing future thinking skills* [unpublished doctoral thesis]. Educational Research Institute, Cairo University.
- Saadeh, Jawdat. (2003). *Teaching Thinking Skills, Hundreds of Applied Examples*, Dar Al-Shorouk..
- Shahadeh, Hassan. (2003). *The development of education in the Arab world between reality and future challenges*, Aldar Egyptian Lebanese.
- Al-Tarawneh, Ahmed. (2020). The effectiveness of a training program based on future thinking in developing the academic achievement motivation of a sample. From Mutah University Students. *Journal of Studies in Educational Sciences*, 47(1), 467-491.
- Abdel Rahim, Mohamed Syed. (2015). A proposed teaching model in the light of the theory of brain-based learning for the development of future thinking Self-management for high school students studying sociology. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (75) 1-57.,
- Omar, Nashwa Muhammad. (2014). Developing the history curriculum for the sixth grade of primary school to develop future thinking skills and some Citizenship Values for Students, *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (56) 64-112.
- Al-Assaf, Saleh Hamad. (1995). *Introduction to Research in Behavioral Sciences*, Al-Obaikan Library for Printing and Publishing.
- Al-Qahtani, Salem, Saeed, others. (1425 AH). *Research Methodology in Behavioral Sciences with Applications to SPSS*, Modern National Press.
- Al-Mutairi, Wafa Sultan. (2018). Analysis of the content of the physics course for the first secondary grade in the light of future thinking skills. *Journal of Education and Psychology Resala*, (61) 53-77
- Muhammad Abu Zaid, Nevin. (2010). *The effectiveness of an educational program based on a learning theory based on brain function in developing Creative and predictive thinking among female university college students in Jordan*. [Unpublished PhD thesis]. College of Educational and Psychological Sciences, Amman Arab University
- Muhammad Suleiman, Tahani. (2017). The effectiveness of a program based on scientific developments in developing forward thinking and appreciating science And the efforts of scientists among the scientific students of the Faculty of Education. *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 20 (6), 1-36.



- Melhem, Sami Muhammad. (2005). *Research Methods in Education and Psychology* (I.3). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.
- Mahdi Rady, Hamid. (2020) The effectiveness of generative learning in future thinking among students of the Department of History - College of Education. *Journal. Al-Qadisiyah in Arts, Sciences and Education*, Issue (2) 447-466.
- Al Nawasra, Omar Jamal Musa. (2020). The impact of employing smart learning stations strategy in developing future thinking skills and the achievement of students in the subject of history. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, (2) 303-319.
- Caroll, B. (2009). Shaping the future with FPS. *Gifted Child Today*. 64(2), 36-45
- Cornish, E. (2003). *Futurism: The exploration of the future*. McGraw-Hill.
- Dixon, P. (2007). *Future wise: six faces of Global change*, Review. www.bemorecreative.com.
- Eisenclas, S & Trevaskes, K. (2005). *Cognitive learning strategies programmed thinking skills*. The University of Wisconsin, Madison, Abstract Dissertation. *practices*
- Grof, S. (2000). *Psychology of the future: Lessons from modern FPS research*, New York, State of University of New York Press.
- Hofstede, G. (2005). *Cultures & organizations: software of the mind*. (2nd ed). McGraw-Hill.
- Hutton, K. (2005). *Future thinking: future studies techniques for future problem solving*. Lexington, KY: FPSP.
- Slaughter, R. (1999). *Towards responsible dissent and the rise of transformational future* (31)1 available at: www.wfs.org.
- Slaughter, R. (2006). Professional Standers in future work, *Future*, 31(6), 835-851.
- Torrance, E. P. (2003). The Millennium; A Time for Looking Forward & Looking Back. *Journal of secondary gifted education*. 15(1), 6-19
- Ying, C. (1999). *The teaching of thinking using philosophical inquiry*. Department of education policy & management faculty of education, University of Melbourne.



الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية

محمد فراج الحارثي

أستاذ أصول التربية المساعد - كلية التربية

جامعة الملك خالد

Dio 10.55534/1320-009-005-004

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة معرفة الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية (المعلم، والمنهج، والأنشطة اللاصفية) لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية التي تشمل تسع قيم هي (الانتماء الوطني، والتسامح، والوسطية، والمثابرة، والإلتقان، والانضباط، والمرونة، والإيجابية، العزيمة)، وقد طُبِّقَت الدراسة على المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير على عينة قوامها (164) مشرفاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام اختبار (ت) واختبار تحليل التباين، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينتها على الأدوار المطلوبة من المعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (4.65)، وكذلك موافقتهم على الأدوار المطلوبة من المنهج، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (4.60)، وأخيراً موافقتهم على الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (4.52)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، وسنوات الخدمة في التعليم).

الكلمات المفتاحية: القيم - التعليم القائم على القيم - برنامج تنمية القدرات البشرية.



The Required Roles of Secondary School to Promoting the Target Values in the Human Capability Development Program

.Mohammad Farraj Al-Harth

Assistant Professor of Education Fundamentals
King Khalid University - College of Education

10.55534/1320-009-005-004

Abstract:

The study aimed to know the required roles of the Secondary School (the teacher, curriculum, and extracurricular activities) to promote the target values in the human capability development program, which included nine values (patriotism - tolerance – moderation - perseverance - mastering - discipline - flexibility - positivity - determination). The study was applied to educational supervisors in the General Administration of Education in Asir region on a sample of (164) supervisors, and the study used the descriptive survey method. The study used T-test and Analysis of Variance test. The study results showed that the study sample agreed on the required roles of the teacher with an arithmetic mean of (4.65). Also, they agreed on the required roles of the curriculum with an arithmetic mean of (4.60). Finally, they agreed on the required roles of extracurricular activities with an arithmetic mean of (4.52). The study showed that there were no statistically significant differences in the responses of the sample members about the roles required from secondary school to enhance the target values in the human capacity development program due to the study variables (specialization - years of service in education).

Keywords: Values - Values-based Education - The Human Capability Development Program.



المقدمة:

يشغل موضوع القيم كثيرًا من المجتمعات المعاصرة، فالقيم في نظر كثير من المفكرين بوابة التماسك الاجتماعي والاستقرار المجتمعي، وقد تناول الفلاسفة والمفكرون موضوع القيم والأخلاق من عصر اليونان حتى عصرنا الحاضر، وهذا يؤكد المكانة الكبيرة التي تحتلها القيم في النسق الاجتماعي؛ ولذلك نلاحظ بين الفينة والأخرى دعوات إلى المحافظة على القيم، وتعهدها، وتارة يصل التحذير إلى إعلان سقوط القيم وتلاشيها، وفي وسط هذه الدعوات يُوجَّه النقد للمؤسسات التربوية وخصوصًا الأسرة والمدرسة، فالأسرة هي المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الفرد عمليات التربية والتوجيه، ففيها يشعر بالانتماء الاجتماعي، ومنها يُشبع حاجاته المختلفة، فخلال السنوات الخمسة التي تسبق المدرسة تبدأ عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة، فيتم تطبيع الفرد على قيم المجتمع، وهذا يؤكد أهمية الأسرة ودورها المهم في عملية غرس القيم وتعزيزها، إلا أنَّ الحياة المعاصرة بما أفرزته من تقنيات متعدّدة، وسلوكيات مختلفة، ألقت بظلالها على دور الأسرة، فانشغل الوالدان بالعمل، وانشغل الأبناء بالتقنيات المختلفة، وتشير بهزادي (2018) إلى أنَّ دور الأسرة في غرس القيم وتنميتها تراجع حتى أصبح أحد الأدوار الثانوية التي تقوم بها الأسرة؛ نتيجةً لمجموعة من الظروف تتمثل في الظروف الاقتصادية التي تواجه الأسرة، وضغوطات العمل، وحالات الطلاق، والتفكك الأسري.

وفي ظل هذه التحديات التي تواجه الأسرة في القيام بأدوارها المختلفة، تتجه الأنظار بشكل أكبر إلى المؤسسة التربوية الرسمية (المدرسة) التي يرى فيها المجتمع السبيل لبناء الشخصية الوطنية المتزنة التي تحمل قيم المجتمع وتمتسك بها فالمدرسة أنشأها المجتمع لتقوم بعدد من الوظائف التي تتطلبها الحياة المعاصرة، بما تملكه من المعلمين المؤهلين، والمناهج الدراسية المناسبة لأعمار المتعلمين وقدراتهم.

وهناك شعور قوي في الوقت الحاضر بأزمة كبيرة في تكوين الشخصية، فالشخصية تتشكل إلى حد كبير في أثناء الطفولة والشباب، ومسؤولية المؤسسات التعليمية هي توفير التعليم الذي يسهم في بناء الشخصية؛ نظرًا لأنَّ العالم المعاصر يطالب بشكل سريع بمزيد من قيم التواصل، والوحدة، والتعاون، والانسجام التي يمكن تعزيزها على أفضل وجه من خلال التعليم (Shobha & Kala, 2015).

ويؤكد كولبرج Kohlberg على أهمية دور البيئة المدرسية في النمو الأخلاقي، حيث تعمل المدرسة على توفير العوامل المؤثرة في النمو القيمي، وفي ذلك يؤكد جون ديوي John Dewey أنَّ الوظيفة الأساسية للمدرسة هي التربية الأخلاقية، كما أكد هيربرت سبنسر Herbiert Spenser أنَّ من أهم أهداف التربية تكوين الأخلاق، ويعطي جون لوك John Luke للتربية الأخلاقية الأسبقية على التربية العقلية (الغافري، 2012، ص.24).

في حين أنَّ التركيز على القيم باعتبارها مركزية في أصول التدريس غالبًا ما كان يُنظر إليه على أنه هامشي في أحسن الأحوال، وذلك في سياق هيمنة العلوم التجريبية على الفكر التربوي وصُنع السياسات في القرن العشرين، لكن في المرحلة الأخيرة تضافرت النظريات لإعطاء بُعد جديد لتعليم القيم بوصفها وسيلة تكميلية لتلبية جميع احتياجات التعليم بطريقة شاملة وفعالة (Lovat, 2011)؛ ومن أجل إعداد الشباب للقرن الحادي والعشرين يجب على قادة المدارس التفكير في تعليم الطلاب ليس فقط في المواد الأكاديمية والفنون، بل أيضًا في التربية الشخصية، فالتطور الاجتماعي والعاطفي والشخصي للطلاب سيُعدهم للنجاح في المدرسة والحياة (lux, 2019)، ويشير هوكس (Hawkes, 2011) أنَّ تماسك المجتمع يتم من خلال نوعية قيمه المشتركة، التي يتم إنتاجها من خلال رؤية مشتركة قائمة على القيم الإنسانية الإيجابية التي يمكن أن توفّر الاتجاه والرؤية حول كيفية إنشاء مجتمع أخلاقي مستقر. وقد أشارت عديد الدراسات إلى وجود نتائج إيجابية لتطبيق



برامج التربية الشخصية في المدارس، بما في ذلك الإنجازات الأكاديمية العليا، وتراجع حالات التوقف عن الدراسة، وكذلك التسرب من المدارس، مع عددٍ أقل من السلوكيات المحفوفة بالمخاطر لدى الطلاب (Agboola & Tsai, 2012). فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تقوم بوظائف مهمة في المجتمع، فهي منوطة بنقل ثقافة المجتمع وقيمه إلى الأجيال التالية، بما توفره من بيئة تربوية منظمة، ومعلمين مؤهلين مهنيًا، وهي بطبيعتها مجتمعٌ مُصغَّر يقوم على التفاعل الاجتماعي بين المعلمين والطلاب، وبين الطلاب بعضهم بعضًا، ولهذا كانت بيئةً مثالية لغرس القيم وتعزيزها، الأمر الذي جعل برنامج تنمية القدرات البشرية الذي أطلقته رؤية المملكة (2030) يركز على المدرسة للقيام بإعداد المواطن المنافس عالميًا، بما يمتلكه من: معارف، ومهارات، وقيم، حيث حدّد البرنامج تسع قيم هي (الانتماء الوطني، والتسامح، والوسطية، والمثابرة، والإتقان، والانضباط، والمرونة، والإيجابية، والعزيمة).

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ تكوين القيم والاتجاهات مُكوّنًا أساسيًا من مكوّنات العملية التربوية، فالفرد يتلقى المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات طوال رحلته التربوية ابتداءً من الأسرة ومرورًا بالمدرسة والجامعة، وانتهاءً بمكان العمل؛ ولذلك عدّها برنامج تنمية القدرات البشرية جزءًا أساسيًا من إطار تنمية القدرات البشرية؛ وقد حدّد برنامج تنمية القدرات البشرية تسع قيم استنادًا إلى أهداف رؤية المملكة (2030)، وقد أشار عددٌ من الدراسات إلى أهمية المدرسة في تعزيز القيم في المملكة العربية السعودية كدراسة الخليفة (2017)، ودراسة الصاعدي (2018)، ودراسة الشهري (2019)، ودراسة المطيري (2019)، كما أشارت كذلك بعض الدراسات العالمية إلى أهمية المدرسة في تعزيز القيم وبناء الشخصية، فيشير هوكس (Hawkes, 2011) أنّ التعليم القائم على القيم (Values-based Education) له تأثير إيجابي على ما يُسمّى بـ "العالم الداخلي للطلاب"، الأمر الذي يسهم في نضجهم العاطفي، ويؤكد لوفت وهوكس (Hawkes, 2013 & Lovat) أنّ نتائج الدراسات التي تمّ تحليلها قد انضمت إلى مجموعة متزايدة من الأدلة التي توضح أنّ تعليم القيم يقترن فيه الوعي الذاتي للطلاب مع التفاعلات الاجتماعية في البيئة المدرسية، وتشير دراسة جاماج وآخرين (Gamage et al., 2021) إلى أنّ هناك تركيزًا كبيرًا في هذا القرن الجديد على تنمية قيم: التسامح، والعدالة الاجتماعية، والانفتاح الذهني، والتعاطف، والاحترام العميق للآخرين، وأنّ إدراك الفرد للقيم وتنميتها لديه يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعليم.

وقد أشار برنامج تنمية القدرات البشرية (2021، ص 46، 34) إلى محدودية ترسيخ القيم وتعزيزها في المدارس السعودية، وقلة الأنشطة والبرامج التدريبية والتثقيفية التي تسهم في توجيه المعلمين لتفعيل القيم في المدارس كقيم العزيمة، والمثابرة، والإتقان، والانضباط، وكذلك يشير البرنامج إلى ارتفاع نسبة غياب الطلاب وتأخرهم عن حضور اليوم الدراسي، ويفسّر البرنامج ذلك بمحدودية العلاقات الإيجابية بين الطلاب والمدرسة، وانتشار ظاهرة التنمر كشكلٍ من أشكال الإيذاء في ظل ضعف وعي الطلاب بقيم التسامح والانضباط والإيجابية، ومحدودية الأنشطة التثقيفية، والمناهج التوعوية، والقنوات الرائدة في المدارس، بالإضافة إلى عدم كفاية توجيه الأهل لأبنائهم.

وبالرغم من أهمية التعليم القائم على القيم، فإنّ عددًا من الدراسات حول العالم يشير إلى عدم الرضا عن تعليم القيم وتعزيزها في المدارس لأسباب مختلفة، سواء في جانب المعلم، أو المنهج، أو البيئة المدرسية أو الأنشطة اللاصفية، وقد أكّدت دراسة عبدالله (2019، ص 106) على ضرورة وجود دور فعّال للمعلم في تنمية القيم الاجتماعية، مع أهمية تدريب المعلمين على أساليب تنمية القيم لدى الطلاب، ويقدم عبدالرحمن، والدسوقي (2009، ص 607) نقدًا لدور المدرسة الثانوية في إعداد طلابها للاندماج الواعي في الحياة المعاصرة، ويؤكد إيير (Iyer, 2013, p.17) أنّ الغرض من التعليم هو تقوية



الشخصية في جيل الشباب، وهو حلٌ للعديد من المشكلات التي تواجه الناس اليوم، فيجب على التعليم أن يتضمن قيماً مثل: الحقيقة، والإتقان، والحب، والسلام، والتسامح. فمن الضروري في القرن الحادي والعشرين إدراك أنَّ التعليم القائم على القيم المدججة في المناهج المدرسية يعزّز جودة التعليم والبيئة المدرسية الإيجابية، وقد أكّدت عديد المبادرات في المدارس حول العالم أهمية التنمية الشاملة للطلاب من خلال تنفيذ برامج التعليم القائم على القيم، ومع ذلك فهو يمثل التحدي الأكبر في التعليم؛ لأنَّ تعليم القيم يختلف عن نقل المعرفة في الرياضيات أو العلوم، فعليه القيم وتعزيزها لدى الطلاب لا يتوقف مردوده عند بناء الشخصية، بل يتجاوز ذلك إلى بناء المجتمع، وتحقيق التماسك الاجتماعي. فإذا لم تتناول المدارس صراحةً القيم والافتراضات التي تدعم آراء المعلمين والطلاب بشأن ثقافتهم والثقافات الأخرى، فقد يتبنّى الطلاب آراءً نمطية وتحيزات لا تتوافق مع قبول التنوع (Commonwealth of Australia. 2012)، ويشير شلاشر (2019، ص. 229) إلى أنَّ أصعب تحدٍّ في التعليم الحديث يتمثل في كيفية نسج القيم في التعليم، بمعنى الانتقال من التطلّعات الضمنية إلى أهداف وممارسات صريحة في التعليم، تحوّل القيم الموقفية إلى قيم مستدامة تولّد الثقة والروابط الاجتماعية.

وبناءً على ما سبق، وفي ضوء توجه التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تعزيز عددٍ من القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، كانت الحاجة ماسةً لمعرفة الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز هذه القيم المستهدفة باعتبارها المرحلة التي تتشكّل فيها شخصية الطالب، حيث يمر بعدة تحيّزات نفسية، وبيولوجية، وعقلية تشكّل لديه الاتجاهات الفكرية، والمهنية، والخلقية، وهي كذلك أول مؤسسات تأهيل الطالب لسوق العمل، حيث يمكن للطلاب بعد المرحلة الثانوية الانخراط المباشر في سوق العمل إذا لم يرغب في الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي المختلفة، وبهذا تبلورت مشكلة الدراسة في "الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية".

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟
2. ما الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟
3. ما الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصّص، سنوات الخدمة في التعليم)؟

أهداف الدراسة:

1. معرفة الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية.
2. بيان الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية.
3. تحديد الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية.
4. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية-إن وُجدت- في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصّص، وسنوات الخدمة في التعليم).



أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في الإضافة إلى مجال تعليم القيم في المدارس؛ حيث تعدُّ من الموضوعات المهمة التي تشغل بال المهتمين بالتعليم في كل أنحاء العالم، لما تمثله القيم من مكانة مهمة في النسق الاجتماعي، وفي بناء الشخصية الإنسانية، حيث تم بناء الأطر النظرية للقيم وتعليمها، وبيان التوجُّهات المختلفة حيال تعليم القيم في المدارس الأمر الذي يسهم في بناء المعرفة حول القيم في الوطن العربي.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة فيما يلي:

1. مساعدة القائمين على تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث تعدُّ القيم جزءاً أساسياً في البرنامج، وقدّمت الدراسة تصوراً واضحاً لدور المعلم والمنهج والأنشطة حيال تعزيز القيم في التعليم، الأمر الذي يساعد في تنفيذ البرنامج في المدارس الثانوية.
2. مساعدة المخططين وصانعي السياسات التربوية القائمة على القيم في مختلف الجهات الوطنية، حيث يمدّهم بالأطر النظرية، والتطبيقية.
3. مساعدة مصممي المناهج القائمة على القيم، حيث تمَّ تحديد الأدوار التي تعنى بها المناهج في سبيل تعزيز القيم.
4. مساعدة المعلمين في المدارس على تبني الأدوار المطلوبة منهم في سبيل تعزيز القيم.
5. مساعدة المشرفين التربويين وفرق التقويم المدرسي على تقييم تعليم القيم في المدارس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

1. القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية وهي (الانتماء الوطني، والتسامح، والوسطية، والمثابرة، والإتقان والانضباط، والمرونة، والإيجابية، والعزيمة).
 2. دور المدرسة الثانوية يتضمّن (المعلم، المنهج، الأنشطة اللاصفية)
- الحدود المكانية: إدارة التعليم في منطقة عسير.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

القيم Values

يُعرفها أبو العينين (1988، ص.34) أنّها: مجموعة من المعايير والأحكام، تتكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكّنه من اختيار أهداف وتوجُّهات لحياته، يراها جديرةً بتوظيف إمكاناته وتجنّسّد في الاهتمامات، أو الاتجاهات، أو السلوك العملي، أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويُعرفها الجلال (2013، ص.33) أنّها "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية يختارها الإنسان بحرية بعد تفكُّر وتأمل، ويعتقد بها اعتقاداً جازماً، تُشكّل لديه منظومةً من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوكٌ منتظم يميّز بالتّبات والتكرار والاعتزاز".



وتُعرَّف القيمُ إجرائيًا في الدراسة أتمّ: مجموعة من المعتقدات والتصورات التي تتكون لدى طالب المرحلة الثانوية، بحيث تُشكّل لديه منظومةً من المعايير الموجهة لسلوكه وتصرفاته وأحكامه.

برنامج تنمية القدرات البشرية The Human Capability Development Program

هو أحد برامج رؤية المملكة (2030)، ويعنى بتنمية المهارات الأساسية والمستقبلية، وتطوير قدرات جميع مواطني المملكة العربية السعودية، وترسيخ القيم لديهم، وتنمية المعارف لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية؛ سعيًا لتلبية مُتطلّبات سوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي (برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021، ص.8).

التعزيز Reinforcement

يُعرّفه القبلي (2014، ص.11) أنّه "عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه".

ويُعرّف التعزيزُ إجرائيًا في الدراسة أنّه: عملية تثبيت القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية لدى الطلاب، وذلك بالقيام بعددٍ من الأدوار التي تدعمُ تثبيتها وزيادة ممارستها لها في المواقف المختلفة.

الخلفية النظرية للدراسة:

مفهوم القيم:

لقد ترسّخت منظومةُ القيم العربية والإسلامية منذ فجر الإسلام في مجال القيم الإنسانية الشاملة، وهو ما أعطاهَا فرصة الخروج إلى أبعد من الجزيرة العربية، وقد تمثّلت هذه القيم في حق الاختلاف، والتسامح في التعامل مع أهل الملل الأخرى، وأثر آتباع هذه المنظومة القيمية الجديدة في إنتاج المعارف في مجالاتٍ عديدة، ولم يقتصر ذلك على المركز، بل إن التشبّع بهذه القيم وصل إلى الأطراف (الجزار، 2007، ص.172)، فنظرةُ الإسلام للقيم تربط بين التصوّر العقدي والسلوك القيمي، فالسلوك الإنساني ينطلق من المعتقدات والتصورات الثابتة التي يتكون منها العقل المسلم، فهو يعزّز عن جوهر الإيمان، ومدى تمكّنه من النفس والعقل (الجلاد، 2013، ص.57).

ولقد تناول العلماء من مختلف التخصصات قضيةَ القيم نظرًا لأهميتها سواءً في بُعدها التنظيري الفلسفي أو في حقيقتها الواقعية والعملية؛ الأمر الذي نتجت عنه وجهاتُ نظرٍ متعدّدة حول القيم وطبيعتها، وهذا الاختلاف يعود في جوهره إلى ما تتسم به القضية القيمية من عمقٍ أيديولوجي وثقافي، فالحديث عن القيم هو حديث عن ثقافة تنظم في نسقها هذه القيم، فالتعاليم الدينية والرؤى الفلسفية، والنظريات في مختلف العلوم تُعدّ كلها أصولًا فكرية تحكم تفاعلنا مع القضية القيمية (الجلاد، 2013، ص.21)، فالقيم هي المعتقدات والسلوكيات والمواقف الأساسية التي وافق عليها المجتمع وتمّ قبولها من أفرادِه مدة طويلة من الزمن، وقد قام الفلاسفة والباحثون والممارسون بتناول القيم من وجهات نظر مختلفة إلا أنه يُنظر إلى القيم بشكلٍ عام على أنّها "معتقدات وحقائق داخلية في نفس الفرد تنعكس على سلوكياته وعاداته وعلاقاته" فالقيم تضع الأساس لطريقة تفكير الفرد وبناء تصوّراته، وتصرفه في المواقف المختلفة في الحياة (Gamage et al., 2021)، ويعرّفها الجلاد (2013، ص.33) أنّها "مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية يختارها الإنسان بحرية بعد تفكّر وتأمل، ويعتقدُ بها اعتقادًا جازمًا، لتشكّل لديه منظومةً من المعايير يحكمُ بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح، وبالقبول أو الرد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميّز بالثبات والتكرار والاعتزاز".

ويُعرفُ تعليمُ القيم في الأوساط التربوية العالمية بعددٍ من الأسماء بما في ذلك "التربية الأخلاقية"، و"التربية الشخصية"، وتتفق جميعها في الاعتقاد بأنّ الدخول في عالم القيم الشخصية والمجتمعية هو دورٌ شرعي ومهم وضروري يؤديه المعلمون



والمدارس وهذا الدور ليس بديلاً عن الأسرة، بل لتكميلها وتعويضها عند الضرورة، وقد بينت الدراسات الدولية حول التعليم والقيم نتائج تخالف المعتقدات السابقة التي ترى أنَّ القيم حكرٌ على العائلات أو الهيئات الدينية، وأنَّ المدارس تعمل بشكلٍ أفضل في وضع القيم المحايدة (Lovat & Hawkes, 2013)، ويشير ثورنبرج (Thornberg, 2013) أنه بالرغم من استخدام مفاهيم تعليم القيم والتربية الأخلاقية أحياناً بالتبادل، فإنَّ مصطلح تعليم القيم يُستخدم عادةً بوصفه مفهوماً شاملاً يتضمن مفاهيم مثل: التربية الأخلاقية، والتربية الشخصية، والتربية المدنية، ويتفق الباحث مع هذا الاتجاه، فالتربية الأخلاقية لا تتم دون أن تركز على مجموعة من القيم كالصدق، والعدل، والتعاون، وكذلك التربية الشخصية لا بد أن تنطلق من قيم معينة كالصبر، والتعاون، والانضباط، والأمانة، وهذا يعطي مكانةً كبيرة لتعليم القيم فهي أداة بناء الشخصية الإنسانية.

وظائف القيم:

وظائف على المستوى الفردي:

يشير اليماني (2009) إلى وجود مجموعة من الوظائف للقيم على المستوى الفردي منها: الإحساس بالأمان، حيث تمنحه القيم الفرصة المناسبة في التعبير عن ذاته، وبالتالي فهم الآخرين والتوافق والتكيف معهم، وتعمل بوصفها موجهات للسلوك، ومعايير يستخدمها الفرد لتقويم نشاطه، كما تساعده على التنبؤ بسلوك الأفراد ليسهل عليه التعامل معهم في ضوء ما لديهم من قيم وأخلاقيات، وعلى المستوى الاجتماعي تقوم كذلك بمجموعة من الوظائف منها: المحافظة على تماسك المجتمع من خلال بناء هوية مميزة له، ووقايته من الانحرافات والمشكلات الاجتماعية، ومساعدته على مواجهة التغيرات المختلفة. ويشير بينسون وآخرون (2007، ص. 18) إلى أنَّ كل شخص بحاجة للقيم، وأنَّ اكتساب القيم يساعد على تطور الشخصية، فالمجتمعات قد تنفق ملايين الدولارات على حل المشكلات التي يقوم بها المراهقون، ولو ركزت على بناء القيم الشخصية لحدث الفرق على المستوى الفردي والاجتماعي.

القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية:

ينطلق التعليم في المملكة العربية السعودية من التصور الإسلامي؛ لذا كان من وظائف المدرسة نقل القيم وتنميتها وتعزيزها لدى الطلاب، وهو ما برز في رؤية المملكة (2030) وبرامجها التنفيذية وخصوصاً برنامج تنمية القدرات البشرية حيث كانت القيم المستهدفة فيه تشمل تسع قيم وفق الشكل (1):

شكل 1

القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية

الانتماء الوطني	التسامح	الوسطية
الامتثال للقيم الوطنية كالاعتزاز بالرموز الوطنية، والدور التاريخي للوطن، والمحافظة على ثرواته وممتلكاته، والمشاركة في الأعمال التطوعية، والمناسبات الوطنية.	حب الخير للغير، والعيش بين كل أطراف المجتمع على اختلاف أجناسهم وألوانهم، وأعراقهم، وأديانهم، وثقافتهم، ومعتقداتهم باحترام، وسلام.	الاعتدال بلا إفراط ولا تفريط، والابتعاد عن التطرف.
المثابرة	الإلتقان	الانضباط
المواصلة والاجتهاد والإصرار في تنفيذ الأعمال وتحقيق الإنجازات بالرغم من وجود صعوبات ومعوقات.	السعي لإنجاز الأعمال بأفضل صورة مع تحقيق مستوى عالٍ من الجودة والأداء، ويكون ذلك بالتعلم المستمر، وبذل الجهد والبعد عن التراخي في العمل.	ضبط النفس وزرع حس المسؤولية، والتفريق بين السلوك الجيد والسلوك غير المقبول، سواء في الحياة الشخصية أو العملية، أو في التعاملات الاجتماعية.
المرونة	الإيجابية	العزيمة



القدرة على التكيف عند مواجهة تحديات الأمل والطموح للمستقبل رغم المعوقات. التحلي بالصبر والاجتهاد والقدرة على اتخاذ وتغيرات الحياة، والتغلب عليها، والبحث عن الفرص وانتهازها دون فقدان الحماس.

(برنامج تنمية القدرات البشرية، 2021، شكل 16، ص. 48).

دور المدرسة في تنمية القيم وتعزيزها:

عندما يتنم الحديث عن العلاقة بين التربية والقيم يبرز اتجاهان رئيسان، الأول يرى أنَّ القيمَ شخصيةً وغيرَ موضوعية، وأنَّ دور التربية حيادي، فلا ينبغي للمدرسة توجيه الطلاب لقيم معينة، بل يُترك للفرد ليختار ما يريد وفق اتجاهاته وتصوراته، وهذا الاتجاه هو السائد في الفكر التربوي الغربي المعاصر، فالقيم في تصوُّره نسبية وغير موضوعية ومتغيِّرة لا تتسم بالثبات، فالشخص يختار من القيم ما يَحِقُّ له المنفعة، ويحقق له ذاتيته ووجوده، وفي المقابل نجد أن بعض الفلاسفة والتربويين يرون أنَّ القيم ليست حيادية، بل هي موضوعية تتسم بالثبات، وينبغي تعليمها للناشئة وبخاصة تلك التي تتسم بالصحة والقبول الاجتماعي العام، ونظرة الثقافة الإسلامية للقيم وتعليمها يتوافق مع الاتجاه الذي ينظر للقيم أنَّها موضوعية وثابتة، لأنَّ منظومة القيم تتضمن أبعاداً دينية وثقافية وفكرية مصدرها الشرع الإسلامي الحنيف (الجلاد، 2013، ص. 106)، ويغلب على النظم التعليمية في البلدان الإسلامية إعطاء القيم مكانةً كبيرة في فلسفة المنظومة التربوية، لكنَّ الممارسات دون المأمول، وتشير كوجيل (2018، ص. 67) إلى أنه لا يمكن أن تكون هناك تربية دون قيم ولا قيم دون تربية، فالتربية عملية قيمية يُقصدُ بها تقويم سلوك الإنسان، فالتربية على القيم ضرورة لأي مجتمع يريد التقدم والتطور.

ويشير إيير (Iyer, 2013, p.19) إلى أن عديداً من المدارس في أنحاء العالم أدخلت برامج قائمة على القيم جزءاً من مناهجها الدراسية، وتحظى هذه المناهج بشعبية كبيرة في المملكة المتحدة والهند، وتحظى باهتمام المدارس في الولايات المتحدة باعتبارها جزءاً من التربية الشخصية، ويؤكد العطار (2019) "أن أهم عناصر العملية التعليمية هي القيم، يقول جيمس يونكن وزميله في تقرير روما الدولي "التعليم وتحديات المستقبل" الصادر (1981 م) أنَّ ظهور القيم هو ظهورٌ للحد الفاصل بين الذاتية والموضوعية، بين الحقائق والأحكام، وبين ما هو كائن وما يجب أن يكون" ص. 261.

ويواجه تعليم القيم في المدارس عدداً من التحديات، سواءً في طبيعة القيم نفسها، أو في طرق تدريسها وطرق تقويمها، ويرى شلاشر (2019، ص. 229) أنَّ أصعب تحدٍّ في التعليم الحديث يتمثل في كيفية نسج القيم في التعليم، ولقد صُمِّم إطار المنهاج السنغافوري ككل لتربية شخص واثق، ومتعلِّم يوجه ذاته، ومواطن مهتم، ومسهَّم فعَّال، فيُنْتَظر من كل طالب المشاركة في برامج التجسيد العملي للقيم التي تساعد على تحمُّل المسؤولية.

ويرى لوكنس (lux, 2019, p.29) أنَّه لا ينبغي اختزال التربية الشخصية أو تعليم القيم في درس أو دورة تدريبية، أو شعارات على جدران المدرسة، بل يجب أن تصبح جزءاً لا يتجزأ من الحياة المدرسية، فالمدارس يجب أن تصبح مجتمعات تمارس فيها الفضائل مثل: المسؤولية، والعمل الجاد، والصدق، والاحترام، حيث يتم تدريسها، ومناقشتها، وممارستها والاحتفاء بها، وقد أكَّدت دراسات حول العالم أهمية تعزيز القيم في المدارس، وأنَّ ذلك له تأثيرات ممتدة إلى التحصيل الدراسي، فيشير لوفات وهوكس (Lovat & Hawkes, 2013, p.3) إلى أنَّ التعليم القائم على القيم أثر بشكل مباشر ليس على الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب فقط، بل على الأداء الأكاديمي كذلك، فكان الأداء الأكاديمي للمدرسة موضع الدراسة أعلى بكثيرٍ من المتوسط الوطني، وأعلى بكثيرٍ من المدارس المماثلة لها، وفي أستراليا أشارت الأدلة إلى أنَّ المناخ المدرسي الذي يتضمنه التعليم القائم على القيم أثر بشكلٍ إيجابي على عادات العمل الأكاديمي للطلاب، فقد ذكر المعلمون



أنَّ الفصول الدراسية أصبحت أكثر احترامًا، وتناغمًا، وتركيزًا، وأصبحت المدرسة مكانًا أفضل للتدريس والتعلم، وأنَّ الفصول الدراسية كانت كذلك أكثر استقرارًا.

ويشير إيير (Iyer, 2013) أنَّ عديد المعلمين لا يشعرون بالراحة أو الكفاءة في مجال تعليم القيم، فالمعلمون مدرِّبون لتدريس تخصصات معيَّنة مثل الرياضيات، ولكن نادرًا ما يتم تدريبهم على تعليم القيم، وهذا عادةً يمثِّل صعوبةً للمعلمين ولكي تقوم المدرسة بدورها يرى الجلال (2013، ص.63) أنَّ على المدرسة الالتزام بالقضايا التالية:

1. توفير الخبرات المتنوعة لتنمية القيم لدى الناشئة، وإتاحة الفرص أمامهم للتعرف إليها والوعي بها.
 2. الاهتمام بتوفير مواقف عملية لممارسة هذه القيم.
 3. الاهتمام باتجاهات الناشئة ومشاعرهم، واستخدام الشحنة الانفعالية والتفكير معًا في تنمية القيم.
 4. توفير القدوة الصالحة الممثلة في المعلم الخيِّر الذي يكون على درجة من المهارة، وعلى وعي وتدريب كافيين لتنمية القيم.
 5. تنظيم العلاقة القائمة بين المدرسة والمجتمع ومؤسَّساته، وكذلك العلاقة بين العاملين في المدرسة، بحيث يسود جو قيمي ذو تأثير إيجابي في الطلاب.
 6. الاهتمام بالجو الاجتماعي المدرسي القائم على أساس الحب، والألفة، والتفاهم، والتشجيع.
 7. العناية بالأنشطة المدرسية المتنوعة، التي تعدُّ بيئةً مناسبةً لتنمية القيم وتعزيزها، إذ يمكن من خلالها ممارسة تلك القيم كالشورى، والحوار، والتعاون.
 8. الاهتمام بالمرافق المدرسية، مثل المكتبة والملاعب الرياضية، والنشاط المسرحي.
- ويرى لو كس (lux, 2019,p.29) أنَّ عديدًا من مؤيدي التربية الشخصية يعتقدون أنَّ المدارس يجب أن تدافع عن جوهر مجموعة من القيم أو الفضائل الطبيعية التي يجب معرفتها، ونمذجتها، وممارستها، بالإضافة إلى ذلك يقترح أن يشترك في تحديدها كلُّ الذين لهم صلة بالعملية التعليمية، بما في ذلك الإداريين، والمعلمين، وأولياء الأمور، والطلاب، والمجتمع المحلي، وأن يكون لدى الطلاب صوتٌ واضحٌ في برامج التربية الشخصية، وأن تعمل المدارس على تطوير مناخٍ مدرسي يتحمَّل فيه الطلاب مسؤوليةَ تعلُّمهم وسلوكهم، ودمج أفكارهم ومشاعرهم في الأنشطة اليومية، ويُعرف هذا باسم التعلُّم العملي Action learning، ومن المرجَّح أن تكون لهذا المسعى أهميةٌ كبيرة، فتعليم القيم هو جزءٌ أساسي من التعليم الفعال.
- وقدَّم رومانوفسكي (Romanowski, 2005) بعضَ الاقتراحات المفيدة لتنفيذ برامج التربية الشخصية أو البرامج المعنية بالقيم بشكلٍ عام:

- 1- مشاركة المعلمين في تخطيط البرامج يؤدي إلى زيادة دعم أعضاء هيئة التدريس والتزامهم؛ مما يؤدي بدوره إلى تحسين فعاليتها.
- 2- فيما يتعلق بالمنهج، يجب أن يكون ذا صلة بحياة الطلاب، وأن يناسبهم فكريًا وعاطفيًا واجتماعيًا.
- 3- يجب أن تدعم الإدارة البرامج المعنية بالقيم، وتوفِّر مساحةً كافية للمعلمين لممارسة أصول التدريس المرنة.
- 4- إشراك الطلاب في المناقشات الصفية، والممارسات المدرسية.
- 5- تتمثَّل مسؤولية المدرسة في تطوير بيئةٍ مدرسية تعزِّز الجوانب المشرفة للطلاب في التعلُّم والسلوك، وتمكِّن الطلاب من ممارسة ما تعلموه في البيئة المدرسية.



المدرسة الثانوية:

يعدُّ نقل ثقافة المجتمع وقيمه من الوظائف الأساسية للمدرسة، ونقل القيم وتنميتها لدى الطلاب لا يحدث إلا من خلال ممارسات مُحَظَّطة، وأنشطة واقعية داخل البيئة المدرسية، فالمدرسة الثانوية في القرن الحادي والعشرين نظام متفاعل مع ذاته، ومع محيطه، فالمدرسة القادرة على إحداث التغيير الكبير في منظومة القيم لدى الطلاب هي تلك المدرسة ذات الثقافة المدرسية الداعمة (عبد الرحمن، الدسوقي، 2009، ص. 633).

وفي دراسة هوكس (Hawkes, 2011) عن التعليم القائم على القيم (Values-based Education) أفاد المعلمون في المدارس القائمة على القيم أنَّ تدريس القيم له تأثيرٌ إيجابي على ما يسمونه العالم الداخلي للتلاميذ، حيث يتحدث الطلاب عن مشاعرهم، ويتعلَّمون التعبير عن أنفسهم بشكلٍ أكثر وضوحًا، ويتحكَّمون في سلوكهم وعواطفهم مع الآخرين، الأمر الذي يسهم في نضجهم العاطفي، ويعتقد المعلمون أنَّ تكرار الكلمات القيمة وتعزيزها عبر المنهج يعزِّز معناها، وبالتالي ممارستها، وأنَّ الطلاب أصبحوا أكثر وعيًا بسلوكهم في المدرسة وخارجها، وهذا يسهم في خلق مناخ إيجابي للتعليم والتعلم.

دور المعلم في تعزيز القيم:

يقع على المعلم مسؤوليات كبيرة تجاه طلابه، فالمعلِّم ليس مجرد ناقل للمعرفة ومفسِّر لها، بل هو يحمل منظومة من القيم الاجتماعية يقوم بنقلها وتبسيطها للطلاب، فهو يمثِّل نموذجًا للالتزام الأخلاقي والقيمي، فالمعلم يقوم بكثيرٍ من الأدوار في تنمية القيم وتعزيزها سواءً في الجانب المعرفي، أم المهاري، أم السلوكي، فمن الأدوار المعرفية التي يقوم بها المعلم في تنمية القيم وتعزيزها:

1. تعريف المتعلِّمين بالقيم السائدة في المجتمع وأهميتها للفرد والمجتمع منطلقًا من العقيدة الإسلامية، ومن الثقافة الوطنية، والطبيعة الإنسانية.

2. بيان السلوكيات التي تخالف قيم المجتمع، وبيان خطورتها على الفرد والمجتمع.

3. بيان الآثار المترتبة على الالتزام بالقيم، وكذلك الآثار المترتبة على ضعف الالتزام بالقيم.

4. عرض سير القدوات الذين يمثِّلون نموذج الالتزام بالقيم.

وكذلك يقوم المعلم بعددٍ من الأدوار على المستوى المهاري لتنمية القيم وتعزيزها؛ منها:

1. تدريب الطلاب على ممارسة القيم في مواقف مختلفة داخل الفصل وخارجه.

2. تعزيز القيم الإيجابية من خلال الحوار، والنقاش بينه وبين الطلاب.

3. تشجيع الطلاب على البحث والتقصي عن القيم وآثارها المرجوة.

وفي الجانب السلوكي فإنَّ المعلم يمثِّل القدوة الحسنة والنموذج المثالي أمام الطلاب، فسلوك المعلم داخل البيئة المدرسية

قد يكون أقوى وسيلة في غرس القيم وتعزيزها لدى الطلاب باعتبار السلوك أصدق ما يعبر عن القيم، ويرى هوكس

(Hawkes, 2011) أنَّ المعلمين الأكثر فاعلية في تعزيز القيم هم أولئك الذين يعملون ليكونوا أكثر وعيًا بأنفسهم، ويفكرون

في المعنى الأعمق للقيم التي يتمُّ التركيز عليها في المدرسة، فهم يمارسون التأمل الذاتي لما يقومون به في المدرسة على أن له

تأثيرًا قويًا على الطلاب الذين يربطون بين ما يقوله المعلم وما يفعله، وأظهرت دراسة شاه وآخرون (Shah et al. 2021)

أنَّ شخصية المعلم تؤثر بشكل كبير في شخصية الطلاب.



دور المناهج والأنشطة اللاصفية:

تعد تنمية شخصية الطلاب بشكل سليم ومتوازن أحد أهداف تعليم القيم في المدارس، وبهذا المعنى تركز التدخلات التعليمية الرسمية على تعزيز القيم، حيث يتم الدمج المباشر وغير المباشر لموضوعات مثل القضايا الأخلاقية والدينية، والمدنية، والديمقراطية، والشخصية، والاجتماعية في المناهج المدرسية (Gamage et al., 2021)، ويرى إبير (Iyer, 2013, p.19) أن المنهج القائم على القيم يعزز البيئة التعليمية، حيث يتم استيعاب القيم بشكل تدريجي من خلال مجموعة متنوعة من الأنشطة المنظمة وفقاً لمدى ملائمتها لعمر الطلاب، وتعتمد عملية التعلم على الخبرات والعمل والتفكير من خلال المشاريع، والندوات، والعمل الجماعي، والحوار، وتأدية الأدوار، والأفلام، والعروض الإعلامية، والعمل الميداني، ويؤكد هوكس (Hawkes, 2011, p.2) أن أحد الاستنتاجات المهمة التي وصل إليها في بحوث تعليم القيم تتعلق بإدخال مفردات القيم في المناهج، حيث يشجع على التفكير التأملي؛ مما يؤدي إلى سلوك أكثر إيجابية، فالنقاش المنتظم والمتكرر حول القيم يعزز معناها؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة احتمالية استيعابها في العقل الباطن، وهذا بدوره يعزز التصرفات الإيجابية للتلاميذ ويعمل بمنزلة فحص للسلوك، وتقوم بعض المدارس القائمة على القيم بتشجيع الطلاب على التأمل الذاتي (Reflective) من خلال تدريس تقنية تُسمى التأمل (Reflection) أو الجلوس الصامت (Silent) (Sitting)، الذي يعطي مساحةً ووقتاً للتلاميذ للتركيز الذهني؛ مما يسمح بتعزيز ذكائهم الشخصي، وكذلك يشير إبير (Iyer, 2013, p.19) إلى أنه يمكن اتباع بعض الطرق والاستراتيجيات التي وردت في مبادرة اليونسكو للتعليم من أجل التنمية العاطفية في تدريس القيم وتعزيزها وهي: الإخبار Telling، والغرس Inculcating، والإقناع Persuading، والنمذجة Modeling، وتمثيل الأدوار Role playing، والمحاكاة Simulating، وحل المشكلات Problem solving، والمناقشة Discussing، ودراسة السير الذاتية للعظماء Studying biographies، والأخلاق Moralizing، وتوضيح القيم Values clarification.

الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات التي تناولت القيم في المصادر العربية والأجنبية وجد الباحث تنوعاً في أهدافها، واختلافاً في تناولها لموضوع القيم، فتارةً يكون مستقلاً بذاته، وأحياناً يكون ضمن التربية الشخصية، وتارةً ضمن المواطنة، وهذا يبين مدى تدخل القيم مع كثير من الجوانب الفردية والاجتماعية، ويمكن تصنيف الدراسات السابقة وفق التالي:

أولاً: دراسات تناولت تعليم القيم بشكل عام، ودور المدرسة في ذلك، ومعرفة تأثيرها على التحصيل الدراسي ومن تلك الدراسات:

- دراسة هوكس (Hawkes, 2011) عن التعليم القائم على القيم (Values-based Education)، حيث أفاد المعلمون في المدارس القائمة على القيم أن تدريس القيم له تأثير إيجابي على الطلاب، حيث يتحدث الطلاب عن مشاعرهم، ويتعلمون التعبير عن أنفسهم، ويتحكمون في سلوكهم وعواطفهم مع الآخرين، الأمر الذي يساهم في نضجهم العاطفي، ويعتقد المعلمون أن تكرار الكلمات القيمة وتعزيزها عبر المنهج يعزز معناها، وبالتالي ممارستها وأن الطلاب أصبحوا أكثر وعياً بسلوكهم في المدرسة وخارجها، وهذا يساهم في خلق مناخ إيجابي للتعليم والتعلم وأن المعلمين الأكثر فاعلية في تعزيز القيم هم أولئك الذين يعملون بوعي ليكونوا قدوةً لطلابهم.
- دراسة ثرونبرغ (Thornberg, 2013) التي هدفت إلى فحص وجهات نظر المعلمين السويديين والأترانك حول تعليم القيم، وكشفت النتائج أن تعليم القيم يكون في الغالب حول الامتثال للقيم والمعايير المجتمعية، وكانت أهداف تعليم القيم تتعلق بشكل أساسي بكيفية التعامل مع الآخرين، وحول المسؤولية الذاتية، وكانت الطريقة الرئيسة لتعليم القيم التي



ذكرها المعلمون هي أن تكون نموذجًا جيدًا في التفاعلات اليومية مع الطلاب، وتمَّ وصفُ تعليم القيم إلى حدٍ كبير على أنه ممارسة يومية مُضمَّنة في تدفُّق التفاعلات الاجتماعية، وكشفت الدراسة عن نقص في المعرفة المهنية في مجال تعليم القيم، وأبلغ المعلمون عن القيم التي اعتبروها مهمة لتعليم طلابهم، وهي القيم المتعلقة بكيفية معاملة الآخرين، مثل: إظهار الاحترام للآخرين، واللفظ مع الآخرين، وإظهار التعاطف، ومعاملة الآخرين بالطريقة نفسها التي تريد أن تُعامل بها، والتسامح، ومساعدة الآخرين.

- دراسة لوفت وهوكس (Lovat & Hawkes, 2013) التي هدفت إلى تحليل تجربة المملكة المتحدة وأستراليا حول التعليم القائم على القيم، حيث توصَّلت الدراسة إلى أنَّ نتائج الدراسات التي تمَّ تحليلها قد انضمت إلى مجموعة متزايدة من الأدلة التي توضح أنَّ تعليم القيم يقترن فيه الوعي الذاتي للطلاب مع التفاعلات الاجتماعية في البيئة المدرسية، ويمكن النظر إلى تعليم القيم على أنه ضرورة أساسية لرفاهية الطلاب.

- دراسة دويك وآخرون (Dweck et al., 2014) عن بعض القيم والسلوكيات المرتبطة بالثابرة الأكاديمية لدى الطلاب، والتي أظهرت أنه يمكن الجمع بين عددٍ من العوامل غير المعرفية لتعزيز التعلُّم والإنجاز على المدى الطويل تحت مُسمَّى الثابرة الأكاديمية، وعُرفت الثابرة الأكاديمية أنَّها العمل الجاد وبذكاء مدةً طويلة، وأن الطلاب المثابرين أكاديميًا يتميزون بالخصائص والسلوكيات التالية:

1. يعتقدون أنهم ينتمون إلى المدرسة أكاديميًا واجتماعيًا، فالمدرسة جزء من هويتهم ويُنظر إليها على أنها طريق إلى الأهداف المستقبلية.

2. مشاركون في التعلُّم، وينظرون إلى الجهود بشكلٍ إيجابي، ويمكنهم التخلي عن الملذات الفورية من أجل العمل المدرسي.

3. لا يخرجون عن مسارهم بسبب الصعوبة، سواء أكانت فكرية أم اجتماعية.

4. إنهم يرون النكسة فرصةً للتعلُّم أو مشكلة يجب حلها وليس إهانة أو إدانة لقدرتهم أو قيمتهم.

5. يعرفون كيفية الاستمرار في المشاركة على المدى الطويل، ويمتلكون الجرأة والشغف لتحقيق أهداف طويلة الأجل.

- دراسة أوفلهرتي وآخرون (O'Flaherty et al., 2018) عن القيم في المدارس الإيرلندية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، حيث كشفت الدراسة عن بعض القيم المشتركة المتشابهة بين المعلمين والطلاب، وقد اهتم المعلمون بالقيم المتعلقة بالمساواة، والدمج، والتنمية الشاملة للطلاب، في حين يهتم الطلاب بقيم الاحترام، والرعاية، والتعليم التي تعدهم حياة ما بعد المدرسة، وبيَّنت الدراسة عدم وجود قائمة للقيم على مستوى المدارس الحكومية في إيرلندا ومع ذلك تشيرُ نتائج البحث إلى أنه يمكن المضي في طريق بناء منظومة قيمية من خلال الحوار النشط والتساؤل الفلسفي؛ ممَّا يؤدي إلى تحديد القيم المشتركة والتعبير عنها، وكيفية اعتماد هذه القيم في سياسات المدرسة وتطبيقها في الفصل.

- دراسة لوكس (lux, 2019) وهدفت إلى فحص برامج تعليم الشخصية السليمة على مستوى المدارس المتوسطة من أجل التعرُّف إلى الخصائص المشتركة بين البرامج، وأظهرت الدراسة ستَّ خصائص مُشتركة بين البرامج الناجحة وهي: الأدوار القيادية للمدير، والدعم اللوجستي لاجتماعات الطلاب والمعلمين، والاستقلالية والمرونة بالنسبة للمعلمين، وتأييد المعلمين وتعاونهم، وتطور البرنامج مع مرور الوقت، ودمج الأنشطة والخدمات التعليمية في البرنامج.

- دراسة إكساي، وكايا (Ekşi & Kaya, 2021) وهدفت إلى الكشف عن عمليات تعليم القيم في المدارس التي توصف أنَّها ناجحة من حيث التحصيل الأكاديمي وغرس القيم، حيث أظهرت النتائج أنَّ الطلاب وأولياء الأمور وبعض المعلمين



ينظرون لعمليات تعليم القيم في سياق حماية العقيدة، والهوية الوطنية، والتقاليد الاجتماعية، وأن الآباء ينظرون بثقة إلى موظفي المدرسة بشأن تدريس القيم، وأشارت النتائج النوعية كذلك إلى انخفاض مشاركة الوالدين في عملية صنع القرار. ثانياً: دراسات تناولت القيم الشخصية ضمن التربية الشخصية، مثل: قيم الانضباط، والمثابرة، والعمل الجاد، والثقة، ومن تلك الدراسات:

- دراسة شوبها وكالا (Shobha & Kala, 2015) وهدفت إلى فحص تعليم القيم بوصفها مبادرة نحو تمكين الشباب في الهند، وهي محاولة لفهم دور التربية القيمية في إحداث فرق إيجابي في شخصية الطلاب وحياتهم الحالية والمستقبلية، وكشفت الدراسة أن التعرض الذي اكتسبه الطلاب من خلال ورش عمل تعليم القيم قد ساعدهم على فهم قيمة الانضباط، والاستقامة الأخلاقية، وطوروا روحاً جماعية أكبر، وعززوا ثقتهم بأنفسهم، وحسنوا قوة التركيز، وأقاموا علاقات شخصية أفضل، وقد ساعدهم ذلك على التطور ليصبحوا بشراً حساسين، وأعددهم لمواجهة تحديات الحياة بشكل فعال، فالنهج الشامل لتعليم القيم يضمن وجود تنمية متوازنة لجميع أبعاد شخصية الطلاب.
- دراسة الخليفة (2017) وهدفت إلى معرفة دور التعليم الثانوي في بناء شخصية طالبة المرحلة الثانوية على ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر عينة من معلّمت المرحلة الثانوية ومشرفاتها في منطقة الرياض وتوصلت الدراسة إلى أن الأهداف التربوية تدعم مفومات الهوية والانتماء للوطن، وأن المعلّمة والمنهج والأنشطة المدرسية والإدارة المدرسية والمناخ المدرسي لها تأثير إيجابي في بناء شخصية طالبة المرحلة الثانوية.
- دراسة المطيري (2019) وهدفت إلى معرفة دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة، وأظهرت النتائج أن المدرسة الثانوية تمارس دورها في تعزيز قيم العمل بدرجة كبيرة.
- دراسة شاه وآخرون (Shah et al., 2021) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير شخصية المعلّم على شخصية الطلاب، وكشفت نتائج الدراسة أن شخصية المعلم تؤثر بشكل كبير في شخصية الطلاب، وأن معلّمي المدارس الثانوية الخاصة في باكستان هم أكثر حرصاً بشأن شخصياتهم وشخصيات الطلاب من معلّمي المدارس الحكومية.
- دراسة جاماج وآخرون (Gamage et al., 2021) وهدفت إلى دراسة دور القيم الشخصية في مناهج التعليم وإنجازات الطلاب، حيث تمت دراسة فعالية المناهج الدراسية، وكشفت النتائج عن الروابط القوية بين تعليم القيم وسلوك الطلاب، والإنجازات الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك تبنت المدارس ومقدمو الخدمات التعليمية عديداً من البرامج المشتركة للمناهج الدراسية التي تعزز القيم لدى الطلاب، مثل: أنظمة دعم الأقران، ومشاريع خدمة المجتمع وفرق العمل الطلابي، وقد وفّرت هذه التدخلات للطلاب فرصاً لتطوير الشعور بالمسؤولية، والتعاطف، والوحدة وتقدير الآخرين وثقافتهم، والعمل مع الآخرين لحل المشكلات، وكشفت الدراسة أن هناك حاجة لمنهج دراسي واقعي ومتوازن يتم فيه التركيز على البرامج التي تلهم اكتساب القيم، وأظهرت عديد من الدراسات التي تمت مراجعتها الحاجة إلى التعامل مع تعليم القيم كأولوية عليا من حيث ضمان استمرارية المجتمع، ونقل الثقافة على المستوى الشخصي.

ثالثاً: دراسات تناولت قيم المواطنة، مثل: قيم الانتماء الوطني، والاحترام، والمسؤولية، ومن تلك الدراسات:

- دراسة الصاعدي (2018) وهدفت إلى معرفة دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المدرسة المتوسطة تقوم بدورها في تعزيز قيم المواطنة الرقمية بشكل كبير.
- دراسة القاضي، والقاعد (2018) وهدفت إلى الكشف عن دور المدرسة في ترسيخ القيم الوطنية والقومية في ظل العولمة لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأردن، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور المدرسة الثانوية في ترسيخ القيم الوطنية والقومية



جاء بدرجة متوسطة، وكان هناك إجماع من العينة على أن أهم الأدوار للمدرسة كانت تفعيل الإذاعة المدرسية، وأقل الأدوار كانت تحقيق الانفتاح على الثقافات الأخرى.

- دراسة أبو فراج (2019) التي هدفت إلى الكشف عن تعزيز قيم المواطنة في ضوء التحديات والمتغيرات العالمية وقد أسفرت النتائج عن أهم مؤشرات الوعي بحقوق المواطنة في: تكافؤ الفرص في الحصول على التعليم والعمل والشعور بالعدل والمساواة، والحصول على الخدمات، وكفالة الحقوق القانونية، وتمثلت مؤشرات الوعي بواجبات المواطنة في: الالتزام بالحفاظ على قيم المجتمع وثقافته، والدفاع عن الوطن، والمشاركة التطوعية، وأظهرت الدراسة كذلك قيام الأسرة بتعزيز قيم المواطنة من خلال تلقين أبنائها حب الوطن، وغرسها للمبادئ الأخلاقية لديهم ونقل قيم المجتمع للأبناء.

- دراسة الأقرق (2021) التي قامت بتحليل تجربة المملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة، وقد كشفت الدراسة أن للمملكة العربية السعودية نصوصاً مهمة في تعزيز قيم المواطنة بعضها في النظام الأساسي للحكم وبعضها في القوانين واللوائح المختلفة، وقد أسهم النظام الأساسي للحكم بدورٍ فاعل لتحقيق استقرار المملكة وأمنها من خلال النص على الحقوق والواجبات المتعلقة بالمواطنة، وأظهرت الدراسة كذلك أهمية كبيرة للمعلم والأنشطة الطلابية في تعزيز قيم المواطنة، إلا أن الدراسة أشارت إلى وجود معوقات تحد من ممارسة الطلاب لقيم المواطنة، منها: عدم وجود برامج خاصة بالتربية على المواطنة، وضعف الأنشطة الطلابية التي تنمي قيم المواطنة مؤكدة وجود تحديات داخلية وخارجية تواجه الهوية الوطنية.

- دراسة نافارو (Navarro, 2019) وهدفت إلى الكشف عن تعزيز التعايش السلمي في المدارس ودور المعلمين في ذلك في مدينة سان لويس بوتوسي بالمكسيك، حيث ركز البحث على مشكلات العلاقة بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور الذين يتعايشون في الفصل الدراسي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن غياب الحب يجرد الإنسان من الإنسانية، وأن عدم الاحترام يؤدي إلى العنف بين الناس، وأن الحب هو قيمة ضرورية للعمل بشكل صحيح مع الآخرين للسماح بالتعايش السلمي.

رابعاً: دراسات تناولت القيم الخلقية مثل قيم: الصدق، والعدل، والرحمة، والأمانة، ومن تلك الدراسات:

- دراسة أمولو وليليان (Amollo & Lilian, 2017) وهدفت إلى استكشاف تأثير معلمي ما قبل المدرسة على قيم أطفال ما قبل المدرسة في مقاطعة نيروبي مع التركيز على التحكم الذاتي، والصدق، والعدل، والرحمة، والثقة وبيئت الدراسة أنه بالرغم من أن المعلمين يغرسون القيم للأطفال بتخطيط وغير تخطيطي، فإنه لا يوجد برنامج تعليمي مُحطط للقيم بشكل رسمي، وتوصي الدراسة بالتدريب المنتظم للمعلمين على استخدام التعليم القائم على القيم لتعزيز التفاهم الاجتماعي والثقافي، وكذلك الحاجة إلى برامج مُوجهة نحو القيم تركز على أصول التدريس.

- دراسة الشهراني (2019) عن دور المدرسة الثانوية في المحافظة على القيم الخلقية لطلابها في ظل الإعلام الجديد وتوصلت إلى أن المدرسة الثانوية تقوم بالأدوار المطلوبة منها في تعزيز القيم الخلقية، وأن هناك مُعوقات تعوق المدرسة عن تعزيز القيم بشكل كبير مثل: كثافة الطلاب في الفصول الدراسية، وضعف التجهيزات، وقلة البرامج التدريبية للتعامل مع الإعلام الجديد.

- دراسة الشهري (2019). وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة المعلم لدوره في تنمية القيم الحضارية لدى الطلاب وكشفت النتائج أن ممارسة المعلم لدوره في تنمية القيم الحضارية لدى الطلاب كانت بدرجة كبيرة.



- دراسة البسكري (2021) التي هدفت إلى الكشف عن دور المدرسة في طرابلس بليبيا في تنمية بعض القيم وكشفت النتائج عن قصور دور المدرسة في تنمية بعض القيم كقيمة النظافة، والأمانة، وتحمل المسؤولية، والتعاون والانتماء، ويعود ذلك لأسباب مختلفة تتعلق بالاختصاصي الاجتماعي وإدارة المدرسة، والمعلمين.
- ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة فإن الدراسة الحالية تتفق معها في:
1. أهمية تعليم القيم وتعزيزها في المدارس، وأنها جزء مهم في العملية التربوية.
 2. صعوبة فصل القيم عن بعضها، فهي بمنزلة منظومة متكاملة، فتعزيز بعض القيم يؤدي إلى تعزيز قيم أخرى.
 3. أن تعليم القيم يجب أن يشتمل على الجانبين النظري والتطبيقي.
- وتتميز الدراسة الحالية عما سبق من الدراسات في تبني منظومة قيمية محددة تجمع بين القيم الوطنية، والخلقية والشخصية تتمثل في تسع قيم حددها برنامج تنمية القدرات البشرية وهي (الانتماء الوطني، والتسامح، والوسطية، والمتابعة، والإتقان، والانضباط، والمرونة، والإيجابية، والعزيمة)، ويعد هذا البرنامج أحد أهم البرامج التنفيذية لرؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وهي الرؤية التي توجه كل أعمال الدولة السعودية لعدة سنوات قادمة ومنها قطاع التعليم، وكذلك تتميز الدراسة الحالية بتحديد الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لكي تنجح في تعزيز القيم لدى طلابها.



منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهجية الدراسة

المنهج المستخدم في الدراسة الذي يحقق أهدافها هو المنهج الوصفي المسحي الذي يعرفه العساف (1427) أنه ذلك النوع من البحوث الذي يصف الظاهرة المدروسة ويفسر أسبابها من خلال استجواب مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ويعود السبب في اختيار فئة المشرفين التربويين في الدراسة إلى خبرتهم الكبيرة في التعليم، حيث بدأوا حياتهم المهنية معلّمين في المدارس، ثم انتقلوا للعمل الإشرافي؛ مما يتيح لهم الحكم على ممارسات المعلّمين، والمدارس، والقدرة على تحليل المناهج الدراسية، وبلغ عدد المشرفين (180) مشرفاً، وتم استفتاء جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبلغت الاستجابات (164) استجابةً بنسبة (91%) من مجتمع الدراسة، ويعود السبب في اختيار الإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير إلى كبر حجم إدارة التعليم، وتنوع تخصصات المشرفين التربويين فيها.

خصائص عينة الدراسة:

- التخصص:

يتضح من الجدول (1) أن (64.6%) من أفراد عينة الدراسة تخصصهم العلوم الشرعية والإنسانية، وأن (35.4%) منهم تخصصهم العلوم الطبيعية.

جدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

النسبة (%)	التكرار	التخصص
64.6	106	العلوم الشرعية والإنسانية
35.4	58	العلوم الطبيعية
100%	164	المجموع

- سنوات الخدمة في التعليم:

يتضح من الجدول (2) أن (50%) من أفراد عينة الدراسة بلغت أعوام خدمتهم في التعليم من (15 - 25) عامًا، وأن (32.9%) منهم بلغت أعوام خدمتهم في التعليم أكثر من (25) عامًا، وأن (17.1%) من أفراد المجتمع بلغت أعوام خدمتهم في التعليم أقل من (15) عامًا.

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة في التعليم

النسبة (%)	التكرار	سنوات الخدمة في التعليم
17.1	28	أقل من 15 سنة
50	82	15 - 25 سنة
32.9	54	أكثر من 25 سنة
100%	164	المجموع



ثالثاً: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تمّ تصميم استبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي استناداً للأدب البحثي والدراسات السابقة في مجال تعليم القيم وتعزيزها، حيث تكونت الأداة من قسمين: الأول يعنى بالبيانات الأساسية لعينة الدراسة، والثاني تكون من ثلاثة محاور هي:

- 1- الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية (26) عبارة.
- 2- الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية (17) عبارة.
- 3- الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية (17) عبارة.

الصدق الظاهري للأداة:

بعد بناء الأداة ولغرض التأكد من الصدق الظاهري لها تمّ عرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية في الجامعات السعودية، وبلغ عدد المحكمين (8) محكمين، وطُلب منهم إبداء الرأي حول عبارات الاستبانة من حيث ارتباطها بالمجال، ووضوحها للمستجيب، وسلامة صياغتها اللغوية، وقد تمّ تعديل الاستبانة وفق ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تمّ قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

جدول 3

معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

معامل الارتباط			
م	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
1	**0.325	**0.583	**0.825
2	**0.502	**0.673	**0.784
3	**0.423	**0.756	**0.836
4	**0.524	**0.801	**0.873
5	**0.483	**0.749	**0.906
6	**0.467	**0.738	**0.834
7	**0.723	**0.709	**0.830
8	**0.682	**0.792	**0.780
9	**0.680	**0.793	**0.783
10	**0.766	**0.820	**0.889
11	**0.815	**0.690	**0.764
12	**0.794	**0.874	**0.806
13	**0.808	**0.852	**0.754
14	**0.827	**0.631	**0.826
15	**0.848	**0.580	**0.874
16	**0.596	**0.819	**0.861



معامل الارتباط			
م	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
17	**0.760	**0.845	**0.693
18	**0.844		
19	**0.751		
20	**0.839		
21	**0.735		
22	**0.731		
23	**0.827		
24	**0.820		
25	**0.866		
26	**0.875		

(**) دالة عند 0.01

ويتضح من جدول (3) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضِّح الجدول (4) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول 4

قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

المحور	معامل الثبات
الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	0.956
الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	0.948
الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	0.964
كامل الاستبانة	0.979

ويتضح من الجدول (4) أنَّ قيم معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يدلُّ على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.



نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الأول: ما الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الأول في هذه الدراسة، ولكل دور مطلوب من المعلم في هذا المحور، وتم ترتيب الأدوار حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول 5

رأي عينة الدراسة حول الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	المشاركة في المناسبات الوطنية المختلفة.	4.63	0.655	17	موافق تمامًا
2	الاعتزاز بالوطن وقيادته ومنجزاته.	4.78	0.415	4 مكرر	موافق تمامًا
3	المشاركة في الأعمال التطوعية المختلفة.	4.37	0.777	25	موافق تمامًا
4	نشر التسامح في البيئة المدرسية.	4.78	0.415	4 مكرر	موافق تمامًا
5	تقبل الاختلاف والتنوع داخل المدرسة.	4.56	0.628	22	موافق تمامًا
6	الالتزام بالأنظمة الوطنية باعتباره قدوة لطلابه.	4.80	0.427	3	موافق تمامًا
7	ممارسة الاعتدال، ونشره بين الطلاب.	4.82	0.377	2	موافق تمامًا
8	تحذير الطلاب من التطرف بكل أشكاله.	4.86	0.341	1	موافق تمامًا
9	حث الطلاب على الاجتهاد والإصرار في تنفيذ الأعمال.	4.73	0.471	7	موافق تمامًا
10	نشر ثقافة الإتقان في المدرسة.	4.65	0.500	13	موافق تمامًا
11	زرع حس المسؤولية في نفوس الطلاب.	4.75	0.484	6	موافق تمامًا
12	التخطيط لمواقف تربوية تسعى لغرس القيم المستهدفة.	4.69	0.620	10	موافق تمامًا
13	توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم المختلفة.	4.47	0.771	24	موافق تمامًا
14	تدريب الطلاب على التعامل مع المواقف المختلفة وفق المنظومة القيمية.	4.57	0.646	21	موافق تمامًا
15	تبصير الطلاب بالطرق السليمة في بناء العلاقات مع الآخرين.	4.64	0.671	15	موافق تمامًا
16	تشجيع الطلاب الذين يبدون التزاماً بالقيم المستهدفة.	4.67	0.768	12	موافق تمامًا
17	نشر الأمل والطموح بين الطلاب.	4.73	0.587	8	موافق تمامًا
18	عرض نماذج وطنية للطلاب في مختلف المجالات للاقتداء بها.	4.64	0.633	14	موافق تمامًا
19	مناقشة اللوائح والأنظمة العامة مع الطلاب.	4.36	0.893	26	موافق تمامًا
20	بيان الفوائد المرجوة من الالتزام بالأنظمة الوطنية.	4.61	0.713	20	موافق تمامًا
21	تنفير الطلاب من التنمر على الآخرين.	4.61	0.641	18	موافق تمامًا
22	رفض الملخصات التي تحمل بالعلم، وتورث التراخي والكسل.	4.54	0.785	23	موافق تمامًا
23	تشجيع الطلاب على مواصلة التعلم والبحث.	4.61	0.678	19	موافق تمامًا
24	تنمية العلاقات الإيجابية بين الطلاب.	4.68	0.492	11	موافق تمامًا
25	تعزيز الانضباط داخل البيئة المدرسية.	4.70	0.553	9	موافق تمامًا
26	تعزيز الشعور بالانتماء المدرسي لدى الطلاب.	4.63	0.636	16	موافق تمامًا

المتوسط الحسابي العام = 4.65، الانحراف المعياري العام = 0.425



ومن الجدول (5) يتضح أنَّ المتوسطَ الحسابي لعبارات المحور الأول "الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية" بلغ (4.65)، ممَّا يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقون تمامًا على عبارات هذا المحور وهذه النتيجة تُبيِّن أهمية دور المعلم في تنمية القيم وتعزيزها لدى الطلاب، فأفراد العينة سبق وأن عملوا معلمين ويدركون مدى تأثير المعلم علميًا وسلوكيًا على طلابه، وتتفق نتائج الدراسة في هذا المحور مع عددٍ من الدراسات التي أكَّدت أهمية دور المعلم في تنمية القيم وتعزيزها لدى الطلاب، كدراسة الخليفة (2017)، والشهري (2019)، والأقرع (2021) التي أكَّدت أهمية دور المعلم في تنمية القيم الحضارية والشخصية والوطنية لدى الطلاب، وقد حصلت عبارة "تحذير الطلاب من التطرُّف بكل أشكاله" على أعلى متوسط حسابي في المحور (4.86) تليها عبارة "ممارسة الاعتدال، ونشره بين الطلاب" بمتوسط حسابي (4.82) ثم عبارة "الالتزام بالأنظمة الوطنية باعتباره قدوة لطلاب" بمتوسط حسابي (4.80)، وهذا يؤكد استشعار عينة الدراسة لأهمية دور المعلم في تشكيل قيم الطلاب، فيمكن للمعلم توجيه فكر الطلاب نحو: الاحترام، والتسامح، والتعاون، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ثرونبرغ (Thornberg, 2013)، وأمولو وليليان (Amollo & Lilian, 2017)، وشاه وآخرون (Shah et al., 2021) التي أكَّدت أهمية ممارسة المعلم لدوره بوصفه قدوةً في المدرسة، وانعكاس ذلك على تعزيز القيم لدى الطلاب، وبناء شخصياتهم.

في حين كانت أقل العبارات من حيث المتوسط الحسابي عبارة "مناقشة اللوائح والأنظمة العامة مع الطلاب" بمتوسط حسابي (4.36) تليها عبارة "المشاركة في الأعمال التطوعية المختلفة" بمتوسط حسابي (4.37) ثم عبارة "توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم المختلفة" بمتوسط حسابي (4.47)، وبالرغم من أنَّ هذه العبارات الثلاثة حصلت على متوسطات تقع ضمن فئة الموافقة التامة فإنَّ بعض أفراد العينة قد يرون فيها عبئًا إضافيًا على المعلم كمشاركته في أعمال تطوعية.

إجابة السؤال الثاني للدراسة: ما الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثاني في هذه الدراسة، ولكل دور مطلوب من المنهج في هذا المحور، وتمَّ ترتيب الأدوار حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول 6

رأي أفراد عينة الدراسة حول الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تضمن محتوى معرفي عن القيم المستهدفة في المناهج الدراسية.	4.76	0.477	2	موافق تمامًا
2	إبراز المنجزات الوطنية في المقررات الدراسية.	4.69	0.535	5	موافق تمامًا
3	بيان الوسطية والبعد عن التطرف في محتوى المناهج.	4.69	0.461	4	موافق تمامًا
4	إبراز الفوائد المرجوة من القيم المستهدفة على الفرد والمجتمع.	4.72	0.477	3	موافق تمامًا
5	كتابة سير لنماذج وطنية مبدعة كقدوات للطلاب.	4.64	0.593	7	موافق تمامًا
6	التعريف ببعض اللوائح الوطنية كلائحة الذوق العام.	4.62	0.599	9	موافق تمامًا
7	تعريف الطالب بالحضارات الإنسانية المختلفة.	4.37	0.761	16	موافق تمامًا
8	تنويع الأنشطة الإثرائية لتعزيز القيم المستهدفة.	4.59	0.539	11	موافق تمامًا
9	التعريف بأخلاقيات العمل.	4.58	0.585	12	موافق تمامًا
10	إبراز الشخصية الوطنية المستهدفة في رؤية (2030).	4.62	0.578	8	موافق تمامًا



م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
11	الربط بين الدين الإسلامي والقيم المستهدفة.	4.80	0.427	1	موافق تمامًا
12	تنويع طرق تدريس القيم مثل (الطرائق العرضية، والطرائق التفاعلية، والطرائق الاستكشافية).	4.54	0.589	13	موافق تمامًا
13	تنويع طرق تقويم القيم مثل (الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس القيم والاتجاهات).	4.46	0.721	15	موافق تمامًا
14	توفير موارد تعليمية لتعزيز القيم (كتب، ومواقع إلكترونية، وفيديو تعليمي).	4.62	0.711	10	موافق تمامًا
15	إعداد دليل للمعلم يساعده في تعزيز القيم المستهدفة.	4.67	0.646	6	موافق تمامًا
16	تخصيص تكاليفات وواجبات تتعلق بالقيم المستهدفة.	4.26	0.858	17	موافق تمامًا
17	تضمن أساليب التقويم مواقف تتعلق بالسلوك القيمي للطلاب.	4.50	0.650	14	موافق تمامًا
المتوسط الحسابي العام = 4.60، الانحراف المعياري العام = 0.450					

ومن الجدول (6) يتضح لنا أنَّ المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني "الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية" بلغ (4.60)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقون تمامًا على عبارات هذا المحور، وهذا يبيِّن أهمية المنهج بوصفه جزءًا رئيسًا في المنظومة التعليمية، فالقيم ينبغي أن تبرز في المنهج من خلال المحتوى المعرفي، والمهاري، والوجداني، وهذا يتوافق مع ثقافتنا الإسلامية التي تؤكد على القيم، وتعطيها مكانةً كبيرةً في ممارساتنا المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع عددٍ من الدراسات السابقة كدراسة هوكس (Hawkes, 2011)، وجاماج وآخرون (Gamage et al., 2021)، وإيبر (Iyer, 2013) التي أكدت أهمية دمج القيم في المناهج الدراسية، وقد حصلت عبارة "الربط بين الدين الإسلامي والقيم المستهدفة" على أعلى متوسط حسابي (4.80)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إكساي، وكايا (Ekşi & Kaya) التي أكدت أهمية تعليم القيم في سياق العقيدة الإسلامية والهوية الوطنية، تليها في الترتيب عبارة "تضمن محتوى معرفي عن القيم المستهدفة في المناهج الدراسية" بمتوسط حسابي (4.76)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوكس (Hawkes, 2011) التي نادت بضرورة إدخال مفردات القيم في المناهج الدراسية، ثم تلتها عبارة "إبراز الفوائد المرجوة من القيم المستهدفة على الفرد والمجتمع" بمتوسط حسابي (4.73)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جاماج وآخرون (Gamage et al., 2021) التي تنادي ببناء منهج واقعي متوازن يشتمل على القيم التي يحتاجها الطلاب في الحياة.

في حين كانت أقل العبارات من حيث المتوسط الحسابي عبارة "تخصيص تكاليفات وواجبات تتعلق بالقيم المستهدفة" على متوسط حسابي (4.26)، تليها عبارة "تنويع طرق تقويم القيم مثل (الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس القيم والاتجاهات)" بمتوسط حسابي (4.46)، ثم عبارة "تعريف الطالب بالحضارات الإنسانية المختلفة" بمتوسط حسابي (4.37) وبالرغم من الموافقة التامة على هذه العبارات فإنَّ بعض أفراد العينة قد يرون في الواجبات والتكاليف أعباءً على الطالب تُثقل الطالب من القيم المستهدفة، وكذلك صعوبة تقويم القيم، فالقيم تبرز في سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم في المواقف الطبيعية، وقد لا يتمكن المعلم من تقويم القيمة بشكلٍ دقيق إذا لم يكن الموقف طبيعيًا.



إجابة السؤال الثالث: ما الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور الثالث في هذه الدراسة، ولكل دور مطلوب من الأنشطة اللاصفية في هذا المحور، وتمَّ ترتيب الأدوار حسب المتوسط الحسابي من الأعلى إلى الأدنى والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول 7

رأي أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	التخطيط للأنشطة بما يعزّز القيم المستهدفة.	4.69	0.620	2	موافق تمامًا
2	تنفيذ أنشطة تتضمن التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.	4.63	0.636	3 مكرر	موافق تمامًا
3	استثمار الأنشطة الرياضية لتعزيز قيم التسامح والانضباط والعزيمة.	4.62	0.657	7	موافق تمامًا
4	توجيه الأنشطة الثقافية لتعزيز قيم الانتماء الوطني.	4.63	0.636	3 مكرر	موافق تمامًا
5	إقامة المسابقات العلمية والابتكارية لتعزيز قيم المثابرة والإتقان.	4.58	0.645	9	موافق تمامًا
6	الاستفادة من النشاط المسرحي لتعزيز بعض القيم المستهدفة.	4.35	0.789	15	موافق تمامًا
7	إقامة معارض في المناسبات الوطنية للتعريف بالرموز الوطنية.	4.48	0.771	12	موافق تمامًا
8	الإعلاء من شأن اللغة العربية كرمز للهوية الوطنية من خلال الإذاعة المدرسية.	4.80	0.574	1	موافق تمامًا
9	إشراك كل الطلاب في الأنشطة المختلفة.	4.57	0.735	10	موافق تمامًا
10	توجيه الأنشطة لبناء الشخصية الإيجابية في نفوس الطلاب.	4.62	0.639	6	موافق تمامًا
11	إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة المعززة للقيم المستهدفة.	4.24	0.934	16	موافق تمامًا
12	توفير الإمكانيات اللازمة للأنشطة بما يكفل تفعيل القيم المستهدفة.	4.59	0.732	8	موافق تمامًا
13	تفعيل الأيام التي تعزز بعض القيم الإنسانية المشتركة.	4.39	0.949	14	موافق تمامًا
14	إبراز الطلاب القدوات في القيم المستهدفة.	4.63	0.692	5	موافق تمامًا
15	استثمار المناسبات الوطنية لتعميق الانتماء الوطني.	4.56	0.647	11	موافق تمامًا
16	التواصل مع المؤسسات الحكومية لإبراز جهودها المختلفة في المجتمع.	4.43	0.784	13	موافق تمامًا
17	إلزام الطلاب بتقديم مشاركات في أعمال تطوعية مجتمعية.	4.02	1.11	17	موافق

المتوسط الحسابي العام = 4.52، الانحراف المعياري العام = 0.599

ومن الجدول (7) يتضح لنا أنَّ المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث "الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية" بلغ (4.52)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة موافقون تمامًا على عبارات هذا المحور، وهذا يدل على أن الأنشطة اللاصفية ليست ترفاً، بل جزءاً أساسياً في المنظومة التعليمية ومكملة لبقية العناصر في النظام التعليمي، فهي تتيح للطلاب ممارسة القيم، وذلك بما توفره من أنشطة متنوعة، وبيئة جاذبة، ومواقف طبيعية، وتنفق هذه النتيجة مع دراسة الخليفة (2017)، والأقرع (2021)، وشوفا وكالا (Shobha & Kala, 2015)، التي بيّنت أهمية الأنشطة اللاصفية في تعزيز القيم، وقد حصلت عبارة "الإعلاء من شأن اللغة العربية كرمز للهوية الوطنية من خلال الإذاعة المدرسية" على أعلى متوسط حسابي (4.80)، تليها عبارة "التخطيط للأنشطة بما يعزّز القيم المستهدفة" بمتوسط حسابي (4.69)، ثم عبارتا "تنفيذ أنشطة تتضمن التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب" و"توجيه الأنشطة الثقافية



لتعزيز قيم الانتماء الوطني "بمتوسط حسابي (4.63). في حين حصلت عبارة "إلزام الطلاب بتقديم مشاركات في أعمال تطوعية مجتمعية" على أقل متوسط حسابي (4.02) تليها عبارة "إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة المعززة للقيم المستهدفة" بمتوسط حسابي (4.24)، ثم عبارة "الاستفادة من النشاط المسرحي لتعزيز بعض القيم المستهدفة" بمتوسط حسابي (4.35)، وتعد عبارة إلزام الطلاب بمشاركات تطوعية من أقل عبارات الدراسة موافقة ويرى الباحث أنَّ السبب في ذلك يعود إلى تحوُّف عينة الدراسة من عدم ضبط ميدان العمل التطوعي للطلاب، وتأثير ذلك على تحصيلهم العلمي، وعدم وجود لوائح تُنظِّم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الثانوية، وفي نظري أن هذا منطقي ولكن وزارة التعليم لن تغفل عن هذا، وسوف تصدر لوائح مُنظمة للعمل التطوعي إذا أقر على الطلاب مستقبلاً.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيرات الدراسة؟

– اختبار ت (T) لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير التخصص:

جدول 8

اختبار ت (T) لبيان الفروق بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	العلوم الشرعية	4.62	0.462	162	1.34 -	0.181
	العلوم الإنسانية والطبيعية	4.71	0.342			
الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	العلوم الشرعية	4.56	0.490	162	1.36 -	0.174
	العلوم الإنسانية والطبيعية	4.66	0.363			
الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	العلوم الشرعية	4.49	0.688	162	0.698 -	0.486
	العلوم الإنسانية والطبيعية	4.56	0.390			

(*) دالة عند 0.05

يتبين من الجدول (8) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث بلغ معامل T (- 1.34) عند درجة حرية (162) ومستوى دلالة (0.181) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المناهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث بلغ معامل T (- 1.36) عند درجة حرية (162) ومستوى دلالة (0.174) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث بلغ معامل T (- 0.698) عند درجة حرية (162) ومستوى دلالة (0.486) وهو أكبر من (0.05).



ويعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من (المعلم، والمنهج، والأنشطة اللاصفية) لتعزيز القيم المستهدفة تُعزى لمتغير التخصص، لإيمان أفراد عينة الدراسة بجميع الأدوار المطلوبة بالرغم من اختلاف التخصصات، لأنَّ القيم ليست محصورة بتخصص معين، بل هي جزء رئيس في منظومة التعليم. اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لمعرفة الفروق الإحصائية للمحاور بالنسبة لمتغير سنوات الخدمة في التعليم:

جدول 9

اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات أفراد العينة بحسب متغير سنوات الخدمة في التعليم

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	بين المجموعات	0.247	2	0.124	0.682	0.507
	داخل المجموعات	29.20	161	0.181		
	المجموعات	0.465	2	0.233		
الأدوار المطلوبة من المنهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	بين المجموعات	0.465	2	0.233	1.14	0.320
	داخل المجموعات	32.68	161	0.203		
	المجموعات	0.209	2	0.105		
الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية	بين المجموعات	0.209	2	0.105	0.288	0.750
	داخل المجموعات	58.45	161	0.363		
	المجموعات					

(*) دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول (9) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المعلم لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث بلغ معامل F (0.682) عند درجة حرية (163) ومستوى دلالة (0.507) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المناهج لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث بلغ معامل F (1.14) عند درجة حرية (163) ومستوى دلالة (0.320) وهو أكبر من (0.05).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث بلغ معامل F (0.288) عند درجة حرية (163) ومستوى دلالة (0.750) وهو أكبر من (0.05).

ويعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من (المعلم، والمنهج، والأنشطة اللاصفية) لتعزيز القيم المستهدفة تُعزى لمتغير سنوات الخدمة في التعليم، لإيمان أفراد عينة الدراسة بجميع الأدوار المطلوبة بالرغم من اختلافهم في سنوات الخدمة في التعليم، وهذا يؤكد أهمية القيم في التعليم في المملكة، واحتلالها مكانة كبيرة في نفوس العاملين في منظومة التعليم.



ملخص لنتائج الدراسة:

- خلصت الدراسة إلى وجود مجموعة من الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية، حيث حصل المحور الأول المتعلق بأدوار المعلم على متوسط حسابي بلغ (4.65)، وحصل المحور الثاني المتعلق بأدوار المنهج على متوسط حسابي بلغ (4.60)، وحصل المحور الثالث المتعلق بأدوار الأنشطة اللاصفية على متوسط حسابي بلغ (4.52)، وهذا يعني حصولاً جميعاً على موافقة تامة من أفراد عينة الدراسة.
- حصلت جميع الأدوار المتعلقة بالمعلم على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.36- 4.86)، وهذا يعني موافقة أفراد عينة الدراسة التامة على هذه الأدوار المطلوبة من المعلم، وكان أعلاها من حيث المتوسط الحسابي دور المعلم في "تحذير الطلاب من التطرف بكل أشكاله" ثم "ممارسة الاعتدال، ونشره بين الطلاب" يليه "الالتزام بالأنظمة الوطنية باعتباره قدوةً لطلابه"، في حين كانت أقلها من حيث المتوسط الحسابي دوره في "مناقشة اللوائح والأنظمة العامة مع الطلاب" يليها "المشاركة في الأعمال التطوعية المختلفة" ثم "توظيف طرائق واستراتيجيات تعليم القيم المختلفة".
- حصلت جميع الأدوار المتعلقة بالمنهج على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.26- 4.80)، وهذا يعني موافقة أفراد عينة الدراسة التامة على هذه الأدوار المطلوبة من المنهج، وكان أعلاها من حيث المتوسط الحسابي دور المنهج في "الربط بين الدين الإسلامي والقيم المستهدفة" ثم "تضمين محتوى معرفي عن القيم المستهدفة في المناهج الدراسية" يليها "إبراز الفوائد المرجوة من القيم المستهدفة على الفرد والمجتمع"، في حين كانت أقلها من حيث المتوسط الحسابي دوره في "تخصيص تكليفات وواجبات تتعلق بالقيم المستهدفة" يليها "تعريف الطالب بالحضارات الإنسانية المختلفة" ثم "تنويع طرق تقويم القيم مثل (الملاحظة، والمقابلة، ومقاييس القيم والاتجاهات)".
- حصلت جميع الأدوار المتعلقة بالأنشطة اللاصفية على متوسطات حسابية تراوحت بين (4.02- 4.80)، وهذا يعني أن موافقة أفراد عينة الدراسة تراوحت بين الموافقة التامة والموافقة على هذه الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية، وكان أعلاها من حيث المتوسط الحسابي دور الأنشطة اللاصفية في "الإعلاء من شأن اللغة العربية باعتبارها رمزاً للهوية الوطنية من خلال الإذاعة المدرسية" ثم "التخطيط للأنشطة بما يعزز القيم المستهدفة" يليها "تنفيذ أنشطة تتضمن التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب" و "توجيه الأنشطة الثقافية لتعزيز قيم الانتماء الوطني" في حين كانت أقلها من حيث المتوسط الحسابي دوره في "إلزام الطلاب بتقديم مشاركات في أعمال تطوعية مجتمعية" يليها "إشراك أولياء الأمور في تنفيذ بعض الأنشطة المعززة للقيم المستهدفة" ثم "الاستفادة من النشاط المسرحي لتعزيز بعض القيم المستهدفة".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المعلم، والمنهج، والأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، وسنوات الخدمة في التعليم).

التوصيات:

- بناءً على نتائج الدراسة الميدانية، والمراجعة للأدب البحثي السابق توصي الدراسة بتبني التعليم القائم على القيم (Values-based Education) وفق ما يلي:
- أولاً: تمكين المعلمين مهنيًا للقيام بأدوارهم المطلوبة في تعزيز القيم المستهدفة ويشمل ذلك:
1. إقناعهم بأهمية القيم المستهدفة، وانعكاساتها على الفرد والمجتمع، فعندما يقتنع المعلم بالقيمة، سوف يتمثلها في سلوكه، ويؤكدها عليها في ممارساته، ومن ثم يتوقع تقبلها من الطلاب.



2. تدريبهم وتأهيلهم في مجال تعليم القيم، وتقويمها، فتعليم القيم وتقويمها ليس شيئاً هامشياً، أو يمكن أن يتعلمه كل المعلمين ذاتياً، بل هي من أعقد المهام التي تُناطُ بالمعلم، لأنها ليست كالمعرفة يمكن تقويمها عن طريق الاختبارات، أو كالمهارة يمكن تقويمها عن طريق اختبارات الأداء والممارسة، بل لا بد من توافر مجموعة من الظروف لكي يتم تقويمها بالشكل الصحيح.

3. تزويدهم بالموارد التعليمية اللازمة للقيام بعملية تعليم القيم وتعزيزها بالشكل المثالي، وذلك من خلال طباعة الأدلة، وتوفير بعض مقاطع الفيديو.

ثانياً: بناء مناهج وطنية قائمة على القيم المستهدفة، ويشمل ذلك:

1. تعريف الطلاب بالقيم المستهدفة، وإبراز فوائدها، وذلك بإضافة محتوى عن كل قيمة استناداً إلى ثقافتنا الإسلامية، وتطلعاتنا المستقبلية.

2. تضمين معارف ومهارات لكل قيمة في المناهج بشكل مباشر وغير مباشر، بحيث يساعد ذلك المعلم والطالب وتكون الفعاليات أولاً من خلال المعرفة بكل قيمة، فالاقتناع أول خطوات تمثّل القيم.

3. تنويع مصادر المعلومات في المنهج حول القيم المستهدفة.

ثالثاً: توجيه الأنشطة اللاصفية لتعزيز القيم المستهدفة من خلال:

1. التخطيط للأنشطة المختلفة بُناءً على دورها في تعزيز القيم، وهذا يعني تخصيص مشرف للنشاط في كل مدرسة يعنى بالتخطيط للقيم المستهدفة طوال العام.

2. إصدار أدلة النشاط للقائمين على الأنشطة لتحسين الاستفادة من الأنشطة، وهذا يساهم في تعظيم الاستفادة من الأنشطة، وعدم ترك المجال للاجتهاد الفردي.

3. إعطاء الطلاب فرصة كبيرة لممارسة القيم في الواقع المدرسي من خلال الأنشطة المختلفة، وكذلك خارج المدرسة وذلك بالتعاون مع المجتمع المحلي، حيث يمكن المشاركة في أعمال مجتمعية، ومبادرات وطنية في المجتمع المحلي.

مُقترحات لدراسات مستقبلية:

1. دراسة مقارنة بين الدول التي تنتهج التعليم القائم على القيم، وإمكان الاستفادة منها في المملكة.

2. دراسة الصعوبات التي تواجه المدارس في تعليم القيم وتعزيزها.



المراجع

المراجع العربية:

- أبو العنين، علي. (1988). القيم الإسلامية والتربية. مكتبة إبراهيم الحلبي.
- أبو فراج، أشرف. (2019). تعزيز قيم المواطنة في ضوء التحديات والمتغيرات العالمية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية. جامعة المجمعة، 14.
- الأقرع، عبد القادر. (2021). التجارب العالمية والخليجية في تعزيز قيم المواطنة: المملكة العربية السعودية نموذجاً. مجلة الشريعة والقانون بأسبوط، 5(33)، 5-90.
- البسكري، محمود. (2021). المدرسة ودورها في تنمية القيم الاجتماعية لدى الطلاب. مجلة كليات التربية، 22، 378-349.
- برنامج تنمية القدرات البشرية. (2021). الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية (2021-2025). على الرابط <https://na.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp>
- بينسون، بيتر، وجالبرايت، جودي؛ وإيسبلاند، باميلا. (2007). ما يحتاجه المراهقون للنجاح. مكتبة جرير.
- بمزادي، كلثوم. (2018). معوقات تنمية وتعزيز القيم. المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 3(13)، 1-24.
- الجزار، منصف. (2007، 28 يناير - 1 فبراير). القيم الإنسانية المشتركة ودورها في تعزيز التضامن بين الشعوب والأمم [عرض ورقة علمية]. الندوة الدولية في الإيسيسكو، تونس.
- الجلاد، ماجد. (2013). تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم. دار المسيرة.
- الخليفة، وفاء. (2017). دور التعليم الثانوي في بناء شخصية طالبة المرحلة الثانوية في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات وموجهات المرحلة الثانوية في منطقة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، 2(18)، 83-115.
- شلايشر، أندرياس. (2019). التميز العالمي: كيف نبني منظومة مدرسية للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الشهراني، مشرع. (2019). دور المدرسة الثانوية في المحافظة على القيم الخلقية لطلابها في ظل عصر الإعلام الجديد. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 35(10)، 415-440.
- الشهري، فاطمة. (2020). دور المعلم في تنمية القيم الحضارية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، 26(4)، 57-80.
- الصاعدي، أحمد. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 99-153-127.
- القاعود، إبراهيم. (2018). دور المدرسة في ترسيخ القيم الوطنية والقومية في ظل العولمة لدى طلبة المرحلة الثانوية. دراسات - العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 35-58-45.
- القبلي، عناية حسن. (2014). التعزيز في الفكر التربوي الحديث. شركة أمان للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح. (1427). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.
- عبد الله، منى. (2019). دور المدرسة الابتدائية في تنمية القيم الاجتماعية لدى تلاميذها. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة الوادي الجديد، 28(2)، 84-110.



- الغافري، حمد. (2012). دور المدرسة في تعزيز القيم الأخلاقية لدى الشباب. تواصل، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، (17)، 23-32.
- العتار، سلام. (2019، يوليو 17-18). مواجهة التغيير القيمي في ضوء تحديات العصر: رؤية نقدية [عرض ورقة علمية]. المؤتمر الدولي الثاني: بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم 2030، أسيوط، مصر.
- كوجيل، رشيدة. (2018، فبراير 16-17). المدرسة والقيم: مشروع الطرح وواقع التنزيل [عرض ورقة علمية]. المؤتمر السنوي: المفاهيم في العلوم الإنسانية، مؤسسة مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، فاس، المغرب.
- المطيري، أسماء. (2019). دور المدرسة الثانوية في تعزيز قيم العمل لدى الطالبات في ضوء متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 68، 51-109.
- ندا، عبد الرحمن؛ والدسوقي، عبد المنعم. (2009، 31 يناير-1 فبراير). المدرسة الثانوية وتنمية قيم التغيير (رؤية إسلامية) [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر - التعليم في العالم الإسلامي المؤلف والمؤلف، القاهرة، مصر.
- اليماني، عبد الكريم. (2009). فلسفة القيم التربوية. دار الشروق.

المراجع الإنجليزية:

- Abdullah, M. (2019). The role of the primary school in developing the social values of its students. The Scientific Journal of the College of Education, New Valley University, (28), 110-84.
- Abu Al-Enein, Ali Khalil. (1988). Islamic values and education. Ibrahim Al-Halabi Library.
- Abu Farraj, Ashraf (2019). Strengthening the values of citizenship in light of global challenges and changes. The Arab Journal of Educational and Social Studies. Majmaah University, 14.
- Agboola, A., & Tsai, K. C. (2012). Bring character education into classroom. European journal of educational research, 1(2), 163-170.
- Al Yamani, Abdul Karim (2007). Philosophy of educational values. Dar Al-Shorouk.
- Al-Aqra', Abdul Qadir (2021). Global and Gulf Experiences in Promoting Citizenship Values: The Kingdom of Saudi Arabia as a Model. Sharia and Law Journal in Assiut, 5(33), 90-5.
- Al-Assaf, S. (1427). Introduction to research in the behavioral sciences. Obeikan Library.
- Al-Attar, S. (2019, Jul 17-18). Facing value change in light of contemporary challenges: A critical view[paper presentation].The Second International Conference: Building the Fourth Generation Child in the Light of Education Vision 2030, Assiut, Egypt.
- Al-Biskri, Mahmoud (2021). The school and its role in developing students' social values. Journal of Colleges of Education, 22, 378-349.
- Al-Ghafri, H. (2012). The role of the school in promoting moral values among young people. Tawassoul, Oman National Committee for Education, Culture and Science, (17), 32-23.
- Al-Jallad, M. (2013). Learning and Teaching Values: A theoretical and applied conception of methods and strategies for teaching values. Dar Al Masirah.
- Al-Jazzar, M. (2007, 28Jan - 1Feb). Common human values and their role in strengthening solidarity between peoples and nations[paper presentation]. International Symposium at ISESCO, Tunisia.



- Al-kalifah, W. (2017). The role of secondary education in building the personality of a secondary school student in the light of the variables of the 21st century from the point of view of secondary school teachers and supervisor in the Riyadh region. *Journal of Scientific Research in Education*, 2(18), 115-83.
- Al-Mutairi, A. (2019). The role of the secondary school in promoting the work values of female students in light of the requirements of the knowledge-based economy. *Arab Studies in Education and Psychology*, 109, 68-5.
- Al-Qaoud, I. (2018). The role of the school in consolidating values of citizenship and nationalism for secondary school students in light of globalization. *Studies - Educational Sciences*, University of Jordan, 35, 58-45.
- Al-Qibli, Inayat Hassan (2014). Reinforcement in modern educational thought. Aman Publishing and Distribution Co.
- Al-Saadi, A. (2018). The role of the school in promoting the values of citizenship for middle school students in the city of Makkah Al-Mukarramah. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, 99, 153-127.
- Al-Shahrani, M. (2019). The role of the secondary school in preserving the moral values of its students in the shadow of new media era. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 35(10), 440-415.
- Al-Shehri, F. (2020). The role of the teacher in developing cultural values for secondary school students in Buraidah, Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Social Studies*, University of Science and Technology, 26(4), 80-57.
- Amollo, O. P., & Lilian, G. K. (2017). Teacher Position in Spurring Value Based Education in Early Learning in Nairobi County, Kenya: Addressing Support of Values in School Environment. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 194-203.
- Behzadi, K (2018). Obstacles to the development and promotion of values. *The Arab Journal of Social Sciences*, 3(13), 24-1.
- Benson, L.P.; Galbraith, J; & Espland, P. (2007). What teens need to succeed. Jarir Bookstore.
- Commonwealth of Australia (2012). http://www.curriculum.edu.au/values/val_parents,16428.html .
- Coogill, R. (2018, Feb 16-17). School and values: the legitimacy of theorizing and the reality of application[paper presentation]. Annual Conference: Concepts in the Humanities, Maqaribat Foundation for Publishing and Cultural Industries, Fas, Morocco.
- Dweck, C. S., Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2014). Academic Tenacity: Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning. Bill & Melinda Gates Foundation.
- Ekşi, H. & Kaya, Ç. (2021). Values education processes in Turkish elementary schools: A multiple case study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2021.8.1.389>
- Gamage, K. A., Dehideniya, D. M. S. C. P. K., & Ekanayake, S. Y. (2021). The role of personal values in learning approaches and student achievements. *Behavioral sciences*, 11(7), 102.
- Hawkes, N. (2011). What is values based education. Auckland: Santa Maria College.
- Human Capacity Development Program (2021). Information document of the Human Capacity Development Program (2021-2025). at the link <https://na.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp/>



- Iyer, R. B. (2013). Value-based education: Professional development vital towards effective integration. IOSR Journal of research and method in education, 1(1).
- Lovat, T. (2011). Values education and holistic learning: Updated research perspectives. International Journal of Educational Research, 50(3), 148-152.
- Lovat, T., & Hawkes, N. (2013). Values education: A pedagogical imperative for student wellbeing. Educational Research International, 2(2), 1-6.
- Nada, A., El-Dosouki, A. (2009, 31Jan - 1Feb). Secondary school and the development of the values of change (an Islamic vision) [paper presentation]. Seventeenth Annual Scientific Conference - Education in the homogeneous and different Islamic World, Cairo, Egypt.
- Navarro, J. M. (2019). Promoting Peaceful Coexistence in Schools: An Important Role for Educators. Delta Kappa Gamma Bulletin, 85(5), 9-17.
- O'Flaherty, M. Liddy & O. McCormack (2018) 'The teachers put effort into teaching us about life, and what's right and what's wrong': values and moral education in publicly-managed schools in Ireland, Journal of Beliefs & Values, 39(1), 45-56, DOI: 10.1080/13617672.2017.1291109
- Romanowski, M. H. (2005). Through the eyes of teachers: High school teachers' experiences with character education. American Secondary Education, 6-23.
- Schleicher, A. (2019). Global Excellence: How to Build a School System for the 21st Century. Translated by: Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
- Shah, S. H. R., Naveed, S., Nahrio, M., Parhyar, A., & Solangi, A. B. (2021). Effects of Teachers' Personality on Character Building of Students at Secondary Level in Sanghar, Pakistan. Ilkogretim Online, 20(6).
- Shobha, S., & Kala, N. (2015). Value education towards empowerment of Youth-A holistic approach. Procedia-social and behavioral sciences, 172, 192-199.
- Thornberg, R. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. International Journal of Educational Research, 59, 49-56.



فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة

عبد الملك بن مسفر المالكي

أستاذ مساعد تدريس الرياضيات

جامعة جدة - كلية التربية

Dio 10.55534/1320-009-005-005

المستخلص:

هدف البحث الحالي الكشف عن فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، وتكونت عينة البحث من (60) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية واستخدم المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت أدوات البحث من اختباري: "التفكير البصري" والاتجاه نحو الرياضيات" من إعداد الباحث، وتم استخدام عديد من الأساليب الإحصائية عن طريق برنامج (SPSS) ومنها: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وحجم الأثر، ومعادلة الفاعلية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختباري: "التفكير البصري"، و "الاتجاه نحو الرياضيات" في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. الكلمات المفتاحية: أوراق العمل الإلكترونية، والتفكير البصري، والاتجاه نحو الرياضيات.



Effectiveness of Electronic Worksheets in Developing Visual Thinking and Attitude towards Mathematics for 6th Graders in Jeddah

Abdul Malik bin Misfer Al-Maliki

Associate Professor of Mathematics Teaching
University of Jeddah - College of Education

Dio 10.55534/1320-009-005-005

Abstract:

This study aims reveal the effectiveness of electronic worksheets in developing visual thinking and the trend towards mathematics for sixth graders in Jeddah, The research sample consisted of (60) students who were chosen randomly, and the quasi-experimental approach was used to design the two groups (experimental and control), The research tools consisted of a test of visual thinking and an attitude towards mathematics prepared by the researcher, Many statistical methods were used by spss, program, Including the arithmetic mean, standard deviation, t-test for two independent samples, the effect size, and the effectiveness equation, The results of the study showed that there were statistically significant differences at the significance level (0.05) between average score of control group and experimental group in terms of the posttest of visual thinking and attitudes towards Mathematics in favor of the experimental group; and the effectiveness of E-workpapers in developing visual thinking and attitudes towards Mathematics in favor of the experimental group.

Keywords: E-workpapers, Visual Thinking and Attitudes towards Mathematics.



المقدمة:

تكتنف عصرنا اليوم ثورة هائلة من التقدم والرقى العلمي والتقني أدت إلى تحولات سريعة ومتتابعة في شتى مجالات الحياة، ولمواكبة هذا التقدم يتحتم علينا العمل البناء والدؤوب من خلال الاهتمام بالنظام التعليمي، ودعمه بالتقنيات التعليمية، والمستحدثات التكنولوجية، والمستجدات التربية المعاصرة، وحتى نلحق بالركب الحضاري فلا بد من سلوك طريق العلم والبحث والتقصي عن واقع الحدث التقني، فقد أصبح تحديث النظم التعليمية أمراً ضرورياً، وبخاصة في علم الرياضيات ومنهاجها المقررة على الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

وفي العصر الذي دخلت فيه الثورة الصناعية الرابعة صار من الصعب الانفصال عن تأثير التقنية، فقد أدت التقنية إلى ظهور عديد الابتكارات والتطورات العلمية، وبفضل تقدم هذه التقنية ظهرت عديد من وسائل التعلم والمواد التعليمية وهذا ما يسهل على الطلاب والمعلمين عملية التعلم والتعليم، ويمكّن المعلمين من فهم الطلاب ومساعدتهم في التعلم بشكل أفضل، وبذلك تتحسن مخرجات عملية التعليم (Effendi & Wahidy, 2019).

ولقد احتلت الرياضيات مكاناً متميزاً وبارزاً بين العلوم الأخرى؛ لكونها تنسج بالدقة، واليقين، والاكتفاء الذاتي والعقلية، وقد برزت أهمية الرياضيات ومكانتها في الحياة اليومية في إمكانية ترجمة المواقف اليومية التي نمر بها إلى مواقف رياضية، واستخلاص النتائج من تلك المواقف (أبو عيش، 2015).

وتنبع مكانة الرياضيات وأهميتها أيضاً كما أشار إلى ذلك (القحطاني، 2017) في كونها تسعى إلى تنمية القدرات العقلية للطلاب، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم وخصوصاً حل المشكلات.

ومن متطلبات التطورات التكنولوجية اليوم زيادة تطبيقات الرياضيات في الواقع حتى يصبح الطالب قادراً على توظيف ما يمتلكه من معلومات رياضية، وزيادة هذه المعلومات لكي تحقق الرياضيات متطلبات اليوم وضرورات الغد وبخاصة وأن الرياضيات تعدّ طريقة للتفكير على المستوى العالمي من أجل تدريب الطلاب على التفكير العلمي السليم والبناء، والمزود بالمعرفة والمهارات الأساسية والتقنية التي تمكنه من مساهمة المتغيرات المتلاحقة.

وفي ظلّ الاستخدام الواسع للتقنية في التعليم، أضحت أوراق العمل الإلكترونية للطلاب جزءاً مهماً ووسيلةً للدعم في أنشطة التعلم؛ وذلك لأنها تحتوي على المهام التعليمية التي يجب أن يقوم بها الطلاب، كما أنها تمثل أداة تعليمية داعمة ومُعززة لأنشطة التدريس والتعلم؛ لكونها تحتوي على ملخص للمادة، وأسئلة الممارسة، والأنشطة الأخرى في ضوء الكفاءات الأساسية التي يجب على الطلاب امتلاكها وتحقيقها، وتحتوي أوراق العمل الإلكترونية للطلاب على سلسلة من الأسئلة والمعلومات المصممة لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على فهم الأفكار المعقدة (Choo et al, 2011).

كما تؤدي أوراق العمل الإلكترونية دوراً مهماً في توفير المهام والواجبات والأنشطة المختلفة المتعلقة بالمواد التعليمية التي يدرسها الطلاب؛ إذ تعدّ وسيلة تعليمية يمكن استخدامها لاستكشاف قدرات الطلاب في عملية التعلم (Latifah et al, 2016).

وتتمتع أوراق العمل الإلكترونية بعددٍ من المميزات، وهذا ما يسهل استخدامها في عملية التعلم والتعليم، فمن خلال الرابط الإلكتروني ينتقل الطالب إلى الصفحة المطلوبة، وتحمل صفة التفاعل والجذب والتشويق للتعلم، وتمكّن المعلمين من تطوير مواردهم التعليمية، وصياغتها في شكل أوراق عمل إلكترونية.

وتعتمد أوراق العمل الإلكترونية على التقنية؛ إذ يمكن من خلالها وضع ورقة عمل الطالب في شكل رابط إلكتروني، وعند النقر على الرابط سينتقل الطالب إلى الصفحة التي تعرض ورقة العمل الإلكترونية (Haryanto et al, 2019)،



ويمكن تصميم أوراق العمل الإلكترونية بشكلٍ مُشوّق وجذاب بحيث تصبح عملية التعلم تفاعلية، وتستوعب جميع عناصر العملية التعليمية، ومن خلالها يتمكن المعلمون من تطوير موادهم التعليمية في شكل أوراق عمل إلكترونية للطلاب، بحيث تدمج وسائط التعلم المختلفة؛ مثل: مقاطع الفيديو، ووسائط المحاكاة، والصور (Asma et al, 2020).

وحقّ تتحسن مخرجات التعليم لا بد من الابتكار والتطوير والتغيير في التدريس، وإدخال أوراق العمل الإلكترونية في عملية التعلم؛ وذلك من أجل تحفيز الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم، وزيادة تحصيلهم، وقدراتهم العقلية، والفكرية. وقد أشار (Awaluddin & Rusmiamto, 2016) إلى أهمية الابتكار في تطوير المواد الدراسية وأنشطة التعلم، وعدم الاقتصار في عرض المواد التعليمية على الوسائط الورقية المطبوعة، بل لا بدّ من تحويلها إلى أوراق العمل الإلكترونية.

كما أكّد كلٌّ من (Fannie & Rohati, 2014) أنّ أوراق العمل الإلكترونية تساعد في تحفيز الطلاب في أثناء القيام بمهام تدريسية، وتُشجّعهم على الدراسة بجدية وبشكلٍ مستقل. وأشار (Haryanto et al, 2020) إلى أنّ ورقة العمل الإلكترونية تساعد في تسهيل أنشطة التدريس والتعلم، وذلك من خلال التواصل والتفاعل البناء بين الطلاب والمعلمين؛ مما يسهم في زيادة نشاط الطلاب، وبذلك تتحسن نتائج التعلم.

وتسهم أوراق العمل الإلكترونية أيضاً في تغيير وجهات نظر الطلاب نحو القراءة والتعامل معها بشكلٍ تفاعلي ومريح وذلك من خلال احتواء أوراق العمل الإلكترونية على: صور، وسرد، ورسومات؛ مما يسهم ويساعد في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير المختلفة لديهم (Makasheva, 2020).

وهناك عديد من الدراسات التي تناولت أوراق العمل الإلكترونية، والتي أثبتت فاعليتها في تحسين نتائج التعلم المختلفة، فقد توصّلت دراسة سيفيتري (Syafitri, 2020) إلى أنّ أوراق عمل المتعلمين الإلكترونية لا غنى عنها في التعلم عبر الإنترنت؛ وبذلك يُستنتج أنّ التدريس والتعلم السياقي المستند إلى أوراق عمل المتعلمين الإلكترونية كان مفيداً جداً لتعلم كتابة نص وصفي في جائحة COVID-19، كما توصّلت دراسة سابكتي وبراهانا (Subekti & Prahmana, 2021) إلى أنّ أوراق عمل الطالب الإلكترونية التي طُوّرت أثبتت جدواها من حيث صحتها وفعاليتها، ويُشار إلى صلاحية أوراق عمل الطلاب الإلكترونية من خلال متوسط درجات (3) مُدقّقين من خبراء المواد والإعلام، وكل منها يقع ضمن المدى المقبول، وفي الوقت نفسه يُشار إلى فعاليتها من خلال زيادة مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب بعد تلقّي العلاج باستخدام أوراق عمل الطلاب الإلكترونية، وفي السياق ذاته توصّلت دراسة واهيوني (Wahyuni et al, 2021) إلى أنّ أوراق عمل الطلاب الإلكترونية في مادة التلوث البيئي أدّت إلى تحسّن مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في المدرسة الإعدادية.

وتتنوّع أنماط التفكير ومهاراته، ومن أنواع التفكير المهمة "التفكير البصري" الذي يميّز بتنوّع مهاراته، ومساعدة المتعلم في فهم المفاهيم المجردة، وتحسين عملية التعلم، وزيادة التفاعل بين الطلاب، وغيرها من المميزات التي يتفرد بها عن غيره من أنواع التفكير. وقد أشار إلى هذا المعنى (أحمد، 2015م)؛ إذ ذكر أنّ التفكير البصري كونه من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة وجود مثيرات بصرية تستثير العقل، وهو جزء من عملية التفكير التي تتعامل مع المادة البصرية، ويتنوّع التفكير البصري ما بين قدرة المتعلم على التصوّر البصري، والقدرة على الترجمة البصرية، والتمييز البصري، والتحليل البصري، والتنظيم البصري، والقدرة على إنتاج نماذج بشرية، وهذا يعني أنّه قدرة عقلية مركّبة تتكوّن من ست قدرات بصرية فرعية، والتفكير البصري يسهم في تحسين فهم المتعلمين للمفاهيم المجردة من خلال تحويل صيغة المعلومات اللفظية المجردة إلى معلومات بصرية يُعبّر عنها من خلال توظيف الرموز البصرية المختلفة.



وتبرز أهمية التفكير البصري في تحسينه لنوعية التعلم، وتسريع التفاعل بين الطلاب، كما يُسهّل من إدارة الموقف التعليمي، ويدعم طرقاً جديدة لتبادل الأفكار، كما يُسهّل إيجاد خيارات الحل للإشكاليات أو القضايا العالقة من خلال تعميقه للتفكير، وإدراك العلاقات المتضمنة فيها من منظورات جديدة، إضافةً إلى ذلك فإنّ التفكير البصري يُسهّل تذكُّر المعلومات المتضمنة، ويساعد على استذكارها مدةً طويلة، كما يساعد على فهم النص المكتوب المصاحب للغة العربية (الصاحب والعفون، 2012م).

وتتعدّد وتنوّع مهارات التفكير البصري كما أوردتها بعض الدراسات، ومنها دراسة كلٍّ من: عقل ويوسف (2013م)، والكحلوت (2012م)، وتمثّل في التعرف إلى الشكل البصري ووصفه، أو القراءة البصرية، والتمييز البصري أو تحليل الشكل، وإدراك العلاقات المكانية أو ربطها، وتفسير البيانات، وتحليل المعلومات، واستنتاج المعنى.

وتبرز مهارات التفكير البصري بشكلٍ أوضح في مادة الرياضيات التي تعدّ ميداناً خصباً للتفكير بأنواعه وبخاصة التفكير البصري، فمن خلاله يستطيع الطالب في مادة الرياضيات إدراك العلاقات المختلفة بين المعارف والمهارات، ثم ترجمتها إلى واقع ملموس. وقد أشار إلى هذا المعنى (أحمد، 2016م) بذكره أنّ التفكير البصري في الرياضيات يعدّ من أنماط التفكير التي تثير عقل الطالب عن طريق المثبرات البصرية؛ للبحث عن العلاقة بين المعلومات والمعارف الرياضية والمواءمة فيما بينها وخبرات الطالب السابقة، وجعلها خبرةً مُكتسبةً لها معنى.

وقد أكّدت عديداً من الدراسات مثل دراسة اصليح (2016م)، ودراسة الديب (2015م) على أهمية التفكير البصري في الرياضيات، وضرورة تنميته في مختلف المراحل الدراسية، وهذا ما يجعل العملية التعليمية بحاجة إلى جهود مُضاعفة، وعدم الاقتصار فقط على حشو الأذهان بالمعلومات، وتعزيز اتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات.

ويمكن تنمية التفكير البصري لدى الطلاب من خلال إكسابهم المهارات الرقمية، وذلك في أثناء لقاءاتهم المتنوعة وثقافتهم المتعدّدة، ومن خلال تنمية قدرتهم على الملاحظة، وطرح الأسئلة المفتوحة والمتعدّدة مع مساعدة المعلم، كما يمكن تنمية التفكير البصري من خلال؛ حل المشكلات التعاونية، وتنمية المهارات المختلفة لذلك؛ كمهارات الاتصال، والتعبير والإصغاء لوجهات النظر المختلفة، واكتساب مهارة النظر بشمولٍ للموضوع، وبعد ذلك العمل على تجزئته (Campos, 2018).

كما يمكن تنمية التفكير البصري من خلال عديدٍ من الأنشطة والأساليب ومنها:

تدريب الطلاب على تصميم الشبكات البصرية، وقراءتها، والاتصال البصري من خلال المعلومات، والقراءة التحليلية لتلك المعلومات، والأنشطة الحاسوبية والفنية، وما تتضمنه من الرسوم، والخرائط البصرية المعيرة عن المعاني المتعدّدة المرتبطة بمفهوم معين، والاستفادة من تلك المعلومات في تصحيح المفاهيم والمعلومات المغلوطة، واكتشاف الجديد منها، والرسم التوضيحي، والمخطّط المنظومي، وصور الكاريكاتير. (إبراهيم، 2006؛ الشوبكي، 2010).

وإلى جانب ذلك فقد اهتمت الأديبات التربوية بتنمية الاتجاه نحو الرياضيات؛ إذ يعدّ تكوين الاتجاهات الإيجابية لديهم، وتنميتها نحو المادة من أهم الأهداف الوجدانية الرئيسة لتعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية؛ فهي تمثّل عاملاً أساسياً في تحقيق الأهداف التعليمية، كما أنّ الجوانب الوجدانية كندوق الرياضيات، وتكوين ميول إيجابية تدفع الطالب إلى الاستزادة من دراسة الرياضيات.

وقد أكّدت آدم (2008م) أنّ للاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات أهمية بالغة في إقبال الطلاب على دراستها والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في دراستها، وتقدير أهميتها، كما أنّه يكشف عن مدى تفاعل الطلاب مع خبرات التعلم وطرائق التدريس، فالتدريس الفعّال للرياضيات يجب أن يسهم في تكوين اتجاه إيجابي نحوها، كما أكد (Schoen & LaVenía).



(2019) أنّ الطالب الذي يمتلك اتجاهات إيجابية تنبع من داخله تعينه على التعلّم بنشاط، فيكون تعلّمه ذا معنى، أما من يمتلك اتجاهات سلبية لتعلّم الرياضيات وتعليمها فلن يمتلك الدافعية ذاتها، وبذلك يمتلك تعلّماً هشاً والاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات تُشعرُ الطُّلاب بأهميتها، وتولّد لديهم الثقة بأنفسهم، وقدرتهم على حل مشكلاتهم التي تواجههم، وبالفائدة الحقيقية وقيمة الرياضيات معرفةً وتطبيقاً.

وهناك عديد من الدِّراسات التي تناولت التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لدى طُلاب المرحلة الابتدائية حيث توصّلت دراسة مصطفى والبلوشي (2020م) إلى وجود فروق دالة إحصائية لاختبار التفكير البصري الرياضي البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية للاختبار التحصيلي البعدي في الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، كما توصّلت دراسة المالكي والمحمدي (2020م) إلى وجود فروق دالة إحصائية في اختبار المفاهيم الهندسية ككل بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، وأيضاً في اختبار مهارات التفكير البصري ككل بعدياً لصالح المجموعة التجريبية، وفي السياق ذاته توصّلت دراسة والني (Walny, 2011) إلى أنّ استخدام شبكات التفكير البصري يساعد على سرعة إيصال المعلومات لدى المُعلِّمين، وكشفت نتائج الدراسة أنّ نسبة الفهم عند المتعلّم تزداد عند استخدام شبكات التفكير البصري ورسمها على اللوح الأبيض، كما أنّ شبكات التفكير المرسومة على اللوح الأبيض تساعد على ربط المعلومات المطروحة والمطلوب حفظها، أمّا دراسة السميّري (2017م) التي هدفت التعرف إلى الإطار النظري العام لاستخدام طريقة الحساب الذهني، وتنمية التحصيل لدى طُلاب المرحلة الابتدائية فقد خلصت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، كما توصّلت دراسة الأكلبي (2016م) إلى أنّ البريد الإلكتروني ساعد على زيادة تحصيل الطُّلاب في مادة الرياضيات من خلال إسهامه في تحسين عملية تعلّم طُلاب المرحلة الابتدائية، كما أظهرت فاعلية إعطاء الواجبات المنزلية عن طريق استخدام البريد الإلكتروني مقارنةً بالطريقة التقليدية، من خلال الدراسات السابقة يتّضح أنّ هناك تحسّناً في التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لدى الطُّلاب من خلال استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة عن الطريقة التقليدية.

وفي ضوء ما سبق، وفي ظلّ أهمية امتلاك طُلاب الصف السّادس الابتدائي لمهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات، وأهمية إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو تعلّم هذه المادة؛ فإنّ ذلك يتطلّب توظيف التقنيات التربوية في عملية التدريس لإضفاء أجواء من الإثارة والاستمتاع بما يضمن جذب انتباههم وتحسين دافعيّتهم للتعلّم، وفي ضوء ما سبق، وفي ظلّ تعدّد التقنيات التربوية والأدوات على اختلاف توظيفها في العملية التعليمية، وفي ظلّ ندرة الدراسات التي تربط بين هذه المتغيّرات؛ جاء هذا البحث للتعرف إلى فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السّادس الابتدائي بمحافظة جدة.

مشكلة البحث:

إنّ إسهام مراحل التعليم العام والمرحلة الابتدائية بشكل خاص في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطالب تعتمد بدرجة كبيرة على توظيف الأساليب التعليمية غير التقليدية، فقد أوصت دراسة سعيد (2010م) بضرورة توظيف استراتيجيات حديثة في تنمية مهارات التفكير البصري. ويتفق كلّ من لبانة وآخرون (2019م) على أنّ التفكير البصري هدف تربوي مهم تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها، ومن أهم الموضوعات التي يحرص التربويون عليها في العملية التعليمية لمواجهة تحديات العصر المتسارع.



وانطلاقاً من أهمية مهارات التفكير المختلفة وضرورة تنميتها لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ومهارات التفكير البصري تحديداً؛ فقد جاءت عديد من الدراسات التي أوجت بضرورة تنمية هذه المهارات لدى طلاب المرحلة الابتدائية في ظلّ ما أشار إليه الباحثون حول وجود قصور لديهم في مهارات التفكير البصري، فقد أشارت دراسة السلمي (2021م) إلى أنّ وجود التفكير البصري ومهاراته ضمن مقرّر علوم الصف الخامس الابتدائي جاءت بمستوى منخفض، وأشارت دراسة الشلوي (2017م) إلى قصور في توفّر مهارات التفكير البصري المتمثلة في (تعرف الشكل ووصفه، وتفسير المعلومات وربط العلاقات، وتحليل الشكل، واستنتاج المعاني) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كما أشارت دراسة القرشي (2012م) إلى ضعف تمكّن المتعلّمين من مهارات التواصل الرياضي مجتمعةً، وأشارت دراسة شافع (2018م) إلى وجود ضعف وقصور واضح في مهارات التفكير البصري لدى الطّلاب.

كما تتفق مع نتائج دراسة عبد العزيز (2014م) ودراسة صديق (2018م) اللتين أشارتا إلى وجود قصور في مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الابتدائية، كما أشارت دراسة زغلول (2015م) إلى أنّه وبحكم عملها في المرحلة الابتدائية وجدت اعتماد المعلمين على الطريقة التقليدية في التدريس التي لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، والتي لا تهتم بتنمية مهارات التفكير بصفة عامة، والتفكير البصري بصفة خاصة، وكذلك عدم قدرة هؤلاء المعلمين على توظيف التكنولوجيا المعاصرة في تعليم الرياضيات وتعلّمها، وأنّ هناك ضعفاً في مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة عامة في مهارات التفكير البصري. وعلى مستوى اتجاه الطّلاب نحو تعلّم الرياضيات فقد استعرض هذا الجانب كثير من الباحثين والدارسين، وباستطلاع الدراسات ذات الصلة وجد أنّ دراسة شومان (2020م) أشارت إلى أنّ الطّلاب قد أظهروا اتجاهات سلبية نحو تعلّم الرياضيات بشكل عام؛ فقد تبين عدم استمتاعهم بدراسة الموضوعات الرياضية التي تُقدّم لهم في حصص الرياضيات، وأنّ الطّلاب تغمرهم السعادة عند الانتهاء من حصة الرياضيات.

في ضوء ما سبق من نتائج لدراسات ذات علاقة بالتفكير البصري والاتجاه نحو تعلّم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رأى الباحث ضرورة توظيف أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة مرتبطة بالتقنية في ظل ما نشهده من تطوّر تقني هائل، وفي ظل تعلّق الطّلاب بالتقنية وأدواتها المنتشرة في كل منزل، وعليه فإنّ الباحث سعى من خلال بحثه إلى توظيف أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وبخاصة في ظل عدم وجود أي دراسة محلية أو عربية أو إقليمية تناولت توظيف أوراق العمل الإلكترونية في تدريس الرياضيات وذلك في حدود علم الباحث، ومما سبق تمثّلت مشكلة البحث في السؤال الآتي:

"ما فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السّادس الابتدائي بمحافظة جدة؟"

أسئلة البحث:

1. ما فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السّادس الابتدائي بمحافظة جدة؟
2. ما فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السّادس الابتدائي بمحافظة جدة؟



فرضا البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أوراق العمل الإلكترونية) في اختبار التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أوراق العمل الإلكترونية) في الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.

أهداف البحث:

1. تعرّف فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.
2. تعرّف فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.

أهمية البحث:

1- الأهمية النظرية

1. يتوافق هذا البحث مع رؤية المملكة (2030) في دمج التقنية في التعليم، وتوظيف أدواتها وتطبيقاتها وتقنياتها في تدريس الطلاب بمراحل التعليم المختلفة.
2. ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي، وذلك في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة تطوير الأساليب والاستراتيجيات والتقنيات التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية بهذا الموضوع.
3. قد يساعد الباحثين على التحول نحو التوجهات الجديدة في أبحاثهم العلمية؛ لتسهم في تطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور في الاتجاه نحو مادة الرياضيات ومهارات التفكير البصري فيها.
4. إبراز أهمية مهارات التفكير البصري بمقررات مادة الرياضيات، وأهمية توظيف أساليب تدريس جديدة في ظل ما تدعو إليه وزارة التعليم من الانتقال من الطرق التقليدية إلى استلهاهم طرق تواكب التقدم التقني، وتمحور حول المتعلم.

2- الأهمية التطبيقية

1. قد يساعد هذا البحث مُحِطَّطي مناهج الرياضيات ومُطَوِّريها في الاستفادة من الاتجاهات العالمية في تعليم الرياضيات، وذلك من خلال توظيف أوراق العمل الإلكترونية في تدريس الرياضيات.
2. يُؤمِّلُ من هذا البحث أن تساعد طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة على تنمية مهارات التفكير البصري، وتحسين اتجاهاتهم نحو تعلم مادة الرياضيات من خلال توظيف أوراق العمل الإلكترونية.
3. يُؤمِّلُ من هذا البحث توجيه اهتمام القائمين على تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأهمية استخدام أوراق العمل الإلكترونية وتفعيلها في تنمية مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير البصري بوجه خاص، وهذا ما يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم في تدريس الأطفال.



4. قدّم هذا البحث دليلاً لإعداد أوراق العمل الإلكترونية التي تختص بتدريس الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي، كما توفّر اختباراً لقياس مهارات التفكير البصري.

حدود البحث:

1- **الحدود الموضوعية:** فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، وقد وقع الاختيار على وحدة الزوايا، والمضلعات، وذلك لاشتمالها على الرسومات والصور التي تستدعي استخدام التفكير البصري.

2- **الحدود المكانية:** المدارس الابتدائية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

3- **الحدود البشرية:** طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.

4- **الحدود الزمنية:** طُبّق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442هـ).

مصطلحات البحث:

1- أوراق العمل الإلكترونية:

عرّفها (Puspitasari, 2019, 18) أنّها "شكل" من أشكال عرض المواد التعليمية التي يتمّ ترتيبها بشكلٍ منهجي في وحدات تعليمية معينة يتمّ تقديمها بتنسيق إلكتروني؛ حيث توجد رسوم متحركة، وصور، ومقاطع فيديو، وتُنقل يجعل المستخدمين أكثر تفاعلاً مع البرنامج".

ويعرفها الباحث إجرائياً أنّها: "إحدى الأدوات التعليمية التي تعتمد على التقنية والإنترنت؛ إذ تُصمّم وتُنسق إلكترونياً وتُضمّن عديداً من الوسائط داخلها؛ لتحسين مستوى طلاب الصف السادس الابتدائي بجدة في التفكير البصري، وتعزيز اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات".

2- التفكير البصري

يُعرّفه راضي (2016م، 48) أنّه إحدى العمليات العقلية التي يمارسها الفرد من خلال ما تنقله حاسة الإبصار من معانٍ، والتي تساعده بصورة ما في الحصول على المعلومات المتضمّنة بالصور والرموز والرسوم، وما تحتويه من تعبيرات خطية أو لونية، بمساعدة عمليات عقلية أخرى، ومن ثمّ التعبير عنها بصورة لفظية أو بصرية وفق متطلبات كل موقف. ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: "قدرة طلاب الصف السادس الابتدائي على ملاحظة الأشكال الرياضية في أوضاع مختلفة بصرياً، ووصفها وتفسيرها وتحليل الموقف البصري؛ للخروج باستنتاج ودلالات بصرية بعد دراستهم الرياضيات باستخدام أوراق العمل الإلكترونية".

3- الاتجاه نحو الرياضيات

يُعرّفه أبو عبيد (2019م، 52) أنّه "النزاعات التي تؤهّل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية مُحدّدة نحو الأمور التي يفضلها أو لا يفضلها في مادة الرياضيات".

ويعرفه الباحث إجرائياً أنّه "موقف طلاب الصف السادس الابتدائي وشعورهم نحو بعض الأفكار المتعلقة بمادة الرياضيات من حيث صعوبتها وأهميتها بعد دراستهم باستخدام أوراق العمل الإلكترونية".



الطريقة والإجراءات

1- منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة)؛ من أجل تحقيق أهداف البحث ومناسبتها.

2- مجتمع البحث وعينته:

تمثل مجتمع البحث في طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة بالملكة العربية السعودية، وذلك للعام الدراسي (1441/1442هـ)، فيما اقتضت عينة البحث على (60) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة مالك بن عامر بحي الحمدانية بمحافظة جدة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

3- أدوات البحث:

أولاً: أوراق العمل الإلكترونية:

هي إحدى الأدوات التعليمية التي تعتمد على التقنية والإنترنت؛ إذ تُصمَّم وتُنسَق إلكترونياً، وتُضمَّن عديداً من الوسائط داخلها؛ لتحسين مستوى طلاب الصف السادس الابتدائي بجدة في التفكير البصري، وتعزيز اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، وأوراق عمل الرياضيات الإلكترونية هي برامج يمكن أن تساعد الطلاب على تنظيم مسائل الرياضيات ومواءمتها والعمل عليها على شاشة الكمبيوتر، ومن خلالها يقوم المعلم بالمرج بين التعليم التقليدي والتعليم الحديث والممتع الذي يجذب الطلاب للتعلم، فهناك عديد من المواقع الموجودة في الإنترنت تحتوي على أوراق العمل الإلكترونية الجاهزة وفق جميع دروس الرياضيات للصف السادس وبخاصة وحدة الهندسة (الزوايا والمضلعات)، بحيث يقوم المعلم بشرح الدرس بالطريقة التقليدية أو المعتادة، ثم بعد كل جزء من الدرس يتوقف، ومن ثم يتم اختيار ورقة العمل الإلكترونية المناسبة للدرس وإرسالها للطلاب عبر المحادثة في برنامج التيمز في منصة مدرستي، و يتفاعل معها الطلاب وبعد الحل، يتأكد الطالب من صحة حله للتدريب بشكل آلي، حيث شملت تلك الأوراق عديداً من التدريبات التي تتناول جميع مكونات الدرس بحيث يقوم المعلم باختيار الموقع المناسب، وقد تكونت الوحدة من (4) دروس، وتم استخدام المواقع التالية في كل درس من الدروس:

1- الدرس الأول: قياس الزوايا وتقديرها

- <https://hulul.online/worksheets/>
- <https://www.liveworksheets.com/ig2948436ic>
- <https://www.liveworksheets.com/js1958718ev>
- <https://wordwall.net/ar/resource/32626006>
- <https://wordwall.net/ar-sa/community/>

2- الدرس الثاني: العلاقات بين الزوايا

- <https://www.liveworksheets.com/xb1704218xu>
- <https://hulul.online/worksheets/>
- <https://www.liveworksheets.com/yn3059103nk>
- <https://wordwall.net/ar-sa/community/%D%8A%7D%84%9D%8B%9D%84%9D%8A%7D%82%9D8%A%7D%8AA-%D%8A%8D8%9A%D86%9-%D%8A%7D%84%9D%8B%2D%88%9D%8A%7D8%9A%D%8A7-%D%84%9D%84%9D%8B%5D81%9-%D%8A%7D%84%9D%8B%3D%8A%7D%8AF%D%8B3>



3-الدرس الثالث: المثلثات.

<https://hulul.online/worksheets/>
<https://www.liveworksheets.com/ky1739492sr>

4-الدرس الرابع: الأشكال الرباعية.

<https://hulul.online/worksheets/>
<https://www.liveworksheets.com/pp1695663tc>
<https://www.liveworksheets.com/jd1724306tk>

مواقع لتصميم أوراق العمل، وتحتوي على دروس متنوعة في وحدة الزوايا والمضلعات للصف السادس الابتدائي

1- موقع لايف ورك شيت <https://www.liveworksheets.com/vb326494ea>

2- موقع وورد وول <https://wordwall.net/ar>

وقد تم تزويد المعلم بمقطع فيديو مبسط يشرح طريقة تصميم هذه الأوراق الإلكترونية، وذلك للاستفادة منه في التصميم،

<https://www.youtube.com/watch?v=rwVfHXAymw9>

ثانياً: اختبار التفكير البصري

استخدم الباحث الاختبار التحصيلي في البحث الحالي أداة لقياس التحصيل للتفكير البصري لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.

1) تحديد الهدف من اختبار التفكير البصري:

يهدف البحث الحالي من تطبيق الاختبار التحصيلي إلى قياس التحصيل للتفكير البصري لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، بعد تطبيق برنامج قائم على استراتيجيات أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري.

2) تحديد مفردات اختبار التفكير البصري:

في ضوء الوزن النسبي لمستويات بلوم المعرفية حدّد الباحث مفردات اختبار التفكير البصري، وقد صيغت فقراته بشكل موضوعي اعتمدت على الاختيار من متعدّد، وروعي في صياغة المفردات السلامة اللغوية، والاختصار ما أمكن ووضوح الإجابات، وقد روعي في الأسئلة التنوّع وفق مهارات التفكير البصري التالية:

1- قراءة الشكل البصري: (التعرف إلى الشكل المعروض أمامه، وصفه، وتحديد أبعاده).

2- تحليل الشكل البصري: (تجزئة الشكل البصري إلى مكوناته، وتحديد العلاقات داخل الشكل البصري، وعلاقته بالأشكال الأخرى المعروضة).

3- التمييز البصري: (القدرة على التعرف إلى الشكل والصورة المعروضة، والتمييز بين الشكل المعروض والأشكال الأخرى).

4- تفسير المعلومات البصرية: (تفسير أجزاء الشكل، وترجمة الدلالات في الشكل).

5- استنتاج المعنى: (استنتاج معانٍ جديدة، والتوصّل إلى مفاهيم ومبادئ علمية).

3) تحديد تعليمات اختبار التفكير البصري:

وضّح الباحث في مقدمة الاختبار عددًا من التعليمات المهمة التي تساعد الطالب على فهم المراد من الاختبار وكيفية الإجابة عن أسئلته، ومن خلال التجريب الاستطلاعي للاختبار تبين للباحث وضوح تلك التعليمات؛ إذ لم يجد الطُّلاب صعوبةً في فهمها؛ لذا كانت الأسئلة عنها قليلة.

4) توزيع درجات اختبار التفكير البصري:



خُصِّصَت درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، والبالغ عددها (20) سؤالاً؛ إذ أُعْطِيت الإجابة الصحيحة (1) درجة واحدة، والخطأ (0) صفراً، وبذلك تكون درجة الاختبار النهائية (20) درجة.

(5) صدق اختبار التفكير البصري:

للتحقُّق من صدق اختبار التفكير البصري عرض الباحث فقراته في صورتها الأولية على عددٍ من المحكِّمين، وقد بلغ عددُ محكِّمي اختبار التفكير البصري (10) محكِّمين مختصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، ومشرفي الرياضيات ومعلميها في التعليم العام؛ للأخذ بأرائهم ومقترحاتهم؛ للوصول إلى الصورة النهائية للاختبار، وبالتالي تمَّ التحقُّق من الصدق الظاهري.

(6) التجريب الاستطلاعي لاختبار التفكير البصري:

طُبِّق الاختبارُ على العينة استطلاعية، وتكونت من (30) طالباً من غير طلاب مجموعتي البحث؛ بهدف التحقُّق من الآتي:

- 1- تحديد زمن الاختبار.
- 2- معامل السهولة والصعوبة.
- 3- حساب معامل التمييز.
- 4- حساب ثبات الاختبار.
- 5- حساب الصدق للاختبار.

1- تحديد زمن اختبار التفكير البصري:

إنَّ تحديدَ الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار هدفٌ رئيسٌ للتجربة، وقد حُسِبَ زمنُ الاختبار بحساب الزمن لكل طالب، وقُسم على عدد الطُّلاب، وبلغ زمنُ الاختبار التحصيلي (50) دقيقة تقريباً، وعليه فقد التزم بهذا الزمن في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

2- حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار التفكير البصري:

حُسِبَ معامل السهولة والصعوبة لاختبار التفكير البصري، واتَّضح أنَّ جميع الأسئلة تقع ضمن مستوى السهولة المقبول؛ إذ بلغ أعلى معامل صعوبة (0.80)، وأقل معامل صعوبة (0.53)، وهي معاملات صعوبة مقبولة.

3- حساب معامل التمييز لاختبار التفكير البصري:

حُسِبَ معامل التمييز لاختبار التفكير البصري، واتَّضح أنَّ جميع أسئلة الاختبار مميزة؛ لأنَّها جميعها موجبة، وتتراوح بين (0.21-0.73)؛ لذا يمكن الاحتفاظُ بأسئلة الاختبار بناءً على معامل التمييز.

4- صدق الاتساق الداخلي:

تمَّ استخدامُ معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للعينة الاستطلاعية كما يوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للاختبار.

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
س1	*0.731	س8	*0.534	س15	*0.737
س2	*0.558	س9	*0.588	س16	*0.657



السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
س3	*0.722	س10	*0.532	س17	*0.764
س4	*0.556	س11	*0.733	س18	*0.648
س5	*0.720	س12	*0.539	س19	*0.669
س6	*0.823	س13	*0.536	س20	*0.530
س7	*0.561	س14	*0.823		

* دلالة عند (0.05)

يلاحظ ممّا سبق أنّ كل فقرات اختبار التفكير البصري ودرجة الاختبار ككل كانت جميعها ذات دلالة إحصائية عند (0.05)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

5- حساب معامل الثبات:

تمّ تطبيق اختبار مهارات التفكير البصري على عينة استطلاعية، لحساب ثبات الاختبار، وتمّ استخدام معامل ألفا كرونباخ (AlphaCronbach) لحساب ثبات الاختبار ككل ولكل مهارة من مهارات الاختبار، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للاختبار ولكل مهارة من مهاراته:

جدول 2

معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير البصري ككل وثبات مهاراته

م	المحور	معامل ثبات المحور	معامل الثبات
1	قراءة الشكل البصري	0.892	0.887
2	تحليل الشكل البصري	0.858	
3	التمييز البصري	0.912	
4	تفسير المعلومات البصرية	0.858	
5	استنتاج المعنى	0.795	

من الجدول يتضح أنّ قيمة معامل الفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للاختبار ككل بلغت قيمته (0.887) $\alpha=$ وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات اختبار التفكير البصري، فيما تراوحت معاملات الثبات لمهاراته بين (0.795-0.912) وهي معاملات ثبات عالية؛ مما يشير إلى صلاحية تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ثالثاً: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

ويهدف إلى قياس اتجاه طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة نحو مادة الرياضيات وتعلّمها بعد دراستهم بأسلوب أوراق العمل الإلكترونية، وقد اعتمد الباحث في أدواته على نموذج ليكرت الخماسي، كما تكوّن هذا المقياس من (20) فقرة مقسّمة على 3 محاور تمثّلت فيما يلي:

المحور الأول: الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات، ويشمل (7) عبارات.

المحور الثاني: الاتجاه نحو تعلم الرياضيات، ويشمل (8) عبارات.

المحور الثالث: الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات، ويشمل (5) عبارات.

صدق أداة البحث وثباتها:

1- صدق مقياس الاتجاه نحو الرياضيات

1. الصدق الظاهري:



وُزِعَ المقياسُ على نخبَةٍ من الأكاديميين والمختصين، وطُلبَ منهم إبداءُ الرأي في صدق كل فقرَةٍ من فقرات الاستبانة وصلاحيّتها، ومدى مناسبتها لقياس ما وُضِعَتْ لقياسه، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف، أم بالإضافة، أم بإعادة الصياغة.

2. صدق المحتوى

وذلك عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، وكانت النتائج كالآتي:

جدول 3

معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل محور والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

المحور	معامل الارتباط
الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات	*0.603
الاتجاه نحو تعلم الرياضيات	*0.764
الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات	*0.713

* دلالة عند (0.05)

مما سبق يتّضح أنّ قيمَ معامل الارتباط لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات جاءت مرتفعةً؛ إذ تراوحت بين (0.603-0.764)، وكانت دالةً إحصائيًا عند (0.05)، وهذا يدلُّ على توفُّر صدق الاتِّساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات بدرجةٍ عالية.

2- ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات:

تمَّ تطبيقُ المقياس على عينةٍ استطلاعية، وتمَّ استخدامُ معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب الثبات والجدول التالي يوضِّح معاملات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ككل وثبات محاورها.

جدول 4

معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ككل وثبات محاورها.

م	المحور	معامل ثبات المحور	معامل الثبات
1	الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات	0.902	0.885
2	الاتجاه نحو تعلم الرياضيات	0.812	
3	الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات	0.889	

من الجدول السابق ظهرت قيمة (معامل ألفا = 0.885) وهي قيمة عالية تشيرُ إلى ثبات مقياس الاتجاه نحو الرياضيات إذا أُعيد تطبيقه.

الإجراءات التجريبية للبحث:

- 1- الاطلاع والاستفادة من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث.
- 2- الرجوع إلى مُقرَّر الرياضيات للصف السّادس الابتدائي الفصل الدراسي الثاني، واختيار، وحدة الزوايا، والمضلّعات.
- 3- تحليل الوحدة، وتحديد الأهداف والأوزان النسبية لكل درس من دروس وحدة الزوايا والمضلّعات.
- 4- إعداد مقياس الاتجاه نحو الرياضيات والاختبار التحصيلي للتفكير البصري.
- 5- تحكيم الأدوات والأخذ برأي المحكِّمين والمختصين في المناهج وطرق التدريس.
- 6- تطبيق الأدوات قبلًا على عينةٍ استطلاعيةٍ إلكترونيًا؛ لحساب الصدق والثبات، والسهولة والصعوبة لاختبار التفكير البصري، وقد تمَّ توضيح ذلك في أدوات البحث.



- 7- التواصل مع المعلم الذي درّس المجموعة التجريبية، وتزويده بالمواقع التي تتضمن أوراق العمل الإلكترونية التفاعلية في مادة الرياضيات، وشرح طريقة التطبيق.
 - 8- تطبيق أدوات البحث قبلًا على المجموعة الضابطة والتجريبية.
 - 9- تدريس وحدة الزوايا والمضلعات للمجموعة التجريبية باستخدام أوراق العمل الإلكترونية التفاعلية لمدة أسبوعين وفق التعلّم عن بُعد؛ بحيث يقوم المعلم بتقديم الدرس بالطريقة المعتادة، ويتم استخدام أوراق العمل الإلكترونية في أثناء الأنشطة وحل التمارين والواجبات المنزلية.
 - 10- تطبيق أدوات البحث بعدئذٍ على المجموعة التجريبية والضابطة عن بُعد، والحصول على النتائج وتحليلها، وإصدار التوصيات والمقترحات في ضوءها.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة:**
- استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية، لمعالجة البيانات وتحليلها، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وهذه الأساليب هي:
- 1- المتوسط الحسابي: وقد تمّ استخدامه لإجراء المقارنات بين درجات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير البصري ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات.
 - 2- الانحراف المعياري: وهو من مقاييس التشتت الذي يكشف مدى التباين أو التشتت الموجود بين درجات طلاب مجموعتي الدراسة، والذي يعجز المتوسط الحسابي عن الكشف عنه، كما أنّه تعتمد عليه بعض الإحصاءات مثل اختبار (ت).
 - 3- معامل الفا كرونباخ: لحساب معامل الثبات لاختبار التفكير البصري.
 - 4- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: للتعرف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي.
 - 5- حجم الأثر: ويعني مقدار الثقة التي يمكن أن يحصل عليها الباحث في نتائج بحثه، وهو مُكمّل للدلالة الإحصائية ومقياس إضافي لاختبار دلالة الفروق، ويدل على الدلالة العلمية.
 - 6- معامل بلاك للكسب المعدّل: للتحقق من فاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف السّادس الابتدائي بمحافظة جدة.



عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينصُّ الفرض الأول على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أوراق العمل الإلكترونية) في اختبار التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة".
تمَّ استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للتأكد من الفرض وصحته، وليبيان حجم التأثير حسب مربع إيتا (η^2).

جدول 5

نتائج تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
قراءة الشكل البصري	التجريبية	30	3.75	0.596	8.519	*0.002	0.47 تأثير كبير
	الضابطة	30	2.71	1.055			
تحليل الشكل البصري	التجريبية	30	3.60	0.305	7.566	*0.001	0.54 تأثير كبير
	الضابطة	30	2.77	1.073			
التمييز البصري	التجريبية	30	3.80	0.484	9.252	*0.000	0.61 تأثير كبير
	الضابطة	30	2.85	1.147			
تفسير المعلومات البصرية	التجريبية	30	3.83	0.450	8.817	*0.004	0.55 تأثير كبير
	الضابطة	30	2.82	0.961			
استنتاج المعنى	التجريبية	30	3.74	0.521	7.065	*0.000	0.43 تأثير كبير
	الضابطة	30	2.85	0.995			
اختبار التفكير البصري	التجريبية	30	18.72	1.106	9.727	*0.000	0.74 تأثير كبير
	الضابطة	30	14.00	1.875			

*دلالة عند (0.05)

مما سبق يظهر وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب بالمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري، وهذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في جميع مهارات التفكير البصري لصالح طلاب المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) لمهارة قراءة الشكل البصري (8.519) وبمستوى دلالة (0.002)، فيما قيمة (ت) لمهارة تحليل الشكل البصري (7.566) وبمستوى دلالة (0.001)، كما بلغت قيمة (ت) لمهارة التمييز البصري (9.252) وبمستوى دلالة (0.000)، فيما بلغت قيمة (ت) لمهارة تفسير المعلومات البصرية (8.817) وبمستوى دلالة (0.004)، وبلغت قيمة (ت) استنتاج المعنى (7.065) وبمستوى دلالة (0.000).

وقد بلغت قيمة (ت) لاختبار مهارات التفكير البصري ككل (9.727) وبمستوى دلالة (0.000). وبناءً على هذه النتيجة؛ نرفض الفرض الصفري، ونقبل بالفرض البديل الذي نصُّه (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أوراق العمل الإلكترونية) في اختبار التفكير البصري في مادة الرياضيات"



وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي فعال لاستخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري بأنواعها المختلفة لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة المعتادة). كما يتضح من الجدول أن قيمة مربع ايتا (η^2) لحجم التأثير لمهارات التفكير البصري قد تراوحت بين (0.43 - 0.61) لمهارات التفكير البصري، فيما بلغ مربع ايتا لاختبار التفكير البصري (0.74) وجميعها تقع في حجم الأثر المرتفع حسب تصنيف كوهين (Cohen)، الذي أشار إلى أن حجم الأثر يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من (0.14). وتدل هذه النتائج على وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام أوراق العمل الإلكترونية على تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) والمجموعة التجريبية (التي درست باستخدام أوراق العمل الإلكترونية) في الاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة".

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ للتأكد من الفرض وصحته، ولبيان حجم التأثير حسب مربع ايتا (η^2).

جدول 6

نتائج تحليل اختبار (ت) لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

الخور	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	(η^2) حجم التأثير
الاتجاه نحو	التجريبية	30	30.77	2.738	11.332	*0.000	0.69 تأثير كبير
طبيعة الرياضيات	الضابطة	30	17.60	5.745			
الاتجاه نحو تعلم	التجريبية	30	34.67	3.010	14.936	*0.000	0.79 تأثير كبير
الرياضيات	الضابطة	30	18.40	5.150			
الاتجاه نحو	التجريبية	30	20.70	2.277	14.770	*0.000	0.79 تأثير كبير
الاستمتاع بالرياضيات	الضابطة	30	10.90	2.833			
مقياس الاتجاه	التجريبية	30	86.13	4.584	20.744	*0.000	0.88 تأثير كبير
نحو الرياضيات ككل	الضابطة	30	46.90	9.290			

* دلالة عند (0.05)

يتضح مما سبق:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (86.13) والضابطة (46.90) في الاختبار البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات ككل لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ كانت قيمة اختبار (ت) دالة عند مستوى (0.05).
 - كما يظهر من الجدول السابق أن قيمة (η^2) المحسوبة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات ككل هي (0.88)، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير.
- وبناءً على هذه النتيجة؛ رفض الباحث الفرض الثاني.



الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

نص السؤال الأول على: ما فاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة؟
ولإجابة عن السؤال صيغت الفرضية التالية:
استخدام أوراق العمل الإلكترونية لا يحقق مستوى فاعلية مقبول في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.

وللتحقق من فاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة؛ استخدم الباحث معامل الكسب لماك جوجيان". (McGuigan's Gain Ratio)

$$G = \frac{\bar{y} - \bar{x}}{p - \bar{x}}$$

حيث ($\bar{y}$) متوسط الاختبار البعدي، $\bar{x}$: متوسط الاختبار القبلي، p : الدرجة الكلية للاختبار
ويشير حسن (2011 م، ص 187) أن ماك جوجيان اعتبر أن الحد الأدنى لقبول فاعلية أي برنامج أكبر من (0.6).

جدول 7

متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري، معامل الكسب لماك جوجيان، ودلالة هذه النسبة.

المتغير	متوسط الدرجات		الدرجة النهائية	نسبة الفاعلية (جوجيان)	الفاعلية
	التطبيق القبلي	التطبيق البعدي			
قراءة الشكل البصري	1.73	3.75	4	0.89	دالة لأنها ≤ 0.60
تحليل الشكل البصري	1.58	3.64	4	0.85	دالة لأنها ≤ 0.60
التمييز البصري	1.00	3.82	4	0.94	دالة لأنها ≤ 0.60
تفسير المعلومات البصرية	1.63	3.83	4	0.92	دالة لأنها ≤ 0.60
استنتاج المعنى	1.56	3.74	4	0.88	دالة لأنها ≤ 0.60
اختبار التفكير البصري	7.50	18.78	20	0.90	دالة لأنها ≤ 0.60

يظهر من الجدول أن النسبة المحسوبة لفاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري في جميع مهارات التفكير البصري تراوحت بين (0.85- 0.94) وهي قيمة أعلى من القيمة المحكية لماك جوجيان (0.60)، فيما بلغت نسبة الفاعلية في اختبار التفكير البصري ككل (0.90) وبحد أعلى من الحد الأدنى الذي قرره جوجيان للفاعلية وهذا يدل على أن البرنامج قد حقق فاعلية كبيرة في تنمية مهارات التفكير البصري في تحصيل الجوانب المعرفية المتصلة بهذه المهارات لدى عينة الدراسة.

وقد يعود ذلك إلى ما تتمتع به هذه الأوراق من خصائص تقنية وتعليمية جذبت انتباه عينة الدراسة؛ مما جعلها تحقق فاعلية عالية في تنمية مهارات التفكير البصري من خلال التعامل لدى طلاب المجموعة التجريبية.
وبذلك نرفض الفرض الصفري، ونقبل بالفرض البديل بفاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.



الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نص سؤال البحث الثاني على: ما فاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة؟

وللإجابة عن السؤال صيغت الفرضية التالية:

استخدام أوراق العمل الإلكترونية لا يحقق مستوى فاعلية مقبولاً في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.

وللتحقق من فاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تنمية التفكير البصري في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة؛ استخدم الباحث معامل الكسب لماك جوجيان". (McGuigan's Gain Ratio)

$$\text{حسب المعادلة : } G = \frac{\bar{y} - \bar{x}}{p - \bar{x}} \text{ حيث:}$$

($\bar{y}$: متوسط الاختبار البعدي، $\bar{x}$: متوسط الاختبار القبلي، p : الدرجة الكلية للاختبار)

ويشير حسن (2011 م، ص 187) أن ماك جوجيان اعتبر أن الحد الأدنى لقبول فاعلية أي برنامج أكبر من (0.6).

جدول 8

متوسط درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ومعامل الكسب لماك جوجيان، ودلالة هذه النسبة.

رقم	المتغير	متوسط الدرجات		الدرجة النهائية	نسبة الفاعلية (جوجيان)	الفاعلية
		التطبيق القبلي	التطبيق البعدي			
1	الاتجاه نحو طبيعة الرياضيات	14.33	30.77	35	0.80	دالة لأنها $0.60 \leq$
2	الاتجاه نحو تعلم الرياضيات	15.67	34.67	40	0.78	دالة لأنها $0.60 \leq$
3	الاتجاه نحو الاستمتاع بالرياضيات	10.33	20.70	25	0.71	دالة لأنها $0.60 \leq$
	مقياس الاتجاه نحو الرياضيات	40.33	86.13	100	0.77	دالة لأنها $0.60 \leq$

يظهر من الجدول أن النسبة المحسوبة لفاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في الاتجاه نحو الرياضيات في جميع أبعاد مقياس الاتجاه تراوحت بين (0.71-0.80) وهي قيمة أعلى من القيمة المحكية لماك جوجيان (0.60)، فيما بلغت نسبة الفاعلية في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات ككل (0.77) وبحد أعلى من الحد الأدنى الذي قرره جوجيان للفاعلية وهذا يدل على أن البرنامج قد حقق فاعلية كبيرة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو دراسة الرياضيات لدى عينة الدراسة.

وقد يعود ذلك إلى ما تتمتع به هذه الأوراق من خصائص تقنية وتعليمية، جعلتها تحقق فاعلية عالية في تنمية اتجاهات الطلاب نحو تعلم الرياضيات والاستمتاع بطبيعتها التجريدية.

وبذلك نرفض الفرض الصفري، ونقبل بالفرض البديل بفاعلية استخدام أوراق العمل الإلكترونية في تحسين الاتجاه نحو الرياضيات ككل لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة.

ومن خلال العرض السابق للنتائج يتبين أن تدريس وحدة الزوايا والمضلعات في مقرّر الرياضيات للصف السادس الابتدائي باستخدام أوراق العمل الإلكترونية حقق الهدف منه الذي تمثل في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لطلاب الصف السادس الابتدائي؛ وذلك للأسباب التالية:

1. أن استخدام أوراق العمل الإلكترونية أسهمت في تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف



- السّادس الابتدائي من خلال استثمار وقت الحصة في حل تدريبات أكثر، والمناقشة والحوار بفاعلية مع المعلم.
 2. أن استخدام أوراق العمل الإلكترونية أتاحت للطالب التعلم متى أراد، كما راعت الفروق الفردية بين الطّلاب وجذبت انتباههم للتعلم، وهذا ما أدّى إلى تحسّن التفكير البصري والاتّجاه نحو الرياضيات.
 3. أن استخدام أوراق العمل الإلكترونية عالجت نقاط الضعف لدى الطّلاب، وذلك بتقديم تغذية راجعة فورية وتعزيز نقاط القوة لديهم، وهذا ما أدّى إلى زيادة الفاعلية والمشاركة في أثناء الدروس.
 4. أن استخدام أوراق العمل الإلكترونية ركّزت على كون المتعلم نشطاً، ووفّرت بيئةً صفية تعتمد على التكنولوجيا التفاعلية، مع تنوع مصادر التعلم، وتصميم أوراق العمل الإلكترونية باستخدام مثيرات سمعية وبصرية، وهذا ما ساعد على تنمية التفكير البصري والاتّجاه نحو الرياضيات.
- وقد اتّفقت نتائج هذا البحث مع الدراسات السابقة في فاعلية أوراق العمل الإلكترونية في تحسين نتائج التعلم المختلفة للمجموعة التجريبية، كما في دراسة سيفيتري (Syafitri, 2020)، ودراسة سابكتي وبراهانا (Subekti & Prahmana, 2021)، ودراسة واهيوني (Wahyuni et al, 2021)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في اختبار التفكير البصري والاتّجاه نحو الرياضيات كما في دراسة مصطفى والبلوشي (2020م)، ودراسة المالكي والمحمدي (2020م)، ودراسة والني (Walny, 2011)، ودراسة السميّري (2017م)، ودراسة الأكلبي (2016م).

التوصيات:

- 1- استخدام طريقة أوراق العمل الإلكترونية في تدريس مقرّر الرياضيات للصف السّادس الابتدائي.
- 2- تدريب معلّمي الرياضيات على طريقة استخدام أوراق العمل الإلكترونية.
- 3- إبراز الدور الإيجابي والفاعل للطالب في عملية التعلم والتعليم، وجعله محوراً للعملية التعليمية.
- 4- الاهتمام بتنمية التفكير والاتّجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الرياضيات بالتعليم العام وبخاصة المرحلة الابتدائية.

المقترحات:

- 1- استخدام طريقة أوراق العمل الإلكترونية في تنمية بعض نتائج التعلم الأخرى لدى طلاب الرياضيات في المرحلة الابتدائية.
- 2- إجراء دراسات للمقارنة بين طريقة أوراق العمل الإلكترونية والطرائق الأخرى في التدريس.



المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عبد الله. (2006م، يوليو/ أغسطس). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانيبه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة [عرض ورقة علمية]. المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أبو عبيد، أحمد. (2019م). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمايز في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين الاتجاهات نحو مقرر الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الثانوي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 10(3)، 41-62.
- أبو عيش، بثينة. (2015م). العوامل الشخصية والعادات الدراسية ذات العلاقة بتباين تحصيل الطلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS. *عالم التربية*، 16(50)، 1-48.
- أحمد، رحاب. (2015م). دور المتاحف الفنية في تنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية - كلية رياض الأطفال، 7(24)، 281-340.
- أحمد، سماح. (2016م). فعالية برنامج قائم على إستراتيجيات التفكير المتشعب وخرائط التفكير في تنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19(8)، 6-90.
- آدم، مرفت. (2008م). أثر استخدام إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مختلفي المستويات التحصيلية. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 11(1)، 82-139.
- اصليح، هيام. (2016م). أثر توظيف إستراتيجية التمثيل الجزئي في تنمية مهارات كتابة المعادلات والتفكير البصري بالكيماويات لدى طالبات الصف الحادي عشر [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الأكلي، سعيد. (2016م). أثر استخدام البريد الإلكتروني في حل الواجبات المنزلية على تنمية الاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا - كلية التربية، 64(4)، 531-567.
- جبر، يحيى. (2010م). أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفية على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- حسن، عزت (٢٠١١م). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة. دار الفكر العربي.
- الديب، نضال. (2015م). فاعلية استخدام إستراتيجية (فكر، زواج شارك) على تنمية مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- راضي، وائل. (2016م). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية. *المجلة التربوية*، كلية التربية - جامعة سوهاج، 1(46)، 48-131.



- زغلول، منال؛ والبسيوني، محمد؛ وحسن، شيماء. (2015م). فاعلية برنامج قائم على المحاكاة الكمبيوترية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد - كلية التربية، 1(17)*، 429 - 450.
- سعيد، يحيى. (2010م). أثر توظيف إستراتيجية دورة التعلم فوق المعرفة على تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- السلمي، فيصل. (2021م). واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية: مقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي نموذجًا. *المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 1(16)*، 351 - 396.
- السميري، أحمد. (2017م). اليوسي ماس وتنمية الاتجاه نحو الرياضيات وتنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، 1(36)*، 62 - 90.
- شافع، عبد الشافي. (2018م). أثر استخدام الانفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية بجامعة المنيا، 1(14)*، 70-115.
- الشلوي، عبد العالي. (2017م). مدى توفر مهارات التفكير البصري في مقرر العلوم للصف السّادس الابتدائي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(3)*، 243-251.
- الشوبكي، فداء. (2010م). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- شومان، غادة. (2020م). استخدام اليدويات في تدريس الطوبولوجي وأثرها على تنمية التفكير البصري والاتجاه نحو الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 21(3)*، 142 - 201.
- الصاحب، منتهى؛ والعفون، نادية. (2012). التفكير: أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- صبري، رشا. (2015م). بناء برنامج في التبليط وروابطه الرياضية والفنية وقياس فاعلية تدريسه باستخدام العصف الذهني الإلكتروني في تنمية الحس الهندسي وفهم وتذوق جمال الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 18(7)*، 136 - 185.
- صديق، ريم. (2018م). أثر استخدام الانفوجرافيك في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلميذات الصف السّادس بمكة المكرمة. *مجلة البحث العلمي في التربية، 19(8)*، 307 - 368.
- عبد العزيز، محمد. (2014م). برنامج إثرائي مقترح باستخدام الكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 48(2)*، 244-286.
- العساف، صالح. (2012م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط2). دار الزهراء.



القحطاني، حسين. (2017م). معوقات تطبيق منحنى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث - فلسطين، 1 (9)، 23-44.

القرشي، محمد. (2012م). درجة تمكن معلمي الرياضيات من مهارات التواصل الرياضي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الكحلوت، آمال. (2012م). فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

لبابنة، بسام؛ وعبيدات، هاني؛ وكراسنة، سميح. (2019م). تطوير وحدة من كتاب الجغرافيا في ضوء برنامج سكامير وقياس أثرها في تنمية الخيال الإبداعي والتفكير البصري لدى الطلبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 27 (2)، 796-814.

المالكي، أشواق؛ والمحمدي، نجوى. (2020م). استخدام تطبيقات الآيباد iPad وفعاليتها في تنمية المفاهيم الهندسية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، 1 (122)، 377-413.

مصطفى، عبد الفتاح؛ والبلوشي، زهرة. (2020م). فاعلية استخدام اليدويات في تدريس منهاج الرياضيات بسلاسل كامبريدج وأثرها في تنمية التحصيل والتفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلطنة عمان. *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 23 (4)، 173 - 216.

يوسف، زينب؛ والشايب، خولة. (2018م). اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات: دراسة على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 1 (33)، 907-933.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abdulaziz, Muhammad. (2014). A proposed enrichment program through computer to develop mathematics achievement and visual thinking of primary school students. (in Arabic), *Arab Studies in Education & Psychology*, 48(2), 244-286.
- Abu Aish, Buthaina. (2015). Personal factors and study habits related to the variation in the mathematics and science achievement of the second year middle school girls and boys in the Kingdom of Saudi Arabia based on results of TIMSS study. (in Arabic), *Education World*, 16(50), 1-48.
- Abu Obeid, Ahmed. (2019). The impact of using differentiated instruction in developing creative thinking skills and improving attitudes towards mathematics for second year secondary students. (in Arabic), *Journal of Educational & Psychological Sciences*, 10(3), 41-62.
- Adam, Mervat. (2008). The effect of using divergent thinking strategies in developing the ability to solve mathematical problems and attitude towards mathematics among primary school students of different achievement levels. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Council of Mathematics Education, 1(11), 82-139.
- Ahmed, Rehab. (2015). The role of art museums in developing some visual thinking skills for kindergarten children. (in Arabic), *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University- Faculty of Kindergarten, 7 (24), 281-340.
- Ahmed, Samah. (2016). The effectiveness of a program based on divergent thinking and thinking maps in developing math achievement and visual thinking for secondary school students. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Council of Mathematics Education, 19 (8), 6-90.



- Al-Aklabi, Saeed. (2016). The effect of using e-mail in doing homework on developing the attitude towards among primary school pupils in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic), *Journal of Faculty of Education*, Tanta University, Faculty of Education, 64(4), 531-567.
- Al-Assaf, Saleh. (2012). *Introduction to Research in Behavioral Sciences*(2nd Edition).(in Arabic), Dar Al-Zahraa.
- AL-Kohlout, Amal. (2012). *The effectiveness of using roundhouse strategy in developing concepts and visual thinking skills in geography for eleventh-grade schoolgirls in Gaza* [Unpublished Master's Thesis].(in Arabic), Islamic University of Gaza.
- Al-Maleki, Ashwaq., & Al-Muhammadi, Najwa. (2020). The use and effectiveness of iPad applications in developing geometric concepts for primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. (in Arabic), *Arab Studies in Education & Psychology*, Association of Arab Educators, 1 (122), 377-413.
- Al-Qahtani, Hussein. (2017). Obstacles to the application of (STEM) approach in teaching mathematics in middle school from the perspective of teachers and supervisors in Asir region. (In Arabic), *Journal of Educational & Psychological Sciences*, National Research Center- Palestine, 1(9), 23-44.
- Al-Qurashi, Muhammad. (2012). *Proficiency of mathematics teachers at mathematical communication skills* [Unpublished MA Thesis].(in Arabic), Umm Al-Qura University.
- AL-Saheb, Muntaha., & Al-Afoun, Nadia. (2012). *Thinking: patterns, theories, and methods of teaching and learning*.(in Arabic), Dar Safaa for Publishing and Distribution.
- Al-Shalawi, Abdel-‘ aali. (2017). Availability of visual thinking skills in the sixth-grade science curriculum.(in Arabic), *International Interdisciplinary Journal of Education*, 6(3), 243-251.
- Al-Shobaki, Fida. (2010). *The effect of employing the systemic approach in developing concepts and visual thinking skills in physics for eleventh grade female students* [Unpublished Master's Thesis].(in Arabic), The Islamic University Gaza.
- AL-Sulami, Faisal. (2021). Reality of using visual thinking skills in primary stage: science curriculum of the primary school fifth grade as a model. (in Arabic), *Arab Journal of Specific Education*, The Arab Institution for Education, Science and Arts, 1 (16), 351-396.
- Al-Sumiri, Ahmed. (2017). UC MAS and development of attitude towards mathematics and development of achievement among primary school students. (in Arabic), *Studies in Higher Education*. Ain Shams University- Faculty of Education- Education Development Center, 1 (36), 62-90.
- Asma, R., Asrial, A., & Maison, M. (2020). Development of Interactive Electronic Student Worksheets on Electromagnetic Induction Based on Scientific Approaches. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 6(2), 136-142.
- Awaluddin, F., & Rusmiamto, P. (2016). Development of PLC Electronic Module on Competency Standards Programming Electronic Control System Equipment With PLC for Raden Patah Vocational High School, Mojokerto City, *Journal of Electrical Engineering Education*, 5(3), 711-716.
- Campos, T.(2018). *Using Visual Thing Strategies TO Improve Mathematics Instruction*. Adissertation in Education Presented to the Faculty of the University of Missouri-Kansas City in Partial Fulfillment of the requirements for the degree.
- Choo, Y, Rotgans, I, Yew, J., & Schmidt, G. (2011). Effect of Worksheet Scaffolds on Student Learning in Problem-Based Learning. *Advances in Health Sciences Education*, 16(4), 517–528.
- Effendi, D., & Wahidy, A. (2019, July). Pemanfaatan Teknologi dalam Proses Pembelajaran Menuju Pembelajaran Abad 21. In Prosiding Seminar Nasional Program Pascasarjana Universitas Pgri Palembang.



- El-Deeb, Nidal. (2015). *The effectiveness of using Think-Pair-Share strategy on developing mathematical visual thinking and communication skills of eighth-grade students in Gaza*[Unpublished MA Thesis] . (In Arabic), Islamic University Gaza.
- Eslayeh, Hayam. (2016). *The effect of using molecular representation strategy in developing the skills of equation writing and chemistry visual thinking for eleventh-grade schoolgirls*[Unpublished MA Thesis]. (In Arabic), Islamic University Gaza.
- Fannie, D., & Rohati, R. (2014). Pengembangan lembar kerja siswa (LKS) berbasis POE (predict, observe, explain) pada materi program linear kelas XII SMA. *Sainmatika: Jurnal Sains dan Matematika Universitas Jambi*, 8(1), 221-253.
- Gabr, Yahya. (2010). *The effect of using teaching metacognitive strategy on developing science concepts and visual thinking skills for the tenth-grade students*[Unpublished MA Thesis]. (In Arabic), Islamic University Gaza.
- Haryanto, A, Ernawati, M, Syahri, W., & Sanova, A. (2019). EWorksheet Using Kvisoft Flipbook: Science Process Skills and Student Attitudes. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8 (12), 1073–1079.
- Haryanto, A., & Ernawati, M. (2020). E-Worksheet for Science Processing Skills Using Kvisoft Flipbook. *International Journal of Online and Biomedical Engineering (iJOE)*, 16 (03), 46–59.
- Hassan, Ezzat. (2011). *Psychological and Educational Statistics: Applications Using SPSS 18*. Cairo. Arab Thought House.
- Ibrahim, Abdullah. (2006, July /August). *The effectiveness of using visual thinking networks in science to develop Gagnier's cognitive levels and visual thinking skills among middle school students* [Presentation of a scientific paper]. (in Arabic), the Tenth Scientific Conference, Scientific Education, Present Challenges and Future Visions, Volume One, The Egyptian Association for Scientific Education, Faculty of Education, Ain Shams University.
- Latifah, S, Setiawati, E., & Basith, A. (2016). Pengembangan Lembar Kerja Peserta Didik (LKPD) Berorientasi Nilai-Nilai Agama Islam melalui Pendekatan Inkuiri Terbimbing pada Materi Suhu dan Kalor. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Fisika Al-Biruni*, 5(1), 43–51.
- Lebabneh, Bassam, Obeidat, Hani., & Karasneh, Samih. (2019). Developing a geography textbook unit in the light of Scamper technique and measuring its impact on developing creative imagination and visual thinking of students. (in Arabic), *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 27(2), 796-814.
- Makasheva, Olga. (2020) 'Flipping Book', Accessed from <https://flippingbook.com/blog/flipbooks-for-elearning>.
- Mustafa, Abdel-Fattah., & Al-Balushi, Zahra. (2020). The effectiveness of using handicrafts in teaching mathematics curriculum with Cambridge chains and their impact on developing the achievement and visual thinking of primary school students in the Sultanate of Oman. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Council of Mathematics Education, 23(4), 173-216.
- Puspitasari, A .(2019). Application of Physics Learning Media Using Print Modules and Electronic Modules for High School Students. *Journal of Physical Education*, 7 (1), 17-25.
- Radi, Wael. (2016). The effectiveness of a proposed brain-based learning strategy in developing the visual thinking skills of industrial decorative high school students. (in Arabic), *The Education Magazine*, Faculty of Education- Sohag University, 1 (46), 48- 131.
- Sabri, Rasha. (2015). Developing a program in tiling and its mathematical and technical links, and measuring effectiveness of teaching it using electronic brainstorming for developing the geometric sense and understanding the beauty of mathematics among primary school students. (in Arabic), *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Council of Mathematics Education, 18(7), 136 - 185.



- Saeed, Yahya. (2010). *The effect of using teaching metacognitive strategy on developing science concepts and visual thinking skills for tenth-grade students* [Unpublished MA Thesis]. (in Arabic), Islamic University Gaza.
- Schoen, C., & LaVenita, M. (2019). Teacher beliefs about mathematics teaching and learning: Identifying and clarifying three constructs. *Cogent Education*, 6(1), 159-188.
- Seddiq, Reem. (2018). The effect of using infographics in teaching mathematics on academic achievement and developing visual thinking skills for sixth-grade schoolgirls in Mecca. (in Arabic), *Journal of Scientific Research in Education*, 19(8), 307-368.
- Shafe', Abdul Shafi. (2018). The effect of using infographics on developing visual thinking skills of preparatory school students. (in Arabic), *Journal of Research in the Fields of Specific Education Minia University*, 1(14), 70-115.
- Shoman, Ghada. (2020). The use of handicrafts in teaching topology and its impact on the development of visual thinking and attitude towards mathematics for primary school students. (in Arabic), *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University- Faculty of Women for Arts Sciences and Education, 21 (3), 142-201.
- Subekti, M, Prahmana, R. (2021). Developing Interactive Electronic Student Worksheets through Discovery Learning and Critical Thinking Skills during Pandemic Era. *Matheatics Teaching Research Journal*, 13(2), 137-177.
- Syafitri, R. (2020, November). *The Importance of the Student Worksheets of Electronic (E-LKPD) Contextual Teaching and Learning (CTL) in Learning to Write Description Text during Pandemic COVID-19*. In The 3rd International Conference on Language, Literature, and Education (ICLLE 2020) (pp. 284-287). Atlantis Press.
- Wahyuni, S, Rizki, K, Budiarso, S, Putra, A., & Narulita, E. (2021). The Development of E-Student Worksheet on Environmental Pollution to Improve Critical Thinking Skills of Junior High School Students. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 7(4), 723-728.
- Walny, J, Carpendale, S, Riche, H, Venolia, G., & Fawcett, P. (2011). Visual thinking in action: Visualizations as used on whiteboards. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 17(12), 2508-2517.
- Youssef, Zainab., & Al-Shayeb, Khawla. (2018). Pupils' Attitudes towards Mathematics: A study on a sample of secondary school students in Ouargla. (in Arabic), *El Bahith Journal in Social Sciences and Humanities*, 1(33), 907-933.
- Zaghloul, Manal, Bassiouni, Muhammad., & Hassan, Shaimaa. (2015). The effectiveness of a program based on computer simulation on developing the visual thinking skills of primary school students with learning disabilities of mathematics. (in Arabic), *Journal of Faculty of Education*, Port Said University- Faculty of Education, 1(17), 429-450.

فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا

صلاح بن ملهي السحيمي

أستاذ تعليم اللغة العربية المشارك بمعهد تعليم

اللغة العربية لغير الناطقين بها الجامعة الإسلامية

Dio 10.55534/1320-009-005-006

المستخلص:

هدفَ البحث الحالي إلى التَّحَقُّق من فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، ولتحقيق هذا الهدف أُعدَّت مجموعة من الأدوات، هي: قائمة مهارات الخط العربي اللازمة لمُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، ثم صُمِّم برنامج مُقدَّم في تدريس مهارات الخط العربي؛ وفقاً لاستراتيجية الانغماس اللغوي، كما صُمِّمَت بطاقة ملاحظة ؛ لقياس مهارات الخط العربي لمُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، وبعد التَّحَقُّق من ثبات الأدوات وصدقها، شرع الباحث في التطبيق على عيّنة البحث ، المكوّنة من (٣٠) معلّماً من مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة ، كما استخدم عدداً من الأساليب الإحصائية ، منها: (المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الفايكرونباخ، ومربع إيتا (η^2)، والدلالة الإحصائية sig، والتكرارات والنسب المئوية، ومعامل السهولة والصعوبة، ومعامل التميّز، واختبار "ت" وتمثّلت أهمُّ نتائج البحث في الآتي: التَّوصُّل إلى قائمة بمهارات الخط العربي اللازمة لمُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا تضمّنت (٣) مهارات رئيسة، انبثق عنها (١٢) مهارةً فرعية، كما توصَّلَ البحثُ إلى وجود ضعفٍ في مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، بلغت نسبته (٢٥،٩٧)، ووجود فروقٍ دالةٍ إحصائيةً عند مستوى الدلالة (0،05) بين متوسّط درجات المُعلّمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكِّد فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي.

الكلمة المفتاحية: الانغماس اللغوي، مهارات الخط العربي، معلّمو اللغة العربية الناطقون بلغاتٍ أخرى.

The Effectiveness of a Program Based on Linguistic Immersion in Developing Arabic Calligraphy Skills by Arabic Teachers in Sri Lanka

Salaah bin Malhi Al-Suhaymi

Associate Professor of Arabic Language
Teaching at the Institute of Teaching for
Non-Native Speakers in Islamic University of Madinah

Dio 10.55534/1320-009-005-006

Abstract:

This current research aims to identify the effectiveness of a program based on Linguistic Immersion in Developing Arabic Calligraphy Skills for Arabic language teachers in Sri Lanka. To achieve this, a set of tools were Prepared: a questionnaire about Arabic Calligraphy Skills Needed for Arabic Language Teachers in Sri Lanka, then a Program Presented in Teaching Arabic Calligraphy Skills was Designed according to the Linguistic Immersion Strategy, Arabic calligraphy Skills Test was Designed for Arabic Language Teachers in Sri Lanka, after verifying stability of The tools and their validity, the Researcher Proceeded to apply on the Research Sample Consisting of (30) Teachers of Arabic Language in Sri Lanka, the Researcher used the descriptive approach, and Quasi-Experimental Approach based on one Group. A variation of statistical analysis was used to answer the questions research. The most important results of the research were the following: Reaching to a list of Arabic Calligraphy Skills Needed for Arabic Language Teachers in Sri Lanka, which included (3) Main Skills, from which (12) Sub-Skills Emerged. Percentage of availability of Arabic Calligraphy Skills among Arabic Language Teachers in Sri Lanka was (25.97), this percentage is equivalent to an estimate of (WEAK). There are Statistically Significant Differences at the Significance Level (0,05) between the Average Scores of Teachers in the two applications: Pre and the Remote in Total Test Result, in favor of the post application, this Confirms the Effectiveness of the program based on Linguistic Immersion in Developing Arabic Calligraphy Skills.

Keyword: Linguistic Immersion, Arabic Calligraphy Skills, Learners of Arabic Who Speaks Other Languages.

المقدمة:

تؤدي اللغة وظائف كثيرة في حياة الفرد والمجتمع، ومن أهم وظائفها أنها وسيلة اتصال الإنسان بغيره، وبها يتجاوز الإنسان حدود الزمان والمكان. وتعد الكتابة من أهم وسائل بقاء البشرية، وحفظ تاريخها الثقافي والاجتماعي على مر العصور. كما أنها وسيلة لإشباع حاجات الفرد النفسية والفكرية، فمن خلالها يستطيع الإنسان أن يعبر عما في نفسه ويقضي حاجاته. (جاء الله، وآخرون (٢٠١١).

والكتابة هي إحدى مهارات اللغة العربية، ومن مهاراتها الخط العربي، الذي له أهمية كبرى بين فنون اللغة العربية فهو الأساس الأول في تعلم رسم الحروف العربية، كما يعد الخط العربي أمراً مهماً لتعليم اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى لحاجتهم الماسة لسلامة كتاباتهم ووضوح خطوطهم (الناقة، ١٩٨٥). ونظراً لأهمية مهارة الخط العربي، فإن الأمر يتطلب تدريب المتعلمين على مهاراته، فهي ليست مهارة عفوية، ولكنها تحتاج إلى التدريب والممارسة الفعلية وبخاصة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ولكي يتحقق المطلوب فلا بد من تحديد المهارات اللازمة لهذه المهارة، والعمل على تنميتها لدى المتعلمين من خلال استراتيجيات مناسبة.

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مثل: دراسة الشيخ (٢٠٠٣)، ودراسة الألفي (٢٠٠٥)، وبالرغم من هذه الأهمية فإن المتعلمين يعانون من ضعف في مهارات الخط العربي، حيث يجدون صعوبة في مسك القلم، وفي قواعد رسم الحروف العربية، ولتنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، يجب الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة في التدريس، حيث أشارت دراسة المجالي (٢٠٠٦)، ودراسة أبو بكر (٢٠٠٨) إلى أن الضعف في تحصيل دروس الخط العربي يعود إلى استخدام طرق التدريس التقليدية، في حين أكدت نتائج عديد من الدراسات فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تنمية مهارات الخط العربي لدى المتعلمين مثل دراسة شبيلات (٢٠٠٦).

ومن هذا المنطلق يسعى الباحث إلى تنمية مهارات الخط العربي من خلال استراتيجية "الانغماس اللغوي"، وهي استراتيجية لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، في أثناء التدريس، أو خارج القاعات الدراسية، أو في الرحلات، أو القرى اللغوية، على خلاف الطرق التقليدية التي تُعلم اللغة مادة من مواد الدراسة. وقد أكدت عديد من الدراسات والبحوث أهمية تطبيق برامج الانغماس اللغوي في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، فقد أشارت دراسة أبو الرووس (٢٠١٤) إلى أن الانغماس اللغوي يهدف إلى زيادة مرونة التعليم، وأشارت دراسة milliman ميلمان (٢٠٠٥) إلى ضرورة اعتماد مُتمرسين على اللغة العربية في سبيل تفعيل نجاح البرنامج، ومن الدراسات التي اهتمت بتطبيق برنامج الانغماس اللغوي دراسة (جل جنكيز ٢٠٠٥) التي أشارت إلى أثر برنامج الانغماس اللغوي في برامج تعليم العربية.

ومن هنا تتضح أهمية استخدام برامج الانغماس اللغوي، لما تتمتع به من تنوع في تعليم اللغات، وبالرغم من أهمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فإنه يوجد قصور في تعليم هذه المهارة، مع ندرة الدراسات التي اهتمت بتطبيق برامج الانغماس اللغوي.

ولذا جاء البحث الحالي لمعرفة فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى متعلمي اللغة العربية في سريلانكا.

مشكلة البحث:

من خلال تدريس الباحث لمقرّر "الكتابة" في معهد تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلاميّة بالمدينة المنورة، وتدريسه في الدورات التدريبية للخط العربي لاحظ أنّ هناك ضعفاً في رسم الحروف والكلمات والجمل وفي كتابتها وأيضاً من خلال مشاركته في تحديد المقرّرات التي يدرسها المعلّمون تبين أنّ اعتماد معظم المشاركين في تدريس المقرّرات على طريقة المحاضرة - مع عدم التقليل من أهميتها - إلا أنّ طبيعة المقرّرات تتطلب استراتيجيات حديثة مناسبة لها. وقد أكّدت بعض المراجع وجود قصور في استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى، فقد أشار مدكور، وهريدي (2000) إلى أنّ هناك مشكلة حقيقية في هذا المجال تعود إلى:

1. ندرة توافر منهج مُحدّد وواضح الأهداف مع غياب وجود تصوّر واضح لأسسه الفلسفية والنفسية والثقافية.
 2. ندرة المواد التعليمية المقدّمة للمتعلّمين غير الناطقين بالعربية، مع قلة استخدام الاستراتيجيات الحديثة المناسبة لهم.
- كما أشارت بعض الدراسات السابقة إلى ضعف المتعلّمين في مهارات الخط العربي، فقد أكّدت دراسة التهامي (2010) رداءة خطوط داري اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى، وعدم الاهتمام بالخط العربي، وعدم إيفائه حقّه، واتخاذ وسيلة لتعلّم الكتابة فقط، وضعف اهتمام الدارسين بكتاباتهم بالخط العربي، وتنسيق حروفها وشكلها، وضبطها، كما أوصت الدراسة ذاتها بإعداد تدريبات مكثّفة في تنمية مهارات الخط العربي في جميع المستويات الدراسية، ومراعاة طريقة رسم الحروف، وأن يهتم المسؤولون بالبيئة التعليمية التي تساعد على تعلّم مهارات الخط العربي وتعليمها.
- وإنّما على ما خلصت إليه تلك الدراسات تحدّدت مشكلة البحث في "ضعف مستوى معلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا في مهارات الخط العربي، ممّا جعلهم غير قادرين على رسم الحروف والعبارات؛ وفُقّ قواعد الخط العربي، بالرغم من قدرتهم على الكتابة، ولذا حاول هذا البحث التغلّب على هذه المشكلة باستخدام استراتيجية الانغماس اللغوي لتنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.

أسئلة البحث:

للتغلّب على مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة الآتية:

1. ما مهارات الخط العربي اللازمة لمعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا؟
2. ما مدى توافر مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا؟
3. ما فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1. إعداد قائمة بمهارات الخط العربي اللازمة لمعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.
2. التعرف إلى مدى توافر مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.
3. قياس فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.

أهمية البحث:

يمكن إبراز أهمية البحث من خلال النقاط الآتية:

1. مساعدة مُعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى على تعرّف مهارات الخط العربي.

2. إفادة واضعي المناهج في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى من خلال تقديم برنامج قائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي.

3. مواكبة التوجُّهات الحديثة في الاهتمام بالمهارات اللغوية في التعليم، وبخاصة في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، التي منها الخط العربي.

حدودُ البحث:

تقتصر حدودُ البحث على الآتي:

1. الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على مهارات الخط العربي التالية: (مهارات ما قبل الكتابة، مهارات رسم الحروف العربية، مهارات محاكاة الأعمال الخطية)، وتمَّ اختيارُ هذه المهارات؛ لأنها الأكثر استخدامًا من قِبَل مُتعلّمي الخط العربي.
2. الحدود البشرية: مجموعة من مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا.
3. الحدود المكانية: مراكز تعليم اللغة العربية في سريلانكا.

مصطلحاتُ البحث:

1. الانغماسُ اللغوي:

يُعرَّفُ الانغماس اللغوي أنَّه: مدخلٌ لتعليم اللغة؛ حيث يتمُّ استخدامُ اللغة الثانية وسيلةً لتدريس محتوى المواد الدراسية (أبو الرووس، ٢٠١٤).

ويعرِّفه الباحثُ إجرائيًا أنَّه: انغماسٌ يتمُّ فيه استخدامُ مهارات اللغة في محيطٍ وبيئةٍ غير بيئتها الأصلية، ويكون ذلك في المخيمات أو القرى اللغوية.

2. مهاراتُ الخط العربي:

تُعرَّفُ مهاراتُ الخط العربي أنَّها: "فنُّ تحسين شكل الكتابة، وتجويدها؛ لإضفاء الصبغة الجمالية عليها" (البجة، 2000، ص. ٤٥).

ويمكن تعريفُ مهارات الخط العربي إجرائيًا أنَّها: الأداء الذي يتحقَّق لدى مُتعلّمي الخط العربي الناطقين بلغاتٍ أخرى في مواقف الكتابة، ويُعبَّرُ عنه بقدراتهم على رسم الحروف والكلمات، والجُمْلُ بخطٍّ، واضح، جميل. ويقاسُ أداء المتدرب بالدرجة التي يحصلُ عليها في اختبار الخط العربي الذي أُعدَّ مُسبقًا.

الإطار النظري للبحث

يتناول هذا الجزء من البحث محورين هما: الانغماس اللغوي، والخط العربي، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: الانغماس اللغوي:

يوضّح هذا المبحث مفهوم الانغماس اللغوي، وأنواعه، وأساسه، وأهميته لدى مُعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى وفيما يلي توضيحٌ لذلك:

مفهوم الانغماس اللغوي:

وردت هذه الاستراتيجية التعليمية بمسمّياتٍ اصطلاحية مُتعدّدة، منها على سبيل المثال (الانغماس اللغوي) و(الغمر اللغوي)، و(الحمام اللغوي) ويتخيّر الباحث المصطلح الأول؛ كونه الأقرب للصيغة المعجميّة المتداولة في المعاجم اللغوية، وبصفة عامة تتفق تلك المصطلحات جميعها على تعلّم اللغة الأم، ويُعرّف الانغماس اللغوي أنّه "أسلوبٌ تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين، حيث يستخدمه المعلّمون ودارسو اللغة العربيّة الثانية - بوصفها لغةً ثانيةً أجنبيةً تُمثّل اللغة المستهدّفة وهي اللغة العربيّة - في أثناء الدراسة دون استخدام أيّة لغة وسيطة؛ بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربيّة دون أيّة لغة أخرى في أثناء التدريس، أو خارج القاعات الدراسية، أو في الرحلات، أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرّض لها الدارسون" (أبو الرووس، ٢٠١٤، ص ٢٧٠).

ويعرّفه: مناع، ويحي (٢٠١٦) بقولهما: "إنّ الانغماس اللغوي يركّز تعريفه على مُحدّدين أساسيين هما: اللغة والفترة الزمنية التي يقضيها الفرد مع تلك اللغة، هذا بغضّ النظر عن المنهج والطريقة وكذا البيئة؛ لذلك يمكن تعريفه أنّه: مبدأ في تعليم اللغات بذاتها في فترة زمنية مُحدّدة، لا يتمّ خلالها استعمال لغةٍ غير اللغة المراد تعلّمها" (ص ١٠٥٢).

أنواع الانغماس اللغوي:

اجتهدت المؤسسات التعليمية وبعضُ الباحثين في مجال تعليم اللغات في تصنيف الانغماس إلى أنواعٍ مُتعدّدة تخدم الهدف العام لتعليم اللغة الثانية وتعلّمها، ويمكن إجمال هذه الأنواع في الآتي:

الانغماس العمري وينقسم إلى ثلاثة أقسام: قريرة (2013).

1. انغماس مُبكر: مرحلة رياض الأطفال: تبدأ بعد ثلاث سنوات، وتُعلّم فيه اللغة الأم.
2. الانغماس المُبكر الجزئي: وتُستخدم فيه اللغتان الأولى والثانية منذ بداية المدرسة.
3. انغماس متأخر: وهو الذي يكون في المرحلة الثانوية، وهذا النوع يُصنّف له برنامجٌ خاص لمن أتموا دورات اللغة الثانية في الابتدائي.

البيئة الانغماسية وتنقسم إلى قسمين: الشواي (2017)

1. بيئة طبيعية: وهي التي يحتك فيها المتعلّمون مباشرةً بأبناء اللغة الهدف، فيتعلّمون منهم اللغة والثقافات المختلفة دون تخطيطٍ مسبق بصورة تلقائية يومية، كأن يعيشوا مع مجتمعٍ عربي، ويضحوا جزءاً من مُكوّناتها اللغوي والثقافي.
2. بيئة اصطناعية أو افتراضية: وهي التي تُصنّع من خلال استراتيجيات ترسمها المؤسسة التعليمية؛ لتغمس الطلاب في مجتمع اللغة.

وهناك أنواع أخرى للانغماس، وهي:

1. الانغماس المستند إلى موضوع أو غرض خاص: ويُقصدُ به: غمس المتعلّم في موضوع مُحدّد، عبر المهارات المختلفة، مثل: الموضوع المهني، أو التطوعي، أو البيئة، أو السياسة، أو السياحة، أو غيرها. (قريرة، ٢٠١٣).
2. الانغماس المساعد أو الارتباطي: وفي هذا النوع يلتحق المتعلّم بدورتين: واحدة تركز على المحتوى، وأخرى على اللغة، ولكن يكمل بعضهما بعضاً (مناع، ويحي، ٢٠١٦).
3. انغماس المحمية: وهو البرنامج الذي يُقدّم فيه المحتوى المعرفي باللغة الهدف وتتوفّر فيه البيئة المساعدة لتحقيق هذه الغاية. (مناع، ويحي، ٢٠١٦)

أسس الانغماس اللغوي:

يمكن تحديد أهم أسس الانغماس اللغوي، التي أشار إليها chowun كوان (1997) وهي:

1. أن تكون اللغة الوسيطة للبرنامج لغةً ثانية، ويُمنع استخدام اللغة الأم.
2. أن يتمّ تعلّم اللغة الثانية من خلال التواصل الطبيعي الفعّال.
3. أن تكون فعاليات البرنامج ونشاطاته متنوعة يدور معظمها في قاعة الدرس وخارجها.
4. الاهتمام بتعزيز المهارات اللغوية وتقييمها بشكلٍ منتظم.

أهمية الانغماس اللغوي لدى مُتعلّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى:

يُعدّ الانغماس اللغوي أحد استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلّمها، وقد أشار بعض الباحثين إلى هذه الأهمية منهم: لاتبولون، سبادا (2014)، مناع، يحيى (2016) ويمكن إجمالها في الآتي:

1. يُثري الانغماس المهارات المختلفة لدى متعلّم اللغة الثانية، ويزيد من دافعيته إلى تعلّم اللغة.
2. يُسهم الانغماس في تطوير قدرات المتعلّمين في الفهم، والشعور بالاحترام للغة والثقافة الثانية، مع الحفاظ على هويتهم وثقافتهم الأصلية.
3. يتيخ الانغماس لمتعلّمي اللغة الثانية التفاعل بها، والاستماع إليها في سياقها الطبيعي، ومعرفة سياقاتها المتنوّعة على صعيد المفردات والتعبيرات، وعلى الصعيد الثقافي بأوجهه المختلفة.
4. يساعد الانغماس في تسريع تعلّم اللغة الثانية وتعليمها في أقلّ وقتٍ ممكن وبكفاءة عالية، ويسرّ على المتعلّمين اكتساب لغة الأغلبية.

ثانياً: مهارة الخط العربي:

تناول هذا الجزء من البحث مفهوم الخط العربي وأهداف تعليم مهارة الخط العربي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى وفيما يأتي توضيح لذلك:

مفهوم الخط العربي:

يُعرّف الخط العربي أنّه: "فنّ تحسين شكل الكتابة، وتجويدها؛ لإضفاء الصيغة الجمالية عليها". البجة (البجة، ص. ٤٥٣)، ويُعرّفه القلقشندي (١٩٨٧) بقوله: "الخط ما نتعرّف منه صور الحروف المفردة، وأوضاعها، وكيفية تركيبها خطأ" (ص. ١١٨). كما يُعرّف أنّه "علم وفنّ، فهو علم؛ لأنه يعتمد على أصول وقواعد دقيقة، وهو فنّ؛ لأنه يحتاج إلى تدريب، وإلى دقة وملاحظة وانتباه، وقدرة على المحاكاة (زريق، ١٩٨٥، ص. ١٣).

أهداف تعليم الخط العربي لدى الناطقين بلغاتٍ أخرى:

يعدُّ الخط العربي مهارةً من مهارات اللغة العربية، كما يعدُّ هدفاً من أهداف تعليم مهارات الكتابة، ويهدفُ في الخطوة الأولى في تدريسه إلى تحسين قدرة الطالب على رسم الحروف والكلمات العربية، وتُسمَّى هذه الخطوة مرحلة النقل والنسخ، وينبثق من هذه الأهداف الرئيسة عدَّة أهداف فرعية، وقد أشار إليها عدَّة باحثين ومختصين منهم الناقه (١٩٨٥)، وطعيمه (١٩٨٥)، والحريري (١٩٩٧) ويمكن إجمال هذه الأهداف في الآتي:

1. كتابة الكلمات العربية بحروفٍ منفصلة وبحروفٍ متصلة، مع تمييز شكل الحرف في أول الكلمة، ووسطها وآخرها.
2. إتقان طريقة كتابة اللغة العربية بخط واضح وسليم.
3. إتقان الكتابة بخط النسخ.
4. إتقان الكتابة من اليمين إلى اليسار.
5. كتابة الحروف العربية وإدراك العلاقة بين أشكال الحروف.
6. مراعاة وضع النقاط في أماكنها.
7. التعرف إلى جماليات الخط العربي.
8. محاكاة اللوحات الخطية للأعمال الفنية للخط العربي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، والبالغ عددهم (٤٥) مُعلِّماً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني (١٤٤٠-١٤٤١هـ).

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث الحالي من (30) مُعلِّماً من مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا.

أولاً: بناء أدوات البحث:

فيما يأتي توضيح للخطوات التي تمّ إتباعها لإعداد أدوات البحث ومواده، وفيما يأتي توضيح ذلك:

الأداة الأولى: قائمة مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا:

لإعداد قائمة مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا قام الباحث بالخطوات الآتية:

1. الهدف من إعداد القائمة:

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات الخط العربي اللازمة لمُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.

2. مصادر إعداد القائمة:

أعدّ الباحث القائمة من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية:

1. الأدبيات التي تناولت موضوع مهارات الخط العربي، مثل: عرفان (٢٠٠٨) والصفار (٢٠٠٨).

2. الدراسات السابقة التي تناولت الخط العربي، مثل: الدراوشة (١٩٩٨) والألفي (٢٠٠٥).

3. محتوى مُقرّرات الخط العربي.

4. خبرة الباحث وتدريبه لمقرّر الكتابة عدة مرات.

5. وبناءً على ذلك تمّ إعداد صورة أولية لقائمة مهارات الخط العربي لمُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.

3. بناء القائمة في صورتها الأولية:

تمّ إعداد صورة أولية للقائمة، تضمّنت ثلاثة مستويات رئيسة لمهارات الخط العربي، انبثقت عنها اثنتا عشرة مهارة

فرعية، كما يتّضح من الجدول الآتي:

جدول 1

توصيف مهارات الخط العربي

م	المهارة الرئيسية	عدد المهارات الفرعية
1	مهارات ما قبل الكتابة	4
2	مهارات رسم الحروف العربية	4
3	مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي	4
	المجموع	12

4. تحكيم القائمة:

تمّ عرض القائمة في صورتها الأولى على (7) مُحكّمين، ملحق (1)؛ لإبداء آرائهم في مدى اتساق المهارات الفرعية مع المهارات الرئيسة، وكذلك مدى مناسبة كلّ مهارة من المهارات الفرعية لمعلّمي اللغة العربية، وقابليتها للتطبيق على المتدربين. وقد أشار المحكّمون جميعاً إلى مناسبة المهارات لمعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا، وأنها قابلة للقياس، مع تعديل صياغة بعض المهارات الفرعية، وبهذا يكون قد تمّ التأكد من صدق محتوى هذه القائمة من خلال آراء المحكّمين.

5. صياغة قائمة نهائية بمهارات الخط العربي اللازمة لمعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا:

بعد تعديل صياغة المهارات الفرعية التي أشار المحكّمون إلى تعديلها أصبحت قائمة مهارات الخط العربي اللازمة لمعلّمي اللغة العربية في صورتها النهائية، علماً أنّه لم يتمّ إضافة أو حذف أية مهارة، ومن ثمّ فقد تضمّنت القائمة في صورتها النهائية ملحق (1) ثلاثة مستويات رئيسة، انبثقت عنها (اثنا عشرة) مهارة فرعية.

الأداة الثانية: إعداد بطاقة الملاحظة لقياس مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا:

قام الباحث بإعداد بطاقة الملاحظة لقياس مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا وفقاً للخطوات الآتية:

1. إعداد صورة أولية للبطاقة:

- تحديد الهدف من البطاقة:

هدفت هذه البطاقة إلى قياس فاعلية الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.

- صياغة مفردات البطاقة:

تمّت صياغة مفردات البطاقة، بحيث تغطي المهارات التي تمّ الخلوص إليها في مهارات الخط العربي، وقد تكوّنت البطاقة من ثلاث مهارات رئيسة، تندرج تحتها اثنا عشرة مهارة فرعية.

- تقدير الدرجات:

يتدرج مقياس بطاقة الملاحظة ما بين (0-4) درجات ويُعبّر عن درجة الأداء بـ (ممتاز، جيد جداً، جيد، ضعيف - لا يوجد) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول 2

تدرّج مقياس بطاقة الملاحظة

درجة الأداء				
ممتاز	جيد جداً	جيد	ضعيف	لا يوجد
4	3	2	1	0

3. تطبيق البطاقة على مجموعة استطلاعية:

تمّ إجراء التجربة الاستطلاعية على مجموعة من مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا بلغ عددهم (15) مُعلّماً. وبعد الانتهاء من تعبئة البطاقات، تمّ تفريغ النتائج بهدف حساب ثبات البطاقة وصدقها، وذلك على النحو التالي:

4. ثبات بطاقة الملاحظة:

تتصف بطاقة الملاحظة بالثبات Reliability إذا كانت تعطي النتائج نفسها عند تكرار القياس مراتٍ متتالية بالأداة ذاتها. وقد استخدم الباحث أسلوب ألفا كرونباخ لحساب ثبات البطاقة من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS v25)، حيث يجب عمل هذا الاختبار لإعطاء الشرعية لبطاقة الملاحظة، والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات للبطاقة.

جدول 3

معامل ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة

مهارات الخط العربي	معامل الثبات
0.73	معامل الثبات ألفا كرونباخ

يتّضح من جدول (3) أنّ قيمة معامل الثبات قد بلغت (0.73) تشير إلى وجود ثباتٍ مقبول.

5. صدق بطاقة الملاحظة:

تمّ حساب صدق بطاقة الملاحظة في قياس مهارات الخط العربي وفقاً لما يأتي:

1. الصدق الظاهري:

تمّ التأكد من أنّ بنود البطاقة صادقة بعد عرضها على المحكّمين الذي بلغ عددهم (7) محكّمين، وإجراء التعديلات اللازمة بناءً على آرائهم.

2. الصدق الإحصائي:

وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، ومن ثم فإنّ صدق بطاقة الملاحظة لمهارات الخط العربي يساوي (0.854)، وهي قيمة مرتفعة تدل على أنّ البطاقة تقيس ما وضعت لقياسه.

6. الصورة النهائية للبطاقة:

بعد عرض البطاقة على المحكّمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية التي أُجريت لتحديد صدق البطاقة وثباتها، تمّت صياغة البطاقة في صورتها النهائية استعداداً للتطبيق على عينة البحث. ملحق (2).

ثانياً: بناء البرنامج:

فيما يأتي توضيح للخطوات التي تمّ إتباعها لبناء البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا:

1. أهداف البرنامج:

يحتوي البرنامج التدريبي على أهداف عامة وإجرائية:

الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات الخط العربي (مهارات ما قبل الكتابة، ومهارات رسم الحروف العربية، ومهارات محاكاة الأعمال الفنية للخط العربي).

الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:

1. يُحضّر الحبر بطريقة صحيحة.
2. يقط القلم بطريقة صحيحة.
3. يضع الورقة بشكل صحيح.

4. يمسكُ القلمُ بشكلٍ صحيح.
5. يرسمُ أجزاء الحروف حسب نظام السطر.
6. يرسمُ الحروف بشكلٍ صحيح.
7. يرسمُ الكلمات بشكلٍ صحيح.
8. يكتبُ الجملَ بطريقةً منتظمة.
9. يحاكي تفاصيل الأعمال الفنية.
10. يرسمُ التفاصيل الجزئية والكلية بشكلٍ دقيق.
11. يحاكي العبارات المكتوبة بجميع أنواع الخط العربي.
12. يحاكي جماليات تركيب العمل الفني.

2. تطبيق البرنامج التدريبي:

تمّ تنفيذ البرنامج من قبل وزارة البريد والشؤون الإسلامية في جمهورية سريلانكا بالتعاون مع مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في قرية اللغة العربية في العاصمة السريلانكية (كولمبو)، وقد استغرق تطبيقه (١٥) يومًا.

جدول 4

البرنامج التدريبي

وصف البرنامج التدريبي	
الدولة:	جمهورية سريلانكا.
الجهة المشرفة:	وزارة البريد والشؤون الإسلامية السريلانكية.
جهة التدريب:	مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
مكان الدورة:	قرية اللغة العربية في العاصمة السريلانكية (كولمبو).
فئة الدارسين:	مُعلِّمو اللغة العربية.
المهارة:	مهارة الخط العربي.
ساعات التدريب:	١٠ ساعات يوميًا.
طبيعة البرنامج:	برنامج مكثّف قائم على الانغماس اللغوي وفق أهداف البرنامج التدريبي، وقد رُوِّعت فيه جميع مكونات برامج الانغماس اللغوي، كالإقامة الدائمة في داخل القرية اللغوية طول فترة البرنامج القائم على الانغماس اللغوي.
قاعات التدريس:	تُؤدّى المحاضرات وفق برنامج صباحي ومساءلي:
الأنشطة الإثرائية:	(وهي عبارة عن محاضرات ذات علاقة بالبرنامج التدريبي) مجموعة من الفعاليات والمحاضرات والمسابقات بالإضافة الى المعرض الفني وعديد من البرامج المصاحبة.

جدول 5

أعداد المشاركين في البرنامج التدريبي

أعداد المُعلِّمين المشاركين في البرنامج التدريبي للخط العربي	
المدينة:	عدد الطلاب:
كولمبو	18 طالبًا
كاندي	4 طلاب

وصف البرنامج التدريبي	
كهاتان كودي	5 طلاب
فوتلام	5 طلاب
بيرووالا	8 طلاب
ناول فيدي	5 طلاب
العدد الإجمالي	45 معلّمًا

محتوى البرنامج التدريبي:

تكوّن البرنامج التدريبي من أربع تدريبات رئيسة تضمّنت سبعة عشر تدريباً فرعياً، وعدداً من النشاطات المرافقة، تُغطي في مجملها المهارات الفرعية المستهدفة في عمليات التدريب والتنمية؛ بهدف زيادة كفاءة المعلّمين في مواقف رسم الحروف العربية وفق قواعد الخط العربي.

1. استراتيجيات التعليم والتعلّم في البرنامج التدريبي:

لتحقيق أهداف البرنامج، وإكساب المعلّمين المشاركين المهارات لابدّ من إدراك خصوصية الخط العربي وإخضاع الطلاب إلى برنامج الانغماس اللغوي، وبناءً على ذلك يتمّ التدريب في جوٍّ من الرغبة والافتناع بجدوى التدريب وأثره في اكتساب المهارات المستهدفة، من خلال مشغل تدريبي ينخرط فيه جميع المتدربين، وهدفهم اكتساب المهارات اللازمة وفق معايير الجودة والدقة في محاكاة الأعمال التي تُحقّق المهارة الخطية، ومن ثمّ تحفيز المشاركين وتشجيعهم من خلال عرض الأعمال التي حقّقت المعايير المطلوبة.

2. الأنشطة الإثرائية في البرنامج:

تضمّن البرنامج التدريبي عدداً من الأنشطة الإثرائية، مثل المحاضرات في مجال الخط العربي، ومسابقات تحدي الخط العربي، بالإضافة للمعرض الفني من أعمال المشاركين.

3. الوسائل التعليمية:

تمت الاستعانة بالأدوات التعليمية في أثناء تطبيق البرنامج: جهاز الحاسب الآلي، والسبورة، والأقلام، وأدوات الخط العربي، والكتاب المقرّر للبرنامج، والمصورات من كتب الخط العربي، واللوحات والأعمال الفنية.

4. التقويم:

يتمّ في هذا البرنامج التدريبي تطبيق مختلف الأساليب للتقويم من خلال التقويم المبدئي، والتكويني، والختامي للوقوف على مستوى المشاركين والتقدّم، ومدى تحقيق أهداف التدريبات والبرنامج التدريبي.

5. الكتاب المقرّر في البرنامج التعليمي:

وفيما يلي توضيح الخطوات التي اتّبعتها الباحثة عند إعداد الكتاب المقرّر للبرنامج التعليمي، وتشتمل على الخطوات الآتية:

محتويات الكتاب: احتوى الكتاب في صورته المبدئية على ستة دروس وهي:

1. مهارات الاستعداد للكتابة.

2. خط النسخ.

3. خط الرقعة.

4. خط الثلث.

5. الخط الديواني.

6. محاكاة الأعمال الخطية.

ويحتوي كلُّ درس على أهداف الدرس، يليها تدريبات تقيس مدى إتقان المتدربين للمهارة والأنشطة التي تسهم في تنمية المهارات، ثم تقويمٌ ختاميٌّ لكلِّ درس.

وبعد إعداد هذه الدروس تمَّ عرضُ الدليل على (٧) محكّمين، ملحق (٣) لإبداء آرائهم حول:

1. مناسبة الكتاب لمتدربي الخط العربي من مُعلّمي اللغة العربيّة.

2. الدقة والصحة اللغوية.

3. الشمول والدقة للأهداف.

4. مناسبة الأنشطة للمعلّمين.

5. شمولية وسائل التقويم ومناسبتها.

6. دليل المعلم:

جَهَّز الباحثُ دليلاً بهدف تيسير كيفية تدريس البرنامج للمعلّم، ويشتمل على أهدافٍ مُكوّنة من أربع تدريبات، وأنشطة، واستراتيجيات، ووسائل تعليمية، وطرق التدريس مناسبة، كما يتضمّن الدليل أدوارَ المعلّم عند تنفيذ التدريبات، وقد روعي في بناء الدليل ما يأتي:

1. صياغة أهداف إجرائية يمكن قياسها وتحقيقها لمهارات الخط العربي المراد تنميتها لدى مُعلّمي اللغة العربيّة.

2. تحديد دور المعلم وأدوار المتدربين خلال البرنامج القائم على الانغماس اللغوي.

3. اختيار وسائل تعليمية سهلة الإعداد مناسبة لطبيعة البرنامج.

4. تنوُّع أساليب التقويم بما يساعد في تنمية مهارات الخط العربي، وقد تمَّ عرضُ الدليل على عددٍ من المحكّمين لإبداء آرائهم حول:

1. مناسبة الدليل لمهارات الخط العربي.

2. وضوح التعليمات الواردة فيه، وغيرها من الحيثيات.

3. تمَّ إعداد دليل المعلم في صورته النهائية بعد إتمام التعديلات التي أشار إليها المحكّمون، ملحق (4).

نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ونصّه "ما مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا؟" تمّ التوصل إلى قائمة بمهارات الخط العربي اللازمة لمُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا. تضمّنت ثلاث مهارات رئيسة انبثقت عنها اثنتا عشرة مهارة فرعية، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مهارات ما قبل الكتابة: وانبثقت عنها المهارات الآتية:

1. يحضّر الحبرَ بطريقةٍ صحيحة.
2. يقط القلمَ بطريقةٍ صحيحة.
3. يضع الورقةَ بشكلٍ صحيح.
4. يمسك القلمَ بشكلٍ صحيح.

ثانياً: مهارات رسم الحروف العربية: وانبثقت عنها المهارات الآتية:

1. يرسم أجزاء الحروف حسب نظام السطر.
2. يرسم الحروف بشكلٍ صحيح.
3. يرسم الكلمات بشكلٍ صحيح.
4. يكتب الجملَ بطريقةٍ منتظمة.

ثالثاً: مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي وانبثقت عنها المهارات الآتية:

1. يحاكي تفاصيل الأعمال الفنية.
2. يرسم التفاصيل الجزئية والكلية بشكلٍ دقيق.
3. يحاكي العبارات المكتوبة بجميع أنواع الخط العربي.
4. يحاكي جماليات تركيب العمل الفني.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي نصّه "ما مدى توافر مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا؟"

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد اختبار لمهارات الخط العربي وتطبيقه على مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا، وتمّ رصد النتائج التي حصل المتدربون عليها، ومن ثمّ حساب متوسط درجات مهارات الخط العربي مجملّةً ودرجة كل محور على حدة، وللحكم بصورةٍ كيفية على نسبة توافر مهارات الخط العربي مجملّةً، وكلّ مهارةٍ من مهارات الخط العربي المضمّنة في الاختبار تمّ حساب التقديرات التي تحوّل الدرجة الكمية إلى تقديرٍ كميّ، وذلك كما يأتي:

1. ممتاز من (90) فأكثر.
2. جيد جداً من (80) إلى أقل من (90).
3. جيد من (70) إلى أقل من (80).
4. مقبول من (60) إلى أقل من (70).
5. راسب أو ضعيف أقل من (60).

والجدول الآتي يوضّح متوسط درجات المتدربين في مستويات اختبار مهارات الخط العربي، كلاً على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للاختبار ومدى توافرها وتقديرها:

جدول 6

متوسّط درجات الطلاب في مهارات الخط العربي كل على حدة، وفي الدرجة الإجمالية للبطاقة ومدى توافرها، وتقديرها

المهارة	متوسط الدرجة	نسبة التوافر	التقدير
مهارات ما قبل الكتابة	0.93	23.33%	ضعيف
مهارات رسم الحروف العربية	1.05	26.25%	ضعيف
مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي	1.13	28.33%	ضعيف
المهارات مجملة	1.04	25.97%	ضعيف

يتّضح من جدول (4) أنّ نسبة توافر مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة (25.97%) وهذه النسبة المئوية تعادل تقدير (ضعيف) وفقاً لللائحة الجامعية الإسلامية. كما يتّضح من الجدول نفسه أنّ جميع مهارات البطاقة (مهارات ما قبل الكتابة، ومهارات رسم الحروف العربية، ومهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي) قد حصلت على تقدير ضعيف، وهذا يدلّ على أنّ مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا لم يصلوا لمستوى التمكن في مهارات الخط العربي التي تمّ التوصل إليها في البحث الحالي، ممّا يشير إلى ضرورة الاهتمام بتنمية هذه المهارات لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا. للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الذي نصّه "ما فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا؟"

قام الباحث بحساب متوسط الفرق بين درجات المتدربين في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد تمّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v25) وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T Test)، ويوضّح الجدول الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب في بطاقة الملاحظة للتطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث إجمالاً.

جدول 7

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومتوسط الفروق بين المتوسطين، ودرجة الحرية، وقيمة "ت" ودلالاتها في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية للاختبار (ن=30)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف	متوسط	درجا	قيم [ت]	مستوى
المهارة	الحسابي	المعياري	الفروق	ت	الحرية		الدلالة
مهارات الخط القبلي	11.43	1.755	30.8	29	23.53	000.	
العربي إجمالاً البعدي	42.23	6.725					

يتّضح من الجدول السابق، أنّ قيمة (ت) تساوي (-23.53) بمستوى دلالة (0.000)، وهو أقل من مستوى الدلالة (0.05) ممّا يدل على وجود فرقٍ دالٍ إحصائياً بين متوسطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في النتيجة الكلية لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكّد فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي إجمالاً لدى مُعلّمي اللغة العربيّة في سريلانكا.

ونظراً لأنّ الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطات درجات مجموعة أو أكثر ليست كافيةً لبيان أهمية ذلك الفرق، وإنما هناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ في الاعتبار، مثل حجم ذلك الفرق، وما يمكن أن يترتّب على معرفة ذلك الفرق من

قرارات؛ أي أنّ القيمة العملية يجب أن تُؤخذ في الاعتبار إضافة إلى الدلالة الإحصائية، لذا يُفضّل أن يحسب الباحث حجم التأثير (حجم الفرق) عندما تكون "ت" دالة إحصائية؛ لأنّ مقاييس حجم التأثير لا تتأثر بحجم العينات كما أنّ حجم التأثير يوضّح مقدار تأثير المتغيرات المستقلة في المتغيرات التابعة لكنّ الدلالة الإحصائية لا توضح ذلك فحجم التأثير هو الوجه المكمل للدلالة الإحصائية (عبد المنعم أحمد الدردير، 2006، 76-77).
لذلك قام الباحث بحساب قيمة (حجم التأثير) باستخدام معادلة مُربّع إيتا.

$$\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

وتنص معادلة حجم الأثر على: $\eta^2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$

حيث $t =$ قيمة (ت) المحسوبة في اختبار (ت)، $df =$ درجات الحرية.

يكون حجم التأثير كبيراً إذا كانت $\eta^2 \geq 0.14$

يكون حجم التأثير متوسطاً إذا كانت $\eta^2 > 0.06$

يكون حجم التأثير صغيراً إذا كانت $\eta^2 > 0.01$

والجدول الآتي يوضّح قيمة حجم تأثير البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي إجمالاً لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا وفقاً لمعادلة مُربّع إيتا:

جدول 8

المتوسط والانحراف المعياري، وقيمة حجم التأثير ودلالته في التطبيقين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الخط العربي إجمالاً
($n=30$)

البيان	التطبيق	المتوسط	الانحراف	قيم	قيمة حجم	مستوى
المهارة		الحسابي	المعياري	[ت]	التأثير	الدلالة
مهارات الخط العربي	القبلي	11.43	1.755	23.53	0.95	000.
إجمالاً	البعدي	42.23	6.725			

يتّضح من الجدول السابق أنّ قيمة حجم التأثير باستخدام معادلة مُربّع إيتا قد تعدت قيمة (0.14) مما يدل على أنّ استخدام استراتيجية تحاور قد أدّى إلى تأثير كبير في تنمية مهارات الخط العربي، وهذا يدعم النتيجة التي تمّ التوصل إليها وعُرضت في الجدول السابق من وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب إجمالاً في التطبيقين القبلي والبعدي في النتيجة الكلية لبطاقة الملاحظة، لصالح التطبيق البعدي.

وللتعرّف إلى فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي إجمالاً لدى مُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا لكل مهارة على حدة، تمّ حساب قيمة "ت" ودلالاتها، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتدربين -عينة البحث- في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات البطاقة: مهارات ما قبل الكتابة- ومهارات رسم الحروف العربية- ومهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 9

متوسّطات الفروق والانحرافات المعيارية ودرجات الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية لمهارات البطاقة.

البيان	التطبيق	المتوسّط	الانحراف	متوسّط	درجات	قيم [ت]	مستوى
المهارة	الحسابي	المعياري	الفروق	الحرية			الدلالة
مهارات ما قبل الكتابة	القبلي	3.17	1.578	11.07	29	-22.426	000.
	البعدي	14.23	2.029				
مهارات رسم الحروف العربية	القبلي	4.07	0.254	9.93	29	-21.969	000.
	البعدي	14.00	2.519				
مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي	القبلي	4.20	0.407	9.80	29	-20.605	000.
	البعدي	14.00	2.519				

يُتضح من الجدول السابق ما يأتي:

1. أنّ قيمة (ت) في المهارة الأولى - مهارات ما قبل الكتابة - تساوي (-22.426) ومستوى دلالة (0.000) وهي أقل مستوى الدلالة (0.05)، ممّا يدل على وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا، بين متوسّطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المهارة الأولى لبطاقة الملاحظة مهارات ما قبل الكتابة، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكّد فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي (مهارات ما قبل الكتابة).
2. إنّ قيمة (ت) في المهارة الثانية - مهارات رسم الحروف العربية - تساوي (-21.969) ومستوى دلالة (0.000) وهي أقل مستوى الدلالة (0.05)، ممّا يدل على وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا، بين متوسّطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المهارة الأولى لبطاقة الملاحظة مهارات رسم الحروف العربية، لصالح التطبيق البعدي وهذا يؤكّد فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي (مهارات رسم الحروف العربية).
3. إنّ قيمة (ت) في المهارة الثالثة - مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي - تساوي (-20.605) ومستوى دلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدلّ على وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا، بين متوسّطي درجات المتدربين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في نتيجة المهارة الأولى لبطاقة الملاحظة مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكّد فاعلية البرنامج القائم على الانغماس اللغوي في تنمية مهارات الخط العربي (مهارات محاكاة الأعمال الخطية للخط العربي).

توصيات البحث ومقترحاته:

بناءً على نتائج البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات، واقتراح عددٍ من البحوث المكتملة لهذا البحث، وذلك كما

يأتي:

أولاً: التوصيات:

1. تضمين مهارات الخط العربي ضمن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغاتٍ أخرى.
2. ضرورة عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات الخط العربي لمُعلّمي اللغة العربية في سريلانكا.

3. الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة التي يمكن أن تُسهم في تنمية مهارات الخط العربي للناطقين بلغاتٍ أخرى.

4. استخدام برامج الانغماس اللغوي في تدريس مهارات اللغة العربيّة

ثانيًا: المقترحات:

1. إجراء دراسات لمعرفة الأسباب التي تكمن وراء ضعف مُعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى في مهارات الخط العربي والعمل على علاجها.

2. إجراء دراسات في فاعلية برنامج قائم على الانغماس اللغوي في علاج بعض الصعوبات لدى مُعلّمي اللغة العربيّة للناطقين بلغاتٍ أخرى.

3. استخدام عدّة استراتيجيات لتنمية مهارات الخط العربي لدى مُعلّمي اللغة العربيّة الناطقين بلغاتٍ أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الروس، عادل. (٢٠١٤، مارس ٤-٥). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى [عرض ورقة] المؤتمر الدولي للدراسات العربية والحضارة الإسلامي، ماليزيا، كوالالمبور
- أبو بكر، نيرات سعيد. (2008). صعوبات تعليم وتعلم مهارات الكلام والكتابة لطلاب اللغة العربية في المدارس الثانوية الحكومية بكنيا الأسباب والحلول. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أفريقيا العالمية.
- الألفي، محمد ياسين. (2005). عناصر الرداءة المعوقة في قراءة خطوط دارسي العربية من غير أهلها. مجلة العربية للناطقين بغيرها، (٢)، ١٥٧-٢١٩.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (2005). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها. دار الكتاب الجامعي.
- البجة، عبد الفتاح حسن. (٢٠٠٠). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة المرحلة الأساسية الدنيا. دار الفكر للطباعة والنشر.
- التهامي، حياة عبد الوهاب. (2010). الصعوبات الكتابية التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة إفريقيا العالمية.
- جاب الله، علي سعيد، سيد، فهمي مكاوي، ماهر، شعبان عبد الباري. (2011). تعليم القراءة والكتابة - أسسه وإجراءاته التربوية. دار المسيرة للطباعة والنشر.
- جل، جينكيز. (2006). أثر برنامج التغطيس التواصل الدائم باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة الأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية. (عبدالله الدنان، يونس حجر مترجم). دار البشائر.
- ال دراوشة، طليب عبد الغني. (١٩٩٨). تأثير برنامج تدريبي مقترح في تحسين المهارة الكتابية. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- زريق، معروف. (1985). كيف نعلم الخط العربي، دراسة تاريخية فنية تربوية. دار الفكر.
- شبيلات، كوثر جمال. (2006). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
- الشواي، محمد سعد. (٢٠١٧، أبريل ١-٣) البيئة اللغوية ودورها في تعليم المهارات [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي الأول - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها نظرة نحو المستقبل، جامعة مرمرة، إسطنبول، تركيا.
- الصفار، محمد. (2008). قواعد الخط العربي مزينة باللوحات الخطية. المكتبة الفنية.
- طعيمة، رشدي أحمد. (١٩٨٥). دليل عمل في إعداد المواد التعليمية البرامج تعليم اللغة العربية. جامعة أم القرى.
- عرفان، خالد محمود. (2008). قواعد الخط والكتابة وتطبيقاتهما. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

علي، الشيخ. (2003). مشكلات ضعف القراءة والكتابة عند التلاميذ الناطقين بغير العربية الصف الثامن في تعليم وحدة كركوج ولاية سنار. [رسالة ماجستير غير منشورة]. معهد الخرطوم الدولي للغة العربية.

قريه، توفيق. (٢٠١٣، ديسمبر ١٨-١٩). طريقة الانغماس اللغوي وتطبيقها على تعليم العربية للناطقين بغيرها [عرض ورقة] المؤتمر الدولي الأول - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مركز زايد للثقافة الإسلامية، الإمارات، أبو ظبي.

القلقشندي، أحمد بن علي. (1987). صبح الأعشى في صناعة الإنشاء. دار الكتب العلمية.

لايتبلون باتسي، وسبادا نينا. (2014). كيف نتعلم اللغات. (علي شعبان، مترجم). المركز القومي للترجمة.

المجالي، يوسف ذياب سلامه. (2006). بناء برنامج في الخط العربي والتذوق الجمالي وقياس أثره في تنمية مهارات الخط العربي والتذوق الجمالي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

مناع، آمنة، وبن يحيى، يحيى (٢٠١٦). الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، ٩(١)، ١٢٧٧-١٢٩٨.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Abu AlRoos, A. (2014, March 4-5). *The Role of Linguistic Immersion in Teaching Arabic to Speakers of Other Languages* [Paper Presentation]. International Conference on Arabic Studies and Islamic Civilization, Malaysia, Kuala Lumpur
- Abu Bakr, N. (2008). *Difficulties of teaching and learning speaking and writing skills for Arabic language students in public secondary schools in Kenya: Causes and solutions*. [Unpublished Doctoral Thesis]. International University of Africa.
- Alalfi, M. (2005). Elements of impeding mediocrity in reading Arabic scripts from non-Arabic students. *AlArabiya Journal for Speakers of Other Languages*, (2), 157-219.
- AlBeja, A. (2000). *The principles of teaching Arabic between theory and practice, the lower basic stage*. Dar AlFikr for Printing and Publishing.
- AlBeja, A. (2005). *Methods of teaching Arabic language skills and literature*. Dar Alketab Aljameei.
- AlDarawsheh, T. (1998). *The effect of a proposed training program in improving the writing skill*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Yarmouk University.
- Ali, S. (2003). *Problems of poor reading and writing for eighth grade non-Arabic speaking students in the teaching of the Karakouj unit, Sennar State*. [Unpublished Master's Thesis]. Khartoum International Institute of the Arabic Language.
- Alqalqashandi, A. (1987). *Sobh Al-Asha in the construction industry*. Dar Alkotob Ala'lmeeh.
- Alsaffar, M. (2008). *Arabic calligraphy rules decorated with calligraphy panels*. Almaktabah Alfanieh.
- AlShawai, M. (2017, April 1-3). *The language environment and its role in teaching skills* [Paper Presentation]. The First International Conference - Teaching Arabic to

- Non-Native Speakers A Look Toward the Future, Marmara University, Turkey, Istanbul.
- Altohamy, H. A. (2010). Written Difficulties Facing Non-Arabic Language Learners, [Unpublished PhD thesis]. International University of Africa.
- Chowan, T. (1997). *Key Concepts of Success Full Immersion*. Acie Newslettcr.
- Gel, J. (2006). *The impact of the permanent communication immersion program in classical Arabic applied in Arab kindergarten on their grades in reading and expression in primary school*. (Abdullah Aldanan, Younis Hajar, Trans.). Al-Bashaer House.
- Irfan, K. (2008). *Calligraphy and writing rules and their applications*. Dar Alnasher Aldwoali for publishing and distribution.
- Jaballah, A., Sayed, F., & Maher, S. (2011). *Teaching reading and writing - its educational foundations and procedures*. Dar AlMasirah for printing and publishing.
- Lightbloom, P & Spada, N. (2014). *How do we learn languages?* (Ali Shaaban, Trans.). National Center for Translation.
- Majali, Y. (2006). *Building a program in Arabic calligraphy and aesthetic taste and measuring its impact on developing Arabic calligraphy skills and aesthetic taste among primary school students in Jordan*. [Unpublished Doctoral Thesis]. Amman Arab University.
- Manna, A. & Ben Yahya, Y. (2016). Linguistic immersion and its impact on teaching languages. *Alwihat Journal for Research and Studies*, 9(1), 1277-1298.
- Milman, B. M. (2010). *Key Components In A Successful Arabic Immersion Program For High School. A Case Study*. [Unpublished Master Dissertation]. University of Texas.
- Qreira, T. (2013, December 18-19). *The method of linguistic immersion and its application to teaching Arabic to non-native speakers* [Paper Presentation] The First International Conference - Teaching Arabic to Speakers of Other Languages, Zayed Center for Islamic Culture, Emirates, Abu Dhabi.
- Shubeilat, K. (2006). *The effectiveness of a proposed program in developing some writing skills for first year secondary school students*. [Unpublished Master's Thesis]. University of Jordan.
- Taima, R. (1985). *A work guide in preparing educational materials for Arabic language teaching programs*. Umm Al Qura University.
- Zureik, M. (1985). *How do we teach Arabic calligraphy, a historical, artistic, educational study?* Dar AlFikr.



درجة تحقيق معايير كوالتي ماترز (Quality Matters) في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية
بضرماء من وجهة نظر الطالبات

حليمة بنت محمد حكيمي

أستاذ مساعد المناهج وتقنيات التعليم

جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء

Dio 10.55534/1320-009-005-007

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تحقيق معايير كوالتي ماترز (QM) في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء من وجهة نظر الطالبات، والتعرف كذلك إلى الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً لمعايير (QM)، وتحقيقاً لأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة مكونة من (160) طالبة، و(8) من أعضاء هيئة التدريس، وأعدت الباحثة أداتين: استبانة لتقويم جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضرماء، وبطاقة مقابلة (شبه مُقننة) لمعرفة الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في أثناء تصميم المقررات الإلكترونية. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة جودة المقررات الإلكترونية وفقاً لمعايير (QM) بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضرماء ضعيفة، كما أثبتت نتائج الدراسة وجود عددٍ من الصعوبات الشخصية، والإدارية، والمالية التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في أثناء تصميم المقررات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: جودة، المقررات الإلكترونية، معايير (QM)، التصميم الإلكتروني.

The degree of achievement of Quality Matters (QM) standards in the online courses at the College of Science and Human Studies in Durma from the perspectives of the female students

Halima Bint Mohamed Hakami

Assistant Professor of Curricula and Education
Technology Shaqra University -College of
Sciences and Humanities Studies in Durma

Dio 10.55534/1320-009-005-007

Abstract:

The study aims at identifying the degree of achievement of Quality Matters (QM) standards in the online courses at the College of Science and Human Studies in Durma from the perspectives of the female students. Also, identifying the difficulties faculty members have faced in designing the online courses according to (QM) standards. To achieve its objectives, the study used the descriptive approach. The sample consisted of (160) female students and (8) faculty members. The researcher prepared two tools: A survey to evaluate the quality of the online courses at the College of Science and Human Studies in Durma, and an interview card (semi-legislated) to identify the difficulties faculty members have faced in designing the online courses. The results of the study indicated that the quality degree of the online courses according to (QM) standards at the Faculty of Science and Human Studies in Durma is weak. Also, the results of the study proved the existence of many personal, administrative, and financial difficulties faced by faculty members during the design of the online courses.

Keywords: Quality, Online Courses, (QM) Standards, E-Design.

المقدمة:

يشهد عالمنا المعاصر تطوراً معرفياً، وتقنياً، وتقدمًا علمياً، وتنتج عنه عديد التغيرات السريعة في كل مجال من مجالات الحياة، وأصبح التنافس كبيراً بين الدول والمجتمعات للوصول إلى قصب السبق في مجال الابتكارات والاختراعات العلمية والإسهام في حركة التطور التكنولوجي، والتقدم العلمي، وكان لمجال التعليم نصيب كبير في ذلك التنافس من خلال توظيف التقنية والتكنولوجيا، وتطبيقهما في العملية التعليمية.

ويعد التعلم الإلكتروني من أبرز صور توظيف التقنية والتكنولوجيا في مجال التعليم، ويُقصد به "منظومة عمليات وممارسات أخلاقية خاصة بتسهيل التعلم، وتحسين الأداء، تعتمد على التكامل بين مخرجات نظريات التعلم، وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبيئاتها؛ لخلق نظام تكنولوجي تعليمي متكامل، يعمل على تحقيق التسليم الجزئي أو الكلي للمعرفة، عبر الشبكة والتفاعل المتزامن وغير المتزامن بين عدة أطراف (المعرفة، الطالب، والمدرس.. الخ) وبجميع الاتجاهات مُحققاً بذلك التعلم المرن، والتعلم التشاركي" (مهدي، 2018، 28).

كما توسعت المفاهيم والمسميات التي تندرج تحت مجال التعلم الإلكتروني، فظهر ما يُسمى بالتعلم الرقمي، والفصول الافتراضية، والمنصات التعليمية، والمحتوى الرقمي، والمقررات الرقمية، والتعلم عن بعد،... الخ، وغيرها من المسميات التي تتكامل في مجملها لتكون بيئات تعلم إلكترونية، يتم من خلالها تقديم نموذج عصري ومُتقدم للتعليم والتعلم في أي مكان وأي زمان، حيث لم يعد الزمان والمكان عائقان في التعليم، وأصبح من السهل معالجتهما من خلال توظيف تطبيقات التعلم الإلكتروني وأنظمة إدارته المختلفة (القرني، 2020، 3). وأشار باجكي (Bagci, 2018) إلى أنه في عصر التكنولوجيا، يتم استخدام بيئات التعلم الإلكتروني بشكل متزايد في كل مستوى من مستويات التعليم، حيث يجتمع المعلمون، والطلاب معاً دون قيود زمانية، أو مكانية، وأصبح التعلم الإلكتروني أحد بيئات التعلم المفضلة، وبخاصة أن الطلاب لديهم مرونة وغير مُقيدين ببيئة صفية مُعيّنة، وهذا يتفق مع ما ذكره حسن (2020) أن التعلم الإلكتروني جاء ليمارس دوره ويسهم في حل المشكلات التي تواجه التعليم التقليدي؛ مثل: نقص الكوادر، واجتياح حواجز الزمان والمكان. ومع التطور المستمر تجاوز التعلم الإلكتروني مجرد تقديم المقررات من خلال المواقع الإلكترونية؛ ليشمل كل متطلبات إدارة عملية التعليم والتعلم، وتعد أغلب منصات التعليم عن بُعد من أهم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التي تستخدمها معظم الأنظمة التعليمية على مستوى العالم؛ لما تتميز به من إحداث التفاعل بين الطلاب ومعلميهم من جهة وبين الطلاب بعضهم البعض من جهة أخرى، وذلك من خلال: الفصول الافتراضية، والحلقات النقاشية، وإمكانية إرسال الواجبات والاختبارات وتصحيحها بسهولة.

فنظام إدارة التعلم الإلكتروني منظومة متكاملة مسؤولة عن إدارة العملية التعليمية الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الإنترنت"، وهذه المنظومة تتضمن: القبول، والتسجيل في المقررات، وإدارة المقررات، والواجبات، ومتابعة تعلم الطالب، والإشراف على أدوات الاتصال التزامني وغير التزامني، وإدارة الاختبارات، واستخراج الشهادات النهائية (استيته وسرحان، 2007، 292).

وتعد المقررات الإلكترونية مكوناً أساسياً في منظومة إدارة التعلم الإلكتروني، وتهدف إلى دعم جودة التعليم وضبطها وتحسين نواتج التعلم. وأكدت مجموعة من الدراسات أهمية استخدام المقررات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني، كدراسة الضالعي (2020) التي أوصت باستخدام المقررات الإلكترونية عبر أنظمة إدارة التعلم في التعليم الجامعي لمساندة التعليم التقليدي ودعمه. ودراسة ليو وكومبز (Lee, Combes, 2020) التي أثبتت التأثير الإيجابي للمقررات الإلكترونية

على نجاح الطلاب، ودراسة (المطيري، 2021) التي أوصت بالاستفادة من خدمات الإنترنت في التعليم والتعلم، ونشر المقرّرات الإلكترونية، وإعطاء التمارين المنزلية، وتبادل البريد والرسائل الإلكترونية بين الطلاب ومعلميهم؛ لزيادة التفاعل والفاعلية بالتعليم والتعلم بشكل عام، وتعليم الفنون وتعلمها بشكل خاص. ويُقصد بالمقرّرات الإلكترونية "مواد تعليمية تمثّل جزءاً أساسياً في بيئة التعلم الإلكتروني، وتشمل أساليب متنوعة تُستخدم لشرح الدروس والمعلومات التي يمكن استدعاؤها من الشبكة، مع التدعيم بعناصر الوسائل المتعددة التفاعلية" (عطار وكنساره، 2015، 171).

وتكمن أهمية المقرّرات في أنّها تُعدّ من أهم الركائز في مجال تكنولوجيا التعليم ذات الأثر البالغ في ثبات التعلم وبقائه وهي تُستخدم بصورة جماعية، أو فردية حسب الحاجة (القربي، 2019، 244). ومراجعة كل من (مصطفى، 2017، ص 90)، و(عطار وكنساره، 2015، 173) نستخلص أنّ المقرّرات الإلكترونية تتميز بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

1. إمكانية تغيير المحتوى، أو جزء منه، وتعديله، وإضافة له، وتزويده بمصادر متجددة، بصفة دورية.
 2. تحقيق التفاعل بين المتعلم وزملائه، والمتعلم والمعلم، وهذا ما لا تحقّقه المقرّرات غير المعتمدة على الإنترنت.
 3. التمرکز يكون حول المتعلم؛ فالمتعلم هو الذي يتحكم في سير العملية التعليمية.
 4. النشاط الإيجابي وغير المحدود الذي يقوم به المتعلم داخل هذه المقرّرات؛ لأنّها معتمدة على الاتصال بالإنترنت.
 5. التعزيز الفوري للدارسين، وقد يكون التعزيز فردياً بين المتعلم والمعلم، أو جماعياً بين المتعلم وزملائه.
- وتوجد نظريات تعلم متعدّدة ذات علاقة بالتعلم الإلكتروني، والمقرّرات الإلكترونية، ومنها:

النظرية الاتصالية: ظهر مصطلح connectivism للدلالة على نظرية لتفسير التعلم في العصر الرقمي، حيث قدّم «سيمنز» نظرية تُسمّى "النظرية الاتصالية للتعلم والمعرفة" وعرفها أنّها: "نظرية تسعى إلى توضيح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركّبة، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التقنيات الجديدة". كما أنّ النظرية الاتصالية تفسّر كيفية توزيع المعرفة خلال شبكة تتضمّن المتعلمين، والتقنيات، والأدوات غير البشرية، ولا تقتصر فقط على المعرفة الموزّعة داخل دماغ المتعلم (عبد المجيد، 2012). أي أنّ النظرية الاتصالية توضّح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية، وتفسّر كيفية توزيع المعرفة خلال شبكة تتضمّن المتعلمين والتقنيات، كما تفترض أنّ التعلم يتم من الخارج، بمعنى أنه حين يحتاج المتعلم إلى الحصول على المعرفة، فلا بد أن يتواصل مع مصادرها ليحصل عليها، فالمعرفة وُفق هذه النظرية موزّعة على مصادر مختلفة، ولا تقتصر على وجودها داخل الدماغ.

النظرية البنائية: تهتمّ النظرية البنائية بكيفية بناء المعرفة، وكيفية اكتسابها من خلال الخبرة والمعرفة السابقة، ومن ثمّ يتكوّن معنى وفهم لما يتعلّمه الفرد بنفسه (عبد العاطي، وأبو خطوة، 2012، ص 80). وأوضح عبد العاطي (2016، ص 69): أنّ الصفّ المدعوم بالتقنية هو صفّ يتيح للطلاب ممارسة إجراءات تعلم تقنية، تستخدم الوسائل والمهارات اللازمة لتعلم الطلاب، وتركّز الأنشطة المدجّجة بالتقنية على الفلسفة البنائية، وأحد المبادئ الرئيسة للفلسفة البنائية للتعليم هو أهمية وجود بيئة تعليمية نشطة، تشجّع كلّ طالب أن يكون متعلّماً نشطاً يمارس في الصفّ إجراءات يتعلّم بها، ويعينه على ذلك المعلم. أي أنّه لكي يحدث تعلم فعلي وفق النظرية البنائية فإنّ ذلك يتطلّب متعلّماً نشطاً باستمرار، يبني معرفته بنفسه معتمداً في ذلك على خبرته السابقة لا مستقبلاً لها من الآخرين، ولا يتم ذلك إلا في إطار اجتماعي يحدث فيه النقاش، وتبادل الآراء والأفكار.

وفي آواخر عام (2019م) شهد العالم بداية أزمة صحية عالمية، تمثّلت في ظهور جائحة كورونا وانتشارها، التي طالت آثارها جميع مناحي الحياة، وأثّرت على النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم، ممّا أدّى إلى إغلاق المدارس، والجامعات على نطاق واسع في كثير من دول العالم (العنبي، 2021، 303).

لقد فرضت تلك الأزمة تحديًا جديدًا للتعليم جعلت من مواصلة العملية التعليمية بالطريقة التقليدية المعروفة أمرًا مستحيلًا؛ إذ فرض هذا الوباء تحديًا جديدًا للأنظمة التعليمية في العالم يتمثّل في أنّ من أهم خطوات مواجهة هذه الأزمة عدم الاختلاط في الأماكن المزدحمة، وبخاصّة المدارس، والجامعات، والاعتماد على أنظمة إدارة التعلّم، والمنصّات التعليمية والمقرّرات الإلكترونية. ويؤكد ذلك السعيد، والعجمي، وأبا الخيل (2022) بقولهم: "حدثت تغييرات جذرية في نظم التعليم في العالم أجمع نتيجة انتشار فيروس كورونا المستجد، ومن هذه التغييرات التعلّم عن بُعد، وظهور منصّات للتعلّم الإلكتروني؛ فالتعلّم عن بُعد يُساعد في تعزيز شعور الطلاب وأسرهم بالتكافؤ في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وكسر حاجز الخوف والقلق لديهم، وتمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم، والبحث عن الحقائق والمعلومات بوسائل أكثر وأجدي ممّا هو متّبع في قاعات الفصول التقليدية".

لكنّ عملية الانتقال للتعليم عن بُعد، واستخدام المنصّات التعليمية، والمقرّرات الإلكترونية تمّ بشكل سريع ومفاجئ في جميع المدارس والجامعات بشكل عام، وجامعة شقراء على وجه خاص، حيث تمّ استخدام منصة مودل لأول مرة في العملية التعليمية، مع تكثيف الدورات لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير قناة للتعليم الإلكتروني. وهذا يتفق مع ما أوضحه كل من (الليلى، وإسماعيل، وعلي، والقحطاني، 2020) أنّ التعلّم عن بُعد جاء ردّة فعل مفاجئة دون أي تخطيط سابق، بهدف حل أزمة راهنة دون الاعتماد على لوائح وأنظمة مُعدّة سلفًا، كما أنّ التعلّم عن بُعد تجاوز المؤسسات التربوية ليمثّل ظاهرة اجتماعية، سواء على المستوى الوطني، أم الإقليمي، أم العالمي، كما يتفق مع ما ذكره أيتاك (Aytaç, 2020) أن المؤسسات التعليمية غير مستعدة لهذه الجائحة، وأنّ الطريقة الوحيدة لاستمرار العملية التعليمية هو التعلّم عن بُعد، حيث تمّ التحوّل إلى بيئة التعلّم الإلكتروني بشكل سريع، وبالتالي سيواجه المعلمون، والقادة عدّة مشاكل وتحديات. وأضاف زيمرمان (Zimmerman et al., 2020) أنّه مع النمو المطرد للتعلّم عبر الإنترنت، ستستمر المؤسسات التعليمية في البحث عن طرق لإنشاء المقرّرات والبرامج الإلكترونية، والتحقّق من جودتها، حيث إنّ جائحة كورونا جعلت أنظمة ضمان الجودة المطبّقة مؤسسيًا للتعليم عبر الإنترنت أكثر أهمية.

فنجاح التعلّم الإلكتروني يعتمد بشكل أساسي على جودة المقرّرات الإلكترونية. وتُعرف جودة المقرّرات الإلكترونية أنّها: "عبارات تصف خصائص المقرّر الإلكتروني الذي يميّز بجودة التصميم التعليمي" (سعيد، وأحمد، 2014، 93). ولتحقيق جودة المقرّرات الإلكترونية يجب توافر مجموعة من المعايير العالمية، التي يتمّ تطبيقها لتقييم التعليم الإلكتروني، ويُقصدُ بمعايير جودة المقرّرات، مجموعة من المحدّدات التي تُشكّل في مجملها إطارًا مرجعيًا، يمكن الاعتماد عليه في الحكم على جودة المقرّرات الإلكترونية بمستوى من النوعية والفعالية، ويمكن وصف كل منها بقياسه من خلال قياس المؤشّرات المتصلة به في تصميم المقرّر الإلكتروني، وبناءه، وتنفيذه (العمرى، 2015، ص222). وتكمن أهمية معايير الجودة في المقرّر الإلكتروني فيما يلي (العنزي، وخلف الله، 2016، ص13):

1. تمثّل المعايير أساسًا للمصلحة التربوية من حيث تحديد مواصفات الجودة لكل من: الطالب، والمؤسسة التعليمية.
2. تقليل من حدّة الخلافات حول ما يتمّ تدريسه، وما يجب تحقيقه.
3. تساعد في الحكم على جودة التعلّم، من أجل تحسين المخرجات التعليمية.

ومن أشهر هذه المعايير معايير كوالتي ماترز، وهي معايير من إنتاج منظّمة كواليتي ماترز العالمية لتصميم ممارسات صحيحة للتعلّم الإلكتروني، والتي نشأت من خلال منحة الحكومة الفيدرالية الأمريكية لتحسين التعليم الجامعي، ومهمتها رفع جودة المقرّرات الإلكترونية؛ لتحقيق المعيارية، والحصول على مقرّرات معتمّدة، مع العمل في الوقت نفسه على ترويج أفضل الممارسات، وتحفيز التميّز والابتكار في التعليم والتعلّم.

وتوفّر معايير "كوالتي ماترز QM" ضماناً لجودة المقرّرات الإلكترونية، وتهدف عملية الضمان إلى الوصول إلى حالة من التطوُّر والتحسين المستمرّين بعد التأكد من مستوى الجودة الأساسي للمقرّر، وتستخدم كوالتي ماترز نظاماً مبنياً على أداة قياس في عملية مراجعة المقرّرات الإلكترونية، وهذه الأداة تهتم بتصميم المقرّر، وتتكوّن من ثمانية معايير عامة (الدكروى، 2019، 72). وتتكوّن المعايير العامة من: نظرة عامة عن المقرّر الدراسي، وأهداف المقرّر، والتقييم والقياس، والمواد التعليمية، وأنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم، والتقنيات المستخدمة في المقرّر، ودعم المتعلّم، وإمكانية الوصول، وسهولة الاستخدام. وهذا يتفق مع ما ذكرته العوبثاني (Alubthne, 2020)، أنّ كوالتي ماترز (QM) من أبرز البرامج التي طوّرت معايير يمكن أن تسهم في تقييم جودة التعلّم عبر الإنترنت وتطويرها وتحسينها اعتماداً على أصول بحثية.

ويندرج تحت المعايير الثماني العامة (42) معياراً فرعياً، تُصنّف إلى ثلاثة مستويات حسب الأهمية: أساسي، ومهم جداً ومهم. (اليامي، 2020)، (القرني، 2019)، (الدكوري، 2019)، ويمكن توضيحها في جدول (1) كالتالي:

جدول 1

المعايير العامة والفرعية لكوالتى ماتورز (QM)

المستوى	المحور الأول: نظرة عامة
أساسي	وجود تعليمات للمقرّر توضّح كيفية البدء في المقرّر وكيفية الوصول لمكوّناته.
أساسي	تعريف الطلاب بمهدف المقرّر ومكوّناته (خطة المقرّر).
مهم جداً	وضوح قواعد الاستخدام لأدوات التواصل الإلكتروني وآدابه (المناقشات المباشرة، والبريد الإلكتروني).
مهم جداً	توضيح السياسة العامة للجامعة أو الكلية المتعلّقة بالمقرّر (الغياب والحرمان / والاختبارات والرسوب / والغش).
مهم جداً	توضيح الحد الأدنى من المتطلّبات التقنية (الأجهزة والبرامج) اللازمة لتصفّح المقرّر.
مهم	توضيح الحد الأدنى من المهارات التقنية التي ينبغي أن تتوافر في الطالب.
مهم	توضيح المتطلّبات المعرفية السابقة للمقرّر.
مهم	وجود معلومات كافية عن أستاذ المقرّر (الاسم، والبريد الإلكتروني، رقم الهاتف، ورقم المكتب، والساعات المكتبية).
مهم	دعوة الطلاب إلى تقديم أنفسهم (التعريف بهم) لزملائهم من خلال المجموعات الدراسية.

المحور الثاني: أهداف المقرر التعليمية

أساسي	أهداف المقرّر العامة تصف بوضوح وبشكلٍ محدّد ما سيتعلّمه الطلاب، وما سيكونون قادرين على القيام به بعد النجاح في المقرّر.
أساسي	الأهداف التعليمية على مستوى (الوحدات، والفصول) تكون متنسقةً مع الأهداف العامة على مستوى المقرّر.
أساسي	صياغة الأهداف التعليمية واضحةً وبشكلٍ موجّه للطلاب.
أساسي	وضوح العلاقة بين الأهداف التعليمية وأنشطة المقرّر (وضح كيفية تحقيق الأنشطة لأهداف المقرّر).
أساسي	أهداف المقرّر التعليمية مُصمّمة بشكلٍ متناسب مع مستوى المقرّر، أي أنّ المقرّرات في المستويات الأولى تُحقّق أهدافاً تعليمية أقل في مستواها المعرفي من مقرّرات المستويات العليا.

المحور الثالث: التقييم والقياس

تقيس وسائل التقييم (الاختبارات، والواجبات، والمشاريع) مدى تحقق الأهداف الموجودة في الخطة.

أساسي	وضوح سياسة التقييم (وتوزيع الدرجات والنسب المئوية لكل مهمة).
أساسي	وجود معايير محدّدة ومقنّنة لتقييم أداء الطلاب ومشاركتهم.
مهم جداً	استخدام أدوات تقييم متنوّعة ومتدرّجة (من واجبات إلى أوراق بحثية ومشاريع)
مهم جداً	تزويد الطلاب بفرصة لتطوير مشاريعهم وتعديل أخطائهم في الواجبات لمعرفة تقدّمهم العلمي
المستوى	
المستوى	
أساسي	تسهّل المواد التعليمية (الكتب، والعروض، والصور، والفيديو) في تحقيق أهداف التعلّم على مستوى الوحدات
أساسي	هناك شرح واضح للغرض (لغة) من المواد التعليمية والمصادر إن لم يكن واضحاً، مثلاً بيان الغرض من (العروض، والانفوجرافيك، وخرائط ذهنية....) والعلاقة بينها وبين استكمال أنشطة المقرّر.
مهم جداً	جميع المواد والمصادر التعليمية المستخدمة (كتب، ومقاطع فيديو، وصور) موثّقة أي يذكر اسم المؤلف وتاريخ النشر، والعنوان، والمصدر، تحقّق النزاهة الأكاديمية.
مهم جداً	استخدام مصادر ومراجع حديثة في مجال التخصص (كتب حديثة، وباركود، وعروض ثلاثية الأبعاد، الانفوجرافيك)
مهم جداً	استخدام مواد تعليمية ومصادر متنوّعة ليكون لدى المتعلّمين خيارات متعدّدة: كتب، مواد أنشأها الأستاذ، وسائط متعدّدة، مواقع إلكترونية.
المستوى	
المستوى	
أساسي	تسهّل أنشطة التعلّم (لوحات المناقشة، وتقديم عرض، وشرح مشروع، وقراءة محتوى) في تحقيق الأهداف
أساسي	والكفاءات التعليمية المعلنة سابقاً
أساسي	تتيح أنشطة التعلّم (لوحات المناقشة، وتقديم عرض، وشرح مشروع، وقراءة محتوى) فرصة إيجابية للتفاعل بين الطلاب، وبين الطالب والمحتوى، وبين الطالب والمعلّم.
أساسي	وضوح خطة عضو هيئة التدريس للرد على الاستفسارات والأعمال على سبيل المثال (الرد على البريد خلال 24 ساعة، ومدة الرد على الواجبات والاختبارات بعد 48 ساعة)
مهم جداً	وضوح قواعد ومتطلبات تفاعل الطلاب مع أنشطة المقرّر.
المستوى	
المستوى	
أساسي	الوسائط المستخدمة داخل المقرّر (المتنديات، والفصول الافتراضية، والفيديو) تساعد في تحقيق الأهداف وتوصيل المحتوى بكفاءة.
أساسي	الأدوات المستخدمة داخل المقرّر (المتنديات، والفصول الافتراضية، والفيديو) تعزّز المشاركة والتفاعل النشط للطلاب
مهم	استخدام تقنيات حديثة في دعم عملية التعلّم مثل الشبكات الاجتماعية والبودكاست.
مهم	توفير روابط سياسات الخصوصية لجميع الأدوات المضافة من خارج المقرّر، أي أنّ المقرّر يزود المتعلّمين بمعلومات حول كيفية حماية بياناتهم وخصوصياتهم.
المستوى	
المستوى	
أساسي	وجود تعليمات واضحة عن الدعم الفني وكيفية حصول الطالب عليه.
أساسي	وجود تعليمات واضحة لذوي الاحتياجات الخاصة (أصحاب الهمم) لتسهيل سرعة الوصول إلى المقرّر.
أساسي	وجود تعليمات واضحة للدعم الأكاديمي المقدم للطلاب من داخل المؤسسة أو من خلال روابط خارجية التي تساعد المتعلّمين على النجاح في المقرّر وكيفية الحصول عليها.

وجود تعليمات واضحة لمصادر الدعم الطلابي ومصادر التعلم التي تقدمها المؤسسة (المكافآت المادية، وورش مهم العمل، والدورات، والنوادي، وطرق البحث، وكتابة الأوراق العلمية، والتوثيق)، والتي تمكن المتعلمين من النجاح بالمقرر.

المستوى	المحور الثامن: إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام
أساسي	سهولة الإبحار والتنقل بين مكونات المقرر.
أساسي	تصميم المقرر بشكل يسهل قراءته.
أساسي	توفير صور ونصوص مختلفة يمكن الوصول إليها في الملفات والمستندات وصفحات النصّة وصفحات الويب لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين.
مهم جداً	توفير وسائل بديلة للحصول على مواد دراسية بأشكال وتنسيقات مختلفة تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة (مهم جداً) (كتوفير ملف نصي لمحاضرة صوتية مسجلة).
مهم جداً	تقديم وسائل متعددة سهلة الاستخدام والتشغيل والعرض.
مهم جداً	توضيح بيانات الوصول لبائعي جميع التقنيات المستخدمة في المقرر.

ولأهمية الالتزام بمعايير الجودة في أثناء بناء المقررات الإلكترونية، فقد دعا أكثر التربويين إلى ذلك، وهذا ما أكّدت عليه دراسة (القرني، 2019م)، بضرورة تطوير المقررات الإلكترونية، وتصميمها، وفق معايير، واضحة. ودراسة زيمرمان (Zimmerman et al., 2020)، التي أوصت بضرورة التركيز على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لتصميم المقررات الإلكترونية وفق المعايير المعتمدة مؤسسياً، ودراسة (بازرعة، وباريان، والمحمدي، 2021) التي أكّدت حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى معرفة معايير تصميم المقررات الإلكترونية وفق المعايير الدولية. وفي ذات السياق تناولت عددًا من الدراسات معايير جودة المقررات الإلكترونية، منها: دراسة الجابر، وأمين والمالكي (2021)، ودراسة الحسين، والراشد (2021)، ودراسة اليامي (2020)، ودراسة لينش، وجيستون (lynch, Gaston, 2020) ودراسة الشهري وآخرين (2018).

حيث توصلت دراسة الجابر، وأمين، والمالكي (2021) إلى فعالية تصميم المحتوى التعليمي المطور للتعلم عن بُعد وفق معايير جودة المقررات الرقمية في اكتساب مفاهيم مادة التربية الإسلامية، حيث تكوّنت عينه الدراسة من (50) طالبًا من طلاب الصف العاشر الأساسي في عُمان، وتمّ تقسيمهم إلى (25) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(25) طالبًا في المجموعة الضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية المحتوى التعليمي المطور وفق معايير جودة المقررات الإلكترونية (كوالتي ماترز)، أمّا المجموعة الضابطة فقد درست المحتوى التعليمي العادي عن بُعد، وتمثّلت أداة الدراسة في اختبار اكتساب المفاهيم من نوع الاختيار من متعدّد، وأوصت الدراسة بتوعية المعلمين بالمقررات الرقمية، وأهميتها، وآلية تطبيقها وفق معايير الجودة.

وأثبتت دراسة هدى اليامي (2020) أنّ المقررات الإلكترونية بجامعة نجران تحقّق الجودة وفقًا لمعايير جودة المقررات الإلكترونية (كوالتي ماترز)، وارتفاع رضا الطلاب عن جودة المقررات الإلكترونية، حيث هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تحقيق معايير جودة المقررات الإلكترونية في المقررات الإلكترونية بجامعة نجران، وقياس درجة رضا الطلاب عن جودة المقررات الإلكترونية بجامعة نجران، وطُبّقَت الدراسة على (35) مقرّرًا إلكترونيًا، و(136) طالبًا وطالبة، وتمثّلت أدوات الدراسة في استمارة تقييم جودة المقررات الإلكترونية، واستبانة قياس درجة رضا الطلاب، وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول جودة المقررات الإلكترونية.

وأكدت دراسة لينش، وجيستون (lynch, Gaston, 2020) أنّ ضمان الجودة في المقررات الإلكترونية عامل رئيس لتلبية احتياجات الطلاب، حيث هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير المقررات المعاد تصميمها وفق معايير (QM) على مخرجات تعلم الطلاب عبر الإنترنت في جنوب شرق الولايات المتحدة، وقارنت الدراسة بين مقررين تمّ إعادة تصميمهما وفق معايير الجودة،

ومقرّرين مُصمّمين تقليدياً من قبل أعضاء هيئة التدريس، ثم تمّ قياسُ نتائج الطلاب وتحليلها من حيث درجاتهم في نهاية المقرّر، ومشاركته في المناقشات، وتفاعله، وعدد مرات اطلاعهم على المحتوى، ومقارنة نتائج المجموعتين، وأظهرت الدراسة إيجابية نتائج الطلاب في المقرّرات التي تمّ إعادة تصميمها وفق معايير الجودة.

وتأسيساً على ما سبق تتضح أهمية تقييم المقرّرات الإلكترونية بجامعة شقراء وفق المعايير العالمية، وذلك للبحث عن جوانب القوة، وجوانب الضعف في تصميمها، وتقديم تغذية راجعة للمسؤولين عن التعلّم الإلكتروني بالجامعة.

مشكلة الدراسة:

نبت الإحساس بالمشكلة انطلاقاً من النقاط التالية:

أنّ عملية الانتقال للتعليم عن بُعد، واستخدام المنصّات التعليمية، والمقرّرات الإلكترونية تمّت بشكلٍ سريعٍ ومفاجئٍ في أثناء جائحة كورونا في جامعة شقراء، حيث استُخدمت منصّة مودل (Moodle) لأول مرة في العملية التعليمية، مع تكثيف الدورات لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير قناة للتعليم الإلكتروني. وهذا يتفق مع ما أوضحه كلّ من (الليلى، وإسماعيل، وعلي، والقحطاني، 2020) أنّ التعليم عن بُعد جاء ردّة فعلٍ مفاجئة دون أي تخطيطٍ سابقٍ، بهدف حل أزمة راهنة دون الاعتماد على لوائح وأنظمة مُعدّة سلفاً؛ ولذلك فمن المهمّ تقويم جودة تلك المقرّرات.

لاحظت الباحثة في أثناء عملها عضو هيئة تدريس في جامعة شقراء تزايد استخدام منصّة جامعة شقراء مودل (Moodle) في التعلّم الإلكتروني بعد جائحة كورونا، وتزايد إنتاج أعضاء هيئة التدريس للمقرّرات الإلكترونية عبر هذه المنصة، لكنّ معظم أعضاء هيئة التدريس يفتقدون المعرفة بالمنهجية العلمية الصحيحة لبناء المقرّرات وفق المعايير العالمية ولدعم هذا الإحساس، وتحديد المشكلة بشكلٍ دقيقٍ تمّ طرح سؤالٍ استطلاعي على (15) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والدّراسات الإنسانية في ضمرأ، وكان الهدف من الاستطلاع تحديد نسبة الوعي بالمعايير العالمية لبناء المقرّرات الإلكترونية، ومنها معايير (QM)، وقد أسفرت نتائج الدراسة أن (80%) من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والدّراسات الإنسانية في ضمرأ ليس لديهم معرفة بالمعايير العالمية لبناء المقرّرات الإلكترونية، وهذه نسبة تستدعي التحقق من مدى جودة المقرّرات الإلكترونية في كلية العلوم والدّراسات الإنسانية في ضمرأ.

1. توصية عدد من الدّراسات المتعلّقة بتقويم المقرّرات الإلكترونية كدراستي القريني (2021)، وجليلة (2016)، اللتين أوصتا بضرورة التوسّع في تقويم المقرّرات الإلكترونية، والقيام بدراسة شاملة لمعرفة مدى تحقّق المعايير في المقرّرات الإلكترونية المطوّرة بعمادات التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بُعد بالجامعات السعودية.

2. مراجعة الأدبيات والدّراسات المتعلّقة بجودة المقرّرات الإلكترونية، كدراسة بازرة، وباريان، والمحمدي (2021)، والحسين، والراشد (2020)، واليامي (2020)، ولينش، وجيستون (lynch,Gaston,2020) والشهري وآخرين (2018)، اتضح عدم وجود دراساتٍ سابقة -في حدود علم الباحثة- تناولت جودة المقرّرات الإلكترونية في جامعة شقراء بشكلٍ عام، وكلية العلوم والدّراسات الإنسانية في ضمرأ بشكلٍ خاص.

وبناءً على ما سبق ظهرت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية، وانبثقت مشكلتها، وتحدّدت في السؤال الرئيس الآتي: ما درجة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء بناءً على معايير (QM)؟

أسئلة الدراسة:

ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء بناء على معايير (QM)؟
وتتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (النظرة العامة عن المقرر) من وجهة نظر الطالبات؟
2. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (أهداف المقرر التعليمية) من وجهة نظر الطالبات؟
3. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (التقييم والقياس) من وجهة نظر الطالبات؟
4. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (المواد التعليمية والمصادر) من وجهة نظر الطالبات؟
5. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (أنشطة التعلم وتفاعل المتعلم) من وجهة نظر الطالبات؟
6. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (تقنيات المقرر) من وجهة نظر الطالبات؟
7. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (دعم المتعلم) من وجهة نظر الطالبات؟
8. ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (إمكانية الوصول وسهولة الاستخدام) من وجهة نظر الطالبات؟
9. ما الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً لمعايير (QM)؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرّف درجة تحقيق معايير النظرة العامة على المقرر في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.
2. تعرّف درجة تحقيق معايير أهداف المقرر التعليمية في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.
3. تعرّف درجة تحقيق معايير القياس والتقييم في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.
4. تعرّف درجة تحقيق معايير المواد التعليمية والمصادر في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.
5. تعرّف درجة تحقيق معايير أنشطة التعلم وتفاعل المتعلم في المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.

6. تعرّف درجة تحقيق معايير تقنيات المقرّر في المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.

7. تعرّف درجة تحقيق معايير دعم المتعلّم في المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.

8. تعرّف درجة تحقيق معايير إمكانية الوصول وسهولة الاستخدام في المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من وجهة نظر الطالبات.

9. تحديد الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقرّرات الإلكترونية وفقاً لمعايير (QM).
أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تتلخّص الأهمية النظرية في:

1. إثراء المحتوى العلمي المعرفي فيما يتعلّق بمعايير تصميم المقرّرات الإلكترونية (QM).

2. تعريف أعضاء هيئة التدريس بالمعايير العالمية لبناء المقرّرات الإلكترونية- معايير كوالتي ماترز (QM).

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتلخّص الأهمية التطبيقية في:

1. قد تسهم نتائج الدراسة في توجيه اهتمام عمادة تقنية المعلومات لاتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة لرفع جودة المقرّرات الإلكترونية من خلال تقديم الدورات، وورش العمل، وبالتالي المساعدة في تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بطريقة سليمة قائمة على المعرفة والبحث العلمي.

2. قد تساعد نتائج الدراسة في تطوير أعضاء هيئة التدريس لهذه المقرّرات، وتحسين جودة المقرّرات الإلكترونية بجامعة شقراء.

3. قد تفيد نتائج الدراسة مصمّمي المقرّرات الإلكترونية في مراعاة إدخال المعايير العالمية (QM) عند بناء المقرّرات الإلكترونية.

4. تقديم مقترحات بحثية للعمادات والجهات المعنية لتوفير مقرّرات إلكترونية فعّالة وجذابة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: جودة المقرّرات الإلكترونية، معايير كوالتي ماترز (QM).

2. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام (1443هـ).

3. الحدود المكانية: كلّية العلوم والدّراسات الإنسانية في محافظة ضمرأ؛ لكونها مقر عمل الباحثة.

4. الحدود البشرية: (160) طالبة من طالبات كلّية العلوم والدّراسات الإنسانية في محافظة ضمرأ من جميع التخصصات. و(8) من أعضاء الهيئة التدريسية.

مصطلحات الدراسة:

المقرّر الإلكتروني:

تعرفّه الباحثة إجرائيًا أنّه: منظومة للتعليم والتعلّم تحتوي دراسي مطروح على منصّة جامعة شقراء (Moodle) تعتمد في بنائها على الوسائط المتعددة (النص، والصورة، والفيديو)، والإنترنت، كما تحتوي عددًا من الأنشطة والمهام التفاعلية بين الطالب، وعضو هيئة التدريس، وبين الطلاب أنفسهم.

معايير كوالتي ماترز:

تعرفّها الباحثة إجرائيًا أنّها: مجموعة من العبارات والمؤشّرات من إنتاج منظمة كوالتي ماترز العالمية، التي يمكن الاعتماد عليها في بناء المقرّرات الإلكترونية، وتصميمها، وتقييمها، وتمثّل مستوى الكفاءة والفاعلية التي يجب الوصول إليها في أي مقرّر إلكتروني، وتتمثّل في ثمانية معايير عامة هي: نظرة عامة عن المقرّر الدراسي، وأهداف المقرّر، والتقييم والقياس، والمواد التعليمية، وأنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم، والتقنيات المستخدمة في المقرّر، ودعم المتعلّم، وإمكانية الوصول وسهولة الاستخدام، وتندرج تحت هذه المعايير العامة عبارات ومؤشّرات متصلة بها تسهم في التوجيه والتقييم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ في جمع المعلومات المتوفرة من الأدوات؛ بهدف معالجتها وتحليلها، ثم وصفها وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها كمياً وكيفياً.

مجتمع الدراسة:

جميع طالبات كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضمرء للفصل الدراسي الأول (1443هـ)، البالغ عددهن (1566) طالبة حسب بيان الإرشاد الأكاديمي وشؤون الطالبات بالكلية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وتكونت من طالبات من كلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضمرء من جميع التخصصات (علوم الحاسب، وإدارة أعمال، وقانون، ولغة إنجليزية) حيث تم توزيع أداة الدراسة عشوائياً على طالبات من جميع الأقسام، وكان عدد الاستبانات المستردة (160)، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب التخصص، أما بطاقة المقابلة فتم تطبيقها على عينة شملت (8) من أعضاء الهيئة التدريسية، بواقع عضوين من كل تخصص من التخصصات الأربع السابق ذكرها، ويوضح جدول (2) أفراد العينة للطالبات.

جدول 2

توزيع أفراد العينة حسب مُتغَيِّرِي التخصص وعدد سنوات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
التخصص	إدارة أعمال	49	30%
	حاسب آلي	35	22%
	قانون	46	29%
	لغة إنجليزية	30	19%
عدد سنوات الدراسة	أقل من سنة	29	18%
	1-1.5	38	24%
	2-2.5	34	21%
	3-3.5	35	22%
	4	24	15%
الإجمالي		160	100%

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد الأدوات التالية:

1. استبانة تقويم جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضمرء بجامعة شقراء في ضوء المعايير العالمية كوالتي ماترز (QM).
2. بطاقة مقابلة (شبه مُقننة) عن الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية. وتم إعداد أداتي هذه الدراسة، في ضوء عدد من الخطوات التي وردت في عدد من الأدبيات التي تناولت كيفية إعدادها، ومن ثم التأكد من صدقها، وثباتها، وصلاحيته للتطبيق الميداني، ويمكن تفصيلها كما يلي:

أولاً: استبانة تقويم جودة المقررات الإلكترونية:

أعدت الباحثة استبانة تقويم جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضمراء بجامعة شقراء في ضوء المعايير العالمية كوالتي ماترز (QM)، وهذا قد مرت الاستبانة في عدة مراحل نوجزها في:

1. تحديد الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تقويم جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء بناءً على معايير (QM) من وجهة نظر الطالبات.

2. تحديد محاور الاستبانة:

تمَّ تحديد محاور الاستبانة وفقاً للخطوات التالية:

أ- مراجعة المجالات العلمية، والدراسات التي تتحدث عن تصميم المقررات الإلكترونية، ومعايير (QM)، وذلك لتحديد محاور الاستبانة.

ب- تصميم استبانة تتكوّن من جزأين: الأول، مُتعلّق بالبيانات الأولية، والآخر: تقويم جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء بناءً على معايير (QM) من وجهة نظر الطالبات.

3. إيجاد صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

وتمَّ حساب صدق أداة الدراسة من خلال الأسلوبين التاليين:

أ- الصدق الظاهري (آراء المحكّمين):

تمَّ تصميم الاستبانة في شكلها الأولي، ثمَّ عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين، لتحكيم الاستبانة، ثمَّ الأخذ بمقترحاتهم في عين الاعتبار.

ب- صدق الاتساق الداخلي لعبارة الاستبانة:

للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مُكوّنة من (35) طالبةً من غير عينة الدراسة الأساسية، وتمَّ حساب معاملات الارتباط، وجاءت النتائج على النحو الموضّح في جدول (3):

جدول 3

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

محاور	رقم	معامل	محاور	رقم	معامل	محاور	رقم	معامل
الاستبانة	العبارة	الارتباط	الاستبانة	العبارة	الارتباط	الاستبانة	العبارة	الارتباط
المحور الأول	1	**0.540	المحور الثالث	15	**0.643	المحور السادس	29	**0.819
	2	**0.694		16	**0.733		30	**0.676
	3	**0.782		17	**0.815		31	**0.801
	4	*0.349		18	**0.817		32	**0.793
المحور الثاني	5	*0.425	المحور الرابع	19	**0.736	المحور الثامن	33	**0.837
	6	**0.499		20	**0.692		34	**0.761
	7	**0.705		21	**0.799		35	**0.779
	8	**0.625		22	**0.878		36	**0.808
المحور الخامس	9	**0.599	المحور الخامس	23	**0.860	المحور الخامس	37	**0.803
	10	**0.525		24	**0.609		38	**0.723
	11	**0.773		25	**0.812		39	**0.732
	12	**0.859		26	**0.743		40	**0.843
	13	**0.800		27	**0.864		41	**0.728
	14	**0.637		28	**0.800		42	**0.812

ملاحظة: ** معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01 * معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05

يُتّضح من جدول (3) أنّ معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لمحاورها جميعها معاملات ارتباط موجبة الإشارة، ودالة إحصائيّاً عند مستويي دلالة (0.01) و(0.05)، ممّا يشير إلى تمتّع العبارات جميعها بصدق اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للاستبانة، وفيما بعد تمّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (4)

جدول 4

معاملات الارتباط بين درجات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

معاملات الارتباط	محاور الاستبانة
**0.877	نظرة عامة على المقرّر
**0.803	الأهداف
**0.762	التقييم والقياس
**0.741	المواد التعليمية والمصادر
**0.738	أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم
**0.824	تقنيات المقرّر
**0.854	دعم المتعلّم
**0.739	إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام

تشير نتائج جدول (4) إلى أنّ درجة كل محور من محاور الاستبانة ترتبط بمعامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (0.01) مع الدرجة الكلية للاستبانة، وتؤكد هذه النتائج أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

4. ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

للتحقّق من ثبات الاستبانة تمّ حساب معامل ألفا - كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة وللإستبانة ككل، وجاءت النتائج على النحو الموضح في جدول (5).

جدول 5

معاملات الثبات للاستبانة

معاملات الثبات	عدد العبارات	محاور الاستبانة
0.757	9	نظرة عامة على المقرّر
0.757	5	أهداف المقرّر التعليمية
0.797	5	التقييم والقياس
0.825	5	المواد التعليمية والمصادر
0.820	4	أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم
0.771	4	تقنيات المقرّر
0.796	4	دعم المتعلّم
0.866	6	إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام
0.950	42	الاستبانة ككل

تشير النتائج في جدول (5) إلى أنّ الاستبانة تتمتع بمعامل ثبات عالٍ بلغت قيمته (0.950)، كما أنّ جميع قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تقع في المدى المقبول تربوياً، وتراوح قيم معاملات الثبات بين (0.757 – 0.866).

5. إعداد الاستبانة في صورتها النهائية:

- بعد التحقق من إجراءات الصدق والثبات تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية، وتكونت من قسمين على النحو التالي:
- أ- القسم الأول: تضمن التعريف بالاستبانة، والهدف منها، وطريقة الاستجابة على عباراتها، كما تضمن البيانات الخاصة بالطالبة، والتي تشمل: الاسم، والتخصص، وعدد سنوات الدراسة.
- ب- القسم الثاني: تضمن عبارات الاستبانة، وعددها (42) عبارة موزعة على ثمانية محاور على النحو التالي:

جدول 6

توزيع عبارات الاستبانة حسب محاورها

أرقام العبارات	عدد العبارات	محاور الاستبانة
9-1	9	نظرة عامة على المقرر
14-10	5	أهداف المقرر التعليمية
19-15	5	التقييم والقياس
24-20	5	المواد التعليمية والمصادر
28-25	4	أنشطة التعلم وتفاعل المتعلم
32-29	4	تقنيات المقرر
36-33	4	دعم المتعلم
42-37	6	إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام
42		الاستبانة ككل

وتم تقدير درجة الجودة حسب استجابات أفراد العينة وفق تدرج خماسي (1-5)، وحساب متوسط الوزن النسبي للاستجابات من خلال قسمة المدى (4=1-5)، على عدد الفئات (5)، أي أن طول الفئة = 0.8، ومن ثم إضافة طول الفئة لأصغر درجة في المقياس وهي (1)، ويمكن توضيح التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة ومتوسط الوزن النسبي لكل استجابة على النحو الموضح في جدول (7)

جدول 7

التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة على الاستبانة

درجة الجودة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير مُحَقَّقة
التقدير الكمي	5	4	3	2	1
متوسط الوزن النسبي	5 - 4.2	4.19 - 3.4	3.39 - 2.6	2.59 - 1.8	1.79 - 1

ثانيًا: بطاقة مقابلة (شبه مُقننة):

أعدت الباحثة بطاقة مقابلة شبه مُقننة بهدف التعرف إلى الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية وفقًا لمعايير (QM). وتم اختيار المقابلة باعتبارها وسيلة مهمة لجمع البيانات التي قد يتعذر الحصول عليها عن طريق الاستبانة، وتم بناء بطاقة المقابلة وفق الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من البطاقة:

حيث يتمثل الهدف الرئيس لأداة المقابلة في تحديد الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء في أثناء تصميم المقررات الإلكترونية وفق معايير (QM).

2. صياغة أسئلة المقابلة:

عمدت الباحثة عند إعداد المقابلة إلى التعرف بشكل مباشر على رؤية أعضاء هيئة التدريس لصعوبات تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً لمعايير (QM)، بحيث يمكن الوصول إلى تحديد تلك الصعوبات ضمن أربعة جوانب محددة، هي: الجوانب الشخصية، والجوانب الإدارية، والجوانب المالية، والجوانب الفنية.

وقد راعت الباحثة عند صياغة أسئلة المقابلة الالتزام بما يلي: التدرج في طرح الأسئلة بدءاً من الأسئلة العامة ذات الصلة بالجوانب الشخصية، وصولاً إلى الجوانب الفنية، وعدم مقاطعة المستجيب، وعدم طرح أكثر من سؤال في المرة الواحدة، وأن تكون الأسئلة واضحة ومختصرة، ومصاغة بلغة علمية سليمة.

3. روعي في تصميم المقابلة أن تحوي مقدمة تُعرف أعضاء هيئة التدريس بموضوع الدراسة، وأهدافها، بالإضافة إلى تزويدهم بالتعريفات الإجرائية للدراسة، وطُلب من الأعضاء الإجابة عنها بآرائهم ومقترحاتهم.

4. إعداد دليل المقابلة:

تمَّ إعداد دليل المقابلة الذي يتضمن: التعريف بالمقابلة، والهدف منها، ومدة إجراء المقابلة والبيانات الخاصة بالمستجيب، وتشمل: الاسم، والتخصص.

5. اختيار المشاركين في المقابلة:

تمَّ اختيار أفراد العينة، أو المشاركين في المقابلة من بين أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء، وذلك بواقع عضوين من كل قسم من أقسام الكلية.

6. التحقق من خصائص الاتساق Reliability لبطاقة المقابلة على النحو التالي:

- أ- تقديم الأسئلة مكتوبة بالصياغة نفسها، وبالترتيب نفسه إلى كل مستجيب على حدة.
- ب- تجنب الصياغة المتحيزة، أو الأسئلة الموحية بالإجابة.
- ج- قراءة الأسئلة جميعها بالطريقة نفسها.
- د- الحفاظ على الاتصال مع المستجيب بكل ألفة وهدوء في أثناء إجراء المقابلة.

وبالإضافة إلى ما سبق، فقد تضمنت المقابلة سؤالاً مفتوحاً؛ لكي يعبر المستجيب عن بعض الصعوبات التي لم يتم التطرق إليها في أبعاد البطاقة (الشخصية، والإدارية، والمالية، والفنية)، وتمَّ إضافة سؤال مفتوح واحد فقط في نهاية بطاقة المقابلة

7. قياس صدق بطاقة المقابلة:

تمَّ عرض بطاقة المقابلة في صورتها الأولية على عددٍ من المحكمين الخبراء من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من وضوحها، وسلامتها اللغوية، واللفظية، وأخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

8. التجريب الاستطلاعي:

تمَّ إجراء المقابلة مع ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس لتجريبها، ومن ثمَّ تحليل الإجابات وبناءً عليه تمَّ زيادة عدد الأسئلة، وتعديل صياغة بعضها.

9. تحديد الوقت المستغرق للإجابة عن المقابلة:

بعد التجريب الاستطلاعي فإنَّ متوسط الوقت اللازم لإجراء المقابلة (15) دقيقة.

10. التنسيق لإجراء المقابلة:

تمّ التنسيق مع بعض أعضاء هيئة التدريس لتحديد الوقت المناسب لإجراء المقابلة حيث تمّ إجراء المقابلات بمكاتب الأعضاء بالكلية.

11. التحقق من موثوقية بطاقة المقابلة:

وذلك من خلال تسجيل المقابلات صوتيًا بعد أخذ إذن المستجيبين وموافقتهم، ومن ثمّ تمّ تفرغ تلك المقابلات كتابيًا، والتحقّق من دقة استجابات أفراد العينة من خلال عرض تلك المقابلات مكتوبة نصيًا على أفراد العينة؛ بهدف التأكّد من صحة ما تمّ تدوينه ومطابقته حرفيًا لما ورد في أثناء المقابلة.

12. تحليل نتائج بطاقة المقابلة:

تمّ تحليل نتائج المقابلة، من خلال القراءة المتأنية لنصوص المقابلات؛ بهدف الوصول إلى الفهم العميق لمحتوى استجابات أفراد العينة، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بين استجابات أفراد العينة وتفسيرهم لما ورد في كل سؤال من أسئلة المقابلة. وفيما بعد تمّ ترميز أو فهرسة البيانات Coding (Indexing) بشكل أولي، ومحاولة اكتشاف الصلات بين استجابات أفراد العينة، والتركيز على الأفكار الأكثر تكرارًا فيما ورد في تلك الاستجابات، ثمّ تصنيف تلك الرموز في فئات متعددة (Categories)، وإيجاد الصلات بين تلك الفئات وتسمية تلك الفئات (Label The Categories) ثم صياغة النتائج التي تمّ التوصل إليها.

ثالثًا: نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

سيتم عرض النتائج وفقًا لأسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (النظرة العامة عن المقرّر) من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول من محاور الاستبانة، ومن ثمّ تمّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (8):

جدول 8

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الأول من محاور الاستبانة

م	المحور الأول نظرة عامة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	وجود تعليمات للمقرّر توضح كيفية البدء في المقرّر وكيفية الوصول لمكوناته	1.53	0.6	31%	غير متحققة
2	التعريف بهدف المقرّر ومكوناته (خطة المقرّر)	3.86	0.7	77%	كبيرة
3	وجود قواعد وأداب لاستخدام أدوات التواصل الإلكتروني (المناقشات المباشرة، البريد الإلكتروني)	1.40	0.49	28%	غير متحققة
4	توضيح السياسة العامة للجامعة أو الكلية المتعلقة بالمقرّر (الغياب والحرمان / الاختبارات والرسوب / الغش)	2.83	0.68	57%	متوسطة
5	توضيح الحد الأدنى من المتطلبات التقنية (الأجهزة والبرامج) اللازمة لتصفح المقرّر	1.35	0.48	27%	غير متحققة
6	توضيح الحد الأدنى من المهارات التقنية التي ينبغي أن تتوفر في الطالب	1.28	0.45	26%	غير متحققة
7	توضيح المتطلبات المعرفية السابقة للمقرّر	1.08	0.26	22%	غير متحققة
8	وجود معلومات كافية عن أستاذ المقرّر (الاسم، والدرجة العلمية، والتخصص، والبريد الإلكتروني، ورقم الهاتف، ورقم المكتب، والساعات المكتبية)	3.74	0.64	75%	كبيرة
9	دعوة الطلاب إلى تقديم أنفسهم (التعريف بهم) لزملائهم من خلال المجموعات الدراسية	1.42	0.55	28%	غير متحققة
المحور ككل		2.05	0.53	41%	ضعيفة

وجاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (النظرة العامة عن المقرّر) ضعيفة بشكل عام، ونسبة مئوية بلغت (41%)، وتراوحت استجابات الطالبات على عبارات هذا المحور حسب درجة الجودة بين درجة جودة كبيرة، ودرجة جودة غير مُتحققة، وجاء توزيع الاستجابات على النحو التالي: عبارتان بدرجة جودة كبيرة، وهما:

1. وجود معلومات كافية عن أستاذ المقرّر (الاسم، والدرجة العلمية، والتخصص، والبريد الإلكتروني، ورقم الهاتف ورقم المكتب، والساعات المكتبية).

2. التعريف بهدف المقرّر ومكوناته (خطة المقرّر).

وهذا يعود إلى أنّ هناك أنموذجًا موحّدًا لخطة المقرّر يتمّ تعميمه على أعضاء هيئة التدريس لتعبئته وتوزيعه في أول أسبوع دراسي.

وعبارة واحدة بدرجة جودة مُتوسّطة، وست عبارات بدرجة جودة غير مُتحقّقة منها:

1. توضيح المتطلّبات المعرفية السابقة للمقرّر.

2. توضيح الحد الأدنى من المهارات التقنية التي ينبغي أن تتوافر في الطالب.

وترى الباحثة أنّ ضعف جودة المقررات الإلكترونية في محور " النظرة العامة عن المقرّر " يعود إلى عدم وعي أعضاء هيئة التدريس بمعايير كوالتي ماترز (QM)، وقلة الدورات التدريبية المقدّمة لهم في هذا المجال، وهذا يتفق مع توصيات دراسة (Zimmerman et al.,2020)، التي أوصت بضرورة التركيز على التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس لتصميم المقررات الإلكترونية وفق المعايير المعتمدة مؤسسياً، وتختلف مع دراسة هدى اليامي (2020م) التي أثبتت تحقّق جودة المقررات الإلكترونية في جامعة نجران وفقاً لمعيار "النظرة العامة للمقرّر".

الإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث أهداف المقرّر التعليمية من وجهة نظر الطالبات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني من محاور الاستبانة، ومن ثمّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (9):

جدول 9

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثاني من محاور الاستبانة

م	المحور الثاني	المتوسّط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	أهداف المقرّر العامة تصف بوضوح وبشكل محدّد ما سيتعلمه الطلاب وما سيكونون قادرين على القيام به بعد النجاح في المقرّر.	2.61	0.77	52%	متوسطة
2	الأهداف التعليمية على مستوى الوحدات - الفصول - تصف المتطلبات التي يجب أن يحققها الطالب متسقة مع الأهداف العامة على مستوى المقرّر	1.39	0.49	28%	غير متحققة
3	صياغة الأهداف التعليمية صياغة واضحة وبشكل موجّه للطلاب	1.30	0.54	26%	غير متحققة
4	وضوح العلاقة بين الأهداف التعليمية وأنشطة المقرّر (وضوح كيفية تحقيق أهداف المقرّر)	1.71	0.73	34%	غير متحققة
5	أهداف المقرّر التعليمية مُصمّمة بشكل يتناسب مع مستوى المقرّر	2.82	0.73	56%	متوسطة
	أي المقررات في المستويات الأولى تحقّق أهدافاً تعليمية أقل في مستواها المعرفي من مقررات المستويات العليا				
	المحور ككل	1.96	0.65	39%	ضعيفة

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (أهداف المقرّر التعليمية) ضعيفة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (39%)، وتوزّعت استجابات الطالبات على عبارات هذا المحور حسب درجة الجودة بين درجة جودة متوسطة، ودرجة جودة غير مُتحقّقة، وجاء توزيع الاستجابات على النحو التالي: عبارتان بدرجة جودة متوسطة، وثلاث عبارات بدرجة جودة غير مُتحقّقة منها: صياغة الأهداف التعليمية صياغة واضحة وبشكل موجّه للطلاب، والأهداف التعليمية على مستوى الوحدات مُتسقة مع الأهداف العامة على مستوى المقرّر.

وترى الباحثة أنَّ ضعفَ جودة المقررات الإلكترونية في محور "أهداف المقررات التعليمية" يعودُ إلى أنَّ تخصصات أعضاء هيئة التدريس بالكلية علمية وإدارية، وليست تربوية؛ ولذا فهم يفتقدون كثيرًا من المهارات التربوية اللازمة لإعداد وتقديم وتقييم المحاضرات، بالإضافة إلى عدم وضوح المعايير الرئيسة والفرعية التي يجب توافرها في المقررات الإلكترونية، وهذا يتفق مع توصيات دراسة القرني (2019م)، التي أوضحت أنَّ جامعة المجمعة تحتاج إلى مراجعة المقررات الإلكترونية وتطويرها حتى تُحقق الحد الأدنى لضمان الجودة على الأقل، وأوصت بتدريب أعضاء هيئة التدريس على معايير تصميم المقررات الإلكترونية، وتختلف النتيجة مع دراسة هدى اليامي (2020م) التي أثبتت تحقق جودة المقررات الإلكترونية في جامعة نجران وفقًا لمعيار "أهداف التعلم".

الإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (التقييم والقياس) من وجهة نظر الطالبات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث من محاور الاستبانة، ومن ثمَّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (10):

جدول 10

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثالث من محاور الاستبانة

م	المحور الثالث التقييم والقياس	الانحراف المعيارية	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	تقيس وسائل التقييم (الاختبارات، الواجبات، المشاريع) مدى تحقق الأهداف الموجودة في الخطة	0.84	67%	كبيرة
2	وضوح سياسة التقييم (وتوزيع الدرجات والنسب المئوية لكل مهمة)	0.62	76%	كبيرة
3	وجود معايير محدّدة ومُقيّنة لتقييم أداء الطلاب ومشاركتهم	1.08	53%	متوسطة
4	استخدام أدوات تقييم متنوعة ومتدرجة (من واجبات إلى أوراق بحثية ومشاريع)	0.91	52%	ضعيفة
5	تزويد الطلاب بفرصة لتطوير مشاريعهم وتعديل أخطائهم في الواجبات لمعرفة تقدّمهم العلمي	0.83	37%	ضعيفة
المحور ككل		0.85	57%	متوسطة

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (التقييم والقياس) متوسطة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (57%)، وتراوحت استجابات الطالبات على عبارات هذا المحور حسب درجة الجودة بين درجة جودة كبيرة، ودرجة جودة ضعيفة، وجاء توزيع الاستجابات على النحو التالي: عبارتان بدرجة جودة كبيرة، منها وضوح سياسة التقييم (وتوزيع الدرجات والنسب المئوية لكل مهمة)، وهذا يعود إلى أنَّ جدول توزيع الدرجات موجود في نموذج الخطة الدراسية التي تُعمَّم على الطالبات في أول أسبوع دراسي.

وعبارة واحدة بدرجة جودة متوسطة، وعبارتان بدرجة جودة ضعيفة، ومنها: تزويد الطلاب بفرصة لتطوير مشاريعهم وتعديل أخطائهم في الواجبات لمعرفة تقدّمهم العلمي. وهذا يعود لكثرة أعداد الطالبات وعدم حرصهن على تسليم واجباتهن قبل الوقت المحدّد لذلك، وترى الباحثة أنَّ الدرجة المتوسطة لجودة المقررات الإلكترونية في محور "التقييم والقياس" تعود إلى وضوح سياسة التقييم المتبعة للطلاب من خلال وجود نموذج موحد لخطة المقررات يتمّ تعميمه على الطالبات في أول أسبوع دراسي يحتوي على جدول توزيع الدرجات، أيضًا هناك اهتمام بزيادة وعي أعضاء هيئة التدريس في هذا الجانب من خلال وجود دورات تدريبية

تهتم بالقياس والتّقييم يقدّمها مركزُ التعليم والتعلّم بالكلية، وهذا يتفق مع دراسة العمري (2015م) التي أوضحت أنّ النتائج المتعلّقة بواقع جودة المقرّرات الإلكترونية في محور أساليب التّقييم والتّغذية الراجعة كانت متوسّطة.

الإجابة عن السّؤال الرابع: ما درجّة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلّيّة العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من حيث (الموادّ التعليمية والمصادر) من وجهة نظر الطّالبات؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ حسابُ المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعياريّة، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور الرابع من محاور الاستبانة، ومن ثمّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (11):

جدول 11

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الرابع من محاور الاستبانة

م	المحور الرابع الموادّ التعليمية والمصادر	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المتوية	درجة الجودة
1	تسهم الموادّ التعليمية (الكتب، والعروض، والصور، والفيديو) في تحقيق أهداف التعلّم على مستوى الوحدات والمقرّر	3.62	0.65	72%	كبيرة
2	هناك شرح واضح للغرض (للاغاية) من الموادّ التعليمية والمصادر إن لم يكن واضحاً مثلاً الغرض من (العروض، الانفوجرافيك، خرائط ذهنية....) والعلاقة بينها وبين استكمال أنشطة المقرّر.	1.34	0.53	27%	غير متحققة
3	جميع الموادّ والمصادر التعليمية المستخدمة (كتب، مقاطع فيديو، صور) موثّقة أي يذكر اسم المؤلف وتاريخ النشر، والعنوان، والمصدر، وتُحقّق النزاهة الأكاديمية.	3.69	0.69	74%	كبيرة
4	استخدام مصادر ومراجع حديثة في مجال التخصص (كتب حديثة، باركورد، عروض ثلاثية الأبعاد، الانفوجرافيك)	2.74	0.74	55%	متوسطة
5	استخدام موادّ تعليمية ومصادر متنوعة ليكون لدى المتعلمين خيارات متعددة: كتب، وموادّ أنشأها الأستاذ، ووسائط متعددة، ومواقع الكترونية.	1.88	0.71	38%	ضعيفة
	المحور ككل	2.65	0.66	53%	متوسطة

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلّيّة العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من حيث (الموادّ التعليمية والمصادر) متوسّطة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (53%)، وتراوحت استجابات الطّالبات على عبارات هذا المحور حسب درجة الجودة بين درجة جودة كبيرة، ودرجة جودة ضعيفة، وجاء توزيع الاستجابات على النحو التالي: عبارتان بدرجة جودة كبيرة منها: جميع الموادّ والمصادر التعليمية المستخدمة (كتب، ومقاطع فيديو، وصور) موثّقة، وهذا يعود إلى حرص أعضاء هيئة التدريس على الأمانة العلمية، واعتمادهم على مراجع أساسية في تدريس المقرّر، وعبارة واحدة بدرجة جودة متوسطة، وعبارة بدرجة جودة ضعيفة، وعبارة بدرجة جودة غير مُتحقّقة، وهي: هناك شرح واضح للغرض (للاغاية) من الموادّ التعليمية والمصادر إن لم يكن واضحاً مثلاً الغرض من (العروض، الانفوجرافيك، خرائط ذهنية....) والعلاقة بينها وبين استكمال أنشطة المقرّر، وهذا يعود إلى أنّ تخصّصات أعضاء هيئة التدريس ليست تربوية، كما أن (80%) من أعضاء هيئة التدريس بكلّيّة العلوم والدّراسات الإنسانية في ضمرء ليس لديهم معرفة بالمعايير العالمية لبناء المقرّرات الإلكترونية، ونتيجة المحور تتفق مع دراسة القرني (2019م) التي أوضحت أنّ درجة تقييم المقرّرات الإلكترونية من حيث الموادّ التعليمية كانت متوسّطة.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما درجۃ جودة المقررات الإلكترونية بکلیۃ العلوم والدراست الإنسانية بضمراء من حيث أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم من جهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور الخامس من محاور الاستبانة، ومن ثمّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضّح في جدول (12):

جدول 12

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الخامس من محاور الاستبانة

م	المحور الخامس أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	تسهّل أنشطة التعلّم (لوحات المناقشة، وتقديم عرض، وشرح مشروع، وقراءة محتوى) في تحقيق الأهداف والكفاءات التعليمية المعلنة سابقاً. تتيح أنشطة التعلّم (لوحات المناقشة، وتقديم عرض، وشرح مشروع، وقراءة محتوى) فرصة إيجابية للتفاعل بين الطلاب وبين الطالب والمحتوى، وبين الطالب والمعلم.	2.58	0.71	52%	ضعيفة
2	وضوح خطة عضو هيئة التدريس للرد على الاستفسارات والأعمال على سبيل المثال (الرد على البريد خلال 24 ساعة، ومدة الرد على الواجبات والاختبارات بعد 48 ساعة)	1.81	0.73	36%	ضعيفة
3	وضوح قواعد تفاعل الطلاب مع أنشطة المقرّر ومتطلباته	1.59	0.68	32%	غير متحققة
4	المحور ككل	2.11	0.65	42%	ضعيفة

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بکلیۃ العلوم والدراست الإنسانية بضمراء من حيث أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم ضعيفة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (42%)، وجاءت استجابات الطالبات على ثلاث عبارات بدرجة جودة ضعيفة، وعبارة واحدة بدرجة غير مُتحققة وهي: وضوح قواعد تفاعل الطلاب ومتطلباته مع أنشطة المقرّر، وترى الباحثة أنّ ضعف جودة المقررات الإلكترونية في محور "أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم" يعود إلى عدم وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية وجود أنشطة تفاعلية وتعاونية للمتعلم، وقلة الدورات التدريبية المقدمة على مستوى الكلية في هذا المجال، حيث لم تُقدّم أي دورة تدريبية حول أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم خلال خمس السنوات الماضية وهذا يتفق مع دراسة القرني (2019م) التي أوضحت أنّ درجة تقييم المقررات الإلكترونية من حيث تفاعل المتعلّم ومشاركته كانت ضعيفة، في حين تختلف مع دراسة هدى اليامي (2020م) التي أثبتت تحقّق جودة المقررات الإلكترونية وفقاً لمعيار "أنشطة المقرّر وتفاعل الطالب".

الإجابة عن السؤال السادس: ما درجۃ جودة المقررات الإلكترونية بکلیۃ العلوم والدراست الإنسانية بضمراء من حيث تقنيات المقرّر من جهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور السادس من محاور الاستبانة، ومن ثمّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضّح في جدول (13):

جدول 13

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور السادس من محاور الاستبانة

م	المحور السادس تقنيات المقرّر	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	الوسائط المستخدمة داخل المقرّر (المنتديات، الفصول الافتراضية، الفيديو) تساعد في تحقيق الأهداف وتوصيل المحتوى بكفاءة	2.61	0.74	52%	ضعيفة
2	الأدوات المستخدمة داخل المقرّر (المنتديات، الفصول الافتراضية، الفيديو) تعزز المشاركة والتفاعل النشط للطلاب	2.70	0.56	54%	ضعيفة
3	استخدام تقنيات حديثة في دعم عملية التعلم مثل الشبكات الاجتماعية والبودكاست	1.42	0.59	28%	غير متحققة
4	توفير روابط سياسات الخصوصية لجميع الأدوات المضافة من خارج المقرّر، أي أن المقرّر يزود المتعلمين بمعلومات حول كيفية حماية بياناتهم وخصوصياتهم	1.27	0.44	25%	غير متحققة

المحور ككل	2.0	0.65	40%	ضعيفة
------------	-----	------	-----	-------

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (تقنيات المقرّر) ضعيفة بشكل عام، ونسبة مئوية بلغت (40%)، وجاءت استجابات الطالبات على عبارتين بدرجة جودة ضعيفة، وعبارتين بدرجة غير متحققة منها: توفير روابط سياسات الخصوصية لجميع الأدوات المضافة من خارج المقرّر، أي أن المقرّر يزود المتعلمين بمعلومات حول كيفية حماية بياناتهم وخصوصياتهم.

وترى الباحثة أنّ ضعف جودة المقررات الإلكترونية في محور "تقنيات المقرّر" يعود إلى عدم وعي أعضاء هيئة التدريس بكيفية الاستفادة من التقنيات التي يوفرها نظام التعلم مودل، وعدم حرصهم على تنمية مهاراتهم في هذا الجانب، وعدم توافر أجهزة الحاسوب المخصصة للاستخدام الشخصي لأعضاء الهيئة التدريسية، بالإضافة إلى غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجعهم على استخدام التقنيات الحديثة، وهذا يتفق مع دراسة مجلد (2022)، التي أوصت بضرورة التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام المستحدثات التقنية، وتحفيزهم مادياً ومعنوياً لتوظيف التقنية في مقرراتهم.

الإجابة عن السؤال السابع: ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (دعم المتعلم) من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور السابع من محاور الاستبانة، ومن ثمّ تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة، وللمحور ككل، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول 14

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور السابع من محاور الاستبانة

م	المحور السابع دعم المتعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	وجود تعليمات واضحة عن الدعم الفني وكيفية حصول الطالب عليه	1.24	0.43	25%	غير متحققة
2	وجود تعليمات واضحة لذوي الاحتياجات الخاصة - أصحاب الهمم - لتسهيل سرعة الوصول إلى المقرّر.	1.04	0.19	21%	غير متحققة

م	المحور السابع دعم المتعلم	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
3	وجود تعليمات واضحة للدعم الأكاديمي المقدم للطالب من داخل المؤسسة أو من خلال روابط خارجية والتي تساعد المتعلمين على النجاح في المقرر وكيفية الحصول عليها.	1.07	0.25	21%	غير متحققة
4	وجود تعليمات واضحة لمصادر الدعم الطلابي ومصادر التعلم التي تقدمها المؤسسة (المكافآت المادية، ورش العمل، الدورات، النوادي، طرق البحث، كتابة الأوراق العلمية، والتوثيق)، والتي تمكن المتعلمين من النجاح بالمقرر.	1.06	0.23	21%	غير متحققة
المحور ككل		1.10	0.27	22%	غير متحققة

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (دعم المتعلم) غير متحققة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (22%)، وجاءت استجابات الطالبات على جميع عبارات هذا المحور بدرجة غير متحققة، ومنها:

1. وجود تعليمات واضحة عن الدعم الفني، وكيفية حصول الطالب عليه.
 2. وجود تعليمات واضحة لمصادر الدعم الطلابي، ومصادر التعلم التي تقدمها المؤسسة.
- ويعود ضعف جودة المقررات الإلكترونية في محور "دعم المتعلم" إلى عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس بنشر الوعي حول الطرق المستخدمة في الدعم الفني، لأن مستوى الدعم الفني المقدم من الجامعة حسب وجهة نظرهم، ليس بالمستوى المطلوب أو المتوقع، حيث إنه يقتصر في كثير من الأحيان على حل مشكلات الدخول إلى المنصة، كما أن حل المشكلات الفنية الطارئة يأخذ وقتاً طويلاً جداً، بالإضافة إلى عدم وجود أدلة توضيحية معتمدة لمصادر الدعم الأكاديمي والطلابي، وتختلف نتيجة هذا المحور مع دراسة العمري (2015م)، التي أوضحت أن واقع جودة المقررات الإلكترونية في محور الدعم الفني كانت متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثامن: ما درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام) من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثامن من محاور الاستبانة، ومن ثم تحديد درجة الجودة الخاصة بكل عبارة على حدة وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في جدول (15):

جدول 15

نتائج استجابات أفراد العينة على المحور الثامن من محاور الاستبانة

م	المحور الثامن إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة
1	سهولة الإبحار والتنقل بين مكونات المقرر.	3.14	0.51	63%	متوسطة
2	تصميم المقرر بشكل يُسهّل قراءته.	3.19	0.55	64%	متوسطة
3	توفير صور ونصوص مختلفة يمكن الوصول إليها في الملفات والمستندات وصفحات المنصة وصفحات الويب لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين.	2.85	0.45	57%	متوسطة

م	المحور الثامن	إمكانات الوصول وسهولة الاستخدام	الانحراف المتوسط	النسبة المئوية	درجة الجودة
4	توفير وسائل بديلة للحصول على مواد دراسية بأشكال وتنسيقات مختلفة تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة (كتوفير ملف نصي لمحاضرة صوتية مسجلة).	1.36	0.63	27%	غير متحققة
5	تقديم وسائل مُعدّدة سهلة الاستخدام والتشغيل والعرض.	2.76	0.57	55%	متوسطة
6	توضيح بيانات الوصول لبائعي جميع التقنيات المستخدمة في المقرّر.	1.04	0.19	21%	غير متحققة
المحور ككل					ضعيفة
					2.39

جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء من حيث (إمكانات الوصول وسهولة الاستخدام) ضعيفة بشكل عام، وبنسبة مئوية بلغت (48%)، وجاءت استجابات الطالبات على أربع عبارات بدرجة جودة متوسطة، وبدرجة غير متحققة في عبارتين، هما:

1. توفير وسائل بديلة للحصول على مواد دراسية بأشكال وتنسيقات مختلفة تلبي احتياجات المتعلمين المتنوعة.
2. توضيح بيانات الوصول لبائعي جميع التقنيات المستخدمة في المقرّر.

وترى الباحثة أنّ ضعف جودة المقررات الإلكترونية في محور "إمكانات الوصول وسهولة الاستخدام" يعود إلى عدم وعي أعضاء هيئة التدريس بمعايير (QM)، حيث أن (80%) من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والدراسات الإنسانية في ضمرأ ليس لديهم معرفة بالمعايير العالمية لبناء المقررات الإلكترونية، وعدم استفادتهم من بدائل التعلم التي يتيحها النظام وقلة استخدامهم للوسائط المتعدّدة لصعوبة تشغيلها في جميع الأجهزة، وتختلف نتيجة هذا المحور مع دراسة هدى (2020م)، التي أثبتت تحقّق جودة المقررات الإلكترونية في جامعة نجران وفقاً لمعيار "سهولة الاستخدام والوصول".

يمكن إنجاز النتائج السابقة الخاصة بدرجة الجودة لكل محور من محاور الاستبانة، مع بيان ترتيب كل محور حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية على النحو التالي:

جدول 16

موجز نتائج استجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة

محاو الاستبانة	المتوسط الحسا	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الجودة	الترتيب
نظرة عامة على المقرّر	2.05	0.53	41%	ضعيفة	5
أهداف المقرّر التعليمية	1.96	0.65	39%	ضعيفة	7
التقييم والقياس	2.85	0.85	57%	متوسطة	1
المواد التعليمية والمصادر	2.65	0.66	53%	متوسطة	2
أنشطة التعلم وتفاعل المتعلم	2.11	0.65	42%	ضعيفة	4
تقنيات المقرّر	2.0	0.65	40%	ضعيفة	6
دعم المتعلم	1.10	0.27	22%	غير متحققة	8
إمكانات الوصول وسهولة الاستخدام	2.39	0.48	48%	ضعيفة	3
درجة الجودة للمحاور ككل	2.16	0.58	43%	ضعيفة	

يتضح من جدول (16) أنّ درجة جودة المقررات الإلكترونية بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء ضعيفة، وهذا يعود إلى عدة أسباب منها:

1. تخصّصات أعضاء هيئة التدريس بالكلية علمية وإدارية، وليست تربوية؛ ولذا فهم يفتقدون كثيرًا من المهارات التربوية اللازمة لإعداد المحاضرات وتقديمها وتقييمها.
 2. قلة الدورات التدريبية المقدّمة في مجال جودة المقرّرات الإلكترونية بشكل عام، وأنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم بشكل خاص.
 3. غياب الحوافز المادية والمعنوية التي تشجّع أعضاء الهيئة التدريسية على استخدام التقنيات الحديثة وتصميم المقرّرات وفق معايير الجودة.
 4. عدم وعي أعضاء الهيئة التدريسية بالمعايير العالمية لبناء المقرّرات الإلكترونية.
 5. ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق معايير (QM).
- وبالتالي هناك حاجة إلى تطوير المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدراسات الإنسانية بضمراء وفقًا لمعايير الجودة، كما أن هناك حاجة لتكثيف الدورات التدريبية التطبيقية لأعضاء هيئة التدريس، وتختلف هذه النتائج مع دراسة هدى اليامي (2020م) التي أثبتت تحقّق جودة المقرّرات الإلكترونية بجامعة نجران وفقًا لمعايير التقييم الرئيسة والفرعية.
- الإجابة عن السؤال التاسع: ما الصعوبات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقرّرات الإلكترونية وفقًا لمعايير (QM)؟**

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل نتائج تطبيق بطاقة المقابلة، وتمّ التوصل إلى تحديد تلك الصعوبات في أربعة جوانب على النحو التالي:

أولاً: الجوانب الشخصية: أظهرت استجابات أفراد العينة وجود عددٍ من الصعوبات الشخصية التي واجهتهم في تصميم المقرّرات الإلكترونية وفقًا لمعايير (QM)، وتندرج تلك الصعوبات ضمن فئتين، تتعلق الفئة الأولى بأعضاء الهيئة التدريسية أمّا الفئة الثانية فهي الصعوبات الخاصة بالطالبات. وبالنسبة للصعوبات الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية فتشمل: عدم معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بمعايير (QM) بدرجة كافية، وبالقدر الذي يُمكنهم من تصميم مقرّرات إلكترونية وفقًا لهذه المعايير. وأوضحت الاستجابات أنّ انخفاض مستوى الوعي بمعايير (QM) يرجع إلى ثلاثة عوامل رئيسة، وأول تلك العوامل يرجع إلى الانتقال المفاجئ إلى التعليم عن بُعد، أمّا العامل الثاني فيتعلق بضغط العبء التدريسي الذي يتراوح في حده الأدنى، حسب استجابات أفراد العينة، ما بين (18-20) ساعة، وهذا العامل يحوّل دون تمكّن أعضاء الهيئة التدريسية من التفرّغ للإحاطة بمعايير (QM)، أما العامل الثالث فيتعلّق بعدم خبرة أعضاء الهيئة التدريسية في التعامل مع أدوات المنصة التعليمية. وفي ضوء تلك الصعوبات، فقد أعرب أعضاء الهيئة التدريسية عن الحاجة إلى دورات تدريبية في المجال التقني، بما يمكنهم من تصميم مقرّرات إلكترونية وفقًا لمعايير (QM).

أما الفئة الثانية من الصعوبات المتعلّقة بالطالبات فتشمل: عزوف عددٍ كبير من الطالبات عن استخدام المنصة التعليمية وعدم تمكّنهن من التعامل مع أدوات المنصة التعليمية بمستوى الكفاءة المتوقّع.

ثانيًا: الجوانب الإدارية: كشفت استجابات أفراد العينة عن عددٍ من الصعوبات ذات الصلة بالجوانب الإدارية، وتندرج تلك الصعوبات ضمن ثلاث فئات رئيسة: العمل الإداري، وتنظيم الدورات التدريبية، والمستويات الإدارية العليا. وتدلّ استجابات أفراد العينة في هذا الجانب عن وجود عددٍ من الأعباء الإدارية التي يُكلّف بها عضو الهيئة التدريسية فبالإضافة إلى ما سبق ذكره حول العبء التدريسي، فإنّ عضو الهيئة التدريسية يُكلّف بالعمل ضمن بعض اللجان الإدارية ويُضاف إلى ذلك كمّ كبير من العمل الإداري مثل إدخال الحضور والغياب مرتين في كل محاضرة، وهو ما يُعدّ أمرًا غير منطقي من وجهة نظر أفراد

العينة، حيث إن هذه الأعمال الإدارية تستغرق وقتاً وجهداً كبيراً. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القرني (2021) من أن أعضاء هيئة التدريس لديهم أعمال إدارية كُلفوا بها، أو لجان متعددة؛ مما يجعل الوصول لهم أمراً صعباً، وبالتالي ستوجد عددٌ من المعايير غير متحققة.

وفيما يتعلق بالصعوبات المتعلقة بالدورات التدريبية التي تقدّمها وكالة التعليم الإلكتروني، فقد كشفت استجابات أفراد العينة عن الحاجة إلى إعادة النظر في تنظيم تلك الدورات والإعلان عنها، حيث إن بعض الدورات لا يتم الإعلان عنها إلا قبل بدايتها بساعة واحدة فقط؛ مما يعني عدم التنسيق الجيد لتلك الدورات، بالإضافة إلى أن توقيت عقد الدورات لا يناسب عمل أعضاء الهيئة التدريسية؛ إذ إن معظم تلك الدورات يُقدّم بعد انتهائهم من تصميم المقررات التعليمية، أو أن عقد تلك الدورات يتزامن في كثيرٍ من الأحيان مع مواعيد المحاضرات التدريسية. أما فيما يتعلق بالمستويات الإدارية العليا فقد أعرب أفراد العينة عن اعتقادهم بعدم وجود وعي كافٍ لدى المسؤولين بمعايير (QM)، وأن هذا الأمر يحول دون تقديم أو توفير المتطلبات الخاصة بتطبيق تلك المعايير، كما يحول دون إعادة النظر في طبيعة الأعمال الإدارية المسندة إلى أعضاء الهيئة التدريسية، التي تتعارض مع تطبيق معايير (QM).

ثالثاً: الجوانب المالية: تشير استجابات أفراد العينة إلى وجود صعوباتٍ متعلّقة بالجوانب المالية، وهذه الصعوبات ترتبط بفئتين رئيسيتين هما: البنية التحتية اللازمة لتطبيق معايير (QM)، والدعم المقدم إلى أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق تلك المعايير. وأوضحت استجابات أفراد العينة عن تراجع مستوى الدعم المادي المقدم لتطوير البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق معايير (QM)، وعدم توافر أجهزة الحاسوب المخصصة للاستخدام الشخصي لأعضاء الهيئة التدريسية، وأن هناك حاجة ماسة إلى تطوير تلك البنية التحتية، بالإضافة إلى توفير الدعم المادي اللازم لعلاج مشكلات الاتصال بشبكة الإنترنت. وفيما يتعلق بالدعم المقدم إلى أعضاء الهيئة التدريسية، فقد أعرب أفراد العينة عن أهمية توفير الدعم المادي اللازم الذي يُمكنهم من تصميم المقررات الإلكترونية، حيث أوضح بعضهم عن اضطرارهم إلى الاعتماد على مواردهم الخاصة لتغطية تصميم تلك المقررات، كما كشفت استجابات أفراد العينة عن أهمية تقديم الحوافز المادية إلى الأعضاء المتميزين في مجال تصميم المقررات الإلكترونية، وضرورة توفير الدعم المادي اللازم لعقد الدورات التدريبية بشكلٍ منتظم، وبما يتناسب مع احتياجات عمل أعضاء الهيئة التدريسية وظروفهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة القرني (2021) أن عدم وجود الحوافز المادية هو أحد الأسباب التي تعيق تحقيق معايير (QM).

رابعاً: الجوانب الفنية: كشفت استجابات أفراد العينة عن عددٍ من الصعوبات المتعلقة بالجوانب الفنية، وتشمل جانبي الدعم، والإرشاد. وأشارت استجابات أفراد العينة إلى أن مستوى الدعم الفني المقدم ليس بالمستوى المطلوب، أو المتوقع حيث إنه يقتصر في كثيرٍ من الأحيان على حل مشكلات الدخول إلى المنصة، وأن حل المشكلات الفنية الطارئة يأخذ وقتاً طويلاً جداً، قد يصل في بعض الأحيان إلى يومين أو أكثر، وهذا الأمر يؤثر بشكلٍ جدي على استخدام المنصة. أمّا فيما يتعلق بالإرشاد المقدم إلى أعضاء الهيئة التدريسية، فقد أشار أفراد العينة إلى أن الدليل الإرشادي المقدم من الجامعة لا يوجد فيه إرشادٌ فعلي لعضو الهيئة التدريسية، حيث يقتصر هذا الدليل على شرح الأدوات الخاصة بالتعامل مع المنصة، ولا يُقدّم أي إرشادات خاصة بتصميم المقررات الإلكترونية، ويرى بعضهم أنه لا يمثل دليلاً إرشادياً يُمكن أن يؤخذ في الاعتبار عند التعامل مع المنصة. وأعرب أفراد العينة عن ضرورة وجود حقيبة إرشادية خاصة بتصميم المقررات الإلكترونية.

ملخص نتائج الدراسة:

- في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسيرها تمّ التوصل إلى النتائج التالية:
1. أنّ درجة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء ضعيفة بشكل عام.
 2. أنّ درجة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من حيث (النظرة العامة عن المقرّر) و(أهداف المقرّر التعليمية) و(أنشطة التعلّم وتفاعل المتعلّم) و(إمكانيات الوصول وسهولة الاستخدام) ضعيفة.
 3. أنّ درجة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من حيث (التقييم والقياس) متوسّطة.
 4. أنّ درجة جودة المقرّرات الإلكترونية بكلّية العلوم والدّراسات الإنسانية بضمراء من حيث (دعم المتعلّم) غير متحقّقة.
 5. وجود عدد من الصّعوبات الشّخصية التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في أثناء تصميم المقرّرات الإلكترونية وفقاً لمعايير (QM)، ومنها عدم معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بمعايير (QM) بدرجة كافية، وبالقدر الذي يُمكنهم من تصميم مقرّرات إلكترونية وفقاً لهذه المعايير.
 6. وجود عدد من الصّعوبات ذات الصلة بالجوانب الإدارية، في ثلاث فئات رئيسة هي: العمل الإداري، وتنظيم الدورات التدريبية، والمستويات الإدارية العليا.
 7. وجود صعوبات مُتعلّقة بالجوانب المالية، وهذه الصعوبات ترتبط بفئتين رئيسيتين هما: البنية التحتية اللازمة لتطبيق معايير (QM)، والدعم المقدّم إلى أعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق تلك المعايير.
 8. وجود صعوبات مُتعلّقة بالجوانب الفنية، تشمل جانبي الدعم، والإرشاد. حيث إنّ مستوى الدعم الفني المقدّم ليس بالمستوى المطلوب، أو المتوقّع، ويقتصر في الكثير من الأحيان على حل مشكلات الدخول.

توصيات الدراسة:

- بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:
1. دعوة وحدة التعليم الإلكتروني بكلّيات جامعة شقراء لإقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على كيفية بناء المقرّرات الإلكترونية وفق معايير (QM)
 2. دعوة عمادة تقنية المعلومات في الجامعات بشكل عام، وجامعة شقراء بشكل خاص لوضع خطة استراتيجية مُفصّلة لتجويد المقرّرات الإلكترونية.
 3. دعوة وحدة التعليم الإلكتروني في جامعة شقراء لإعداد دليل إرشادي خاص بتصميم المقرّرات الإلكترونية.
 4. دعوة إدارة جامعة شقراء إلى توفير حوافر مالية لأفضل المقرّرات الإلكترونية المحقّقة لمعايير (QM)

مُقترحات الدراسة:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنّ الباحثة تقترح إجراء الدراسات التالية:
1. دراسة للتعرف إلى فاعلية مقرّر إلكتروني تمّ تصميمه بناءً على معايير (QM) في تنمية التحصيل المعرفي لدى الطلاب.
 2. دراسة للتعرف إلى أثر برنامج تدريبي مُقترح في تنمية مهارات تصميم المقرّرات الإلكترونية وفق معايير (QM) لدى أعضاء هيئة التدريس.
 3. دراسة مُماثلة للدراسة الحالية للتعرف إلى درجة تطبيق معايير (QM) في بناء المقرّرات الإلكترونية بكلّيات، أو جامعات أخرى، وعمل مقارنة بينهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- استيته، دلال ملحس، وسرحان، عمر موسى. (2007). تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. دار وائل للنشر والتوزيع.
- بازرعة، عمر، وباريان، عادل، والمحمدي، وردة. (2021). تصور مقترح لتصميم مقررات التعليم الإلكتروني بمؤسّسات التعليم العالي في ضوء معايير الاعتماد العالمية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (44)، 118-146.
- الجابر، جلال سيف، والمالك، سلمان. (2021). فاعلية محتوى تعليمي مطور للتعليم عن بعد وفق معايير جودة المقرّرات الرقمية في اكتساب مفاهيم التربية الإسلامية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، (2)، 16-32.
- جليلة، محمود. (2016م). تقويم المقرّرات المفتوحة واسعة الالتحاق بالجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، (2)، 61-106.
- الحسين، أحمد، والراشد، نورة. (2020). تصميم مُقرّر للتقويم التربوي في ضوء معايير (Quality Matters) وفاعليته في تنمية مهارات التقويم الإلكتروني لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، (1)، 285-374.
- حسن، إبراهيم محمد عبدالله. (2020). تعليم وتعلم الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا: الواقع والمأمول. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، (4)، 337 - 355.
- الدكوري، سماح سيد. (2019). تطوير مقرر إلكتروني في ضوء معايير جودة منظمة كوالتي ماترز العالمية وأثره على تنمية التحصيل والمهارات الأدائية لدى طالبات الدراسات العليا. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، (10)، 29-65.
- السعيد، أحمد، والعجمي، محمد، وأبا الخيل، أحمد. (2022). مستوى رضا أولياء أمور طلاب صعوبات التعلم نحو التعلم عن بعد في ظل انتشار جائحة كورونا بدولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، مركز العطاء للاستشارات التربوية، (4)، 41-63.
- سعيد، محمد عبد الوهاب، وأحمد، هالة إبراهيم. (2014). تقويم المقرّرات الإلكترونية بجامعة السودان المقترحة في ضوء معايير جودة المقرّرات الإلكترونية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني - جامعة القدس المفتوحة، (8)، 87-126.
- الضالحي، زبيدة عبد الله. (2020). تقييم التعليم الإلكتروني عبر نظام إدارة التعلم Blackboard من وجهة نظر الطالبات في جامعة نجران. رسالة الخليج العربي، (156)، 61-82.
- عبدالعاطي، محمد الباتع، وأبو خطوة السيد عبدالمولى. (2012). التعلم الإلكتروني الرقمي (النظرية - التصميم - الإنتاج). دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عبدالعاطي، محمد الباتع. (2016). تكنولوجيا التعليم المدمج. المكتبة التربوية.

عبد المجيد، أحمد. (2012). شبكات التعلم الإلكترونيّة والنظرية الاتصالية connectivism. مقالة منشورة في مجلّة التدريب والتّقنيّة: المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، ع(167)، <http://cutt.us/nf6xQ>

العتيبي، ريم تراحيب. (2021). تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول الكفايات اللازمة لهنّ للتعليم عن بعد وعلاقتها بأدوارهنّ في ظل جائحة كورونا "Covid-19". مجلّة العلوم التربويّة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، (28)، 358-299.

عطّار، عبد الله، وكنساره إحسان. (2015). الكائنات التعليميّة وتكنولوجيا النانو. مكتبة الملك فهد الوطنيّة.

عمر، الشهري، ومحمد، صالح، وعبد المجيد، أحمد، وفرج الله، وليد. (2018م). تصميم مقرر إلكتروني للتربية البيئية في ضوء معايير كوالتي ماترز وأثره في التحصيل المعرفي وتنمية المهارات والأخلاقيات البيئية لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك خالد. المجلّة العلميّة-جامعة أسيوط، 34 (3)، 54-20.

العمرى، عبد الله. (2015). دراسة تقويمية لمدى جودة المقرّرات الإلكترونيّة بجامعة الملك خالد في ضوء المعايير العالميّة SCORM. مجلّة جامعة الملك خالد للعلوم التربويّة، (25)، 255-160.

العنزي، سالم، وخلف الله، محمود. (2016). تطوير التعلم الإلكتروني في جامعة الجوف في ضوء المعايير العالميّة للجودة. مجلّة العلوم التربويّة، 24 (3)، 38-1.

القرني، ظافر أحمد. (2019). تقييم جودة المقرّرات الإلكترونيّة المقدمة عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني D2L بجامعة المجمعة في ضوء معايير منظمة كوالتي ماترز (QUALITY MATTERS). مجلّة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعيّة، (5)، 343-276.

القرني، علي سويعد. (2020). تقويم جودة المقرّرات الإلكترونيّة في جامعة أم القرى في ضوء معايير الجودة (Quality Matters). مجلّة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعيّة، 2 (153-174).

مجلد، أمجد طارق. (2022). التعلم الإلكتروني في الأزمات: القلق من استخدام التقنية والكفاءة الذاتية في الحاسوب ودورها في تهيئة أعضاء هيئة التدريس للتعليم عن بعد. المجلّة المصريّة للدراسات المتخصّصة، (33)، 98-71.

المطيري، غزيل فهد. (2021). مقومات تصميم المقرّرات الإلكترونيّة في ميدان التربية الفنيّة: دراسة نظريّة. المجلّة العربيّة للعلوم الاجتماعيّة، 3 (19)، 76-36.

مصطفى، محمد يحيى. (2017). فاعليّة إنتاج برنامج للتدريب الإلكتروني عبر الأجهزة الذكية في تنمية مهارات إنتاج المقرّرات الإلكترونيّة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاتجاه نحوها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

مهدي، حسن ربحي. (2018). التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اليامي، هدى يحيى. (2020). المقرّرات الإلكترونيّة بجامعة نجران في ضوء معايير الجودة العالميّة وتقييمات الطلاب. دراسات تربويّة ونفسية، جامعة الزقازيق، (108)، 197-151.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abudāl'āṭy, Mohammed Al-Bataa, and Abu Khattab Al-Sayed Abdul Mawla. (2012). *Digital e-learning (theory – design – production) (in Arabic)*. Dar New University Publishing.
- Abud-al-Majīd, Ahmed. (2012). E-Learning Networks and Connectivism Theory (in Arabic). *Article published in the Journal of Training and Technology: Technical and Vocational Training Corporation (TVTC)*, p(167), <http://cutt.us/nf6xQ>.
- AL-'Anzī, Sālim, Khalafalla, Mahmoud. (2016). Development of e-learning at Al-Jouf University in the light of international standards of quality (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 24(3),1-38.
- AL- Dakrūrī, Samāh Sayed. (2019). Developing an electronic course in light of the quality standards of Quality Matters International and its impact on the development of achievement and performance skills of graduate students (in Arabic). *Egyptian Society for Educational Technology*, 29(10), 65-128.
- AL- Dālī'ī, Zubaydah Abdullāh. (2020). Evaluation of e-learning via Blackboard Learning Management System from the point of view of female students at Najran University (in Arabic). *Arabian Gulf Letter*, 41(156), 61-82.
- AL-Hussein, Ahmed, and Alrāshd, Nūrah. (2020). Designing a course for educational evaluation in the light of (Quality Matters) standards and its effectiveness in developing electronic evaluation skills among students of the College of Education at King Saud University (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, 4(1), 285-374.
- AL-Jābir, Jalāl Seif, and Al-Mālikī, Salman. (2021). The effectiveness of educational content developed for distance learning according to the quality standards of digital courses in acquiring the concepts of Islamic education among tenth grade students in Jordan (in Arabic). *Enriching knowledge for conferences and research*, (2), 16-32.
- AL-Quranī, Zafer Ahmed. (2019). Evaluation of the quality of e-courses offered through the D2L e-Learning Management System at Majmaah University in the light of the standards of the Quality Matters Organization (in Arabic). *University of Tabuk Journal of Humanities and Social Sciences*, (5),276-343.
- AL-Quranī, 'Alī Suway'i. (2020). Evaluating the quality of electronic courses at um Al-Qura University in the light of quality matters (in Arabic). *University of Tabuk Journal of Humanities and Social Sciences*, 2,153-174.
- AL-Sa'īdī, Ahmed, Ajmi, Mohammed, and Abba al-Khail, Ahmed. (2022). The level of satisfaction of parents of students with learning disabilities towards distance learning in light of the spread of the Corona pandemic in the State of Kuwait (in Arabic). *Journal of Educational Studies and Research*, Al-Ata Center for Educational Consultations, 2(4), 41-63.
- AL-'Umarī, Abdullah. (2015). An Evaluation Study of the Quality of Electronic Courses at King Khalid University in the Light of SCORM International Standards (in Arabic). *Journal of King Khalid University for Educational Sciences*, (25), 160-255.
- AL-'Uṭaybī, Rīm Tarahīb. (2021). Perceptions of secondary school teachers about the competencies needed for them to teach remotely and their relationship to their roles in light of the Corona pandemic "Covid-19" (in Arabic). *Journal of Educational Sciences at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University*, (28), 299-358.
- AL-Yāmī, Hudā Yahya. (2020). Electronic courses at Najran University in the light of international quality standards and student evaluations (in Arabic). *Educational and Psychological Studies*, Zagazig University, (108), 151-197.

- Mujallad, Amjād Tāriq. (2022). E-Learning in Crisis: Concern about the Use of Technology and Self-Efficacy in Computer and Their Role in Preparing Faculty Members for Distance Education (in Arabic). *Egyptian Journal of Specialized Studies*, (33), 71-98.
- Attār, Abdullāh, and Kansara Ihsan. (2015). *Educational Objects and Nanotechnology (in Arabic)*. King Fahd National Library.
- Bazara, ‘Umar, Parian, Ādel, and AL-Mohammadi, Warda. (2021). Conceptualization of a proposal for the design of e-learning courses in higher education institutions in the light of international accreditation standards (in Arabic). *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences*, (44), 118-146.
- Hassan, Ibrāhīm, Mohammed Abdullah. (2020). Teaching and learning mathematics remotely in light of the Corona pandemic: reality and hope (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences*, International Foundation for Future Prospects, 3(4), 337-355.
- Jalīlah, Maḥmūd. (2016). Evaluation of open courses with wide enrollment in Saudi universities in the light of quality standards (in Arabic). *Egyptian Society for Educational Technology*, 26(2), 61-106.
- Mahdī, Ḥasan Ribhī. (2018). *E-learning towards a digital world (in Arabic)*. Dar Al-Massira for Publishing and Distribution.
- Muṣṭafā, Muḥammad Yaḥyā. (2017). *The effectiveness of producing an e-training program through smart devices in developing the skills of producing electronic courses for faculty members in light of quality standards and the trend towards them (in Arabic)*. Unpublished PhD thesis, Ain Shams University.
- Sa‘īd, Mohamed Abdel Wahab, and Ahmed, Hala Ibrāhīm. (2014). Evaluation of e-courses at the University of Sudan proposed in the light of the quality standards of electronic courses (in Arabic). *Palestinian Journal of Open Education and E-Learning - Al-Quds Open University*, 4(8), 87-126.
- Steita, Dalāl Malhas, and Sarhan, Omar Musa. (2007). *Teaching Technology and E-Learning (in Arabic)*. Dar Wael for Publishing and Distribution.
- Alubthne, F. (2020). Improving the Quality of Online Courses for Higher Education: A Review of Theories and Scholarly Literature Underpinning Quality Matters Standards and Suggested Model for Online Courses. *Journal of Al-Azhar University*, 186(1), 757-798.
- Bagci, H. (2018). Investigation of the Satisfaction Levels of Teacher Candidates towards E-Courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(3), 65-72.
- Lee, D. & Combes, N. (2020). The Effect of Online Core Courses Enrollment on Student Success: The Case of University System of Georgia. *American Journal of Distance Education*, 34(4), 260-279
- Aytaç, T. (2020). The Problems Faced by Teachers in Turkey During the COVID-19 Pandemic and Their Opinions. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 404- 420.
- Zimmerman, W. & et al. (2020). Evaluating Online Course Quality: A Study on Implementation of Course Quality Standards. *Online Learning Journal*, 24(4), 147-163.
- lynch, S. & Gaston, T. (2020). Quality Matters Impact on Student Outcomes in an Online Program. *Journal of Educators Online (JEO)*, 17 (2).

تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية تصوّر مقترح

هيله بنت عبد الله سليمان الفايز
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المشارك
كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

Dio 10.55534/1320-009-005-008

المستخلص:

تُعَدُّ المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية من القدرات الجوهرية المؤثرة في كفاءة الأداء وفاعليته، وانطلاقاً من هذه الرؤية هدفت هذه الدراسة تقديم تصوّر مقترح لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية، وذلك من خلال تشخيص مستوياتها لدى هذه القيادات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن ثمّ تحديد الأساليب المناسبة لتطويرها من وجهة نظر القيادات أنفسها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي، وتوظيف الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات اللازمة، وبلغت عينة الدراسة (391) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية ممن استجابوا للاستبانة و(18) من القيادات الأكاديمية تمّ عمل مقابلات شخصية معهم، وتوصّلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها: أنّ مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية متوسطة بمعدّل (3.31 من أصل 5)، في حين حصلت ثلاثة فقط من المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية على متوسطات عالية ووفق استجابات أفراد الدراسة وهي (الثقة بالنفس، والتأقلم مع بيئة العمل، وتقديم أنفسهم ومهاراتهم الشخصية)، في حين حصلت بقية المهارات وعددها (20) مهارة على موافقة متوسطة من أفراد الدراسة؛ منها: مهارة التأثير والإقناع، ومهارة التعلم المستمر، ومهارة الاتصال والتواصل الفعّال ومهارة التفكير الإبداعي والابتكاري. كما توصّلت النتائج إلى أنّ البرامج التدريبية المخطّطة، والمؤتمرات العلمية، وحلقات النقاش، والتعلّم الذاتي، والتعلّم من الأقران هي من أنسب الوسائل لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية. وبناءً على ما سبق قدّمت الدراسة تصوّراً مقترحاً لتطوير المهارات الناعمة مبنياً على فلسفة مؤدّها أنّ تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية يعني: تقديم تجربة تعلّم مستمر من خلال إطار عمل تدعمه منهجيات علمية مُحطّط لها سياقاً وتطبيقاً.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة - القيادات الأكاديمية - الجامعات السعودية.



Developing soft skills for academic leaders in Saudi public universities A proposed concept

Haila Abdullah Suleiman Al-Fayez

Associate Professor of Management and Educational
Planning College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Dio 10.55534/1320-009-005-008

Abstract:

Soft skills of academic leaders are considered among the core expertise affecting performance effectiveness. Based on this perception, this study aimed to propose a vision for developing soft skills for academic leaders by assessing its level from the point of view of faculty members, and then identifying methods for developing these skills from the point of view of the leaders themselves. To achieve this objective, a descriptive approach was adopted where data was collected using a questionnaire and an interview. The sample comprised 391 faculty members from public universities, and 18 academic leaders who were interviewed. The most notable results were: First, the level of soft skills for academic leaders in Saudi universities is assessed as average at a score of (3.31/5), while only three soft skills received high averages, and these were self-confidence, adapting to work environment, and presenting themselves and their personal skills. The remaining 20 skills obtained average scores, including influence and persuasion, continuous learning, effective communication, and creative and innovative thinking. Second, the results concluded that the planned training programs, scientific conferences, panel discussions, self-learning and peer learning are among the most appropriate means for developing soft skills for academic leaders. And last was the study presented a vision for developing soft skills based on the philosophy that developing such skills equates to providing continuous learning experience through a framework supported by sound scientific methodologies that are planned in its context and application.

Key words: Soft Skills - Academic Leadership - Saudi Universities.



المقدمة:

استحوذ موضوع القيادة الأكاديمية في الجامعات على اهتمام الباحثين والمفكرين في الإدارة، وتحور اهتمامهم حول سمات القائد الأكاديمي ومهاراته، وما يجب أن يتمتع به من قدرات قيادية تمكّنه من ممارسة أدواره بكفاءة وفاعلية، كون القائد الأكاديمي عضو هيئة تدريس لم يمر في الغالب بأية تهيئة مسبقة للقيام بدور إداري مختلف عن طبيعة عمله أستاذًا وباحثًا؛ ومع ذلك فهو يتحمّل مسؤوليات عديدة تتطلب إتقانه لمهارات رئيسة من أهمها: القدرة على التأثير في الآخرين، وتوفير بيئة عمل محفزة، وتحقيق التفاعل الإيجابي بين العاملين؛ لتحقيق أهداف الجامعة ورسالتها.

وتعدّ القيادة الأكاديمية عملية تفاعلية بطبيعتها حيث يرى فرج (2000) أنّ القيادة الأكاديمية تظهر من خلال مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد للتأثير في العاملين، بهدف تحفيزهم على تحقيق الأهداف بفاعلية، مع توافر درجة كبيرة من الرضا، وقدراً عالياً من تماسك الجماعة. وبما أنّ جوهر القيادة هو التأثير، فإنّ وسائل التأثير التي يعتمد عليها القادة في المجال الأكاديمي متنوعة، ولا ترتبط بالمهارات التخصصية والتمكّن العلمي للقائد في مجال تخصصه؛ بل ترتبط بالمهارات الاجتماعية، وبالسمات الشخصية التي تُمكن القائد من: معرفة الآخرين، والتواصل معهم، وتحفيزهم، وكسبهم (Rao, 2013, P.146).

ومن خلال البحث في أدبيات القيادة يُلاحظ تركيز الباحثين على المهارات الناعمة التي يُقصدُ بها: القدرات والسمات الشخصية التي يمتلكها القادة، وتُمكنهم من العمل والتفاعل الإيجابي مع العاملين معهم لتحقيق أهداف المنظمة، ويُنظر لها عديد من الباحثين على أنّها أكثر أهمية من المهارات الصلبة المرتبطة بالتخصص العلمي الدقيق المطلوب لمهنة ما، وبالتالي فإنّ العاملين في المناصب القيادية بحاجة ماسة للمهارات الناعمة كونها تمثّل جواز سفر لهم يُمكنهم من أداء مهامهم ومسؤولياتهم بكفاءة عالية؛ ويرى نورثاوس (2018) Northouse أنّ منهج المهارات يعمل من خلال توفير خارطة طريق لكيفية الوصول إلى القيادة الفعالة في المنظمة، فالقائد يحتاج إلى: مهارات حل المشكلات، ومهارات الحكم الاجتماعي، والمعرفة، كما أنّ السمات الشخصية لكل قائد تؤثر على مهاراته، وهي الأكثر أهمية في معالجة المشكلات التنظيمية. ويشير رضوان (2019) إلى أنّ المهارات بصفة عامة تتمثّل في الصفات والسمات التي يمتلكها الإنسان أو الموظف في عمله، وتُعدّ من أهم الدعائم النفسية التي تمكّنه من تحقيق ذاته أولاً، ثمّ تحقيق الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة، فالقيادة الناعمة تتمثّل في: الإدارة العاطفية، وإدارة مشاعر المرؤوسين بنجاح، والتركيز على الشخصية والمواقف والسلوك، فهي عملية تكاملية تشاركية تعتمد على: الإقناع والتفاوض، والتقدير، والتحفيز، والتعاون.

وقد حدد روبلز (2012) Robles أفضل (10) مهارات شخصية باعتبارها الأكثر أهمية للمدراء ومنها: النزاهة والتواصل، والجمالية، والمسؤولية، والمهارات الاجتماعية، والإيجابية، الموقف الفعّال، والاحتراف، والمرونة، والعمل الجماعي وأخلاقيات العمل، والتوافق مع الآخرين، والعمل الجاد. وركّزت دراسة ماركيز (2012) Marques على موضوع المهارات الشخصية بوصفها جزءاً جوهرياً من القيادة الناجحة وذلك من خلال دراسة أُجريت على مدار العام لتحديد مهارات القيادة الناعمة مثل: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتحفيز، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وتوصّلت الدراسة إلى ضرورة الاهتمام بهذه المهارات لتقويتها في قادة المستقبل.

ويرى العدوان (2014) أنّ المهارات الناعمة تمثّل السمات الشخصية التي تشمل: الاتصال، والود، والتفاوض الذي يميّز علاقات القائد مع الآخرين. وبالتالي فإنّ نجاح القائد الأكاديمي يعتمد على مستوى المهارات الناعمة التي يملكها في سماته وصفاته. ويضيف عبد الواحد (2016) Abdelwahed أنّ المهارات الناعمة للقائد هي تلك المهارات الأساسية التي ترتبط بقدرة الشخص



على التعامل مع الآخرين، وعرض أفكاره لهم، واستخدام السلوكيات القيادية بصورة مُقنعة ولبقة وقدرته على التواصل والاتصال، والتفاعل مع المستفيدين من خلال خدمتهم.

وتؤكدُ عديدُ الجهات العلمية والتخصصية في مجال التوظيف على أنَّ المهارات الناعمة المهمة للوظيفة تشمل: التواصل الفعّال، وفهم مشاعر الآخرين، والاستجابة لهم، كما يُعدُّ الوعي الذاتي واليقظة من السمات الأساسية للذكاء العاطفي للقيادة الناعمة، إضافة إلى تحفيز الآخرين وإلهامهم، وتحديد المحفزات البيئية التي تثير المشاعر السلبية، إضافة للقدرة على بناء فرق العمل وإدارتها، والتحليل والتقييم، وتطوير الحلول الإبداعية، والتصرّف بشكلٍ حاسم في أوقات الصراع، وصنع القرار الرشيد واتخاذها، مع الصبر والتسامح مع أخطاء الموظفين والقدرة على التحسين، والنزاهة في العمل واتساق المبادئ والقيم بغض النظر عن الظروف وتوقعات الآخرين، والبراعة في التوجيه، والرغبة المستمرة في التعلم، وتقييم المواهب وإقرانها بالمهام، مع التحليّ بالمرونة والتكيف مع التغيير، (By Indeed Editorial Team, 2021).

كما أكّدت الدراسات على أهمية المهارات الناعمة باعتبارها عنصراً حاسماً في النجاح في أداء الواجبات والمسؤوليات وإنجاز الأهداف، حيث يرى فيجايالاكشمي (2016) Vijayalakshmi أنَّ مصطلح المهارات الناعمة يرتبط بالشخصية والسمات والكفاءات الإيجابية التي تعزّز علاقات الفرد وأداءه الوظيفي، وتعطي قيمة للعمل، وتشمل تلك المهارات: الاستماع الجيد، والتواصل الفعّال، والتعامل مع الصراع بإيجابية، وتحمل المسؤولية، وإظهار الاحترام، وبناء الثقة، والعمل بشكلٍ جيد مع الآخرين، وإدارة الوقت بفاعلية، وتقبُّل النقد، والعمل تحت الضغط، وإظهار حسن الخلق والمودة للآخرين.

ويشير بيردمور (2022) Beardmore إلى أنَّ الأفراد الذين يمتلكون المهارات الناعمة يتسمون بعددٍ من الخصائص التي تميّزهم عن غيرهم ومنها: القيمة، والميل، والقدرة، والالتزام، والتي تتضح من خلال اختيار هؤلاء الأفراد لنمط سلوك معين من بين أنماط مختلفة، وتطبيقهم إياه لاعتقادهم أنَّ هذا النمط أكثر قيمةً وإنتاجية، والقدرة الناشئة عن امتلاك المهارات التي تمكّنهم من تطبيق أنماط سلوك مُتعددة، مع الالتزام بمواصلة السعي للتأمل في كيفية أداءهم أنماطاً سلوكيةً محدّدة، والعمل على تحسين مستوى أدائهم لها باستمرار.

ويشير كلٌّ من أنتوني وأنتوني (2017) Anthony and Antony إلى أنَّ المهارات الناعمة للقادة الأكاديميين تتضح من خلال: التعامل بنزاهة مع الموظفين، وتعزيز البيئات الداعمة لهم، والسماح لهم بالمشاركة في القرارات، وإيجاد جوٍّ إيجابيٍّ مُحفّز للعمل؛ وتحسين البيئة التنظيمية، وزيادة الفاعلية. ويرى كثيرٌ من الباحثين أنَّ المهارات الناعمة تحقّق للقادة عدداً من المكاسب في بيئة العمل، في حين أنَّ نجاح القائد في مهامه مرهونٌ بامتلاكه للمهارات الناعمة بمستوى لا يقل أهميةً عن قدرته العلمية في مجال تخصصه، حيث تشير دراسة بنات (2019) إلى أنَّ القائد لا بد أن يتحلّى بالمهارات الناعمة التي تضمن له النجاح في مهامه وهي: الصدق، والنزاهة، ومهارات الاتصال، والقدرة على صنع القرار، بالإضافة إلى جانب رؤيته المستقبلية، فالقائد الناجح يكافح ليصبح مثلاً للآخرين.

ويؤكدُ جبر (2020) أنَّ قدرات القائد مرتبطةً بمهاراته في التعامل مع الآخرين، التي تظهر من خلال السمات والمواقف السلوكية، وعرض أفكاره بصورة مُقنعة، وقدرته على التواصل والاتصال، واستخدام السلوكيات القيادية التي تميّز علاقته مع الآخرين، والمبادرة والتفاعل، والعمل ضمن فريق، والتفكير الناقد، وإدارة الوقت، وإدارة الأزمات، واتخاذ القرارات، وتلك المهارات تؤثر في أداء القادة وتمنحهم التميّز. وتوصّلت دراسة التوحيدي (2020) إلى أنَّ أهم المهارات الناعمة للقيادات تمثّلت في مهارات اتخاذ القرار، والاتصال والتواصل، وإدارة الوقت، ومهارات التفكير الناقد، ومهارة إدارة الأزمات. وأشارت دراسة دينة وآخرون (2020)



Dinh et al. إلى أن المهارات الناعمة للقيادي الأكاديمي الفعّال تتمثّل في: التأثير، والسلوك الداعم، وتحفيز الموظّفين، ومهارات الاتصال، وحل النزاع، والتنظيم الذاتي، والتعاطف، والالتزام.

كما ربطت عديد من الدراسات بين كفاءة القائد ومهاراته الناعمة حيث يرى كامين (2013) Kamin أن بعض القادة لا يدركون أحياناً تأثيرهم العميق على الأشخاص داخل المنظمة من خلال الطريقة التي يعاملون بها الآخرين والتي تُعدّ طريقهم نحو الإنجاز، فبالرغم من أن الدافع يأتي من الداخل فإنّ الأشخاص الأكثر احتراماً وتأثيراً هم أولئك الذين يستمعون ويستجيبون للآخرين، ويسمحون بالتفكير الحر، والمناقشة الهادفة، ويمجمعون الناس معاً من أجل القيام بذلك؛ لذا فإنّ المهارات الشخصية ضرورية جداً.

كما أشارت دراسة أريراتانا وآخرون (2015) Arirata et al. إلى أن المهارات الناعمة للقيادة مفيدة جداً لإدارة المؤسسة بفعالية وكفاءة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى المهارات القيادية الناعمة بين الإداريين التربويين مرتفع، وكشفت أن على المسؤولين التربويين تحسين مهارات الاتصال لديهم باستخدام التكنولوجيا، وتعزيز روح العمل الجماعي والعلاقات الشخصية الصحية، كما يجب تكييف المهارات الشخصية القيادية للمسؤولين التربويين بشكل كبير في إدارتهم؛ من أجل ضمان التغيير الإيجابي في مواقف المعلمين وسلوكياتهم. في حين توصّلت دراسة روهانا وعبدالله (2017) Rohana and Abdullah إلى أن الكفاءة القيادية في مهارات القائد تسهم في الأداء المتفوق، وبالتالي فإنّه من خلال تطوير الكفاءات القيادية يمكن للمؤسسة تحديد الجيل القادم من القادة وتطويره بشكل أفضل من خلال إتقان الذكاءات المتعددة التي تعدّ ضرورية لجميع القادة، وتتمثّل في: الذكاء الاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي، والشخصي.

وسعت دراسة الدليمي (2018) Aldulaimi إلى اكتشاف المهارات الشخصية اللازمة للقادة في الجامعات من وجهة نظر ذوي الخبرة في مؤسسات التعليم العالي، وتوصّلت الدراسة إلى أنّه في الوقت الحاضر يحتاج الموظفون إلى قادة يتمتّعون بمهارات شخصية مهمة، إذ إنّها مفاتيح للأداء الفعّال، وتتمثّل في المكونات التسع لمهارات القيادة الناعمة وهي: القوة الاجتماعية، والثقة، والتوجيه والتدريب، وإعداد التعاقب، والدعم، والذكاء، والذكاء العاطفي، والوعي الملهم والثقافي، والتنوع. كما أشار جبر (2020) إلى أن المهارات الناعمة زادت أهميتها أكثر من أي وقت مضى، وأصبحت مُتغيّراً مؤثراً في نجاح القائد في عمله بصورة إبداعية.

في حين توصّلت عديد من الدراسات إلى إيجاد علاقات ذات دلالة بين مستوى المهارات الناعمة وأداء القيادات حيث توصّلت دراسة أريراتانا وآخرين (2015) Arirata et al. إلى أن مستوى المهارات الناعمة لدى مديري التعليم مرتفع، كون ذلك مرتبط باستخدامهم لمهارات التكنولوجيا في الاتصال، وإقامتهم لعلاقات جيدة مع الآخرين، وتعزيزهم روح عمل الفريق. وأشارت دراسة أوان وآخرين (2015) Awan et al. إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كل من مهارات القائد الناعمة ونجاح المشروع الذي يديره.

كما أكدت نتائج دراسة عبد الواحد (2016) Abdelwahed وجود علاقة دالة إحصائياً بين المهارات الناعمة التي تتمثّل في: تقديم الذات، والتفكير الناقد، والحصول على وظائف أكاديمية في الجامعات. وتوصّلت دراسة أبو حشيش وسكر، وفرج الله (2019) إلى وجود أثر معنوي ذي دلالة إحصائية لتؤثر المهارات القيادية الناعمة، على بناء السمعة التنظيمية وتبني التوجّهات الاستراتيجية، وأوصت الدراسة بضرورة التمسك بالمهارات القيادية الناعمة وتعميمها على كل المستويات الإدارية.

وأشارت دراسة مادوكو وبوتشي (2020) Puche and Maduko إلى وجود علاقة إيجابية وجوهرية وذات مغزى بين المهارات الناعمة للمدراء والقادة والابتكار؛ ممّا يعني أنّه كلما زادت المهارات الناعمة زادت قدرة المدراء والقادة على الابتكار.



وأكدت نتائج دراسة الحدراوي ومحمد (2020) وجود علاقة بين مهارات القيادة الناعمة والقدرة على التطوير التنظيمي للعمل. وتوصلت دراسة آل فريان والعيسى (2021) إلى وجود ارتباط طردي قوي بين وعي القيادات الأكاديمية بمفهوم الذكاء العاطفي وعناصره - بوصفها إحدى المهارات الناعمة للقائد - وفاعلية القيادة، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالذكاء العاطفي للقيادات الأكاديمية، وذلك للوصول إلى مستوى متميز من الأداء وقيادة متميزة للجامعة.

ويتضح مما سبق أنّ المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية تمثل مقومًا من مقومات الأداء الفاعل التي يجب التركيز عليها سواءً قبل أو في أثناء أو بعد اختيار القيادات الأكاديمية وترشيحها، فالأمر لا يقتصر على التأكد من وجود الحد الأدنى منها لدى من يتم اختياره وترشيحه للعمل القيادي الأكاديمي، بل يمتد لرعاية هذه المهارات بالتطوير والنمو لمن هم على رأس العمل القيادي من خلال منهجيات وأساليب علمية مُحطّط لها، حيث يرى كروسبي (2005) أنّ البناء الاستراتيجي للمهارات يعني إحداث تغيير سلوكي هادف ودائم لدى القيادات، وبالتالي فإنّ التدريب الفعّال على المهارات الشخصية يعدّ جزءًا من الحل فقط؛ لأنّ التدريب يساعد على تعلّم معرفة جديدة، ومع ذلك فإنّ مجرد تعلّم المعرفة غير كافٍ لضمان ممارستها؛ مما يعني أنّ المنهجية المتكاملة التي تؤدّي إلى تطوير المهارات الشخصية وتنميتها - بحيث ينتج عنها تغيير في السلوك - يجب أن تتضمن كلاً من: تيسير الخبراء، والوعي السياقي، والدعم الرسمي وغير الرسمي والفرص المتجددة لاستخدام المهارات وتطويرها، والدراسة الذاتية والتحليل الذاتي، واختبار ضغوط العمل، وتأثيرها الأكبر على نمو المهارات الشخصية، والاحتفال بتطوير القيادة لأنّ النمو في المهارات الناعمة عمل شاق.

ويؤكد سليمان على أنّ مراحل تعلّم المهارات المتعددة واكتسابها يمرّ عبر عدة مراحل، ومن خلال أساليب متنوعة منها: الاكتشاف الذاتي من قبل الفرد نفسه أو من قبل آخرين بأهمية تعلّم مهارات محدّدة، ثمّ التقييم وذلك لتحديد مستوى المهارة الحالي والمأمول مستقبلاً، وتحديد أساليب اكتساب المهارة وفق مستوى الفرد ومؤهله ومكانته الوظيفية، ثمّ تقديم التطوير اللازم للمهارة سواء أكان ذلك عبر التدريب أم عبر أساليب أخرى قد تكون أنسب لطبيعة المهارة والفرد ثمّ إتقان المهارة وتحديثها بصورة مستمرة ومواكبة كل ما يستجد فيها (سليمان، 2019).

كما يتطلّب تطوير المهارات الناعمة التزاماً وجهداً طويلاً من خلال الفهم والممارسة والتغذية الراجعة؛ بحيث يكون التعلّم سياقاً وتطبيقاً، ويتم ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: السياق أي أنّ تتم ممارستها في مواقف حقيقية عملية، والتكامل من خلال ممارسة المهارات في تخصّصات ومواقف متنوعة ومختلفة، والتكرار بمعنى أن تمارس المهارات حتى تصبح تلقائية (Beardmore, 2022).

وبالتالي فإنّ تطوير الجامعات مرتبط بشكل أساسي بوجود رؤية جديدة، وقيادات ذات مهارات وكفاءات مُتجدّدة (الزامل، 2018)، كما أنّ بناء قدرات القيادات الأكاديمية يُعدّ نقطة حاسمة لبقاء الجامعات في عصر مليء بالتحديات (Dinh et al., 2020).

واستناداً لما سبق سعت الدراسة لتقديم تصوّر مقترح يتضمّن منهجية علمية لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، باعتبارها أحد مرتكزات النجاح الرئيسة للقائد الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

تؤكد عديد من الدراسات على أنّ المهارات الناعمة للقائد الأكاديمي لها دور فعّال في نظام الاتصال الذي يستخدمه مع من حوله (العجمي، 2008). كما كشفت نتائج دراسة (Drew et al. (2008 عن معالم القيادة الفعّالة داخل البيئة الجامعية؛ ومجالات التعلّم المهمة للقيادة الأكاديمية، وأكدت أنّ ممارسات القيادة الفعّالة تتضح في مهارات التعامل مع الآخرين والمشاركة



معهم؛ والتفكير الاستراتيجي والعمل والفعالية التشغيلية، كما أشار المشاركون فيها إلى أهم خبرات التعلم التي يستفيد منها القائد، وهي برامج القيادة الجامعية الرسمية؛ والحوادث الخطيرة في العمل.

وتوصّلت دراسة كل من أريراتانا وآخرون (Arirratana et al. (2015 إلى أنّ المهارات الناعمة للقائد الأكاديمي أمر حيوي وبالغ الأهمية في تعزيز الفعالية والكفاءة التنظيمية لبيئة العمل. حيث يرى الدليمي (Aldulaimi (2018 أن القيادة الناعمة هي قيادة المستقبل؛ لأنّ القادة بحاجة إلى مهارات غير تقليدية لتشكيل المستقبل ومواجهة التحديات المقبلة، ومن ثمّ فإنّ القيادة الناعمة هي الاحتياجات المستقبلية عالمياً الذي يسهم بشكل كبير في تحقيق التميّز التنظيمي والفعالية المؤسسية. ويشير كل من أبو حشيش، وسكر، وفرج الله (2019) إلى أنّه من الضروري لمن يمارس القيادة الناعمة أن يمتلك مهارات مُعينة يُطلق عليها مصطلح المهارات الناعمة وتشمل: قدرة القائد على التعامل مع الآخرين، وعرض أفكاره وسلوكياته بصورة مقنعة والتواصل الفعّال مع المستفيدين. وقد أشارت دراسة العبيدي (2015) إلى عدم وجود منهجية علمية لاختيار القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وبالتالي فإنّ جهود القيادات الحالية تقتصر على نقل خبراتهم ومهاراتهم لزملائهم ومن يأتي بعدهم. كما أنّ القائد الأكاديمي يمارس مهامه دون إعداد أو تدريب مُسبق، ويتنقل يوم واحد من أعماله بوصفه عضو هيئة تدريس إلى مهام جديدة تتطلب منه ممارسة أدوار وتحمل مسؤوليات مختلفة ومتنوعة تجاه زملائه ورؤسائه ومروسيه، إضافة إلى دوره في صنع القرار واتخاذ، وقيادة فرق العمل وتحفيزها، الأمر الذي يجعل عديداً من القيادات الأكاديمية لا ينجحون قادة بالمستوى المتوقّع منهم، بالرغم من نجاحهم في ممارسة أدوارهم باعتبارهم أساتذة؛ حيث تتم عملية اختيار أعضاء هيئة التدريس وترشيحهم في الجامعات السعودية للمناصب القيادية غالباً من خلال ترشيحهم من قبل رئيس الجامعة، أو من ينوب عنه بناءً على أقدمية العضو أو الرتبة العلمية أو السيرة الذاتية؛ وفي بعض الأحيان بُناءً على العلاقات الاجتماعية.

وقد أجرى إيفانز وآخرون (Evans et al. (2013 دراسة هدفت إلى فحص رأي الأكاديميين والباحثين العاملين في الجامعات البريطانية في القيادة الأكاديمية التي يوفرها زملاؤهم، حيث ظهرت مجموعة واسعة من الآراء حول ما يجب على الأساتذة القيام به من أجل أداء أدوارهم القيادية، وفعالية قيامهم بذلك؛ وكانت النتيجة اتفاق معظم المستجيبين على أن الأساتذة يجب أن يوفرُوا القيادة الأكاديمية لزملائهم المبتدئين، في حين أفاد أكثر من نصف العينة أنّهم لم يتلقوا المساعدة والمشورة التي يريدونها أو يحتاجونها منهم.

كما أشارت دراسة إيفانز (Evans (2016 إلى أنّ الأكاديميين غير مستعدين للأدوار القيادية الأكاديمية الموسّعة التي يُتوقّع منهم القيام بها، إضافة للارتباك الذي ينتابهم من أعباء العمل الأكاديمية، ومن عدم الوضوح حيال ما هو مُتوقّع بالضبط منهم؛ وتوصّلت الدراسة إلى الندرة في إعداد القيادة الأكاديمية الرسمية في حين أنّ الأساتذة يستفيدون من خبراتهم وقدراتهم الفكرية وعلاقاتهم؛ ليصبحوا فاعلين أكثر في مجال القيادة الأكاديمية، أي أنّهم يعتمدون على الخبرات الشخصية في عملهم.

وتناولت عديد من الدراسات المحلية ضعف مهارات القيادات الأكاديمية، حيث أكّدت دراسة زاهر (2006) أن عددًا كبيراً من القيادات الأكاديمية يصلون إلى مناصبهم ولا تتوافر لديهم إلا قدرٌ ضئيلٌ من المهارات؛ وتوصّلت دراسة الماجد (2019) إلى أنّ دور القيادات الأكاديمية في تنمية القيم العالمية للمواطنة وما تتضمنه من مهارات كان دوراً متوسّطاً من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. وأكّدت دراستا صقر (2016)، كعكي (2018) على وجود نقاط ضعف في الأداء الإداري للقيادات الأكاديمية تتمثّل في: البطء، والمركزية في اتخاذ القرارات، وضعف مشاركة العاملين، وغياب المرونة، واتسام العلاقات بالهرمية البيروقراطية. وأشار العصيمي (2020) إلى أنّ مستوى المهارات العالمية للقيادة الأكاديمية في جامعة الطائف متوسّطة برأي أعضاء هيئة التدريس. واستناداً لما سبق تبرز أهمية تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية باعتبارها تمثّل القدرات الجوهرية التي تسهم في نجاح



القادة الأكاديميين وترفع مستوى كفاءتهم في تعزيز البيئة التنظيمية، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية..، حيث تؤكد دراسة كروسبي (Crosbie 2005) أنّ تنمية المهارات المعقّدة للقيادة مثل المهارات الناعمة لا يحدث بشكلٍ ملائمٍ وفوري، وإنما يستلزم إحداث تغييرٍ سلوكي عبر خطط تنمية مهنية مرتبطة بالبيئة العملية التي تُمارسُ بها القيادة وتمتد من ستة إلى ثمانية أشهر.

ومما سبق تتأكد أهمية التطوير المستمر لمهارات القيادات الأكاديمية لمواجهة الصعوبات والتحديات وتجاوزها والتغلب عليها بكفاءة؛ وتسعى الدراسة الحالية إلى: تقديم تصوّر مقترح لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية.



أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما الأساليب المناسبة لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
3. ما التصوّر المقترح لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تشخيص مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية.
2. تحديد الأساليب المناسبة لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية.
3. تقديم تصوّر مقترح لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية.

أهمية الدراسة: تجسّدت الأهمية العلمية والعملية للدراسة فيما يلي:

1. تُعدُّ مهارات القائد الأكاديمي عامةً والمهارات الناعمة خاصةً من القضايا البحثية الحديثة التي تستوجب تسليط الضوء عليها، حيث لم تنطرق لها الدراسات المحلية - في حدود علم الباحثة - بالرغم من أهميتها ودورها الفاعل في نجاح القائد الأكاديمي في مسؤولياته المهنية.
2. يُؤمل أن تُقدِّم الدراسة إضافةً علمية ومعرفية وتفتح آفاقاً بحثية للباحثين.
3. يُؤمل أن تصل هذه الدراسة لنتائج مفيدة في تطوير قدرات القيادات الأكاديمية وتحسينها، ومساعدتهم في تنمية مهاراتهم الناعمة على المستوى الفردي والمؤسسي.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على تقديم تصوّر مقترح لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية وذلك في ضوء تحديد مستوياتها وأساليب تطويرها.
- الحدود المكانية:** الجامعات السعودية الحكومية.
- الحدود الزمانية:** طُبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (1443هـ).

مصطلحات الدراسة:

المهارات الناعمة:

تُعرَّف المهارات الناعمة أنَّها "السِّمات والقدرات التي تظهر لدى الفرد في المواقف والسلوك بدلاً من المعرفة أو الكفاءة التقنية" (Tobin, 2006: P.14). كما تُعرَّف أنَّها "مجموعة من الصفات الشخصية والاجتماعية والعادات الشخصية والود والطبيعة الإيجابية والتي تتفاوت من شخصٍ لآخر" (Reddy et al., 2012: P. 347).

وتُعرَّف المهارات الناعمة إجرائياً: القدرات والسِّمات الشخصية والمهارية التي يحتاج إليها القائد الأكاديمي للقيام بمهامه ومسؤولياته بفاعلية عالية؛ تحقيقاً لكفاءة الأداء والرضا والاستقرار لمنسوبي الجامعة ورفع مستوى الصحة التنظيمية لبيئة العمل.



القيادات الأكاديمية:

يُعرّف القائد الأكاديمي أنّه فرد لديه رؤية واسعة وقدرة على إحداث التغيير في مجاله، كما لديه القدرة على إطلاق
الإمكانات البشرية وإشراكها في السعي وراء قضية مشتركة (Anthony & Antony, 2017: P. 633).
وتُعرّف القيادات الأكاديمية إجرائيًا في هذه الدراسة: هم أعضاء هيئة التدريس ممن يشغلون مناصب قيادية في الأقسام
والكليات والعمادات والمراكز البحثية ووكالات الجامعة وإداراتها.



الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج المختلط بتصميمه التفسيري التابعي وذلك للإجابة بصورة كمية أولاً على سؤال الدراسة الأول الذي يهدف إلى وصف الظاهرة مدار الدراسة كمياً؛ ثم نوعياً وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي يهدف التعرف إلى تصوّرات القيادات الأكاديمية عن أبرز الأساليب المناسبة لتطوير مهاراتهم الناعمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة المستجيب عن السؤال الأول من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية ويبلغ عددهم (13391) عضواً برتبة أستاذ مساعد فما فوق، وتم الحصول على عينة بسيطة عشوائية لمجتمع الدراسة وفق جدول (Krejcie & Morgan, 1970, P. 608)، حيث بلغت عينة الدراسة (391) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية السعودية، بالإضافة إلى عينة قصدية من القيادات الأكاديمية وعددهم (18) قائداً مشاركاً، للإجابة عن السؤال الثاني وتحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

تم بناء استبانة للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وتكوّنت الاستبانة من محور واحد يضم (23) مهارة لتحديد مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة وفق التسلسل التالي (موافقة عالية جداً 4.21-5، موافقة عالية 3.41-4.20، موافقة متوسطة 2.6-3.40، موافقة ضعيفة 1.81-2.60، موافقة ضعيفة جداً 1-1.80). كما استخدمت الدراسة أداة المقابلة للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة، وتكوّنت من سؤال واحد مفتوح عن "أبرز الأساليب التي يمكن من خلالها تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية".

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم عرض استبانة الدراسة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين للتأكد من الصدق الخارجي، ثم تم تطبيقها على عينة من مجتمع الدراسة لحساب مُعدّل الصدق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون والثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ وحصلت الاستبانة في معامل بيرسون على نتائج جيدة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.1)، كما جاءت نتائج معامل الثبات جيدة ومرتفعة؛ ويشير جدول (1) إلى نتائج الاختبارات الإحصائية للاستبانة:

جدول 1

معاملات الارتباط لعبارة الاستبانة

م	المعامل	م	المعامل	م	المعامل
1	**0.741	9	**0.856	16	**0.853
2	**0.748	10	**0.817	17	**0.699
3	**0.828	11	**0.832	18	**0.796
4	**0.838	12	**0.824	19	**0.876
5	**0.740	13	**0.829	20	**0.736
6	**0.707	14	**0.865	21	**0.722
7	**0.736	15	**0.900	22	**0.865
8	**0.771				
معامل الثبات ألفا كرونباخ					
محور المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية					
0.894					



(**) دالة عند 0.01

ويُتضح من جدول (1) أنّ قيم معاملات الثبات لمحاور الأداة وأبعادها جميعها قيم مرتفعة، ممّا يؤكد أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة ومرتفعة في ثباتها، كذلك فإنّ معاملات الارتباط لمحاور الأداة وأبعادها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أنّ درجة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة مرتفعة.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، من خلال توظيف التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول:

للإجابة عنه تمّ تحليل استجابات أفراد الدراسة باستخدام المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية، وجاءت نتائج هذا السؤال وفق الجدول (2) كما يلي:

جدول 2

استجابات أفراد الدراسة لتحديد مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
21	الثقة بالنفس.	3.55	1.06	1
12	التأقلم مع بيئة العمل.	3.45	0.901	2
8	تقديم أنفسهم ومهاراتهم الشخصية.	3.41	1.005	3
7	التأثير والإقناع.	3.31	0.849	4
17	التعلّم المستمر.	3.29	1.08	5
1	الاتصال والتواصل الفعّال.	3.27	0.879	6
22	النباهة والفطنة.	3.26	1.10	7
19	تقديم المساعدة للعاملين.	3.24	1.11	8
15	إدارة الوقت.	3.22	1.13	9
9	التفاوض وحسم المواقف.	3.21	0.959	10
2	العمل في فريق.	3.20	1.04	11
4	ضبط الانفعال.	3.19	1.05	12
3	إدارة الضغوط.	3.18	0.951	13
5	التعامل مع الشخصيات الصعبة.	3.12	1.02	14
10	توجيه العاملين وتدريبهم.	3.10	1.07	15
16	اتخاذ القرار الرشيد.	3.03	0.991	16
13	التفكير الناقد.	3.02	1.05	17
6	الوعي الذاتي بمن حولهم.	3.02	1.11	18
11	تجاوز أخطاء من يعمل معهم.	3.01	1.13	19
20	التعامل مع الآخرين وتقبّل الاختلاف.	2.91	1.21	20
18	إشراك الآخرين في صنع القرار.	2.96	1.12	21



م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
23	إدارة الأزمات.	2.97	1.09	22
14	التفكير الإبداعي والابتكاري.	2.86	1.01	23
المتوسط الحسابي العام = 3.31، الانحراف المعياري العام = 0.832				

توصّلت النتائج الواردة في جدول (2) إلى أنّ استجابة أفراد الدراسة عن مستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية جاءت متوسطة بمعدل (3.31 من أصل 5)، وانحراف معياري (0.832)، وحصلت ثلاث مهارات ناعمة على موافقة عالية وفُتق استجابات أفراد الدراسة وهي (الثقة بالنفس، والتأقلم مع بيئة العمل، وتقديم أنفسهم ومهاراتهم الشخصية)، وهذا يعني أنّ استجابة أفراد الدراسة حيال امتلاك القيادات الأكاديمية لهذه المهارات الناعمة مرتفع نسبياً وفق مقياس أداة الدراسة، لكنّها ليست بالمستوى المطلوب للقائد، حيث تراوحت متوسطاتها ما بين (3.41-3.55) من أصل (5)، في حين أنّها مهارات شخصية مهمة جداً تشير إلى ثقة القائد بنفسه؛ ممّا يعني قدرته على الاعتراف بالخطأ ومعالجته وتحسينه، وبالتالي سيكون قدوةً لزملائه ومن يعمل معه، فثقة القائد بنفسه تعني امتلاكه العقلية المفتوحة المتصالحة مع نفسه ومع من حوله، كما أنّ قدرته على التأقلم مع بيئة العمل وما يتطلبه دوره الجديد من مهام ومسؤوليات مختلفة عن دوره السابق أستاذاً جامعياً تُعدّ من المهارات الرئيسة التي تحدّد مستوى مرونة القائد في التكيف مع أي متغيرات قد تطرأ على بيئة العمل سواء أكان ذلك في الأدوار والممارسات، أم في الأنظمة والسياسات الحاكمة، وهو أمرٌ مُتوقع في مجال القيادة الأكاديمية، وفي ضوء التغييرات العديدة التي يشهدها نظام الجامعات حالياً في المملكة، وكذلك فإنّ دوره بوصفه قائداً أكاديمياً يستلزم أن تكون لديه مهارة تقديم نفسه للآخرين؛ لإقناعهم برؤيته، والتأثير عليهم لإطلاق طاقاتهم وقدراتهم والعمل معهم بتفانٍ نحو تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها.

أمّا ببقية المهارات وعددها (20) مهارة فقد حصلت على موافقة متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة؛ ومنها مهارة التأثير والإقناع التي جاءت بمتوسط (3.30)، ومهارة التعلم المستمر بمتوسط (3.29)، وكذلك مهارة الاتصال والتواصل الفعّال بمتوسط (3.27)، أمّا أقل المهارات من حيث المتوسط الحسابي فكانت مهارة إدارة الأزمات بمتوسط (2.97) وأخيراً مهارة التفكير الإبداعي والابتكاري بمتوسط (2.86)، ممّا يشير إلى أنّ أفراد الدراسة يرون أنّ المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية متوسطة في المجالات التي تعكس قدرة القائد الأكاديمي على: الاتصال، والتأثير، وإدارة الوقت والعمل في فريق، والتفكير الناقد، وإشراك الآخرين في صنع القرار، وإدارة الأزمات، والنباهة والفطنة، وتقديم المساعدة للعاملين، وغيرها من المهارات الناعمة التي تمثّل مهارات رئيسة للقائد الأكاديمي تعينه على أداء مهامه ومسؤولياته، ولعلّ مستوى هذه المهارات لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية يؤثّر في قدرتهم على الوفاء بمتطلبات أدوارهم، ويصبح نجاحهم مرهوناً بالظروف المحيطة بهم أو بعلاقاتهم الشخصية، كما أنّ ذلك يؤثّر سلباً على ثقة الأعضاء بالقيادات الأكاديمية، وقد أكّدت دراسة دينه وآخرون (Dinh et al. (2020 على أن مهارات الاتصال والتواصل هي السمة الفعالة التي تصنع القائد المؤثّر في نظر العاملين معه، كما توافقت الدراسات السابقة على أنّ المهارات الناعمة متغيّر حاسم في كفاءة أداء القائد وتميّزه.

حيث خلص العدوان (2014م) إلى أنّ نجاح القائد الأكاديمي يعتمد على مستوى المهارات الناعمة التي يملكها في سماته وصفاته، كما أشار عبدالواحد (Abdelwahed (2016 إلى أن المهارات الناعمة للقائد ترتبط بقدرته على التواصل والاتصال مع المستفيدين، وعرض أفكاره بصورة مقنعة ولبقة، وأكّدت دراسة أرياراتانا وآخرون (Ariratana et al. (2015 على أنّ المهارات الناعمة للقيادة ضرورية لإدارة المؤسسة بفعالية وكفاءة، وكذلك أكّدت دراسة روهانا وعبدالله (Rohana and



Abdullah (2017) على أن الكفاءة القيادية في مستوى مهارات القائد تسهم في الأداء المتفوق، واعتبرت دراسة الدليمي (2018) Aldulaimi المهارات الناعمة طرقاً أو هاديات للأداء الفعّال، في حين أنّ دراسة جبر (2020م) اعتبرت المهارات الناعمة متغيراً مؤثراً في نجاح القائد في عمله بصورة إبداعية.

وتشير النتائج السابقة إلى أهمية رفع مستوى الوعي بأهمية المهارات الناعمة والقيادة الناعمة في المجتمعات الأكاديمية، والعمل على تبني ممارسات ذات كفاءة وجودة عالية لدعم المهارات الناعمة وتطويرها لدى القيادات الأكاديمية من خلال عدة أساليب حديثة تتناسب مع طبيعة عمل القائد الأكاديمي ومهامه.

السؤال الثاني:

للإجابة عنه تمّ التوجّه لعينة من القيادات الأكاديمية لسؤالهم عن الأساليب المناسبة لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية، وأتيحت لهم الفرصة للإجابة وعرض رؤاهم وتصوّراتهم التي تسهم في تطوير المهارات الناعمة للقيادات، وتمّ توجيه السؤال لعينة بلغت (18) من القيادات الأكاديمية، حيث أكّد جميع من تمت مقابلتهم على أنّ المهارات الناعمة بالغة الأهمية للقائد، وأنّ نجاحه في تحقيقي أهدافه يستند بدرجة كبيرة على امتلاكه لتلك المهارات، وحرصه الدائم على تطويرها، كما يرى بعضهم أهمية التطوير المستمر لمهارات القائد لأنّها تُشكّل مفاتيح نجاحه في مهامه، في حين أكّد الجميع على قصور البرامج المخطّطة التي تستهدف تطوير المهارات الناعمة بمنهجيات متكاملة ومستمرة، وأشار بعضهم إلى أنّ مصطلح المهارات الناعمة أو القيادة الناعمة مصطلح جديد ولا بدّ من بناء مقاييس لتلك المهارات وتدريب القيادات عليها قبل تكليفهم بمناصب قيادية.

وفي ضوء استكمال تصوّرات القيادات في استجاباتهم عن هذا السؤال، والوصول إلى حالة التشبع الموضوعي الذي يعني تكرار استجابات القيادات حيال تصوّراتهم عن الأساليب المناسبة لتطوير المهارات الناعمة وتشابهها، توصّلت الدّراسة إلى ما يلي:

1. يعتقد القادة الذين تمّت مقابلتهم أنّه يجب على القائد أن يحرص على العمل مع أفراد يمتلكون مزيداً من المهارات الناعمة، وأن يحاول الاستفادة والتعلّم منهم، وأن يحرص على وجودهم في فريق عمله؛ لأنّهم قيمة مضافة، حيث أشار البعض إلى خوف بعض القيادات من التنافسية مع من يمتلكون تلك المهارات، في حين أكّد الأغلب أنّ وجودهم يمثّل نقطة قوة يتعلّم منها القائد ويستفيد في تدريب أعضاء فريقه.
2. اتفق أفراد الدّراسة على أنّه يقع على عاتق الجامعات فحص المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية قبل تكليفهم بالعمل الإداري، ويجب ألا يقتصر ترشيحهم على مستوى جودة تدريسهم وكفاءتهم في ذلك، فالبعض يجيد التدريس لكنه لا ينجح في ممارسة أعمال قيادية تتطلّب منه مهارات مختلفة نسبياً، كما أكّدوا على أهمية تبني برامج تطوير رفيعة المستوى وذات جودة عالية ومقنعة للقائد ليتعلّم منها، وتؤكد دراسة نورثاوس (2018) Northouse على أنّهُ يمكن للقادة تحسين قدراتهم ومهاراتهم في هذه المجالات من خلال التدريب والخبرة.
3. أكّد أفراد الدّراسة على أنّ قدرة القائد على تطوير مهاراته الناعمة مرتبطة بمستوى ممارسته لها باستمرار، وأنّ يعمل على تعليمها للعاملين معه، والتأكّد من إتقانهم لها بالتدريب، ليضمن إيجاباً صفّ ثانٍ من القيادات المؤهّلة، كما أنّ ذلك ييسر من عملية تعاقب القيادات بصورة سلسلة لا تكلف بيئة العمل أي فاقد بالإنجاز جرّاء انتقال المسؤوليات من قائدٍ لآخر.
4. من الأساليب الناجحة من وجهة نظر أفراد الدّراسة في هذا السؤال أن يتبنّى القائد نشر ثقافة المهارات الناعمة وأهميتها بين العاملين، بل إنّ الأمر يتعدّى إلى أهمية عدم الخجل في حال أخفق في بعضها فالعبرة في التعلّم والاستفادة من الأخطاء.



5. يرى القادة الأكاديميون أنّ دعم البيئة الوظيفية مهم جداً لإكساب المهارات للقيادات؛ وبالتالي يجب أن تكون هذه المهارات جزءاً لا يتجزأ من الثقافة التنظيمية للجامعة، بدءاً بأعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين والقيادات الأكاديمية، حيث اعتبرها الجميع مهارات القرن الواحد والعشرين.

6. أشارت بعض القيادات إلى أهمية تأسيس مجتمع تعلّم مهني للقيادات الأكاديمية لدعم تعلّم المهارات الناعمة وممارستها، والاستفادة من خبرات الأقران وزملاء العمل في بيئات جامعية أخرى غير بيئتهم التي يعملون فيها ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد اللقاءات الدورية بين القيادات الأكاديمية على مستوى الجامعات لبحث الموضوعات العلمية والأكاديمية والبحثية ومناقشتها بحيث تكون تلك الاجتماعات فرصة للتعلّم من الأقران.

7. يعتقد عديدٌ ممن تمت مقابلتهم أنّ اعتماد المهارات الناعمة ضمن معايير المفاضلة في اختيار القيادة الأكاديمية سيكون له أثر إيجابي في دعم تعلّم هذه المهارات واكتسابها وتعزيزها في سلوك القيادات الأكاديمية وممارستها في الجامعات السعودية. 8. دعا عديدٌ من القيادات الذين تمت مقابلتهم إلى دعم البحث العلمي حول المهارات الناعمة وسبل تعزيزها والعوامل المؤثرة عليها والمرتبطة بالسمات الشخصية.

9. أكد جميعٌ من تمت مقابلتهم أنّ القراءة العامة مهمة جداً في تكوين الوعي الذاتي لدى القائد الأكاديمي بالمهارات الناعمة، وأنها تعزّز الدافعية الذاتية لتعلّمها واكتسابها.

10. تمّنى عديدٌ ممن تمت مقابلتهم بناء اختبار لقياس المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية، واعتبار نتيجته حاسمةً في ترشيح القيادات الأكاديمية لمنصب قيادية في الجامعات.

وتتفق تصوّرات القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في النتائج السابقة مع ما توصّلت له بعض الدراسات السابقة من ضعف تبني سياسات مُحكمة في تدريب القيادات الأكاديمية وتأهيلها، حيث تؤكد دراسة الحارثي (2020) أنّ واقع تطوير مهارات القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من خلال التدريب منخفض، وبالتالي فإن الحاجة قائمة إلى مزيد من البحث لدراسة المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية، وتحديد العوامل والسمات الشخصية المؤثرة فيها ووسائل تطويرها. **إجابة السؤال الثالث:** تُقدّم الدراسة الحالية وبناءً على ما توصّلت إليه من نتائج وما تمّ عرضه من دراسات سابقة تصوّراً مقترحاً لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية، وفيما يلي عرض لمعالم التصوّر:

أ. فلسفة التصوّر:

إنّ تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية يعني تقديم تجربة تعلّم مستمر من خلال إطار عمل تدعمه منهجيات علمية مُحطّط لها سياقاً وتطبيقاً؛ لتعزيز المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية وتطويرها عبر التعلّم بالممارسة والمشاركة والتفاعل والخبرة، والتعزيز، والربط، والتكامل.

ب. منطلقات التصوّر:

نتائج الدراسة الميدانية وما توصّلت إليه من تشخيص لمستوى المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية التي أشارت إلى امتلاك القيادات الأكاديمية لثلاث مهارات ناعمة بمستوى عالٍ، في حين جاءت (20) مهارةً بمستوى متوسط لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وهم من يعمل مع القيادات عن قرب. 1. ما أكّده الدراسات السابقة من أهمية وأثر المهارات الناعمة في فاعلية الأداء القيادي وكفاءته، وارتباطها بعدد كبير من المتغيّرات المؤثرة بصورة مباشرة على سلامة البيئة التنظيمية وصحتها.



2. قصور التخطيط المتكامل لتطوير القيادات الأكاديمية وتنميتها في مجال المهارات الناعمة، وضعف المعيارية العلمية في فرص التطوير المتاحة للقيادات والمبنية على تقييم واقعي للأداء - في حدود علم الباحثة-.
3. التحديات التي تواجهها القيادات الأكاديمية بسبب التغيير المستمر في الأنظمة واللوائح والتحديثات المستمرة في منظومة الجامعات.
4. التغييرات الإدارية والتنظيمية التي تواجه الجامعات مع الاستقلالية والتحول لتطبيق نظام الجامعات الجديد، وما يترتب عليه من أدوار ومسؤوليات غير تقليدية ومُتجددة تتطلب مستوى عاليًا من المرونة والقدرة على التكيف ومهارات عالية في بناء فرق العمل والاتصال وإدارتها، وإدارة المخاطر، واتخاذ القرار وقيادة التغيير، وغيرها من المهارات التي تُعدُّ مهمة جدًا للقيادات الأكاديمية.
5. التوجُّه الاستراتيجي لبرنامج تنمية القدرات البشرية وما نص عليه من "رفع تنافسية الجامعات وتحسين أدائها الأكاديمي والبحثي، وقدرتها على توليد الأفكار والحلول المبتكرة القابلة للتسويق وخلق الوظائف"، واستنادًا إلى أنَّ تحسين الأداء المؤسسي المشار إليه يتم من خلال أداء الأفراد ويستند إليه؛ لذا فإنَّ تطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات يعني تحقيق مزيدٍ من الكفاءة والفاعلية للأداء المؤسسي وتحقيق التوجُّهات الاستراتيجية المستهدفة.

ث. أهداف التصوّر المقترح:

1. ترسيخ فلسفة معرفية فكرية لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات.
2. تطوير المعارف المرتبطة بالمهارات الناعمة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات.
3. الربط والتكامل بين أخلاقيات المهنة للقيادة الأكاديمية وتطبيق المهارات الناعمة.
4. تطبيق أساليب غير تقليدية في تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية تتناسب مع طبيعة المهام والمسؤوليات المناطة بهم.
5. حفز القيادات الأكاديمية على التأمل والنمو الذاتي، وإحداث تغييرات إيجابية في ممارساتهم الوظيفية مع العاملين معهم.
6. تنمية اتجاهات الإدارات الجامعية في دعم المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية وتعزيزها.
7. تعزيز الوعي وتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المشترك وتبادل الخبرات وتدريب الزملاء؛ لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية من خلال مجتمعات تعلم مهنية.

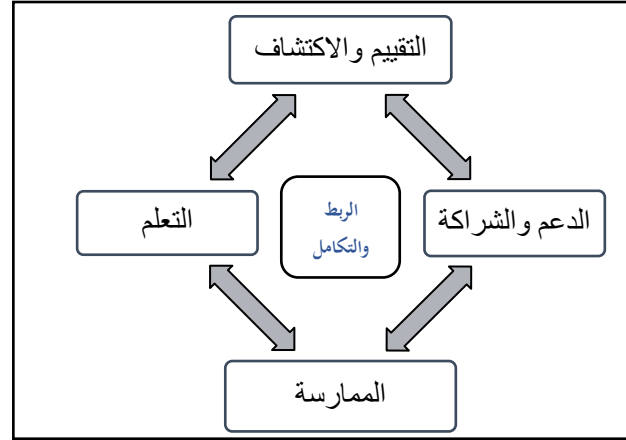
ث. أبعاد التصوّر:

توصّلت الدّراسة الحالية إلى عددٍ من الأبعاد الرئيسة لتطوير المهارات الناعمة وهي موضّحة بالشكل (1) التالي:



شكل 1

أبعاد تطوير المهارات الناعمة مصمم للدراسة الحالية



وفيما يلي توضيح لأبعاد التصوّر:

التقييم والاكتشاف:

حيث تعدّ الدّراسة الذاتية والتقييم لمستوى المهارات الناعمة على المستوى الفردي والمؤسسي من الأبعاد الرئيسة التي يتمّ الارتكاز عليها قبل التعلّم والممارسة وفي أثنائها وبعدها.

التعلّم والممارسة:

وذلك من خلال تحديد المهارات الناعمة التي ينبغي على القيادة الأكاديمية تعلّمها، واتباع الأسلوب الأكثر مناسبة لطبيعة المهارة، والعمل على تطوير الأطر المعرفية المرتبطة بها، ومن ثمّ تنميتها من خلال الممارسة وعبر وسائل متعددة تتسم بالمرونة الكافية، ويلاحظ هنا الربط والتكامل بين التعلّم والممارسة، وهذا ما ينبغي لتثبيت المهارة وتحويل الأطر المعرفية للمهارة إلى تطبيقات عملية تتمّ بالواقع.

الدعم والشراكة:

من أهم أبعاد تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية توفير الدعم والإرادة المؤسسية على مستوى الإدارة العليا وجميع المستويات الإدارية؛ وذلك أنّ الدعم الرسمي يوفر بيئة تمكينية مناسبة للممارسة وتطبيق الأساليب التطويرية التي يتمّ تبنيها لتطوير المهارات الناعمة، كما أنّ الدعم غير الرسمي من قبل الأقران والأعضاء يوفرّ التغذية الراجعة المستمرة واللازمة للتطوير.

ج. أساليب تطوير المهارات الناعمة:

في ضوء ما أظهرته نتائج المقابلة مع عينة من القيادات الأكاديمية؛ يتمّ تطوير المهارات الناعمة من خلال تبني الأبعاد السابقة وبأساليب التالية:

1. البرامج التدريبية المهنية المخطّط لها والمبنية على تحديد احتياج دقيق للمهارات الناعمة للفئة المستهدفة.
2. المؤتمرات العلمية وورش العمل وحلقات النقاش المعزّزة لاكتساب المهارات الناعمة وممارستها.
3. التعلّم الذاتي بالقراءة والتأمل.
4. التعلّم من الأقران.

ح. متطلبات تطبيق التصوّر:

1. اعتبار تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية من ممكنات التميّز المؤسسي والأداء الفاعل.



2. دعم القيادات الأكاديمية في ممارسة أساليب متنوعة لتطوير المهارات الناعمة بصورة ذاتية من خلال حضور اللقاءات وورش العمل والمؤتمرات والبرامج التدريبية.
 3. تفعيل دور عمادات الموارد البشرية بالجامعات السعودية، لتحديد المهارات الناعمة اللازمة لكل وظيفة، والعمل على تبني منهجيات وأساليب متنوعة لتطويرها لدى الفئات المستهدفة.
 4. تطوير البيئة التنظيمية المحفزة والداعمة للقيادات الأكاديمية لأن المهارات الناعمة تستلزم بيئة صحية حاضنة لتنمو وتتطور.
 5. دعم البحث العلمي حول المهارات الناعمة والمتغيرات المؤثرة بها وعلاقتها بها، ودورها في تحقيق التميز التنظيمي والسمعة التنظيمية للجامعة.
 6. بناء مقاييس علمية للمهارات الناعمة واعتمادها باعتبارها اختبارات أولية للسمات الشخصية في عمليات الاختيار والتكليف.
 7. تطوير أدوات تقويم الأداء وأساليبه وتضمينها المهارات الناعمة الرئيسة لكل فئة وظيفية.
 8. دعم أساليب تطوير المهارات الناعمة وتنميتها بكل وسائلها، وتشجيع القيادات على المشاركة فيها دورياً بصورة فصلية أو سنوية مرة واحدة على الأقل حداً أدنى.
 9. بناء سياسات واضحة لاختيار القيادات الأكاديمية وتعيينها تكون فيها المهارات الناعمة محكاً معيارياً رئيساً للترشيح.
- التوصيات والمقترحات:**

- تعدّ المهارات الناعمة مفاتيح للأداء الفعّال لجميع الفئات الوظيفية، وتزداد أهميتها كلما كانت الوظيفة في مستوى تكتيكي واستراتيجي، وذلك أنّ الأدوار والمهام والمسؤوليات تكون أكثر تعقيداً، وتستلزم مهارات متكاملة؛ وبناءً على ما توصّلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وفي ضوء التصوّر المقترح توصي الدراسة بما يلي:
1. تبني التصوّر المقترح والمتضمن أبعاد تطوير المهارات الناعمة في هذه الدراسة والعمل على تنفيذه بأساليب مرنة ومتنوعة.
 2. تنمية المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية من خلال إشراكهم في صنع القرار واتخاذ وتحمل المسؤوليات والتمكين الإداري لهم في جميع المستويات.
 3. الاستعانة بنماذج قيادية مميزة لتعزيز المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية.
 4. توظيف أساليب متنوعة لتطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية ودعمها.
 5. التركيز على المهارات الأكثر أهمية للأداء التنظيمي.
 6. تشجيع القيادات الأكاديمية على ممارسة المهارات الناعمة ودعم المتميزين الذين يثبتون نجاحاً لافتاً في تطبيقها.
 7. دعم الثقة التنظيمية في بيئة العمل، والتشجيع على تعلّم الأقران والنقد الموضوعي الإيجابي، وتقييم المستفيدين للقيادات الأكاديمية لحثّهم على تطوير مهاراتهم.
 8. بناء نظام داخلي مرن داعم لنشر ثقافة المهارات الناعمة داخل البيئة الجامعية ممارسةً وتطويراً، وتشجيع الأفكار والمبادرات التطويرية لتطوير المهارات الناعمة في ضوء أحدث أساليب تنمية الأداء وتطويره.
 9. بناء ثقافة تنظيمية داعمة للقيم التي تحقّق التميز والإبداع، ونشرها بين القيادات الأكاديمية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو حشيش، بسام؛ سكر، ناجي؛ وفرج الله، أحمد. (2019). أثر المهارات القيادية الناعمة على بناء السمعة التنظيمية من خلال اليقظة الاستراتيجية كمتغير وسيط "دراسة حالة جامعة الأقصى". مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية، 2(2)، 141-168.
- آل فريان، نجاد؛ والعيسى، غزيل. (2021). وعي القيادات الإدارية والأكاديمية بالذكاء العاطفي ودوره في فاعلية القيادة بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، 5(19)، 27-53.
- بنات، أسيل محمد (2019). القوة وتكتيكات النفوذ في القيادة وأثرها على المهارات الناعمة في شركات تكنولوجيا المعلومات في الأردن. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عمان العربية.
- التوحيدي، هيلة منديل (2020). استراتيجية مقترحة لتنمية المهارات الناعمة لدى قادة المدارس الثانوية في ضوء مفهوم التنمية المهنية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 3(3)، 379-458.
- جير، نورهان سلامة (2020). فاعلية استخدام مهارات التفكير الجانبي في تنمية بعض المهارات الناعمة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمحافظة مطروح. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة مطروح.
- الحارثي، عبد المحسن. (2020). تطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل التدريب "برنامج تدريبي مقترح". [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
- الحدراوي، رافد حميد؛ ومحمد، جلال. (2020). استثمار مهارات القيادة الناعمة لتحقيق التطوير التنظيمي، دراسة تحليلية لعينة من منتسبي المعهد التقني بالسليمانية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، 28(3)، 206-233.
- رضوان، نعم جهاد (2019). المهارات الناعمة لدى المرأة الفلسطينية وأثرها في جودة القرارات بالمؤسسات النسوية: المحافظات الجنوبية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(12)، 107-133.
- الزامل، مها (2018). واقع الأداء الإداري للأقسام الأكاديمية والإدارية بالجامعات السعودية في ضوء مبادئ الحوكمة ورؤية 2030. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(4)، 223-247.
- زاهر، شتوي. (2006). برنامج تدريبي مقترح لتطوير قدرات القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي السعودية. مجلة التربية المعاصرة، 73(73)، 209-256.
- سليمان، ياسر. (2019). نظرية المهارات المتعددة. مسترد من <https://www.dopdfwn.com/cacnretra/scgdfnya/07071939.pdf>
- صقر، عبد العزيز محمد علي (2016). تطوير الأداء الإداري للقيادات الجامعية في ضوء مدخل إدارة التغيير جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز نموذجاً. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، 33(33)، 350-397.
- عبد الواحد، مؤمن خلف (2016). دور المهارات الناعمة في الحصول على الوظائف الأكاديمية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 6(6)، 303-338.



- العبيدي، محمد. (2015). تعاقب القيادات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية استراتيجية مقترحة. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود.
- العجمي، محمد حسنين. (2008). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العدوان، واصف توفيق. (2014). المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة جرش.
- العصيمي، خالد. (2020). مهارات القيادة العالمية لدى القيادات الأكاديمية في جامعة الطائف. المجلة العلمية، كلية التربية، 36(2)، 398-438.
- فرج، طريف (2000). السلوك القيادي وفعالية الإدارة. دار غريب للطباعة والنشر.
- كعكي، سهام بنت صالح. (2018). الارتقاء بفاعلية أداء القيادة بمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية- جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أمودجاً. مجلة جامعة الزقازيق: دراسات تربوية ونفسية، 99(9)، 331-377.
- الماجد، ابتهاج (2019). دور القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في تنمية القيم العالمية للمواطنة: رؤية استشرافية. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود.

أولاً: المراجع الإنجليزية:

- Abdel Wahed & Moamen Khalaf. (2016). *The Role of Soft Skills in Obtaining Academic Jobs*, Palestine University Journal for Research and Studies. 6(6), Deanship of Graduate Studies and Scientific Research, University of Palestine.
- Abdelwahed, M. (2016). *The Role of Soft Skills in Job Hunting of Academic Positions: Applied Study on Ministry of Higher Education - Gaza Strip*. The Journal of Palestine University for Research and Studies, 6(2), 303-338.
- Abu Hashish, Bassam; Sukkar, Nagy; & Faraj Allah, Ahmed. (2019). *The impact of soft leadership skills on building organizational reputation through strategic vigilance as a mediating variable "A case study of Al-Aqsa University*. (Arabic In), Al-Aqsa University Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(2), 141-168.
- Al Farian, Nujoud & Al-Issa, Ghazil. (2021). *Awareness of administrative and academic leaders of emotional intelligence and its role in the effectiveness of leadership at King Saud University*. (Arabic In), Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, (5)19, 27-53.
- Al-Adwan, Wassef Tawfiq. (2014). *Soft skills among public school principals in the Directorate of Education*. (Arabic In), [Master's thesis unpublished], Jarash University.
- Al-Ajmi, Muhammad Hassanein. (2008). *Modern trends in administrative leadership*. Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Aldulaimi, S. (2018). *Leadership Soft Skills in Higher Education Institutions*. Social Science Learning Education Journal, 03(07), 01-08.
- Al-Harthy, Abdulmohsen. (2020). *Developing academic leaders in Saudi universities in light of the training approach*. "A proposed training program. (Arabic In), [An unpublished PhD thesis], King Saud University.
- Al-Majed, Ibtihal. (2019). *The role of academic leaders in Saudi universities in developing the global values of citizenship: a forward-looking vision*. (Arabic In), [An unpublished PhD thesis], King Saud University.



- Al-Obaidi, Muhammad. (2015). *Succession of academic leaders in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia, a proposed strategy*. (Arabic In), [An unpublished PhD thesis], King Saud University.
- Al-Osaimi, Khaled. (2020). *Global leadership skills of academic leaders at Taif University*. (Arabic In), Scientific Journal, Faculty of Education, (36)2, Assiut University, 398-438.
- Al-Tuwaijri, Haila Mandil. (2020). *A proposed strategy for developing soft skills for high school leaders in light of the concept of professional development*. Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences, (3), 379-458.
- Al-Zamel, Maha. (2018). *The reality of the administrative performance of the academic and administrative departments in Saudi universities in light of the principles of governance and the vision of 2030*. (Arabic In), Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 26(4), 223-247.
- Anthony, S. G., & Antony, J. (2017). *Academic leadership – special or simple*. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 66(5), 630–637.
- Ariratana, W., Sirisookslip, S., & Ngang, T. (2015). *Development of Leadership Soft Skills Among Educational Administrators*. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 186, 331-336.
- Awan, M., Ahmed, K., & Zulqarnain, W. (2015). *Impact of Project Manager's Soft Leadership Skills on Project Success*. *Journal of Poverty, Investment and Development*, (8), 27-46.
- Banat, Aseel Muhammad. (2019). *Power and influence techniques in leadership and their impact on soft skills in IT companies in Jordan*. (Arabic In), [Master's thesis unpublished], Amman Arab University, Jordan.
- Beardmore, K. (2022). *SOFT SKILLS: OLD & NEW*. From <https://doi.org/10.13023/etd.2019.255>.
- Branson, C. M., Franken, M., & Penney, D. (2015). *Middle leadership in higher education*. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 128–145.
- Crosbie, R. (2005). *Learning the soft skills of leadership*. *Industrial And Commercial Training*, 37(1), 45-51. From <https://cutt.us/izVcT>
- Dinh, N., Caliskan, A., & Zhu, C. (2020). *Academic leadership: Perceptions of academic leaders and staff in diverse contexts*. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 996-1016. From <https://cutt.us/qMlm7>.
- Drew, Glenys M. and Ehrich, Lisa C. and Hansford, Brian C. (2008). *An exploration of university leaders' perceptions of learning about leadership*. *Leading and Managing*, 14(2), 1-18.
- El-Hadrawy, Rafid Hamid, & Mohammed, Jalal. (2020). *Investing in soft leadership skills to achieve organizational development, an analytical study of a sample of employees of the Technical Institute in Sulaymaniyah*. (Arabic In), *Journal of the Islamic University of Economic and Administrative Studies*, 28(3), Islamic University, 206-233.
- Evans, L. (2016). *University professors as academic leaders*. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 123–140.
- Evans, L., Homer, M., & Rayner, S. (2013). *Professors as Academic Leaders*. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 674–689.
- Faraj, Tarif. (2000). *Leadership behavior and management effectiveness*. Dar Gharib for printing and publishing.



- Gabr, Nourhan Salameh. (2020). *The effectiveness of using lateral thinking skills in developing some soft skills for the female student teacher at the Faculty of Early Childhood Education in Matrouh Governorate*. (Arabic In), [Master's thesis unpublished], Faculty of Early Childhood Education, Matrouh University.
- Indeed Editorial Team. (2021). From <https://cutt.us/LrXdA>.
- Kaaki, Siham bint Saleh. (2018). *Improving the effectiveness of leadership performance in higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia Princess Nourah bint Abdul Rahman University as a model*. (Arabic In), Zagazig University Journal: Educational and Psychological Studies, (99), 331-377.
- Kamin, M. (2013). *Soft skills revolution*. San Francisco, Calif.: John Wiley & Sons, Inc.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities*. Educational and psychological measurement, 30(3), 607-610.
- Maduko, C., & Vidal Puche, P. (2020). *The impact of hard and soft skills on managers' innovativeness* (MBA Thesis). Blekinge Institute of Technology, Karlskrona.
- Marques, J. (2012). *Understanding the Strength of Gentleness: Soft-Skilled Leadership on the Rise*. Journal Of Business Ethics, 116(1), 163-171.
- Northouse, P. (2018). *Leadership Theory and Practice*. 8th ed. Western Michigan University, SAGE Publications.
- Radwan, Nea'm Jihad. (2019). *Soft skills of Palestinian women and their impact on the quality of decisions in women's institutions, southern governorates*. Journal of Studies in Humanities and Social Sciences, 2(12), Center for Research and Development of Human Resources, 107-133.
- Rao, M. (2013). Soft leadership: a new direction to leadership. *Industrial And Commercial Training*, 45(3), 143-149. From <https://cutt.us/reXv8>
- Reddy, B., M. M. Gopi, M., & A. J .R. Sunethri, A. (2012). The Importance of Soft Skills for mModern Day Professions. *International Journal Of Scientific Research*, 2(5), 347-348.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rohana, N, & Abdullah, C. (2017). Leadership Competencies and Organizational Performance: Review and Proposed Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 7(8), 824-831.
- Saqr, Abdulaziz Muhammad Ali. (2016). *Developing the administrative performance of university leaders in the light of the change management approach, Prince Sattam bin Abdulaziz University as a model*. (Arabic In), *Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University*, (33), 350-397.
- Suleiman, Yasser. (2019). *Multiple skills theories*. (Arabic In), From <https://www.dopdfwn.com/cacnretra/scgdfnya/07071939.pdf>
- Tobin, P. (2006). *Manning Ourselves Leadership*, Experiential Learning Development, Vol.2.12.
- Vijayalakshmi, D. (2016). Soft Skills-The Need of the Hour for Professional Competence: A Review on Interpersonal Skills and Intrapersonal Skills Theories. *International Journal of Applied Engineering Research*, 11(4), 2859-2864
- Zaher, Shetwy. (2006). A proposed training program to develop the capabilities of academic leaders in Saudi higher education institutions. (Arabic In), *Journal of Contemporary Education*, (73), 209-256.



تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية

سعود بن سعد البقمي

استاذ مساعد

إدارة تربوية معهد الدراسات العليا
التربوية بجامعة الملك عبد العزيز

محمد بن جابر عسيري

استاذ مشارك

تقنيات التعليم وزارة التعليم

الحسن بن يحيى آل مناخرة

استاذ مشارك

المناهج وطرق التدريس - معهد
الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك
عبد العزيز

salbaqami@kau.edu.sa

Masiri0155@moe.gov.sa

ayalmnekras@kau.edu.sa

Dio 10.55534/1320-009-005-009

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء الشخصية السعودية. ولتحقيق هذا الهدف تم تبني نموذج الشخصية السعودية المكون من ستة أبعاد، هي: (السماحة، والحزم، والاعتزان، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية)، وتم إعداد استمارة تحليل محتوى اشتملت على هذه الأبعاد الست، كما شملت عينه التحليل كتابي "الكفايات اللغوية" المقررين في السنة الأولى المشتركة للعام الدراسي (1442/1443هـ)، والممثلة للمجتمع الأصلي، وجاءت أبرز النتائج تشير إلى أن هناك درجة مقبولة من تضمين أبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة، وأن جميع الأبعاد الست جرى تضمينها في المحتوى وبدرجات متفاوتة، حيث جاء بُعد السماحة أكثر تكراراً من بقية الأبعاد الواردة، مما أثر في درجة التوازن وحسن المطابقة للأبعاد كلها. الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، كتب اللغة العربية، الشخصية، أبعاد الشخصية السعودية.



Content Analysis of Arabic language Books for the First Year of Secondary Stage in the Light of the Saudi Personality Dimensions

Alhassan Al Manakhirah¹

Mohammed Asiri²

Saud Al-Baqami³

¹ Associate Professor, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

² Associate Professor, Ministry of Education, Saudi Arabia. Email: Masiri0155@moe.gov.sa

³ Assistant Professor, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Dio 10.55534/1320-009-005-009

Abstract:

This study aimed to analyze the content of the Arabic language books in the first year of the secondary school in the light of the dimensions of Saudi personality. To achieve the objectives of this study, the model of Saudi personality dimensions was adopted which includes six sub-dimensions (Lenity, Firmness, Balance, Wisdom, Sociability, and Responsibility). In terms of the sample, it comprised two books of linguistic competencies in the common first year of the academic year 1442/1443 AH. The most prominent results indicated that there is an acceptable degree of including the sub-dimensions of the Saudi personality in the content of Arabic books for the first year, as well as all the six sub-dimensions were included in the content in varying degrees, as the dimension of Lenity was more frequent than the rest of the incoming sub-dimensions, which affected the degree of balance and goodness of the sub-dimensions as a whole.

Keywords: content analysis - Arabic language books - personality - dimensions of the Saudi personality.



المقدمة:

أثَّرت التغيرات المتسارعة في عالم اليوم على كثير من القضايا ذات العلاقة بالمجتمعات، وفي ظلِّ هذه التغيرات نشأت كثيرٌ من التحديات التي مسَّت نطاقاً عريضاً من البنى الأساسية للعلاقات المميزة للمجتمعات وهويَّة الأفراد التي كان يُميِّزها دوماً الثبات النسبي، ولقد أَلقت بظلالها على شخصية الفرد نفسه، ونشأت حالة من الاضطراب بين ما يحمله من قيم واتجاهات ومعتقدات كان يتزوَّد بها في أثناء تفاعله اليومي في حياته، وبين ديناميكيات العولمة المتسارعة والمؤثرة على جميع الأصعدة المادية منها والاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية، وأخذت تَسِمُ معتقدات الفرد وثقافته وقيمه بِسِماتٍ وصفاتٍ جديدةٍ عليه كلياً.

وتُشكِّل دراسة الطابع العام للشخصية أهميةً بالغةً للكثير من الحضارات والشعوب، وتبني مثل هذه الدراسات افتراضاتها على أساس أنَّ الثقافة العامة لمجتمعٍ ما تتأثَّر بالتفاعلات البينية التي تتَّه بين أفراد ذلك المجتمع، وأنَّ هذه التفاعلات لا تتمُّ بصورةٍ فطريةٍ فحسب، وإنما في إطارٍ ثقافي اجتماعي، يمكن التعرف إلى سماته ومُحدِّداته في إطار الطابع العام للشخصية (لنجاوي، 1996). ويؤكِّد الدخيلُ الله (2005) أنَّ شخصية الأفراد تؤدِّي دوراً مهماً في تمايز ثقافات الشعوب بعضها عن بعض، وهذا التمايز يعودُ إلى ديناميكيات التفاعل البشري واللغة التواصلية المستخدمة لنقل تعابيرهم ومشاعرهم وأحاسيسهم الذي يطبعُ الهوية المجتمعية الكُلِّية بطابعٍ مُعَيَّن يمكن ملاحظته والتعرف إليه.

وتُعرَّف الشخصيةُ أحياناً: مجموعةٌ شاملةٌ لكل خصائص الشخص والمتمثلة في صورةٍ ديناميةٍ مشتملة على كل صفة تُميِّز الفرد وتجعله مُميِّزاً عن الآخرين، مع الأخذ في الاعتبار التشابه بين الشخصيات في كُلهَا المجتمع (أباطة، 2012). وتتكوَّن الشخصية من خمسة مكونات، هي: المكوِّن الجسمي، والاجتماعي، والنفسي، والبيئي، والمعرفي (أبو عباة، 2021؛ السبيعي، 2019). وتتمتُّ الدول المتقدمة والنامية على حدٍّ سواء بدراسة الطابع العام للشخصية عبر ثقافتها، ففهم الشخصية يمهِّد لتحسين البنى المجتمعية فيها، وتعزيز الوطنية والقومية ضمن مؤسساتها، والمحافظة على الإرث التاريخي والثقافي والمعرفي لها، كما تهمُّ أيضاً بفهم الشخصية عبر الثقافات المختلفة، فالتعرف إلى طابع الشخصية العام للشعوب يوفِّر عليها طرق التعامل والتواصل مع الحضارات المختلفة وفهم كيف يفكر الآخرون.

والملكة العربية السعودية جزءٌ من هذا العالم حيث تأتَّى رؤيتها (2030) مؤكدةً اهتمامها بثلاث ركائز أساسية، هي: الوطن الطموح، والمجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر؛ وتولي أهميةً بالغةً بحماية الهوية الوطنية وثقافتها وجذورها التاريخية، وتؤمن بأنَّ إعدادَ العنصر البشري إعداداً وافياً وشاملاً من أهم مكتسبات هذه الرؤية، فتحقيق النجاح للرؤية قائم على العنصر البشري الذي يعكس صفات الشخصية الوطنية المنتمة للمملكة العربية السعودية وثقافتها وتاريخها وقيمها، وفي هذا السياق فقد تبنت برنامجاً خاصاً يُعنى بالشخصية السعودية الوطنية، ويهدف إلى تعزيز الهوية الوطنية السعودية القائمة على المبادئ والقيم الإسلامية والوطنية، ومن بين تلك المبادئ: التسامح، والوسطية، والعدالة، والانضباط، والعزيمة، والشفافية، واللغة، والثقافة (عاني، 2021).

وتتشارك عديدٌ من الجهات الحكومية والخاصة في تحقيق تلك المبادئ والأهداف، ومن أوجه تلك المشاركات المهمة ما تبنته مؤسسة مسك الخيرية في مجال برنامج تعزيز القيم الذي أسَّسته "مسك القيم"، حيث أجرى البرنامج مسحاً شاملاً للقيم في المملكة العربية السعودية، وبرنامج آخر يُعنى بوضع إطار أبعاد الشخصية السعودية (2020)، ويُعدُّ هذا البرنامج من البرامج التي ركَّزت على أبعاد الشخصية السعودية، وقد استند على منهجية علمية بدأها بالفرضية المعجمية، ثمَّ إجراء مسح مجتمعي للصفات المنبثقة منها، ثمَّ تحليل عاملي استكشافي للوصول إلى أبعاد الشخصية السعودية، هذا الإطار حدَّد معالم



الشخصية السعودية في ستة أبعاد، هي: (السماحة، والحزم، والالتزان، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية)، ولكل بُعد خصائصه وصفاته المشتقة من المجتمع السعودي.

ويُعَدّ التعليم من أهم المؤسسات الحكومية التي تُعنى ببرامج تحقيق الرؤية (2030)، حيث حظي باحتضان أهم برامجها ذات الأثر في بناء "مجتمع حيوي"، وذلك ببناء البرامج والمبادرات التي تستهدف توفير البيئة التعليمية الجاذبة المواكبة لمتطلبات التطور المتسارع في جوانب المعرفة المتعددة، واحتضان الإبداع، وتنمية القدرات والميول، بالإضافة إلى تكامل الأدوار التربوية بين التعليم ومؤسسات المجتمع المختلفة لبناء الأجيال. كما أنها تعرض النماذج المثالية وتشكّل القيم السامية في أذهان المتعلمين باعتبار أن القيم تُشكّل مجموعة الأحكام والمعايير التي يتبنّاها المتعلم في حياته وتفاعلاته مع مجتمعه (الحميدي، والشاهين، 2019).

وتتجه الأنظار إلى الكتب الدراسية التي تُعدّ من أبرز مكونات النظام التربوي، فهي وسيلة من الوسائل التي يستند إليها النظام التربوي في تحقيق أهدافه، ونشر قيمه، وتعزيز ترابط مجتمعه، وأداة أساسية في عمليتي التعلم والتعليم بما تحويه من خبرات وحقائق ومفاهيم تغرس القيم المحببة في نفوس المتعلمين، وتعكس رؤية المجتمع وتوجهاته، وبها تتحقق رسالته وآماله وطموحاته (مسلمي، 2017). فمن خلال تلك الكتب يمارس المتعلمون قيم المجتمع والمبادئ التي قام عليها، مؤظفين من خلالها قدراتهم العقلية والنفسية والحركية من أجل تحقيق طموحاتهم، فما يراد إكسابه للمتعلم لا بد أن يمرّ أولاً من خلال الكتب الدراسية المقدمة له، وذلك بغية توجيه سلوكه وفقاً لما يهدف له النظام التربوي من بناء المواطن الصالح (الحميدي، 2012). ولأنّ قيم المجتمع -وفي مقدمتها قيم الشخصية الوطنية- تُعدّ أساساً من أسس تكوين الهوية الوطنية، ودراسة إسهامات الكتب الدراسية في تعزيز تلك القيم وتنميتها تُعدّ من أولويات مهام التربية والتعليم، ولما للغة العربية من دور في المكوّن الثقافي والقيمي لدى المتعلمين؛ تهتم هذه الدراسة بكتب اللغة العربية وتحليل محتواها في ضوء أبعاد الشخصية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يمثّل برنامج تعزيز الشخصية الوطنية أحد برامج الرؤية الطموحة (2030) للمملكة العربية السعودية، وهو يُعنى بالعنصر البشري. ونظراً لما يشهده العالم من تحديات ثقافية واجتماعية، وما أنتجتته تداعيات العولمة من تغيرات في ثقافة الشعوب وطرق تفاعل أفرادها بعضهم مع بعض؛ ما انعكس على قيمهم ومعتقداتهم كواقع يعيشه أفراد المجتمع، وبمسّ البنى الفكرية والثقافية والاجتماعية لهم -فقد بدت الحاجة للعودة إلى البرامج التعليمية وما تقدّمه الكتب الدراسية من محتوى يهدف في الأساس إلى تحصين مفاهيم الناشئة وقيمهم ومعتقداتهم، وتعزيز أدوارهم المجتمعية، وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم عن ذواتهم وعن مجتمعهم وأوطانهم؛ لتسهيل معه المحافظة على هدف التربية الأساسي في بناء شخصية المواطن الصالح دون فصله كلياً عن واقعه الذي يعيشه.

ونظراً لأهمية محتوى الكتب الدراسية التي يُقدّمها النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بصفته أحد عناصر المنهج المكتوب في تحقيق برنامج تعزيز الشخصية السعودية الذي يصبّ مباشرة في هدفها الاستراتيجي "مجتمع حيوي"؛ فقد أوصت عديد من الأبحاث بدراسة القيم المختلفة التي تتضمنها الكتب الدراسية، وأوضحت أنّ هناك تفاوتاً في درجة تضمين القيم المختلفة في محتويات تلك الكتب الدراسية (عبد الكريم، 2020؛ الحميدي، والشاهين، 2019؛ النشوان، 2016؛ الحميدي، 2012؛ الجعافرة، 2008). وفي ظلّ وجود إطار عام وحديث للشخصية السعودية مُكوّن من سمات قائمة على المبادئ الإسلامية والأعراف المجتمعية للمجتمع السعودي، ولندرة الدراسات التي تناولته بصيغة إجرائية عملية وطبّقته على كتب اللغة العربية في نظام التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، وغياب المعلومات الحديثة عن مدى تضمين تلك الكتب لأبعاد



الشخصية السعودية كونها أحد الأهداف التي يسعى إلى تعزيزها النظام التعليمي، ولأهمية المرحلة الثانوية وخصوصاً السنة الأولى في تشكيل شخصية المتعلم المستقبلية في هذا النظام؛ فقد بات تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الدراسية الأولى المشتركة في التعليم الثانوي الحكومي في ضوء أبعاد الشخصية السعودية أمراً مهماً وملحاً؛ ممّا دفع الباحثين إلى السعي من أجل معرفة مدى تضمين وتوازن وحسن مطابقة أبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة في النظام الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

بناءً على ما سبق فقد جاءت الدراسة لتجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تضمين محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد الشخصية السعودية؟
2. ما درجة توازن أبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
3. ما حُسن المطابقة بين التكرارات المشاهدة لأبعاد الشخصية السعودية والتكرارات المتوقعة في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحليل محتوى كتب اللغة العربية في السنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الشخصية السعودية الست، وتقديم صورة عن كيفية تنظيمها وعرضها في إطار المحتوى؛ وتحديدًا فقد سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة درجة تضمين محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد الشخصية السعودية؟
2. معرفة درجة توازن أبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
3. معرفة حُسن المطابقة بين التكرارات المشاهدة لأبعاد الشخصية السعودية والتكرارات المتوقعة في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

يُؤمل من نتائج هذه الدراسة أن تسهم في جانبين مهمين؛ هما:

الجانب النظري: متمثلاً بالإسهام في تحقيق توجهات رؤية المملكة العربية السعودية (2030) من خلال إعطاء صورة أوضح عن الجهود التعزيزية للشخصية الوطنية عبر محتويات الكتب المدرسية، وإثراء المعرفة المتعلقة بأبعاد الشخصية السعودية وصور تعزيزها في مناهج اللغة العربية، والمشاركة في الجانب النظري والمعرفي في رسم خارطة طريق لتفعيل أدوار مناهج اللغة العربية بمؤسسات التعليم السعودية الحكومية والخاصة لتتكامل مع مؤسسات المجتمع المدني الأخرى، وتضاهي الجهود الفاعلة في تعزيز الشخصية الوطنية للأجيال القادمة في ظل تحديات العصر الحديث، وفي **جانبها التطبيقي:** فإن الدراسة تُؤمل أن تكون نتائجها مُحفزةً للمسؤولين وصُناع القرار بوزارة التعليم وتحديدًا وكالة الوزارة للبرامج التعليمية والمشرفة على مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وذلك بإعطائهم صورة واضحة عن مدى تضمين أبعاد الشخصية السعودية في مناهج اللغة العربية



من خلال نتائج تقييمية لما تحويه عن صور تعزيز الشخصية الوطنية، وتزويد الباحثين بأداة علمية ونتائج بحثية يمكن أن يبنوا عليها لدراسات أخرى مستقبلية في مجالات البحث الخاصة بالمنهج المكتوب والخفي ودورها في تعزيز أبعاد الشخصية السعودية، كما تؤمّل الدراسة أن تُوجّه جهود المعلمين والمعلمات نحو تعزيز الشخصية السعودية في جنبات المحتوى الذي يُدرّسونه لطلابهم.

حدود الدراسة:

نظراً لأنّ نظام التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية يمرّ بمرحلة تطوير، حيث تمّ خلال السنة الدراسية (1443/1442هـ) اعتماد نظام المسارات الثانوية، ومعه جرى تعديل عددٍ من الخطط وبرامج الثانوية نظام المقررات السابق وتمّ تنفيذ نظام المسارات في سنته الأولى على المرحلة الأولى الثانوية، وتُبيّن السنة الأولى المشتركة؛ فتقتصر هذه الدراسة على تحليل كتب اللغة العربية في نظام السنة الأولى المشتركة وعددها كتابان (الكفايات اللغوية 1-1، والكفايات اللغوية 2-1). كما اقتضت هذه الدراسة في حدودها الموضوعية على نموذج الشخصية السعودية المكوّن من ستة أبعاد، هي: (السماحة، والحزم، والاتزان، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية)، واقتصرت أيضاً على استخدام أسلوب تحليل المحتوى. أما فيما يخصّ المحدّات الزمانية؛ فقد أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1443/1442هـ).

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى:

يُعرّف أنّه أسلوب وأداة وصف كمية تُركّز على جمع البيانات من وثائق مكتوبة من خلال الرصد التكراري لوحدات التحليل، هذه الوحدات يمكن أن تكون الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة، أو الموضوع، أو زمناً، أو وحدة قياس، ومن ثمّ تحليل المعلومات التي اشتمل عليها المحتوى بقصد تفسيرها والوصول إلى استنتاجات (النشوان، 2016). ويُعرّف تحليل المحتوى إجرائياً أنّه: أسلوب علمي منظم لجمع البيانات من محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في نظام التعلّم الثانوي السعودي في ضوء أبعاد الشخصية السعودية ورصد تكراراتها في جنبات المحتوى بقصد تفسيرها والوصول إلى استنتاجات حول درجة تضمينها واتزانها وحسن مطابقتها.

الشخصية:

هي مجموعة ثابتة نسبياً من السمات والأساليب التي يظهرها الفرد، مشتملة على مجموعتين من الخصائص الأولى: النزعات؛ ومثّلها الميول الطبيعية للفرد والرغبات الشخصية، والثانية: الأساليب والطرق التي يختلف بها الفرد عن الأفراد العاديين في مجتمعه. ونلاحظ في هذا التعريف تركيزاً على الدوافع الداخلية (النزعات) التي لدى الشخص متمثلة في الميول والرغبات والتي تصف رغبات انخراط الفرد في سلوكٍ مُعيّن، أو تجربة حالة عاطفية مُعيّنة، كما يركّز هذا التعريف أيضاً على السلوك الخارجي (الأساليب)، ومثّل التصرفات التي يجب أن يفعلها الفرد وكيف يفعلها (Bergner, 2020). ويُعرّفها فاوند (Funder, 2016) أنّها: التفكير والعاطفة والسلوك التي ينتهجها الفرد جنباً إلى جنب مع الديناميكيات النفسية الظاهرة والمخفية التي تقف وراء هذه الأنماط. وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة أنّها: أنماط التفكير والعاطفة والسلوك والديناميكيات الظاهرة والمخفية التي تتبنّاها الشخصية السعودية وترسم طريقة تفاعلها مع من حولها في مجتمع واسع النطاق.



الشخصية السعودية:

ويُعبّر عنها - كما ذكرت آل الشيخ وآخرون (2020) في نموذج الشخصية السعودية - أنها: الشخصية السعودية التي يُعبّر عنها بستة أبعاد مُميّزة لها وذات مغزى، هي: (السماحة، والحزم، والالتزام، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية)؛ وقد عرّفها آل الشيخ وزملاؤها على النحو الآتي:

1. السماحة: مدى تمتّع الفرد بالطيبة والعذوبة والعناية والرعاية والالتزام بالأخلاق الإسلامية والأعراف الاجتماعية المقبولة والتفهُّم.
 2. الحزم: مدى تمتّع الفرد بالجرأة والشجاعة والرؤية لقيادة وإلهام الآخرين.
 3. الاتزان: مدى تمتّع الفرد بالقدرة على الحفاظ على رباطة الجأش والسيطرة على المشاعر، وإصدار الأحكام السليمة والعدالة دون تحيّز عاطفي.
 4. الحكمة: مدى تمتّع الفرد بالذكاء والتعقّل، مع الشعور بالواجب تجاه المجتمع الأكبر.
 5. الاجتماعية: مدى تمتّع الفرد بالاجتماعية والانبساطية والتفاعل مع الآخرين.
 6. المسؤولية: مدى تمتّع الفرد بالمسؤولية عن أفعاله وتصرفاته تجاه الآخرين، وإظهار المثابرة، والجِدّ، والاجتهاد.
- وتبنّى هذه الدّراسة التعريفات السابقة لأبعاد الشخصية السعودية، وتقيسها بدرجة تكرار كل بُعد في جُمْل فقرات محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بنظام التعليم الثانوي بالملكة العربية السعودية.
- درجة التضمين:**

ويُقصدُ بها حساب التكرارات المشاهدة لأبعاد الشخصية السعودية والمضمّنة في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية، وذلك باستخراج تكرارات المشاهدات والنسبة المئوية لأبعاد الشخصية من واقع استمارة تحليل المحتوى كلٌّ على حدة.

درجة التوازن:

ويُقصدُ بها في هذه الدّراسة درجة توزيع التكرارات المشاهدة لأبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في ضوء تكراراتها المتوقّعة، وتُقاس درجة التوازن للتكرارات المشاهدة باستخدام إحصائي الباقي المعياري (Standardized Residual) بحيث إذا جاءت قيمة الإحصائي أنف الذكر ضمن المدى $(2 \pm)$ فإن المعيار يكون قد حقّق توازنًا في توزيعه، وإذا تخطّت قيمته المدى السابق زيادةً أو نقصانًا فإنّ ذلك يمثّل خللاً في توازن البُعد والتواء إمّا سالبًا أو موجبًا (Pallant, 2001).

حُسن المطابقة:

ويُقصدُ به في هذه الدّراسة اتّفاقي التكرارات المشاهدة مع التكرارات المتوقّعة لأبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة، أو بعبارة أخرى أبعاد الشخصية السعودية بشكلٍ إجماليّ تتوزّع بشكلٍ متوازن في محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة في التعليم الثانوي السعودي. وتُقاس حُسن المطابقة بدلالة قيمة الإحصائي χ^2 ، بحيث إذا كانت قيمة χ^2 غير دالة إحصائيًا يكون هناك تطابق بين التكرارات المشاهدة والمتوقّعة، أي أن هناك حُسنًا في التطابق، وكانت أبعاد الشخصية السعودية تتوزّع بشكلٍ مناسب في محتوى كتب اللغة العربية، والعكس بالعكس (Pallant, 2001).



الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: تحليل محتوى كتب اللغة العربية:

يُعَدُّ تعليم اللغة العربية من أهم أهداف التعليم بالمملكة العربية السعودية، وأحد مقومات الثقافة الإسلامية والعربية الوطنية لها، حيث تشتمل جميع مراحل التعليم العام على مواد اللغة العربية، وتُعَدُّ كتب تعليم اللغة العربية وتعلّمها بالمرحلة الثانوية بالذات في مقدمة الكتب الدراسية التي تعمل على صقل شخصية الطالب، وممارسة مهاراته، وتزويده بأدوات المعرفة وأساسياتها؛ لذلك فإنَّ محتوى مواد اللغة العربية بما يشتمل عليه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات يفيد المتعلّم في حياته اليومية، ويُبرز شخصيته الوطنية، وانتماءه لهويته وثقافته وأصالته العربية، ويربطه بواقع حياته وبالمجتمع الذي يعيش فيه (النشوان، 2016).

وتبرز الشخصية الوطنية بوصفها إحدى الركائز التي تستند إليها رؤية المملكة العربية السعودية (2030)؛ حيث أطلقت ثلاثة عشر برنامجاً لتحقيق أهدافها الاستراتيجية، ومن بين تلك البرامج برنامج تعزيز الشخصية السعودية، الذي يهتم بتحديد سماتها وتعزيز موروثها الثقافي والعربي والوطني، وتحفيزها لقيادة التغيير والنجاح والتفائل بالمستقبل (القليوبي، 2021). وترتبط السمات والصفات الشخصية باللغة المكتوبة والمنطوقة في أي مجتمع، وتُعَدُّ اللغة المستخدمة مدخلاً للتعرف إلى سمات ذلك المجتمع، وتكوين تعميمات مستنبطة من التفاعل اليومي بين أفراد (الرويتع، 2007). ومن هنا تكمن أهمية محتوى اللغة العربية المقدم للطلبة، فالدور الذي يؤديه محتوى اللغة العربية في تنمية القيم والاتجاهات وتعزيز الصفات الحميدة، وإبراز السمات الإيجابية بات أمراً مهماً واتجاهاً حديثاً في التربية، فمن خلال محتوى الكتب الذي يُقدِّم الأهداف والمحتوى والأنشطة وعمليات التقييم التكويني والنهائي، يمكن تضمين القيم الوطنية والسمات الإنسانية والصفات الشخصية التي تُعزِّز من شخصية الطالب وتبني مواطناً صالحاً، سواء أكان هذا التضمين بطريقة مباشرة عن طريق التصريح بها في المحتوى، أو بطريقة ضمنية ضمن فقرات المحتوى والأنشطة والجمل وعمليات التقييم المقدمة (الحميدي & الشاهين، 2019).

ويُعَدُّ أسلوب تحليل محتوى الكتب منهجاً علمياً مُتبَّعاً في تصنيف المادة وما تحويه من معلومات وبيانات وتبويبها تبويماً يتماشى مع أدوات الحكم عليها، كما أنَّ تحليل كتب اللغة العربية يُعَدُّ وصفاً كمياً للمحتوى الصريح، هذا الوصف يتميز أنَّه منظم وموضوعي (عبد الكريم، 2020؛ مسملي، 2017). ويشير النشوان (2016) إلى أنَّ تحليل كتب اللغة العربية أسلوب وأداة وصف كمية تركز على جمع البيانات من وثائق مكتوبة من خلال الرصد التكراري لوحدة التحليل، وهذه الوحدات يمكن أن تكون الكلمة، أو الجملة، أو الفقرة، أو الموضوع، أو الزمن، أو وحدة قياس، ومن ثمَّ تحليل المعلومات التي اشتمل عليها المحتوى بقصد تفسيرها والوصول إلى استنتاجات.

ويشير البنداري وآخرون (2020) إلى أنَّ نتائج الاختبارات الدولية ذات العلاقة بمحتوى اللغة العربية تشير غالباً إلى بعض جوانب القصور في الأداء لدى المتعلّمين؛ مما ينسحب على طريقة إعداد المتعلّم وبناء شخصيته، وهذا القصور يمكن أن يسهم فيه محتوى اللغة العربية جنباً إلى جنب طريقة تقديم هذا المحتوى. كما لاحظ الحميدي والشاهين (2019) أن عديداً من كتب اللغة العربية تعاني قصوراً في تضمينها للقيم والسمات الشخصية التي يجب أن تتوفر لدى المتعلّم لتبني شخصيته البناء السليم، حيث تركز عديداً من كتب اللغة العربية على المادة العلمية وحقائقها ومبادئها، دون الاهتمام بالأهداف الوجدانية التي تُبني معها شخصية الفرد، وتدلل على مكارم الأخلاق والقيم، وحتى إن وجدت فتكون بلا ممارسة حياتية في مواقف تتصل بحياة متعلّم اللغة العربية وطريقة تواصله مع مجتمعه.



وتشير الدراسات السابقة في هذا الصدد إلى أن محتوى كتب اللغة العربية قد لاقى اهتماماً من المتخصصين في مجال تحليله ومحاولات تقييمه من عدة أوجه، حيث أجرى عبد الكريم (2020) دراسة هدفت إلى تحليل كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات اللغة العربية (التحدث، والكتابة، والاستماع، والقراءة)، وكشفت النتائج أن مهارات اللغة العربية قد توزعت بشكل متناسب في كتب المرحلة المتوسطة، حيث كانت مهارات الكتابة من أعلى المهارات تضميناً في كتب المرحلة المتوسطة، تلتها مهارة الاستماع، ثم مهارة التحدث، والقراءة، وكانت مهارات الاستماع والتحدث والكتابة أكثر تركيزاً في كتب الصف الثاني متوسط، في حين كانت مهارة القراءة أكثر تركيزاً في كتب الصف الثالث المتوسط.

كما حلل البنداري، حنا، والطحاوي (2020) محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع الابتدائي في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي، وقد شملت مستويات الفهم القرائي المستخدمة في تحليل الكتاب: مستوى الفهم المباشر، والفهم التفسيري، والفهم الاستنتاجي الضمني، وقد تم تحليل محتوى الكتب على مستوى المحتوى والأنشطة والتقييم، وتشير النتيجة العامة للدراسة إلى عدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل ملائم في موضوعات القراءة للصف الرابع.

كما أجرى الحميدي والشاهين (2019) دراسة هدفت إلى تحديد القيم التربوية المضمنة في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وقد جرى تحديد القيم التربوية في ثلاث فئات، هي: الوطنية، والاجتماعية والاقتصادية. وكشفت الدراسة عن أن تضمين القيم التربوية جاء بشكل متفاوت، حيث جاءت القيم الاجتماعية في مقدمة القيم، تلتها القيم الوطنية، ثم القيم الاقتصادية، وكانت قيمة "الاعتزاز بالوطن" من أكثر القيم الوطنية إدراجاً في كتب اللغة العربية، وأقلها كانت قيمة "احترام المواثيق والقرارات"، وفي القيم الاجتماعية كانت قيمة "المبادرة" من أكثر القيم تكراراً، وأقلها قيمة "احترام القانون" وكان أكثر الكتب تكراراً للقيم الاجتماعية هو كتاب الصف الثالث، وأقلها كتاب الصف الرابع.

وقام مسلمي (2017) بتحليل كتاب "لغتي الجميلة" للصف الرابع الابتدائي بهدف الوقوف على مدى مراعاة المحتوى للمعايير التي بُني على أساسها، وكشفت الدراسة عن اشتغال مقدمة الكتاب على الأساس النظري والتربوي والقانوني الذي صمم الكتاب من أجله، وجاء مدعماً بالإرشادات والتعليمات التي يعتمد عليها المعلم، وجاءت محتويات الكتاب متكاملة داخلياً، وأتسم بخلوّه من الأخطاء النحوية والإملائية والطباعية، وتم عرض محتواه بأسلوب شيق وجذاب، وجاء حجمه مناسباً للفئة العمرية، كما أن هناك تمايزاً لعناوينه، واستخداماً فاعلاً للألوان، وجاء مقاس الصفحات مناسباً لعرض المحتوى، كما وُظفت فيه علامات الترقيم بشكل جيد. في حين اشتملت أوجه القصور على عدم وضوح أسماء الفريق المعد للكتاب، ولم يحتو على قائمة المراجع والمصادر.

وأجرى النشوان (2016) دراسة لتحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية لتحديد مدى معرفتها ودرجة توافرها، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى للتعرف إلى درجة تضمين المهارات الحياتية في كتب اللغة العربية، وكشفت الدراسة عن اهتمام واسع بالمهارات اللغوية، تلاها المهارات الصحية، في حين جاءت مهارات مثل: التواصل مع الآخرين، والبيئة والوقاية بدرجة ضعيفة في كتب النحو، أما فيما يخص كتب النصوص فقد جاءت مهارات اللغوية في المرتبة الأولى، تلتها مهارات التعامل مع الذات، ثم مهارات التواصل والتفكير العاطفي، ثم إدارة المشاعر والتعامل مع الضغوط. وأما فيما يخص كتب البلاغة والنقد، فقد جاءت مهارات التعامل مع الذات، والمهارات اللغوية، ومهارات التواصل والتفكير العاطفي من ضمن المهارات التي تهتم لها كتب البلاغة في المرحلة الثانوية، وفي كتب المطالعة جاءت مهارات اللغة ومهارات البيئة والوقاية، ثم المهارات الاجتماعية.



وحلّل حسين والسادة (2015) كتب المطالعة للصف الرابع الأدبي لمعرفة الميول القرائية لديهم، ومعرفة الفرق في الميول القرائية تبعاً لمُغيّر الجنس، وجاءت النتائج تشير إلى أنّ الموضوعات الأدبية كانت من أكثر الموضوعات توافراً في كتب المطالعة في حين كانت الموضوعات الاجتماعية، والعلمية، والسياسية، والدينية أقل توافراً في كتب المطالعة، وانعدام محتوى يتعلق بالموضوعات الفنية، وعلم النفس، والعلوم والرياضيات، والاقتصاد، في حين لم تُظهر النتائج أي فرق بين الذكور والإناث على أساس ميولهم القرائية.

وسعى الحميدي (2012) إلى تحليل كتاب القراءة بالصف الرابع بالمرحلة المتوسطة في ضوء قيم المواطنة المتمثلة بأربع عشرة قيمة، وكشفت النتائج وجود قصور في كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في تضمين قيم المواطنة بشكل عام، وعدم التوازن في تقديمها حيث برزت قيم مواطنة على حساب أخرى، فمن القيم التي برزت قيم: الانتماء، وتحمل المسؤولية، وحب الصالح العام، وضبط الذات، والولاء، والتفاعل الاجتماعي، في حين تم إهمال قيم كالتقبل التنوع، والتفاعل مع مؤسسات المجتمع المدني، واحترام سيادة القانون، والتفكير العلمي، والديموقراطية، والكياسة الاجتماعية.

وأجرت الجعافرة (2008) تحليلاً لمحتوى كتب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي بالأردن للتعرف إلى مدى شموليتها للقيم الاقتصادية، والدينية، والاجتماعية، والوطنية، والقومية، والخلقية، والمعرفية، والجمالية، وأخذت الباحثة الجملة وحدة تحليل، وجاءت نتائج دراستها تشير إلى أنّ كتب اللغة العربية تضمّنت سبعة أنواع رئيسة من القيم، جاءت أعلاها القيم الخلقية، تلتها القيم الاجتماعية، ثم القيم الوطنية القومية، وجاءت القيم الدينية أقل تكراراً ضمن جملة القيم المدروسة، وأنّ هناك تفاوتاً في تكرار القيم، وأنّ بعض القيم المهمة لم تحظ بالتكرار المناسب.

وأشارت الدراسات السابقة إلى أنّ منهجية تحليل المحتوى هي من المنهجيات العلمية المستخدمة في تحديد الظواهر ودرجة تكرارها وكيفية تنظيمها في المحتوى المراد تحليله، كما أنّ الدراسات السابقة والمستعرضة ناقشت عدداً من القضايا المتعلقة بمحتويات اللغة العربية كالقيم التربوية، ومعايير تصميم كتب اللغة العربية، وقيم المواطنة، ومستويات الفهم القرائي، ومهارات اللغة العربية، والميول القرائية، والمهارات الحياتية، وكشفت عن التباينات الموجودة في نتائج التحليل قياساً بالمأمول من تلك الكتب، ويشار هنا إلى أنه يندر وجود دراسة تناولت تحليل كتب اللغة العربية في ضوء الشخصية الوطنية؛ وعليه فإنّ إجراء مثل هذه الدراسة بات أمراً ملحاً، وهذا ما تسعى إليه الدراسة بعد أن تنطرق إلى مفهوم الشخصية ومكوناتها ونماذجها.

ثانياً: الشخصية المفهوم والمكونات والنموذج:

يُعرف معجمُ مُصطلحات العلوم الاجتماعية (1978) الشخصية (Personality) أنّها: "نظام متكامل من مجموعة الخصائص الجسمية والوجدانية والنزوعية والإدراكية التي تُعَيّن هوية الفرد وتُميّزه عن غيره من الأفراد تمييزاً بيّناً، وكما تبدو للناس في أثناء التعامل اليومي الذي تقتضيه الحياة الاجتماعية" (ص.311). ويُعرفها أباطة (2012) أنّها: مجموعة شاملة لكل خصائص الشخص والمتمثلة في صورة دينامية مشتملة على كل صفة تُميّز الفرد وتجعله مميزاً عن الآخرين، مع الأخذ في الاعتبار التشابه بين الشخصيات في كلّها المجتمع. وينظر إليها لارسين وبوس (Larsen & Buss, 2017) على أنّها: مجموعة السمات النفسية والديناميكية داخل الفرد، المنظمة والثابتة نسبياً، التي تؤثر في تفاعله وتكيفه مع البيئات النفسية والجسدية والاجتماعية. ويصفها فاندر (Funder, 2016) أنّها: تشير إلى أنماط التفكير والعاطفة والسلوك التي ينتهجها الفرد جنباً إلى جنب مع الديناميكيات النفسية الظاهرة والمخفية التي تقف وراء هذه الأنماط.



ويصفها بيرجنر (Bergner, 2020) أنها: مجموعة ثابتة من السمات والأساليب التي يُظهرها الفرد، مشتملة على مجموعتين من الخصائص؛ الأولى النزعات وتُمثلها الميول الطبيعية للفرد والرغبات الشخصية، والثانية الأساليب والطرق التي يختلف بها الفرد عن الأفراد العاديين في مجتمعه. ونلاحظ في هذا التعريف تركيزاً على الدوافع الداخلية (النزعات) التي لدى الشخص متمثلة في الميول والرغبات التي تصف رغبات انخراط الفرد في سلوك معين أو تجربة حالة عاطفية معينة، كما يركز هذا التعريف أيضاً على السلوك الخارجي (الأساليب)، وتُمثل التصرفات التي يجب أن يفعلها الفرد وكيف يفعلها.

ونجد في التعريفات السابقة أنَّ الجانب السلوكي في شخصية الفرد يُحدّد معالم تلك الشخصية ويتفرّد به عن غيره من أفراد مجتمعه، ويصف أوسوريو (Ossorio, 2006) الخصائص الشخصية بالمعادلة التالية [الخصائص الشخصية = التصرفات + القدرات + الصفات المشتقة] حيث تُمثّل التصرفات مجموعة متنوعة من الرغبات والميول يمكن ملاحظتها عن طريق تكرار نمط مُعيّن من [السلوك]؛ كالعُدوانية، ونقد الذات، والانفتاح، أو [حالة عاطفية مُعيّنة]؛ مثل الاكتئاب أو القلق، أو [الأسلوب] وهو الصفات التي تُحدّد ما يجب أن يفعله الفرد وكيف يفعله مثل الكرم، والرقّي، والأناقة أو [المواقف] وتعني التصرف مع الأشياء المختلفة مثل المعتقدات الدينية والأقليات الدينية والجنس الآخر، أو إبداء مشاعر القبول والرفض. أو [الاهتمامات] التي تصف الطريقة التي يبحث فيها الفرد عن موضوعات مُعيّنة مثل الموضوعات السياسية أو العلمية أو الأدبية، أو [الأنشطة] مثل الاستمتاع بلعبة معينة ككرة القدم أو السلة.

أمّا من حيث القدرات فيشير أوسوريو (Ossorio, 2006) أيضاً إلى أنها تُحدّد ما يمكن أن يفعله الفرد وما لا يمكنه فعله وتشمل: [المهارات] مثل القدرة على العزف أو التحدّث بلغة مُعيّنة، أو [المعرفة والمعتقدات] وهي مجموعة الحقائق والمعتقدات التي يمتلك الفرد القدرة على التصرف في ضوءها مثل المعرفة بالقوانين والدين، أو [القيم] وهي مجموعة الدوافع التي يكون الفرد قادراً على التصرف وفقاً لها مثل النزاهة والصدق والمنافسة، وأخيراً الصفات المشتقة وهي مجموعة المفاهيم التي ليس لها ارتباط بالسلوك ولكن يمكن الإشارة إليها بناءً على مجموعتي التصرفات والقدرات كـ [الحالات] وهي الحالات التي يُوجد فيها اختلاف منهجي في القدرات أو التصرفات مثل الحالة المرضية أو حالة فقدان العقل، و[الاستعداد] مثل الاستعداد لتعلّم لغة جديدة أو تعلم الموسيقى، و[الصفات البيولوجية] كالطول وجهاز مناعة قوي والوزن وغيرها من الصفات. ويشير عويضة (1996) إلى أنَّ مكوّنات الشخصية تنقسم إلى: مكوّن شخصي، ومكوّن بيئي؛ حيث ينقسم المكوّن الشخصي إلى بُعدين، هما: العامل الجسمي (البيولوجي)، والعامل النفسي؛ فالعامل النفسي يتكوّن من العقل بشقيه الموروث والمكتسب، والمزاج بشقيه أيضاً الانفعالات والعواطف، وأخيراً الخلق، بينما يتشكّل المكوّن البيئي من المنزل، والمدرسة والمجتمع. ويُخلصها كلٌّ من السبيعي (2019) وأبو عبا (2021) في خمسة مكونات هي: المكوّن الجسمي، والاجتماعي والانفعالي، والبيئي، والمعرفي.

ويهتم علم النفس بدراسة الشخصية من حيث: تركيبها، وأبعادها، ونموها، وتطوّرها، والعوامل المؤثرة فيها وطرق قياسها بهدف الوصول في النهاية إلى الوقوف على طبيعة السلوك وتفسيره والتحكّم فيه والتنبؤ به، حيث يتناولها بطبيعتها الفردانية (أبو عبا، 2021). بينما يُنظر إليها في العلوم الاجتماعية من ناحية التنظيم البنائي للفرد المتصل بالبيئة الاجتماعية، حيث يتمّ التركيز على البناءات الفكرية، والدوافع التي تنشأ عن علاقة الفرد بالآخرين وتؤثر فيها في الوقت ذاته، حيث تؤكد على أنَّ الشخصية هي نتاج تفاعل اجتماعي ثقافي يتشكّل معه الفكر (لنجاوي، 1996)، ويتفاعل مع الأنظمة المشكّلة للنسق الاجتماعي؛ كالأُسرة والدين والنظام السياسي والقانوني والبيئي، مع عدم إنكار الجانب الوراثي فيها (ركزة، مهداوية، وزينة، 2016). ومن هذا المنظور يتمّ تناول الشخصية في إطارها العام، أي البحث عن العناصر المشتركة التي تسم الأفراد والثقافة والبنى المجتمعية والتي تُشكّل نمطاً معيناً يتفاعل ضمنه هذا المجتمع، وهذا المنظور هو ما تُركّز عليه هذه الدراسة.



- العوامل الخمس الكبرى للشخصية:

يُعدُّ نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية من أهم النماذج التي استُخدمت لتفسير سمات الشخصية، وتبرز أهميته كونه نموذجًا شاملاً ودقيقاً لوصف الشخصية الإنسانية، وقد تمَّ تجريبه في أكثر من أربعين دولةً وعلى اثنتي عشرة لغة (الرويتع، 2007؛ الحارثي، والحنيطي، 2019). وقد مرَّ هذا النموذجُ بمراحل تطوُّر عديدة أبرزها ما قدَّمه كوستا Costa وماكري McCare في أعماهما، حيث يهدف إلى تجميع سمات الفرد في أبعاد خمسة رئيسة هي: الانبساطية، والعصابية، والانفتاحية والقبول، وبقظة الضمير (المالكي، 2020). والآتي هو وصفٌ لأبرز سمات الشخصية في كلّ بُعْدٍ من هذا النموذج كما ذكرها كلّ من الحارثي، والحنيطي (2019)، والحري (2018)، وجاسم (2016)، وسلسبيل وسيتياوان (Salsabila & Setiawan, 2021).

1. **العصابية Neuroticism**: يشير هذا البُعدُ إلى الثبات الانفعالي للفرد السوي، وهو بُعدٌ ثنائي القطب يقع في أحد أقطابه: حُسن التوافق، والنضج، والثبات الانفعالي، وفي القطب الآخر: القلق، والاكتئاب، والانذفاعية، والتوهُّم المرضي، فالدرجة المنخفضة على هذا البُعد تدل على سمة الاستقرار الانفعالي ومقاومة الضغوط، في حين تدلُّ الدرجة المرتفعة على: الارتباك، والحجل، والتأثر بالضغوط الحياتية، والقلق.
2. **الانبساطية Extraversion**: يدل هذا البُعدُ على الاهتمام بالجانب الاجتماعي وبالأخرين، ومن خصائص هذا البُعد: الميل إلى تكوين الصداقات، والدفء والمودة، والنشاط، والبحث عن الإثارة، والتفاؤل، وحضور المناسبات الاجتماعية والمشاركة فيها، والتصرُّف بسرعة بديهية، والإكثار من الحديث مع الآخرين، ويرتبطُ هذا البعد سلباً مع خصائص؛ مثل: التوتر، والخوف، والنفور الاجتماعي.
3. **القبول Acceptable**: يدل هذا البُعدُ على: الثقة، وعدم التمرُّك حول الذات، والإيثار، وحب الغير، واحترام الآخرين واستيعابهم، والمشاركة الوجدانية، والقبول والامتثال؛ والدرجات العالية على هذا البعد تدل على دماثة الخلق، والتواضع، والتعاطف، والحماس لمساعدة الآخرين، وإخضاع الحاجات الشخصية لحاجات الجماعة، في حين تشيرُ الدرجات المنخفضة إلى العدوانية، والأنانية، وعدم التسامح.
4. **بقظة الضمير Conscientiousness**: ويشير هذا البُعدُ إلى: الكفاءة، والتصرُّف بحكمة، وتحمل المسؤولية، والجِدِّ والمثابرة، والالتزام بالقيم الأخلاقية؛ والدرجات المرتفعة على هذا البعد تدل على: الدقة، والأمانة، وضبط الذات والوفاء بالالتزام، والطموح، ووضوح الهدف، في حين تشيرُ الدرجة المنخفضة إلى: اللامبالاة، وكسر للقواعد والقوانين وعدم الاكتراث.
5. **الانفتاحية Openness**: وهذا البُعدُ يدل على: الاهتمام بالأفكار الجديدة، والخيال، والطموح، ومستويات مرونة عقلية عالية، وحب الاستطلاع، وتذوُّق الفن والأدب، والانفتاح على التعلُّم واكتشاف الجديد؛ والدرجات المرتفعة على هذا البعد تشير إلى: سعة الخيال، والابتكار، وحب المنافسة، والتفكير المجرد، والمغامرة، وزيارة الأماكن الجديدة والتخلص من الروتين اليومي، والحساسية لحل المشكلات، والميل إلى تقييم العادات الاجتماعية بصورة مستمرة؛ في حين تشيرُ الدرجات المنخفضة إلى الطبيعة الواقعية للفرد، والتمسُّك بالرأي، وضيق الخيال.

- نموذج الشخصية السعودية:

يمكن تحديد سمات الشخصية من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة للشعوب، وكثير من نماذج الشخصية تمَّ بناؤها استناداً إلى الفرض اللغوي الذي يفترض أنَّ السمات الشخصية ستكون مُثَلَّة لغوياً في لغتها، وأنَّ اللغة هي بوتقة تجتمع فيها



السمات الشخصية للناس (الرويتع، 2007). وفي إطار الشخصية السعودية تم توليد البيانات المعجمية عن طريق الرجوع إلى المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، ومدونة فُمر اللغوية، وبيانات التواصل الاجتماعي على تويتر، ونصوص المقابلات الشخصية، وتحليل ما يربو على (1,3) مليار كلمة، وقد تم اشتقاق ما يزيد على خمسة آلاف صفة، تلتها عمليات تصفية مُتعددة حتى الوصول إلى (206) من الصفات التي يمكن وصف الشخصية السعودية في ضوءها، بعد ذلك أخضعت الصفات المشتقة -ال (206) صفة- لمسح استقصائي باختيار عينة ممثلة للتركيبة السكانية في المملكة العربية السعودية قوامها (1466) فرداً، تم تحليل (1323) استجابة وحذف بقية الاستجابات لعدم تحقيقها لمعايير المسح، بعد ذلك جرى استخدام التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد أبعاد النموذج، ونتج عن هذا التحليل تحديد ستة أبعاد رئيسة للشخصية السعودية هي: السماحة، والحزم، والالتزان، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية (آل الشيخ وآخرون، 2020).

ويشير الشيخ وآخرون (2020) إلى أن بُعد السماحة Lenity ظهر بوصفه أقوى مكون في النموذج، ويشير إلى صفات: الطيبة، والالتزام بالأخلاق الإسلامية والتقاليد الاجتماعية، والتعبير عن المبادئ والقيم تعبيراً واضحاً، وهو بُعد ثنائي القطب؛ حيث يشمل في طرفه المتزن سمات مثل: التواضع، والنزاهة، والطيبة، والتعاطف، والطف، والكرم، وفي الطرف المقابل صفات كالخيانة، والظلم، والتكبر، والإيذاء. أما بُعد الحزم Firmness فقد جاء في المرتبة الثانية من حيث التشبعات على محاور النموذج، ويشير هذا البعد إلى مدى تمتع الشخصية بالجرأة والشجاعة والقيام بمهام قيادية، ويشمل صفات مثل الشجاعة، والحزم، والرؤية، والتأثير على الآخرين في قطبه الإيجابي، في حين تأتي في طرفه السالب صفات مثل: الخوف والضعف، والحجل، والتردد. وجاء في المرتبة الثالثة بُعد الالتزان Balance وهو يدل على تمتع الفرد بالذكاء العاطفي، والسيطرة على المشاعر، وإصدار الأحكام العادلة، ويأتي في ثلاثة تجمعات هي: الانفتاح، والذكاء العاطفي، والتحكم بالمشاعر؛ ويشمل صفات إيجابية مثل: الصبر، والهدوء، والالتزام، والتنظيم، والطاعة، وفي الطرف السالب منه صفات كالتهور، والاندفاع والتناقض، والتعصب، والهجوم، والمزاجية، والمبالغة.

كما يأتي بُعد الحكمة Wisdom في المرتبة الرابعة، ويشمل أربعة تجمعات هي: الذكاء، والعزيمة، والعقلانية، والإيثار وتأتي السمات الإيجابية في طرفه الموجب بصفات مثل: الذكاء، وسرعة البديهة، والشهامة، ومحبة الخير، والتسامح، وإعطاء الحقوق، والالتزان، والإقناع، والدقة، والصراحة، والوعي؛ في حين تأتي صفات كغير الموضوعية، والالتكالية، والمعقد، والثرثار والبارد غير المتحمس، والشكك، والساذج في الطرف السالب لهذا البعد، وفي المرتبة الخامسة يأتي بُعد الاجتماعية Sociability. ويدل على الانفتاح على الغير، وتقبل الأفكار، ويتكوّن من ثلاثة تجمعات تضم في طرفها الموجب صفات مثل التفاؤل، والاجتماعية، والبشاشة، والمرح؛ وفي طرفها السالب: الانطوائية، والغموض، والانغلاق على الذات، والحزن والتشاؤم. وفي الترتيب الأخير جاء بُعد المسؤولية Responsibility، ويشير إلى: حسن المسؤولية، واحترام الذات والآخرين ويتكوّن من مجموعتين هما الاجتهاد، والانضباط؛ ويشمل في طرفه الموجب صفات كالحرص، والانضباط، والاجتهاد، والمثابرة والأداء الإيجابي؛ في حين يشمل في طرفه السالب الكسل، والإهمال، والغثاثة (آل الشيخ وآخرون، 2020).

وعند مقارنة نموذج الشخصية السعودية الذي وضعه آل الشيخ وآخرون (2020) بنموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية نجد أن الصفات في النموذج السعودي تتداخل في أكثر من بُعد مع النموذج الخماسي للشخصية، إلا أنه يمكن أخذها بشكل تعميمات، ومحاولة تقريب الصفات بين النموذجين، فبُعد السماحة مثلاً يرتبط أكثر ببُعد القبول، ويشمل بعض صفات بُعد الانفتاحية في نموذج العوامل الكبرى، في حين يرتبط بُعد الحزم أكثر ببُعد يقظة الضمير وبعض صفات



الانبساطية في النموذج الخماسي للشخصية، ويقابل بُعد الاتزان في النموذج السعودي بُعد العصابية في النموذج الخماسي، في حين تتقاطع بعض صفات الحكمة في النموذج السعودي مع بُعدي: يقظة الضمير، والقبول، وبُعد الاجتماعية مع الانبساطية والقبول في النموذج الخماسي، في حين تلتقي صفات بُعد المسؤولية مع صفات بُعد يقظة الضمير في النموذج الخماسي للشخصية.

ونظراً لحداثة نموذج الشخصية السعودية فإنه يندر وجود دراسات تطرقت إليه بشكل مباشر، فيما تطرقت عديد من الدراسات إلى نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية في البيئة السعودية وبيئات أخرى، ومن الدراسات التي طُبقت في البيئة السعودية دراسة أجراها الرويتع (2007) في محاولة لبناء مقياس في البيئة السعودية في ضوء العوامل الخمس الكبرى للشخصية حيث تم تطبيقه على (735) طالباً، وبعد التحليل العاملي للمقياس خرجت الدراسة بخمسة عوامل في البيئة السعودية مطابقة للنظرية، هي: العصابية، والانبساط، والوداعة، والتفاني، والانفتاح على الخبرة. وفي البيئة المصرية درس أبو هشام (2007) طبيعة المكونات الشخصية للطلبة المصريين في نموذج كِل من كاتل، وأيزنك، وجولديبرج، وتكوّنت العينة من (418) طالباً وطالبة، وجاءت أبرز النتائج لتكشف عن تمايز الشخصية المصرية على نموذج كاتل، وتشبعت على أربعة عوامل، هي: الانسجام مقابل الاندفاعية، والمغامرة مقابل الاطمئنان، والتخيّل، وفاعلية الذات؛ كما تمايزت الشخصية المصرية عمّا افترضه أيزنك، وتشبعت على عاملَي الذّهانية مقابل الكذب، والانبساط؛ في حين تمايزت عن نموذج جولديبرج وتشبعت على عاملَي الانفتاح مقابل العصابية، والمقبولية.

وفي العراق أجرت جاسم (2017) دراسة عن تأثير العوامل الديموغرافية للمعلّمين والمعلّمات على صفاتهم وفقاً للعوامل الخمس الكبرى للشخصية، وتمّ التطبيق على (400) مفحوص ومفحوصة، وجاءت أبرز النتائج تشير إلى عدم تأثير عامل الجنس (ذكر - أنثى) على أبعاد النموذج الخماسي للشخصية، وحصلت على النتيجة نفسها فيما يخص عامل الخبرة بين المعلّمين والمعلّمات على أبعاد: العصابية، والانفتاحية، ويقظة الضمير، والانبساطية، في حين كانت هناك فروق على بُعد القبول لصالح ذوي الخبرة أكثر من عشرة سنوات، وقد جاء بُعد القبول ويقظة الضمير متأثرين بالحالة الاجتماعية للمعلّمين والمعلّمات. وأجرى الحربي (2018) دراسة لفحص العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية في الجامعات السعودية، ووجد أن هناك علاقة موجبة تجمع بين تسامي الذات والانبساطية، والقبول، ويقظة الضمير، والانفتاحية في نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية؛ وأنّ هناك ارتباطاً سالباً بين التسامي مع بُعد العصابية، ويمكن التنبؤ بتسامي الذات بواسطة ثلاثة عوامل من النموذج الخماسي للشخصية، هي: القبول، والانفتاحية، ويقظة الضمير.

ومن ناحية أخرى، ومن الدراسات في البيئة السعودية التي لم تعتمد على نموذج مُعيّن للشخصية، قدّم السبيعي (2019) تصوراً لتعزيز الشخصية السعودية في ضوء رؤية (2030)، مستخدماً المنهج الكيفي في الوصول إلى تصوّر؛ وقد جاء ضمن أبعاد تعزيز الشخصية السعودية: الاهتمام باللغة العربية كونها اللغة الأم التي تُحدّد معالم شخصية الفرد السعودي وطبيعته والاهتمام بقيم الدين الإسلامي وتعزيزها في الشخصية السعودية، وتكثيف جهود التعريف بالثقافات وربطها بالثقافة الذاتية للمجتمع، والمحافظة على التماسك وعنصر التسامح في الشخصية السعودية، والتفاعل مع الحضارات الأخرى فيما يخدم رقي المجتمع السعودي.

وبحث أبو عباة (2021) دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تنمية الشخصية الوطنية السعودية لدى طلابهم وفقاً لرؤية (2030) وقد وُظفت أربعة أبعاد للشخصية السعودية هي: البُعد الثقافي، والتعليمي، والاجتماعي، والاقتصادي التقني. وأوضحت الدراسة أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في بناء الشخصية السعودية على الأبعاد الأربع، وقد جاء البُعد الثقافي والتعليمي والاجتماعي في مقدمة الأبعاد التي يهتمون بتنميتها في طلابهم، في حين جاء البُعد الاقتصادي التقني أقل



اهتمامًا. وأجرت عاتي (2021) دراسة تناولت فيها أساليب تعزيز قيم الانتماء في الشخصية السعودية في ضوء رؤية (2030) استخدمت المنهج الاستقرائي التأصيلي، وجاء في مبحث ملامح الشخصية السعودية عددٌ من مقوماتها هي: اللغة العربية، والثقافة المشتركة، والدين الإسلامي، والتماسك والتسامح، والتفاعل مع الحضارات.

وفي تحليل بعدي للدراسات السابقة أجرى مامادوف (Mammadov, 2021) تقييمًا لقوة العلاقة بين العوامل الخمس الكبرى للشخصية، والمقدرة المعرفية، بالأداء الأكاديمي من خلال تجميع (267) نتيجةً مستقلة من مجتمع قوامه (413074) في (228) دراسة، وكشف التحليل عن أن المقدرة المعرفية والسمات الشخصية تُفسّر (27.8%) من التباين في الأداء الأكاديمي، وفيما يتعلق بأبعاد الشخصية الخمس، كان بُعد يقظة الضمير أقوى متنبئ بالأداء الأكاديمي حيث فسّر 28% من التباين في الأداء، وأظهرت الدراسة علاقةً بين الأداء الأكاديمي وأبعاد الشخصية (الانفتاحية، والانبساطية، والقبول) بحجم تأثير عالٍ وبشكل ملحوظ في مستوى المدرسة الابتدائية والإعدادية مقارنةً بالمستويات العليا، ووجد أيضًا أن الانفتاحية من أهم العوامل تأثيرًا على الأداء في السنوات الأولى الدراسية.

وفي تحليل بعدي أيضًا لزيل وزميله (Zell & Lesick, 2021) تمت مراجعة نتائج أكثر من (50) دراسة؛ بهدف معرفة العلاقة بين السمات الشخصية في نموذج العوامل الكبرى الخمس للشخصية والأداء العام، حيث تم استهداف (54) دراسة بحجم مجتمع بلغ (554,778)، وكشفت الدراسة عن أن بُعد يقظة الضمير جاء بوصفه أقوى ارتباط بين الأبعاد الخمس والأداء العام، تلاه بُعد الانفتاحية، ثم القبول والانبساطية، في حين ارتبط بُعد العصاوية سلبًا مع الأداء العام، وعند مقارنة ارتباط يقظة الضمير مع الأداء الوظيفي والأداء الأكاديمي، تبين أن هذا البعد يرتبط أكثر بالأداء الأكاديمي منه مع الوظيفي، وارتبط بُعد العصاوية سلبًا مع كليهما، من جهة أخرى ارتبط بُعد الانبساطية سلبًا مع الأداء الأكاديمي وإيجابًا مع الأداء الوظيفي العام.

وأجرى شازنيك ورفاقه (Szczeński, Sopińska & Kroplewski, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير العوامل الخمس الكبرى للشخصية على الرضا عن الحياة في وجود متغير التدئين متغيرًا وسيطًا بينهما، واستخدمت عينه قوامها (213) فردًا، وجاءت أبرز نتائج الدراسة تؤكد أن الانبساطية، والقبول، ويقظة الضمير تؤثر إيجابًا في الرضا عن الحياة، وترتبط سلبًا مع العصاوية، في حين وجد أنه لا تأثير للانفتاحية على الرضا عن الحياة ولا الإيجابية في الحياة، كما وجد أن الانبساطية والقبول يرتبطان مع التدئين والاتجاهات الدينية، وفي السياق نفسه وجد تأثير سلبي للانفتاحية على التدئين، كما وجدت علاقةً ضعيفة بين العصاوية والتدئين، وأيضًا بين يقظة الضمير والممارسات الدينية.

وتشير الدراسات السابقة إلى أهمية عوامل الشخصية الخمس الكبرى على مجموعة من المتغيرات كالأداء الوظيفي والأداء الأكاديمي، والرضا عن الحياة، وغيرها من المتغيرات، وأن بُعد يقظة الضمير من أهم الأبعاد التي تُحدّد الأداء مع بقية الأبعاد الخمس، كما أن بُعد العصاوية له دورٌ عكسي على بعض المتغيرات، كما سعت بعض الدراسات إلى تقنين مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية في بيئات مختلفة منها البيئة السعودية، في حين أن نموذج الشخصية السعودية لم يسبق دراسته نظرًا لحدائته، وبالتالي فإن توجيه الأنظار نحو تطبيق هذا النموذج في مناهج التعليم العام بالملكة العربية السعودية يُعد أمرًا ضروريًا في مسيرة تبني هذا النموذج.



الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً لمنهج الدراسة، وعينيتها، والإجراءات المتبعة لبناء أبحاثها، وأساليب التحليل التي اعتمدت عليها.

منهج الدراسة

هدفت هذه الدراسة معرفة درجة تضمين كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لأبعاد الشخصية السعودية عن طريق مُعدّل تكرارها، ومواطن التركيز عليها؛ لذا فإن المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى يُعدُّ الأنسب في هذه الحالة، ويُركّز هذا المنهج على استقصاء الظاهرة كما هي قائمة فعلاً؛ بهدف تشخيصها وكشف جوانبها عن طريق معرفة مُعدّل تكرارها في محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (البرنامج المشترك)، وتحديد درجة تضمينها لأبعاد الشخصية السعودية، وينطوي هذا الأسلوب على: تحديد أهداف تحليل المحتوى، وتحديد مجال التحليل، وتحديد فئات التحليل، وتحديد وحدات التحليل، ثمَّ تحديد أداة التحليل، واختبار صدق التحليل وثباته، والشروع بعملية التحليل، وأخيراً استخلاص نتائج التحليل.

عينَةُ الدِّراسة ومجتمعها:

شملت عينَةُ الدِّراسة كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السنة الأولى المشتركة، وهذا برنامج عام يدرسه جميع الطلبة قبل التخصص وعملية تحديد المسار (العام، وعلوم الحاسب والهندسة، والصحة والحياة، وإدارة الأعمال، والقانون) في السنوات التالية ويُقدَّم في هذه السنة المشتركة مقرران للغة العربية، هما: كتاب اللغة العربية (1-1) (كفايات لغوية) البالغ عدد صفحاته (219) صفحة، وكتاب اللغة العربية (1-2) (كفايات لغوية) البالغ عدد صفحاته (206) صفحات، وشملت عينَةُ البحث المجتمع بأكمله.

إجراءات عملية التحليل:

1- الهدف من تحليل المحتوى:

هدف تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية إلى تعرُّف مدى تضمين هذه الكتب لأبعاد الشخصية السعودية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والكيفية التي تمَّ بها توزيع تلك الأبعاد.

2- تحديد مجال التحليل:

تمَّ تحديد مجال التحليل الذي تنتمي إليه وهو هنا المحتوى، ونشاطات التعلُّم، وعناصر التقييم في كل درس في الوحدات الأربعة من كل كتاب التي تركز على كفايات خمسة هي: الكفايات النحوية، والكفايات الإملائية والكفايات القرائية، وكفاية الاتصال الكتابي، وكفاية التواصل الشفهي.

3- فئات التحليل:

وتعني العناصر الرئيسة والفرعية التي يتمُّ وضع وحدات التحليل فيها، والتي على أساسها يتمُّ تصنيف المحتوى، وهي هنا "أبعاد الشخصية السعودية ومستوياتها".

4- تحديد وحدات التحليل:

وهي الأساس في التقدير الكمي لظواهر التحليل، وفي ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها تمَّ اختيار وحدات التحليل (الفقرة، والجملة)، فطبيعة كتاب اللغة العربية المشتغل على جمل واضحة المعنى تساعد على اختيار الجملة بجميع أنواعها والتي يتضح معناها وحدةً للتحليل، كما أنَّ الكتاب قد اشتمل على فقرات كاملة تُوصِّل فكرةً واحدةً ويمكنُ أيضاً البناء عليها واستخدامها بوصفها وحدةً تحليلٍ أخرى من أجل أهداف هذه الدراسة.



5- عينة تحليل المحتوى:

تمثلت عينة التحليل في هذه الدراسة في المجتمع الأصلي الكلي؛ إذ ضم جميع كتب اللغة العربية المقررة في السنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1442/1443هـ).

6- أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة تم الرجوع إلى نموذج الشخصية السعودية المعد من قبل آل الشيخ وآخرين (2020) وبعد فحص دقيق لأبعاد الشخصية السعودية الست في النموذج (السماحة، والحزم، والاتزان، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية) وضعت تعريفات محدّدة لكل بُعد من الأبعاد بناءً على ما تم توظيفه في النموذج الأصلي؛ وذلك لكي يُسهّل التعامل مع كل بُعد وتصنيف الجمل والفقرات تحته.

وبعد دراسة النموذج دراسةً متأنية تمّ تصميم بطاقة تحليل المحتوى، وقد تكوّنت من ستة أبعاد (وحدات التحليل) صُممت بحيث يقوم المحلل باستخدام استمارة واحدة لكل وحدة تعليمية تخضع للتحليل، ويقوم برصد كل بُعد من الأبعاد في جمل وفقرات المحتوى، والأنشطة التعليمية، وعناصر التقييم في كل وحدة.

7- صدق الأداة:

تمّ عرض استمارة التحليل بصورتها الأولى على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وأصول التربية، وعلى مشرفي اللغة العربية؛ للحكم على مناسبة الأداة للهدف الذي أعدت من أجله، وشملت التعليقات: تعديل بعض الصياغات في تعريف الأبعاد، وترتيب أبعاد الشخصية في الاستمارة وفقاً لترتيبها في محتوى الدراسة وإضافة خانة لملاحظات المحلل، وقد جرى التعديل على الاستمارة بناءً على ملاحظات المحكمين، وأصبحت الأداة جاهزة لمعاينة ثباتها.

8- ثبات الأداة:

لتعيين ثبات الأداة تمّ حسابه بطريقتين:

أ- نسبة الاتفاق بين مُحلّلين:

تمّ اختيار وحدة تعليمية عشوائياً من كتاب اللغة العربية (1-1)، ثمّ جرى الاتفاق بين أحد الباحثين ومحلّل آخر متخصص في تدريس اللغة العربية بتحليل الوحدة التعليمية المختارة باستخدام استمارة التحليل المعدّة لهذه الدراسة، وذلك بعد أن تمّ شرح الخطوات التي يجب أن يسير عليها في أثناء عملية التحليل، وبعد ذلك جرى استخدام معادلة هولستي (Holsti) المشار إليها في النشوان (2016، ص149).

معامل الثبات = [عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)] * 100، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة بين مُحلّلين (0.73)، وهي نسبة اتفاق جيدة تُعبّر عن ثبات الأداة باختلاف المحلّلين.

ب- الثبات عبر الزمن: بعد استخراج معامل الثبات في الخطوة الأولى، وبعد انقضاء فترة زمنية قُدّرت بستة أسابيع، قام أحد الباحثين بإعادة تحليله السابق للوحدة المختارة نفسها في الخطوة الأولى، وباستخدام المعادلة نفسها السابقة الذكر، وبحساب مرات الاتفاق والاختلاف بين التحليلين عبر الزمن، تمّ الحصول على معامل ثبات بلغ (0.87)، وهذا مؤشر آخر على أن الاستمارة تتمتع بمعامل ثبات مقبول للبدء في خطوة التحليل الفعلي.



9- عملية التحليل:

- جرى التحوط بعددٍ من الخطوات في أثناء عملية التحليل الفعلي لمحتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة في نظام التعليم الحكومي الثانوي بالمملكة العربية السعودية؛ وهذه الخطوات هي كالآتي:
1. قراءة محتوى كتابي اللغة العربية (1-1) و(2-1) محلّ الدّراسة قراءةً متأنية.
2. تحديد الدروس ومحتوياتها [المحتوى، ونشاطات التعلّم، وعناصر التقييم (اختبار قبلي، والاختبار البعدي في نهاية كل درس)].
3. تمّ استبعاد تحليل الآيات القرآنية الواردة في جنبات المحتوى أمثلةً على بعض الدروس؛ وذلك لأنّ كل آية لها سبب نزول وتفسير خاص بها ليس مجال الدّراسة الخوض فيه.
4. تمّ تحديدّ الجمل واضحة المعنى في المحتوى وتحديد الصفة التي تدلّ عليها وبالتالي تصنيفها تحت أبعاد النموذج الموظّف في هذه الدّراسة بواسطة أحد الباحثين.
5. بعد عملية التحديد هذه -التي قام بها أحد الباحثين- قام باحث آخر من الفريق البحثي بمراجعة الجمل والفقرات والصفات الدالة عليها، وفي حالة وجود تعارض تتم مناقشة ذلك؛ للوصول إلى ترجيح الصفة الغالبة على الجملة أو الفقرة، وهذا لمزيدٍ من الموضوعية والدقة.
6. وردت في كتابي اللغة العربية موضع التحليل عددٌ من الفقرات المكوّنة من عدة جمل التي تناقش فكرةً واحدة فقط، حيث جرى تحديدّ مواضع تلك الفقرات في الكتابين موضع التحليل، واشتقاق الصفة التي تدل عليها كل فقرة حسب فكرتها، ومن ثمّ إدراجها تحت البعد الذي تنتمي إليه.
7. في نهاية التحليل جُمعت تكرارات كل بُعد من أبعاد الشّخصيّة السّعوديّة واستُخرجت النسب المئوية التي تمثّلها كل قيمة من التكرارات، حيث شمل التحليل كلّ وحدات الكتابين موضع التحليل دون استثناء.

المعالجة الإحصائية:

تمت الاستعانة بمعادلات التحليل الوصفي من تكرارات ونسب مئوية؛ وذلك لتحديد مدى توافر كل بُعد من أبعاد الشّخصيّة السّعوديّة في محتوى كتابي اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدّراسة ومناقشة نتائجها، كذلك تمّ توظيف اختبار مربع كاي، ومعادلة الباقي المعياري المعدّل Standardized Residual.



نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية وفقاً لنموذج أبعاد الشخصية السعودية، ويتضمن هذا التحليل الحكم على درجة تضمين تلك الأبعاد في المحتوى، ودرجة توازنها، وحسن مطابقتها.

ولإجابة عن السؤال الأول الذي نصّ على: "ما درجة تضمين محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية للأبعاد الشخصية السعودية؟" تمّ حساب التكرارات المشاهدة والنسب المئوية حسب البيانات الموضحة في جدول (1).

جدول 1

التكرارات المشاهدة والنسب المئوية لأبعاد الشخصية السعودية المضمنة في محتوى كتب اللغة العربية

البعد	الكفايات اللغوية 1-1		الكفايات اللغوية 2-1		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
السماحة	74	20.2	96	23.0	170	21.7
الحزم	59	16.1	57	13.7	116	14.8
الانزان	36	9.8	86	20.6	122	15.6
الحكمة	64	17.4	61	14.6	125	15.9
الاجتماعية	64	17.4	60	14.4	124	15.8
المسؤولية	70	19.1	57	13.7	127	16.2
المجموع	367	100	417	100	784	100

أشار الجدول (1) إلى أنّ بُعد السماحة في كتاب الكفايات اللغوية (1-1) كان الأعلى بنسبة (20.2%)، تلاه بُعد المسؤولية بنسبة (70%)، ثم بُعد الحكمة والاجتماعية بنسبة (17.4%) لكليهما، واحتل بُعد الحزم المرتبة قبل الأخيرة بنسبة (16.10%)، بينما سجّل بُعد الانزان أقل نسبة ظهور في محتوى الكتاب بنسبة بلغت (9.8%).

أما فيما يخصّ الكتاب الثاني للكفايات اللغوية (2-1)، فقد سجّل بُعد السماحة أيضاً أعلى نسب تكرار ظهور في المحتوى بنسبة بلغت (23%)، تلاه مباشرة بُعد الانزان بنسبة (20.6%)، وهذا البعد حقّق المرتبة الأخيرة في الكتاب الأول وظهر في الكتاب الثاني بشكلٍ جليٍّ وواضح، في حين جاء بُعد الحكمة بعدهما بنسبة (14.6%)، وبُعد الاجتماعية (14.4%) مباشرةً، ثم بُعد الحزم والمسؤولية بنسبٍ متساوية بلغت (13.7%).

وبالإشارة إلى المجموع الكلي لتحليل الأبعاد في محتوى كتابي الكفايات اللغوية، يتّضح أنّ بُعد السماحة جاء متصدراً الترتيب بنسبة (21.7%)، وهو البعد الذي ركز عليه الكتابان في محتوَاهما المدرّس، وهذا البعد يشمل: القيم الإسلامية والأعراف الاجتماعية السائدة في المنظومة المجتمعة في المملكة العربية السعودية، حيث شمل المحتوى جُملاً وفقراتٍ تشير إلى قيم سامية في المجتمع كالتواضع، والنزاهة، والطيبة، والتعاطف، واللطف، والكرم، في حين شكّلت الأبعاد الخمس الأخرى نسب ظهورٍ متقاربة جداً في محتوى الكتابين، حيث شكّل بُعد المسؤولية نسبة (16.2%) وهو بُعدٌ يحثُّ على الانضباط والاجتهاد وهما قيمتان مهمتان لطالب المرحلة الثانوية، حيث تؤديان دوراً مهماً في تشكيل مستقبله.



بينما شكّلت أبعاد (الحكمة، والاجتماعية، والالتزان) نسباً متقاربة جداً بلغت (15.9، و15.8، و15.6) على التوالي وهذه الأبعاد تهمّت بقيم مثل: العزيمة، والذكاء، والعقلانية، والإيثار، والانفتاح، والتفاؤل، والانبساط، والحكم السليم، والذكاء العاطفي، والتحكّم بالمشاعر؛ حيث شمل المحتوى المدروس جملاً وفقرات تدعم هذه القيم بصيغة مباشرة وأخرى غير مباشرة وهي مهمة في المجتمع السعودي ويُؤمل أن تؤثر في شخصية طالب المرحلة الثانوية؛ أما بُعد الحزم فقد حقق أقل نسبة ظهور في محتوى الكتابين بنسبة بلغت (14.8%)، وهي نسبة ليست بعيدة عن النسب السابقة ولكنها الأقل بينها، وهذا البعد يحوي صفات قيادية مثل: الشجاعة، والحزم، والرؤية، والتأثير على الآخرين؛ يشار إلى أنه -وبصفة عامة- قد وردت في المحتوى جمل وفقرات تدعم الأبعاد الست للشخصية السعودية، ويبقى الحكم على درجة اتزانها وحسن مطابقتها في التحليل اللاحق للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث في هذه الدراسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّ على: "ما درجة توازن أبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية؟"

جرى حساب الباقي (Residual)، وهو الفرق بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة، ثم حساب الباقي المعياري (Standardized Residual)، بواسطة المعادلة:

$$SR = \frac{o_i - \theta_i}{\sqrt{\theta_i}}$$

حيث: θ_i يدل على التكرارات المتوقعة، ويدل الرمز O_i على التكرارات المشاهدة.

حيث تشير قيمة الناتج التي تنحصر بين $(2 \pm)$ إلى درجة معقولة من الاتزان للبُعد، بينما قيمة الناتج التي تخرج عن هذا المدى تدل على وجود انحراف في الاتزان إما موجباً أو سالباً؛ والجدول (4) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول 2

التكرارات المشاهدة الكلية والمتوقعة والباقي المعياري المعدل لأبعاد الشخصية السعودية في محتوى كتابي اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية

البعد	المشاهدات	المتوقعة	الباقي	الباقي المعياري	القرار
السماحة	170	130.7	39.3	3.44	لا يوجد توازن >
الحزم	116	130.7	-14.7	-1.28	يوجد توازن
الاتزان	122	130.7	-8.7	-0.76	يوجد توازن
الحكمة	125	130.7	-5.7	-0.49	يوجد توازن
الاجتماعية	124	130.7	-6.7	-0.59	يوجد توازن
المسؤولية	127	130.7	-3.7	-0.32	يوجد توازن

أشار جدول (2) إلى أنّ الباقي المعياري لبُعد السماحة جاء مساوياً لـ (3.44)، وهي قيمة وقعت خارج المدى $(2 \pm)$ ممّا يشير إلى أنه لا يوجد توازن في تضمين بُعد السماحة في المحتوى، وربما كان هذا بسبب تكرار ورود هذا البعد في المحتوى بشكل كبير، حيث تكرر أكثر من (169) مرة في المحتوى، وهذه النتيجة منطقية حيث اشتمل هذا البعد في النموذج السعودي للشخصية على أكثر الصفات وأقواها من حيث تشبّع البعد بالمعاملات، فاشتمل على ست صفات هي:



التواضع، والنزاهة، والطيبة، والتعاطف، واللطف، والكرم؛ وتحت كل صفة عدد كبير من الكلمات الدالة عليه بلغت في النموذج (55) كلمة دالة وهو أكثر الأبعاد احتواءً على الصفات، في حين تراوحت بقية الأبعاد بين (4) صفات وصفيتين، وإنَّ عدم التوازن هنا لا يخل بمضمون كثرة ورود البعد في المحتوى، فطبيعة البعد بما يحويه من صفات تستلزم أن يكون هناك التواء في مجموع تكراراته المشاهدة، كما أنَّ طبيعة المرحلة العمرية التي يمرُّ بها الطلاب والتي تتشكَّل فيها شخصياتهم بشكل واضح تستلزم إشباعها وتعزيزها بطرق عدَّة في المحتوى.

أما فيما يخصُّ بقية الأبعاد (الحزم، والاتزان، والحكمة، والاجتماعية، والمسؤولية)، فقد حقَّقت مقداراً مقبولاً من التوازن في محتوى كتابي اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة، حيث جاءت قيمها ضمن المدى $(2\pm)$ وهذا يدل على توازن توزيعها في المحتوى ومناسبتها من حيث التكرارات المشاهدة، وبالنظر إلى عدد تكراراتها - أي الأبعاد الخمس - المشاهدة نجد أنَّها تراوحت بين (127)، و(116)، وعُدَّت تكراراتٍ متوازنةً حسب نتيجة الباقي المعياري.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي جاء نصُّه: "ما حُسن المطابقة بين التكرارات المشاهدة لأبعاد الشخصية السعودية والتكرارات المتوقعة في محتوى كتب اللغة العربية بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية؟" جرى حساب قيمة الدلالة باستخدام اختبار مربع كاي χ^2 ؛ والجدول (3) يوضِّح نتائج التحليل:

جدول 3

نتائج تحليل مربع كاي لأبعاد الشخصية السعودية

المجموع	درجات الحرية	مربع كاي χ^2	مستوى الدلالة	القرار
784	5	14.750	0.011	دالة

أشارت نتائج اختبار مربع كاي الموضَّحة في الجدول (3) إلى أنَّ قيمة مستوى الدلالة جاءت أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية، وبالتالي فإنَّ هناك فرقاً بين التكرارات المشاهدة والتكرارات المتوقعة في أبعاد الشخصية السعودية، وهذا الفارق يشير إلى خللٍ في حُسن المطابقة، وربما يعود عدم التطابق هذا إلى الزيادة الكبيرة في بُعد الساحة حيث تتأثر قيمة الدلالة في اختبار مربع كاي بقيمة الفرق بين التكرارات المشاهدة والمتوقعة، فكلما كان الفارق ضعيفاً دلَّ على التطابق، وبالعودة إلى تفسيرنا السابق فإنَّ بُعد الساحة قد اشتمل على صفاتٍ كثيرة أكثر من بقية الأبعاد؛ مما جعل تكرار وروده أكثر من البقية، وعدم التطابق هنا لا يؤثِّر بالنظر لصفات هذا البعد وملتطلبات المرحلة العمرية التي يُدرَّس فيها المحتوى.

ولعل ظهور بُعد الساحة بشكلٍ متكرر ولافتٍ للنظر عن بقية الأبعاد يمكن أن يُعزى إلى طبيعة تشبُّعات المعاملات على هذا البعد، وكذلك طبيعة ثقافة المجتمع السعودي، فعند إلقاء نظرة على بُعد الساحة في نموذج الشخصية السعودية نجده أكثر الأبعاد تشبُّعاً بالمعاملات، وقد حوى ست صفات فرعية هي: التواضع، والنزاهة، والطيبة، والتعاطف، والكرم، والكرام، واندراج ما يربو عن (53) كلمة دالة على تلك الصفات، في حين شملت بقية الأبعاد على صفاتٍ أقل من هذا البعد، وعليه فلا غرابة في تكرار ظهور هذا البعد في التحليل، فتكرار ظهوره يتناسب طردياً مع عدد الصفات المضمَّنة تحته. كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً بطبيعة المجتمع السعودي نفسه الذي تسوده ثقافة واحدة وهي الثقافة الإسلامية التي تدعو إلى تربية النشء على مكارم الأخلاق والبعد عن المحرمات، والتواضع واحترام الآخرين، والكرم، والطيبة، والتعاطف واللطف في التعامل، وإنَّ الالتزام بهذه الصفات يتمشى مع روح المجتمع وقيمه التي يدعو لها، وبالتالي فاحتواء كتب اللغة



العربية في السنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية على فقرات وأمثلة ومواضيع تتماشى مع قيم المجتمع الإسلامي هو أمر يعزّز من الهوية والشخصية السعودية ويلبي تطلّعات المجتمع من هذا المحتوى.

ومن جهة أخرى، فإنّ النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية يضع العقيدة الإسلامية، وخصائص المجتمع السعودي ضمن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية العامة فيه، ويركّز في أهدافه العامة على غرس الأخلاق والفضائل الإسلامية، وتعزيز بناء قيم الإسلام السمحة التي تمكّن النشء من الحكم على شؤون حياتهم في ضوءها، كما تركّز أهداف المرحلة الثانوية في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية على تزويد الطلبة بالقيم والمفاهيم والثقافة الإسلامية في جميع المقررات التي تُقدّم في هذه المرحلة، وبالنظر للصفات التي وردت في بُعد السماحة وأيضاً في الأبعاد الأخرى التي جاءت نسبة ظهورها بشكل متوازن في محتوى كتب اللغة العربية نجد لها صفات حثّت عليها الشريعة الإسلامية التي يستمد منها النظام التعليمي أهدافه، ويعكسها في البرامج التعليمية، ويوظّفها أيضاً في المحتوى التعليمي الذي يقدّم للطلبة، وهذا ما جعل ظهور الأبعاد الست واضحاً وجلياً في محتوى كتب اللغة العربية للسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصّلت إليه دراسة الرويتع (2007) في البيئة السعودية، حيث عكست عينه دراسته توفّر جميع العوامل الخمس في نموذج العوامل الخمس الكبرى للشخصية فيها، والتي تقابلها العوامل الست في نموذج الشخصية السعودية، واتفقت جزئياً مع ما جاء في دراسة الحربي (2018) في كون الانفتاحية والقبول هما أكثر الأبعاد قدرة على التنبؤ بتسامي الذات، إذ يقابلهما في النموذج السعودي للشخصية بُعد السماحة الذي جاء مُعدّل تكراره أكثر من بقية الأبعاد كما اتّفقت مع نتائج دراسة مامادوف (Mammadov, 2021) من حيث تأثر الأداء الأكاديمي بُعدي القبول والانفتاحية اللذين يقابلان بُعد السماحة في النموذج السعودي، وأيضاً مع دراسة شازنياك ورفاقه (Szcześniak, Sopińska & Kroplewski, 2019) من حيث تأثير أبعاد الانبساطية، والقبول، وبقطة الضمير على الرضا عن الحياة، وهذه العوامل يقابلها عوامل السماحة، والمسؤولية، والحكمة، وهي أعلى العوامل تكراراً في نتائج هذه الدراسة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة من حيث توازن أغلب أبعاد الشخصية السعودية مع ما توصّلت إليه دراسة الحميدي (2012) في عدم اتزان قيم المواطنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة، كما اختلفت مع نتائج دراسة الجعافرة (2008) جزئياً في كون بعض القيم المهمة لم تحظ بالتكرار المناسب في كتب اللغة العربية في الصف التاسع، ومع نتائج دراسة البنداري، حنا، والطحاوي (2020) من حيث عدم توافر مستويات الفهم القرائي بشكل ملائم في موضوعات القراءة للصف الرابع، وجزئياً مع نتائج دراسة عبد الكريم (2020) التي أشارت لتفاوت كبير بين درجة توافر المهارات في كتب اللغة العربية .

التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

1. ينبغي تضمين أبعاد الشخصية السعودية في كتب اللغة العربية، وذلك بزيادة التركيز على أبعاد الحكمة، والالتزان، والحزم، والمسؤولية، والاجتماعية خصوصاً لتناسب مع بُعد السماحة في محتوى الكتب.
2. ينبغي الاهتمام بجميع أبعاد الشخصية السعودية في كتب اللغة العربية وبقية الكتب في جميع المراحل حتى تسهم محتوياتها في تحقيق برنامج تعزيز الشخصية السعودية الذي يصب في تحقيق رؤية المملكة (2030).
2. ينبغي تضمين محتوى أكثر كثافة وتضمين أبعاد الشخصية السعودية بصورة واضحة وصرّحية ضمن محتوى كتب اللغة العربية.



3. كما توصي الدراسة مُصممي كتب اللغة العربية لبقية المسارات (العام، والشرعي، وإدارة الأعمال، وعلوم الحاسب والهندسة، الصحة والحياة) بأهمية تضمين أبعاد الشخصية السعودية ضمن محتوى الكتب الجديدة، وهذا يستلزم تخطيطاً مسبقاً في لجان تأليف الكتب لتحديد آلية توزيع الأبعاد في المحتوى.
4. إعادة صياغة الأهداف التربوية الخاصة بالمرحلة الثانوية على نحوٍ يسمح بتضمين أبعاد الشخصية السعودية في محتوى الكتب بالمملكة العربية السعودية.

المقترحات:

1. إجراء مزيد من الدراسات المشابهة لتحليل محتوى كتب اللغة العربية وتخصّصات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة كالمرحلة المتوسطة والابتدائية.
 2. إجراء مقارنات بين محتوى كتب اللغة العربية وكتب المقررات الأخرى المقررة على الطلبة في التعليم الحكومي مثل كتب الثقافة الإسلامية، والعلوم الطبيعية وغيرها في درجة تضمينها لأبعاد الشخصية السعودية.
 3. تحليل دلالات الصور المستخدمة في محتوى الكتب المقررة على طلبة المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد نموذج الشخصية السعودية.
- تمّ تمويل هذا العمل البحثي من قبل برنامج التمويل المؤسسي للبحث والتطوير رقم المشروع (IFPAS-017-324-2020)، ويتقدّم الفريق البحثي بالشكر للدعم الفني والمالي من وزارة التعليم، وجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرمة المملكة العربية السعودية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أباطة، أحمد. (2012). سيكلوجية الشخصية. دار النهضة العربية.
- أبو عبا، أثير إبراهيم محمد. (2021). دور أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء في تنمية الشخصية الوطنية السعودية لدى طلابهم وفقاً لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة شؤون اجتماعية*، 38(149)، 155 – 194.
- أبو هاشم، السيد محمد. (2007). المكونات الأساسية للشخصية في نموذج كل من كاتل وأيزنك وجولدبيرج لدى طلاب الجامعة دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية-جامعة بنها*، 17(70)، 210 – 274.
- آل الشيخ، ديمة، الشريف، رانيا، المعمر، عثمان، الوهيد، ندى، الحاجي، محمد، والزهراني، صالح. (2020). *إطار أبعاد الشخصية الوطنية 2020*. قيم. مؤسسة مسك الخيرية. من <https://values.sa/misk/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/MNC2020Report-v2.pdf>
- البنداري، هدى سليم. حنا، كريستين، والطحاوي، خلف. (2020). تقييم محتوى موضوعات القراءة للصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مستويات الفهم القرائي. *مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد*، 30، 262 – 280.
- جاسم، بشرى أحمد. (2017). قياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية عند المعلمين والمعلمات. *العلوم التربوية*، 3(2)، 137-176.
- الجعافرة، خضراء قاسم. (2008). تحليل القيم في محتوى كتابي اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في الأردن. *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، 4(3)، 55 – 83.
- الحارثي، وجدان سعود. والحنيطي، محمد فالح. (2019). الخصائص الشخصية (يقظة الضمير، الطبية، العصبية، الانفتاح على الخبرة، الانبساط)، وعلاقتها بمعدل استخدام موظفات إدارة التعليم بمحافظة جدة للإجازة المرضية. *مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية والقانونية*، 3(9)، 1-18.
- الحري، نايف بن محمد (2018). العلاقة بين تسامي الذات وبعض عوامل الشخصية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. *رابطة التربويين العرب*، 98، 213-243.
- حسين، سيف. والسادة، سمير فياض. (2015). تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 24، 341-356.
- الحمدي، حامد عبدالله. (2012). دراسة تحليلية لمحتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالصفوف الأربعة بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء قيم المواطنة. *المجلة التربوية-جامعة الكويت*، 26(102)، 93 – 143.
- الحمدي، حامد عبدالله، والشاهين، غانم. (2019). القيم التربوية في محتوى كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، 18، 351 – 418.
- الخلف، الجوهرة بنت عبد المحسن. (2017). بيانات الهوية الشخصية للفتاة السعودية في شبكات التواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على طالبات جامعات. *مجلة العلوم الاجتماعية*، 45(4)، 121 – 156.
- خليل، نجوى شعبان محمد. (1992). دراسة عاملية لبعض متغيرات الشخصية في مرحلة الطفولة المتأخرة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 7(17)، 9 – 77.
- الدخيل الله، دخيل بن عبدالله. (2005). الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة دراسات عربية*، 4(3)، 11 – 58.



- ركزة، سامية. مهداوية، سامية. وزينة، مهمل. (2016). أهمية قياس الشخصية في علم النفس وبعض المشكلات المؤثرة فيه. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 1(2)، 184-196.
- الرويتع، عبدالله صالح. (2007). إعداد مقياس للعوامل الخمسة الكبرى في الشخصية: دراسة على عينة سعودية. *دراسات عربية في علم النفس*، 6(2)، 1-36.
- الزهراني، محمد حسن. (2017). الأمن الفكري وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الطلبة الموهوبين في مدينة جدة بالملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية اسبوط*، 33(1)، 445 – 472.
- السالم، ماجدة بنت محمد. (2020، فبراير 2-3) دور كليات التربية في تعزيز الشخصية السعودية لدى الطلاب الجامعيين لتحقيق رؤية 2030. المؤتمر الدولي الأول (الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030). مركز الملك فيصل للمؤتمرات، الرياض، السعودية.
- السبيعي، علي بن ميثب بن دغيم. (2019). تصور مقترح لتعزيز الشخصية الوطنية السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030). *مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ*، 19(4)، 81 – 158.
- عاتي، عبير بنت محمد بن ربيع. (2021). تعزيز قيم الانتماء في الشخصية السعودية وفق رؤية 2030. *مجلة الدراسات الاجتماعية السعودية*، 7، 91-161.
- عبد الكريم، أسماء عزيز. (2020). تحليل موضوعات كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات اللغة العربية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 58، 354 – 374.
- العلي، ريم بنت عبد العزيز. وغنية، هناء سمير. (2019). واقع مناهج الدراسات العليا في تعزيز الشخصية السعودية لدى طلبة كلية التربية - جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفق رؤية 2030. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(11)، 643 – 661.
- القليوبي، أماني محمد. (2021). المتطلبات التربوية لتعزيز الشخصية السعودية لدى طلبة الجامعة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز - الآداب والعلوم الإنسانية*، 29(4)، 391 – 428.
- لنجاوي، بديدة حسن. (1996). الشخصية السعودية المعاصرة مقارنة للخصائص المتصورة الواقعية في ضوء التفاعل الاجتماعي والثقافي للمجتمع [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.
- المالكي، عطية محمد. (2020). العلاقة بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتفضيل وسائل التواصل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. *المجلة التربوية*، 73، 270-316.
- مسلمي، عبدالله أحمد إبراهيم. (2017). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، 28(111)، 302 – 328.
- النشوان، أحمد محمد. (2016). تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية. *مجلة العلوم الانسانية والإدارية*، 9، 135-167.
- الوليدي، علي محمد. وأرنوط، بشري اسماعيل. (2016). تطوير مقياس قوة الشخصية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 27، 99-121.
- ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

Abaza, A. (2012). *Personality psychology* (In Arabic). Dār al-Nahḍah al-‘Arabīyah.



- Abuabat, A. I. (2021). The role of the Teaching Staff at Shaqra University in Developing the Saudi national character among their students according to the Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030 (In Arabic). *Journal of Social Affairs*, 38 (149), 155 – 194.
- Abu Hashem, A. M. (2007). The basic components of personality in the Cattell, Eysenck, and Goldberg model among university students, a factorial analysis (In Arabic). *the Faculty of Education Journal-Benha University*, 17(70), 210 - 274.
- Al-Sheikh, D., Sharif, R., Al-Muammar, O., Al-Wahid, N., Al-Hajji, M., Al-Zahrani, S. (2020). *National personality dimensions framework 2020 (In Arabic)*. Values. Misk Foundation. From <https://values.sa/misk/wp-content/uploads/sites/2/2021/05/MNC2020Report-v2.pdf>
- Al-Bandari, H. S., Hanna, C., & Eltahawy, K. (2020). Evaluating the content of reading topics for the fourth grade in the primary stage in the light of some levels of reading comprehension (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Port Said University*, 30, 262–280.
- Jassim, B. A. (2017). Measuring the big five factors of personality for male and female teachers (In Arabic). *Educational sciences*, 3(2), 137-176.
- Al-Jaafrah, K. Q. (2008). An analysis of values in the content of two Arabic textbooks for the ninth grade in Jordan (In Arabic). *The Jordanian Journal of Arabic Language and Literature*, 4(3), 55 - 83.
- Alharthi, W. S., & Alhonaity, M. F. (2019). Effect of personal characteristics on the rate of using a sick leave: field study on female employees of the general directorate of education in Jeddah (In Arabic). *Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences*, 3(9), 1-18.
- Al-Harbi, N. M. (2018). The relationship between self-transcendence and some personality traits among teaching staff members at Saudi Universities (In Arabic). *Arab Educators Association*, 98, 213–243.
- Hussein, S., & Messrs, S. F. (2015). Book reading scheduled for fourth grade literary tendencies in light of literacy for students: content analysis(In Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences - University of Babylon*, 24, 341-356.
- Al-Hamidi, H. A. (2012). An analytical study of the content of the reading curriculum in Arabic language textbooks for the four grades of the intermediate stage in the State of Kuwait in the light of citizenship values (In Arabic). *Educational Journal-Kuwait University*, 26(102), 93 - 143.
- Al-Hamidi, H. A., & Al-Shaheen, G. (2019). Educational values in the content of Arabic language textbooks in primary school classes in the State of Kuwait (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 18, 351–418.
- Al-Khalaf, J. A. (2017). Personal identification data of the Saudi girl in social networks: field study among university students (In Arabic). *Journal of Social Sciences*, 45(4), 121 - 156.
- Khalil, N. S. (1992). A factorial analysis of some personality variables in late childhood in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Zagazig University*, 7(17), 9 - 77.
- Al-Dakheelallah, D.A. (2005). Personal and Social Identity among Saudi High School (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Psychology*, 4(3), 11 - 58.
- Rakza S., Mehdawi, S., & Mhellel, Z. (2016). The importance of personality measurement in psychology and some related problems. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 1(2), 184-196.



- Al-Ruwaitea, A. S. (2007). Developing a Saudi scale to measure the big five personality factors (In Arabic). *Arab Studies in Psychology*, 6(2), 1-36.
- Al-Zahrani, M. H. (2017). Ideological security and its relationship with the personality traits of gifted students in Jeddah (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education- Assiut University*, 33(1), 445–472.
- Al-Salem, M. M. (2020, February. 2-3) the role of education faculties in enhancing Saudi character among university students to achieve 2030 vision (In Arabic). The International Conference on National Identity in the Light of Saudi Arabia's Vision 2030. King Faisal Convention Center, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Subaie, A. M. (2019). A suggested paradigm to strengthen Saudi personality in light of the vision 2030 (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education-Kafr El-Sheikh University*, 19(4), 81 - 158.
- Atti, A. M. (2021). Strengthening the values of belonging in the Saudi personality according to vision 2030 (In Arabic). *The Saudi Journal of Social Studies*, 7, 91-161.
- Abdul Karim, A. A. (2020). analyzing the subjects of arabic language books for middle school level according to the skills of arabic language (In Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*, 58, 354–374.
- Al-Ali, R. A. & Ghaniah, H. S. (2019). The reality of postgraduate curricula in enhancing the Saudi personality among college of education students, Prince Sattam bin Abdulaziz University from the Perspective of Faculty Members According to Vision 2030 (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 20(11), 643 – 661.
- Al-Qalyubi, A. M. (2021). Educational requirements to enhance the Saudi personality among university students in light of the vision 2030 (In Arabic). *King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities*, 29(4), 391 - 428.
- Linjawi, B. H. (1996). *The contemporary Saudi personality compared to the perceived real characteristics in light of the social and cultural interaction of society* (In Arabic) (Unpublished MA thesis). King Abdulaziz University.
- Al-Maliki, A. M. (2020). The relationship between the big five factors of personality and the preference for means of communication among faculty members at Taif University (In Arabic). *The Educational Journal*, 73, 270-316.
- Mesmali, A. A. (2017). An analysis of the content of Arabic language textbooks for the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Benha University*, 28(111), 302 – 328.
- Al-Nashwan, A. M. (2016). An analysis of the content of Arabic language textbooks for the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of life skills (In Arabic). *Journal of Human and Administrative Sciences*, 9, 135-167.
- Al-Walidy, A. M. & Arnout, B. I. (2016). Developing a power of personality scale (In Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 27, 99-121.
- Bergner, R. (2020). What is personality? Two myths and a definition. *New Ideas in Psychology*, 57, 1-8.
- Funder, D. (2016). *The personality puzzle*. Norton.
- Larsen, R. & Buss, D. (2017). *Personality: Domains of knowledge about human nature*. (6th ed.). McGraw-Hill.
- Mammadov, S. (2021). Big five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90(2), 222-255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>



- Manohar, J. S., Donthu, R. K., Syam, K. R., Kishor, M. & Pai, K.(2021). Association of “Big Five” personality with perceived stress in medical postgraduates: A Cross-sectional Study. *J Med Sci Health*, 7(1), 43-51
- Ossorio, P. (2006). *The behavior of persons*. Descriptive Psychology Press.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (10th ed.). Open University press
- Salsabila, G. D., & Setiawan, E. B. (2021). Semantic approach for big five personality prediction on twitter. *Jurnal RESTI (Rekayasa Sistem Dan Teknologi Informasi)*, 5(4), 680 - 687. doi.org/10.29207/resti.v5i4.3197
- Suejung, H., & Pistole, M. (2017). Big five personality factors and facets as predictors of openness to diversity. *The Journal of Psychology*, 151(8), 752-766.
- Szcześniak, M., Sopińska, B. & Kroplewski, Z. (2019). Big five personality traits and life satisfaction: The mediating role of religiosity. *Religions*, 10(437), 3-16.
- Zell, E., Lesick, T. L. (2021). Big five personality traits and performance: A quantitative synthesis of 50+ meta-analyses. *Journal of Personality*, 00, 1-15. doi.org/10.1111/jopy.12683.

دراسة واقع تبني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعلم المدمج عبر تطبيق نظرية نشر الابتكارات وتبنيها بالتكامل مع نموذج تقبل التكنولوجيا

فاطمة حسن الشهرياني

ماجستير تقنيات التعليم

كلية التربية - جامعة الملك سعود

خولة خالد الدويش

أستاذ مساعد

كلية التربية - جامعة الملك سعود

Dio 10.55534/1320-009-005-010

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة استقصاء واقع تبني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتعلم المدمج، وذلك عبر تطبيق نظرية "نشر الابتكارات وتبنيها" لروجرز Innovation Diffusion Theory بالتكامل مع نموذج قبول التكنولوجيا. Technology Acceptance Model وذلك من خلال معرفة مدى تأثير صفات: التوافق، والقابلية للتجريب والتقسيم، والقابلية للملاحظة والانتقال على النية السلوكية Behavioral Intention لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المزجي، وتم جمع البيانات عبر الاستبانة المغلقة والمفتوحة، أما الأسئلة المغلقة فقد استخدم مقياس ليكرت للحصول على نتائجها تم تحليلها إحصائياً، وأما نتائج العبارات المفتوحة فتتم جمعها وقراءتها لتحليلها ووصفها في أفكار وموضوعات رئيسية. شملت عينه البحث العشوائية (86) عضواً وعضوة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير متفاوت للصفات الثلاثة: التوافق والقابلية للتجريب والتقسيم، والقابلية للملاحظة والانتقال، على النية السلوكية لدى أعضاء هيئة التدريس لاستخدام التعلم المدمج، وفي ضوء ذلك تمت كتابة توصيات البحث.

الكلمات الدالة: التعلم المدمج - نظرية روجرز - نموذج تقبل التكنولوجيا - النية السلوكية للاستخدام - التبني.

Studying the reality Blended Learning adoption among faculty members of college of Education at King Saud University through applying the Innovation Diffusion Theory in integration with Technology Acceptance Model

Fatimah Hassan Alshahrani

Master Educational Technology

Collage of Education -King Saud University

Khawla Khaled Addoweesh

Associate Professor

Collage of Education- King Saud University

Dio 10.55534/1320-009-005-010

Abstract:

The study aimed to investigate the reality of adopting blended learning among faculty members at the College of Education at King Saud University through applying Rogers' Innovation Diffusion Theory IDT in integration with the Technology Acceptance Model TAM. The objectives were 1- Learn about the effect of compatibility on the Behavioral Intention BI to adopt Blended learning by the faculty members. 2- Learn about the effect of trialability on the BI to adopt Blended learning by the faculty members. 3- Learn about the effect of observability on the BI to adopt Blended learning by the faculty members. A blended approach was used to collect qualitative and quantitative data through a questionnaire. Likert Scale was used to collect then analyze the quantitative data. The qualitative data were collected, read, analyzed, and described as main ideas. A simple random sample of 86 male and female faculty members answered the questionnaire. The results were indicating that all the three characteristics had a positive uneven impact on the BI. Several recommendations were proposed.

Key Words: Blended Learning – IDT Innovation Diffusion Theory – TAM Technology Acceptance Model – Behavioral Intention BI – Adoption.

المقدمة:

لعلّ أكثر ما يميّز به عصرنا الحالي هو "منتجاتُ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" التي تتطوّر بشكلٍ شبه يومي حول العالم، مثل: أنظمة إدارة التعلّم (Learning Management System (LMS، ومُنتجات مجال الألعاب الإلكترونية، والجيل الخامس من تكنولوجيا الاتصالات، وقد انعكس هذا على الميدان التربوي والعملية التعليمية بشكلٍ كبير (الحجيلان والحبيشي، 2018)، فأصبح دمج بعض هذه المنتجات التكنولوجية وتوظيفها مع التعليم التقليدي مُتطلبًا يمكن أن يضمن لنا تعليمًا أكثر فاعلية وأبقى أثرًا، وهو ما أصبح يُعرّف حاليًا "بالتعلّم المدمج"، وفيه يتمّ تصميم عناصر البرنامج التعليمي لتكون عناصر تعليمية بأدوات إلكترونية يتفاعل معها الطالب إلكترونيًا، وعناصر أخرى يتلقاها الطالب داخل الصف الدراسي مباشرةً، وحسب عديد من الدراسات مثل: أبو شحادة وآخرون (2017)؛ والمطيري (2016)؛ وعيد وآخرون (2018) وغيرها، فإنّ فاعلية التعلّم المدمج في تنمية عديد من المهارات والمجالات كبيرة جدًّا، وتحديدًا فقد قاست هذه الدراسات تأثير توظيف التعلّم المدمج على: دافعية المتعلّم، وتعلّم المفاهيم العلمية، بالإضافة لأثره على تنمية التفكير الابتكاري.

ولذلك فقد بدأت وزارة التعليم منذ أكثر من عقد -وزارة التعليم العالي في ذلك الوقت- بالتوجّه نحو إنشاء بيئات تعلّم فعّالة تتكامل فيها عناصر من التعلّم الإلكتروني بالتعلّم التقليدي المعروف، حيث كان أحد أهدافها في مجال التعلّم الإلكتروني هو تبني التعلّم المدمج في الجامعات السعودية؛ لمجاراة النمو السريع في أعداد المتعلّمين الملتحقين بالجامعات، ومن هنا برزت الحاجة لإنشاء نظام إدارة تعلّم خاص بالجامعات في السعودية، وهذا ما اهتمّ بتحقيقه المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، فعمل المركز على تطوير نظام "جسور" وكان هو أوّل نظام إدارة تعلّم تبنته جامعة الملك سعود في أكتوبر من العام (2007) متمثلةً في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، كما تعدّ جامعة الملك سعود هي أوّل جامعة سعودية حكومية تبنت التعلّم المدمج. (Alebaikan & Troudi, 2010; Alebaikan, 2010)

وعلى مستوى جامعة الملك سعود فقد سعت الجامعة لتوفير الإمكانيات والمنتجات التكنولوجية الحديثة لطلابها ولأعضاء هيئة التدريس فيها؛ لتقديم أفضل تجربة تعليمية ممكنة، حيث وفّرت الجامعة عديد مصادر المعلومات الإلكترونية من خلال المكتبة الرقمية السعودية، وكذلك وفّرت نظامًا إلكترونيًا لإدارة التعلّم البلاكبورد (Blackboard) يخدم جميع إجراءات التعلّم والتعليم الإلكتروني والتعلّم المدمج والتواصل والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم ومُتطلّبات ذلك كله.

وانطلاقًا من هنا، كان من المفيد التعرّف إلى العوامل الرئيسة التي يمكن أن تؤثر على عملية تبني أعضاء هيئة التدريس للتعلّم المدمج - متمثلةً في نظام إدارة التعلّم المعتمد في جامعة الملك سعود البلاكبورد - في تدريس المقررات. ولتحقيق ذلك تمّت الاستعانة بنموذج تقبل التكنولوجيا (TAM) Technology Acceptance Model الذي وضعه Fred Davis في رسالته عام (1986) بهدف وصف سلوك الفرد نحو تقبل الحاسب تحديدًا واستخدامه بوصفه تكنولوجيا بالتكامل مع نظرية انتشار الابتكارات وتبنيها (IDT) Innovation Diffusion theory التي وضعها روجرز (1962) والتي تصف طريقة انتشار الأفكار الجديدة في المجتمع.

وبشكلٍ أكثر تفصيلًا تمّ التركيز على ثلاث صفات من صفات الابتكار الواردة في نظرية IDT (روجرز، 1962) وهي: التوافق، والقابلية للملاحظة والانتقال، والقابلية للتجريب والتقسيم، وتأثير هذه الصفات الثلاثة على عنصر النية السلوكية Behavioral Intention (BI) في نموذج TAM كونه العنصر الوحيد المؤثّر بشكلٍ مباشر على الاستخدام الفعلي

للتكنولوجيا أو رفضه حسبما يفيد النموذج (Davis, 1986)، علماً أن هذا الدمج بين نموذج (TAM) ونظرية (IDT) تم اقتراحه في دراسة Lee et al (2011).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الجانب النظري في ضرورة دراسة واقع تبني التكنولوجيا وانتشارها في المجال التعليمي ويُفضل أن يكون ذلك من خلال إسقاط النظريات والنماذج العلمية المثبتة التي تشرح مراحل انتشار التكنولوجيا وخطواتها على مستوى المجتمع والأفراد كذلك، وأما من جانب الأهمية التطبيقية للدراسة فيمكن أن يساهم هذا النوع من الربط في فهم أفضل، ورسم تصوّر أوضح لواقع التعلم المدمج في مؤسساتنا التعليمية بشكل عام، وفي كلية التربية بجامعة الملك سعود بشكل خاص، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه تم جمع بيانات الدراسة في العام (2019) أي قبل جائحة كورونا وقبل الانتقال للتعلم الإلكتروني الكامل عن بُعد، وتم استكمال كتابة بقية أقسام الدراسة خلال الجائحة وبعدها.

مشكلة الدراسة:

وفرت جامعة الملك سعود نظام إدارة تعلم (LMS) لطلابها وأعضاء هيئة التدريس فيها وهو البلاكورد، ومن خلال توظيف الأدوات المتاحة في هذا النظام يمكن لأعضاء هيئة التدريس تصميم صور متنوعة من تجارب التعلم المدمج للطلاب وبالرغم من الميزانية الضخمة التي خصصتها الجامعة لتوفير مثل هذا النظام العالمي، وإلى جانب الإمكانيات والأدوات المتنوعة والمفيدة التي يوفرها نظام البلاكورد، فإن التقرير السنوي الصادر عن عمادة التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد وضح أن (37%) فقط من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود يستخدمون البلاكورد أداة لتوظيف التعلم المدمج (الحجيجان والحبيشي، 2018)؛ لذلك نأمل أن تساهم هذه الدراسة في رسم تصوّر شامل لواقع التعلم المدمج في كلية التربية والعوامل المحيطة بتبنيها أو رفضه من قبل أعضاء هيئة التدريس، في ضوء نظريات نشر الابتكارات وتبنيها.

الهدف من الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لمعرفة واقع تبني أعضاء هيئة التدريس للتعلم المدمج، وذلك بتطبيق نموذج مقترح في دراسة Lee et al (2011) وهو نموذج يجمع بين نموذج (TAM) ونظرية (IDT) لتحديد أي من صفات الابتكار لها التأثير الأكبر على تبني التعلم المدمج، ويتفرع من هذا الهدف الرئيس ثلاثة أهداف فرعية هي:

1. معرفة مدى تأثير صفة التوافق بوصفها عاملاً على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس باعتباره متغيراً.
2. معرفة مدى تأثير صفة القابلية للتجريب والتقسيم بوصفها عاملاً على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس باعتباره متغيراً.
3. معرفة مدى تأثير صفة القابلية للملاحظة والانتقال بوصفها عاملاً على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس باعتباره متغيراً.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التعلم المدمج:

تعددت واختلفت مُسمّيات التعلم المدمج وتعريفاته التي حاول واضعوها تحديد ماهيته بشكل واضح وشامل، ولعلّ من أكثر تعريفات التعلم المدمج شهرةً وتبناه هذه الدراسة هو "الدمج بشكلٍ مخطّطٍ له بين التعليم المباشر في الصف والخبرات التعليمية عبر الإنترنت" (Garrison & Kanuka, 2004)، وهذا لا يعني عدم صحة بقية التعاريف والمسميات المطروحة في الميدان، حيث وُضع كلُّ تعريفٍ منها لوصف نوعٍ مُعيّن ومُحدّد للدمج وتقنيته، وكما تعددت أسماء الأسد في اللغة العربية لأهميته فقد تعددت مُسمّياتُ التعلم المدمج وتعريفه نظرًا لأهميته الكبيرة في المجال التعليمي الحديث، وقد تجلّت لنا هذه الأهمية بشكلٍ كبير بعد جائحة كورونا، وما ألزمتنا به من تغييراتٍ جذرية وسريعة في العملية التعليمية، كما أنّ اختلاف المكوّنات التي يمكن توظيفها لتصميم برامج تعلم مدمج وتعددها كبيرٌ جدًّا، إلا أنّ أغلب تعريفات التعلم المدمج اتفقت على أنّ التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني هما المكوّنان الأوليان للتعلم المدمج. (Hrastinski, 2019)

وبناءً على ذلك يتمّ تصميم عددٍ كبيرٍ من البرامج التعليمية المدمجة عبر توظيف أنظمة إدارة التعلم مثل البلاكبورد الذي يمكن تعريفه أنّه "أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكترونية والمستخدم في جامعة الملك سعود، وهو تطبيق حاسوبي يُستخدم لإدارة العملية التعليمية إلكترونياً من خلال منظومة برمجية متكاملة عبر شبكة الإنترنت والشبكة المحلية، وهذه المنظومة تشمل: بيانات المتعلّمين، والمحتوى التعليمي، ومتابعة الأستاذ لأداء المتعلّمين للواجبات، وتقويم تعلّمهم، وتقديم التغذية الراجعة لكلٍ منهم، وتواصل المتعلّمين فيما بينهم ومع أستاذهم من خلال غرف الحوار والبريد الإلكتروني". (صوافطة، 2016، ص. 483)

التعلم المدمج وتكنولوجيا التعليم:

يمكن اعتبار الغرض الرئيس من تصميم بيئات للتعلم المدمج هو الوصول إلى نتائج تعلّم مثالية ومُخرجات ذات جودة عالية، ولكن عملية التصميم يجب أن تكون وفق أسس علمية سليمة حتى تتحقّق الأهداف المرجوة من هذا التصميم، وهذه الأسس العلمية يهتم بها مجال يُسمّى بالتصميم التعليمي. ويمكن اعتبار تكنولوجيا التعليم الجسم، والتصميم التعليمي هو عموده الفقري، ومن هنا كانت علاقة التعلم المدمج بتكنولوجيا التعليم (خميس، 2003). ويرى كلّ من محمد وكامل (2012) ضرورة الاهتمام بتطوير مهارات المتعلّمين في التصميم التعليمي؛ لئلاّ نكون من تصميم بيئات تعلّم مُدمج سليمة ونُحقّق أهدافها، كما اعتبروا التعلم المدمج أحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

أهمية التعلم المدمج:

أشارت عديد الدراسات إلى فوائد مختلفة للتعلم المدمج، حيث ذهب بعض الدراسات إلى اعتبار التعلم المدمج حلًّا مناسبًا لمجموعة من المشاكل التي تواجه عمليات تنمية المتعلّمين مهنيًا، وذلك من خلال البرامج المصمّمة بطريقة الدمج بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي (الدوسري والجزار، 2017؛ السعيد، 2017؛ محمد وكامل، 2012؛ مهيدات والبركات، 2016)، كما يعدّ التعلم المدمج هو الأسلوب والطريقة الوحيدة التي يمكن من خلالها المفاضلة بين طرق الدمج المناسبة والمكوّنات التعليمية المتنوعة لتقديم محتوى تعليمي مُعيّن، ويُعدّ إشراك المتعلّمين في بعض بيئات الدمج في اختيار أسلوب الدمج المناسب لهم ولقدراهم واحتياجاتهم أحد أهم فوائد التعلم المدمج؛ لأنّها تتيح لهم فرصة إبداء آرائهم في الطريقة التي سوف يتعلّمون بها؛ ممّا يشعرهم بتحمّل مسؤولية تعلّمهم، كما يساعد التعلم المدمج المؤسسات الراغبة في الانتقال من أسلوب التعلم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إدارة هذا التغيير بطريقة سلسة لا تؤثر في التحصيل المعرفي للمتعلّمين،

حيث يكون التعلم المدمج مرحلة انتقالية من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني بشكل كامل، كما يمكن للمعلم من خلال التعلم المدمج تصنيف المهارات المرغوب اكتسابها حسب درجة صعوبتها، بحيث يتعلم الطالب المهارات السهلة باستخدام التكنولوجيا، والمهارات الأصعب تتم معالجتها داخل غرفة الصف، وهذا ما يجعل التعلم المدمج يتصف بالمرونة التي تساعد المتعلم على التعلم المستمر مدى الحياة، وأخيراً ففي التعلم المدمج تعمل المكونات التعليمية بشكل تكاملي بحيث يساهم كل مكون على ردم سلبية المكون الآخر، وهذا يعتمد على التصميم السليم للمدمج؛ إذ يكون التركيز الأكبر على تحليل هذه المكونات لتحديد جوانب القوة والضعف فيها، بالإضافة إلى تحليل مدى مناسبة هذه المكونات للأهداف المرجو تحقيقها وكذلك تناسبها مع خصائص الفئة المستهدفة وغير ذلك.

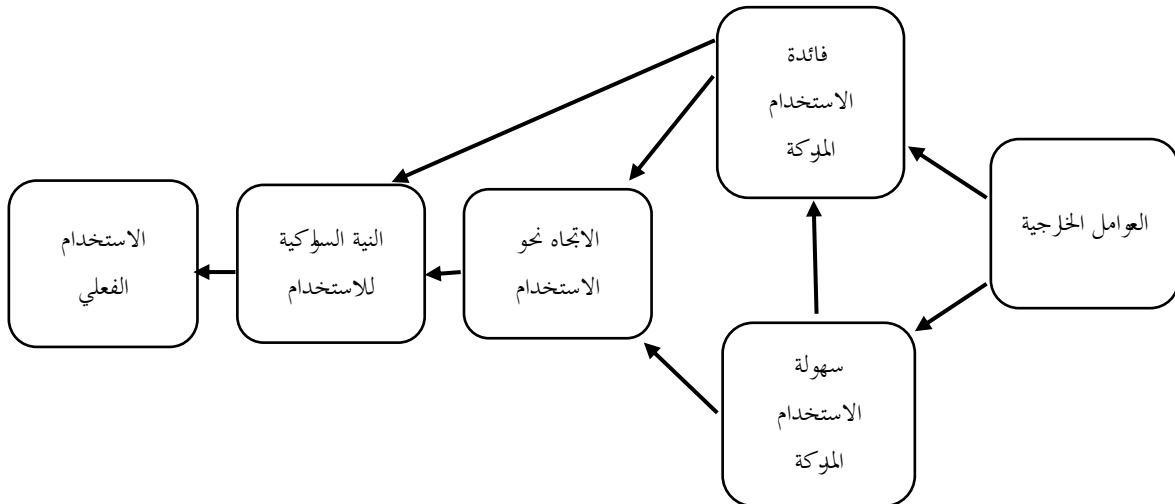
نموذج تقبل التكنولوجيا Technology Acceptance Model :

ظهرت الحاجة في مجال تكنولوجيا المعلومات (IT) Information technology لوجود نموذج يصف سلوك الفرد نحو تقبل الحاسب واستخدامه بالتحديد، مع تقديم إجابة واضحة لسؤالين مهمين هما: لماذا يرفض الفرد أو يقبل تكنولوجيا معينة؟ وما العوامل المؤثرة على هذا التقبل أو الرفض؟ (Davis, 1993)، وهذا بالتحديد ما عمل Davis (1986) للوصول إليه بتصميمه لنموذج تقبل التكنولوجيا TAM.

تكم أهمية (TAM) في عدد من النقاط لعل أولها قدرته على تفسير محددات السلوك المعرفية والوجدانية العاطفية نحو استخدام الحاسب والتكنولوجيا بشكل عام، كما يمكن لنموذج (TAM) تقديم التوضيح اللازم لمعرفة نقاط الضعف في نظام معين التي تجعل الفرد يرفضه وتحديدها، و يساعد هذا بالتأكيد في وضع خطط التحسين والإصلاح للارتقاء لمستوى تقبل الفرد، وأخيراً يمكن لنموذج (TAM) مساعدة الباحثين في تشكيل تصور واضح عن تأثير بعض العوامل الخارجية مثل العوامل الاجتماعية والأكاديمية وحتى الحاجات الشخصية على معتقدات الفرد ونيته وتوجيهه لتبني تكنولوجيا معينة (Davis et al., 1989)، فمثلاً قد يكون لدى مستخدم نظام (Windows) أسباباً اجتماعية أو معرفية أو حتى اقتصادية تجعلهم يفضلونه على نظام (IOS) مثل مستوى بساطة واجهة المستخدم وغيرها.

شكل 1

(TAM) نموذج تقبل التكنولوجيا (Davis et al., 1989)



فيما يلي شرح لعناصر نموذج (TAM) التي سوف يتضمنها نموذج الدراسة الحالية:

العوامل الخارجية (EV) External Variables:

هي مجموعة من المؤثرات الخارجية الاجتماعية والمهارية والتكنولوجية والتطويرية، مثل سمات أو صفات النظام أو التكنولوجيا الهدف - واجهة المستخدم وشكل الأيقونات... إلخ - وبالإضافة إلى توجه المؤسسة وأهدافها، والمخرجات المرغوب بها، وعادات المجتمع وتقاليده وغيرها. (Davis, 1986; 1989; 1993); (Davis & Venkatesh, 1996)

النية السلوكية (BI) Behavioral Intention:

هي من أهم العوامل التي لها النصيب الأكبر من التأثير على قرار الاستخدام الفعلي، حيث يمكن النظر إلى النية السلوكية وكأنها مقياس لمدى شدة ثبات نية الفرد لتنفيذ سلوك معين - فرض أو تقبل - نحو تكنولوجيا معينة، ويمكن اعتباره المكون الذي خلق لـ (TAM) ثقلًا ومكانةً في مجاله، كما أنها تقوم بدور الوسيط الذي يؤثر بشكل مباشر في قرار الاستخدام الفعلي (Sadeck, 2016)، وفي المقابل تتأثر النية السلوكية بشكل مباشر بالفائدة المدركة Percieved Usfulness PU وسهولة الاستخدام المدركة Percieved Ease of Use PEU كما هو موضح في شكل 1. Davis, 1986; (Davis & Venkatesh, 1996; 1989; 1993)

نظرية انتشار الابتكارات وتبنيها IDT Innovation Diffusion Theory:

إنَّ انتشار التغييرات والمستحدثات والابتكارات وتقبل المجتمع لها لا يحدث بعشوائية، بل يتبع طريقة منهجية تتأثر بعدة عوامل، وضع العلماء في هذا المجال نظريات ونماذج عديدة بهدف تقنين تلك العوامل، والتنبؤ بمصير هذه المستحدثات في المجتمع، ويمكن أيضا التحكم في عملية تبني الابتكارات وانتشارها، هذه النظريات والنماذج في غالبيتها العظمى إن لم تكن جميعها مصدرها هو مجال علم الاجتماع أو المجال التربوي أو علم الحاسب الآلي (Straub, 2009)، ولعلَّ إحدى أشهر هذه النظريات هي نظرية انتشار الابتكارات (IDT) التي وضعها روجرز عام (1962) وحسب مبادئ هذه النظرية يمكننا التعامل مع التعلّم المُدمج على أنه ابتكار بالرغم من وجوده منذ زمن طويل في المجال؛ لأن اعتبار أي فكرة ابتكارًا هو مرتبط بمدى حداثة بالنسبة للفرد المتبني لها (Alasfore, 2016).

أولاً: مفهوم الانتشار Diffusion:

عرفه روجرز (1962، ص. 25) في كتابه المترجم "الأفكار المستحدثة وكيف تنتشر" أنه انتقال "الفكرة الجديدة من مصدرها إلى الذين يستخدمونها أو يعتنقونها" عبر قنوات اتصال متنوعة، ويكون مدى الانتشار أوسع في حال كان الاتصال بين شرائح متشابهة ومتقاربة الخلفية التعليمية والاجتماعية في المجتمع أكبر (Alasfore, 2016).

ثانياً: مفهوم التبني Adoption:

عرّفه روجرز (1962، ص. 105) في ذات الكتاب أيضاً أنه "العملية العقلية التي ينتقل الفرد عن طريقها من مجرد السماع عن الأفكار المستحدثة لأول مرة إلى اعتناقها"، أي أنه قرار فردي للتغيير في السلوك، ويقاس على هذا الأساس (Straub, 2009)، بمعنى آخر فهو: تغيير في طريقة إنجاز الفرد لمهامه واستبدالها بأسلوب جديد نسبياً بهدف تحسين الأداء أو زيادة كفاءة الإنتاج، أو تقليل الوقت والجهد أو جميعها، ويعكس هذا التعريف الطبيعة الفردية لعملية التبني، وهي بالتالي مختلفة عن عملية النشر التي "تحدث ضمن المجتمع" كما وضّح روجرز (1962).

ثالثًا: مفهوم الابتكار Innovation:

عرّفه Rogers (1995) أنه: فكرة أو ممارسة أو شيء ما ينظر إليه الفرد بصفته جديدًا، وهذا يعني أنّ ذات الفكرة أو الممارسة يمكن أن تكون ابتكارًا لشخص ما وفي الوقت ذاته لا يعتبرها آخرون ابتكارًا؛ كونهم يطبقونها منذ فترة زمنية طويلة بحكم المجال الوظيفي أو المركز الاجتماعي والثقافي أو حتى الفئة العمرية، وهو التعريف المعبر عن مفهوم الابتكار المقصود في هذه الدراسة.

قام روجرز (1962) بتحديد خمسة خصائص أو صفات للابتكار توضح الطريقة التي يفهم بها الأفراد هذا الابتكار، وذلك لتكون قادرين على توقُّع مدى التبني وسرعته الممكنة لأي ابتكار حتى قبل خروجه للمجتمع، وهي كالتالي:

أولًا: الميزة النسبية:

من أكثر الصفات تأثيرًا على سرعة انتشار الابتكارات، وهي تمثّل مدى تميّز ابتكارٍ ما عن غيره في مجالٍ معين وهذا التميّز يمكن أن يعكس عددًا كبيرًا من الفوائد التي يرجو الفرد تحقيقها بتبنيها لابتكارٍ معين (روجرز، 1962)، وفي ضوء ذلك يمكن رؤية مدى التشابه بينها وبين عنصر الفائدة المدركة (PU في نموذج TAM)، بحيث يمكن معاملتهما عنصرًا واحدًا في حال دمج نموذج (TAM) ونظرية IDT (Yin et al., 2018; Lee et al., 2011) ولكون تأثير عنصر الفائدة المدركة على النية السلوكية مدروسًا ومثبتًا في نموذج (TAM) سوف يتم استبعاد صفة الميزة النسبية المشابهة له من نموذج الدراسة الحالية للتركيز أكثر على صفات الابتكار الأخرى.

ثانيًا: التوافق:

تمت هذه الصفة بقيم المجتمع وثقافة أفرادهم وتجاربهم السابقة، وهي صفة مهمة جدًا، كون المجتمعات قد ترفض تقبل الأفكار الغريبة أو التي تعكس أساليب أو ممارسات ممنوعة فيها، ويمكن تعريفها باختصار أنّها مدى الانسجام والتناغم الذي يكون بين الابتكار وهذه الثقافة، حيث كلما كان الابتكار متوافقًا مع ثقافة الأفراد وتجاربهم السابقة كانت له فرصة أكبر للانتشار والتبني. (روجرز، 1962)

ثالثًا: التعقيد:

وهو مدى صعوبة فهم الابتكار وتطبيقه، وهذا يختلف تبعًا لمدى ثقافة الفرد ومستوى اطلاعه ومهاراته في مجال الابتكار، وهو الصفة الأكثر تأثيرًا في سرعة انتشار الابتكار بعد الميزة النسبية (روجرز، 1962)، إلا أنّ التشابه بينها وبين عنصر سهولة الاستخدام المدركة (PEU في نموذج TAM)، يعطينا فرصة معاملتهما عنصرًا واحدًا في النموذج المدمج (Lee et al., 2018; Yin et al., 2011)، ولذلك سوف يتم استبعاد صفة التعقيد من نموذج الدراسة الحالية للتركيز أكثر على صفات الابتكار الأخرى.

رابعًا: القابلية للتجريب والتقسيم:

هي إمكانية تجريب الابتكار قبل اتخاذ قرار بالتبني أو الرفض، وتكون عملية التجريب إما بشكل كامل يشمل جميع جوانب هذا الابتكار، أو تقسيمه لتجريبه بشكل جزئي، حيث يخضع ذلك لرغبة الفرد ذاته، إلا أنّ هذه الصفة ليست ذات أهمية كبيرة في نظر عامة أفراد المجتمع، وذلك كون المتصدين لتبني هذا الابتكار جرّيوه تحت أنظار أقرانهم المحيطين بهم؛ مما يفتح لهم المجال لمعرفة طريقة عمله وفهمه وإدراك فائدته بشكل مباشر. (روجرز، 1962)

خامساً: القابلية للملاحظة والانتقال:

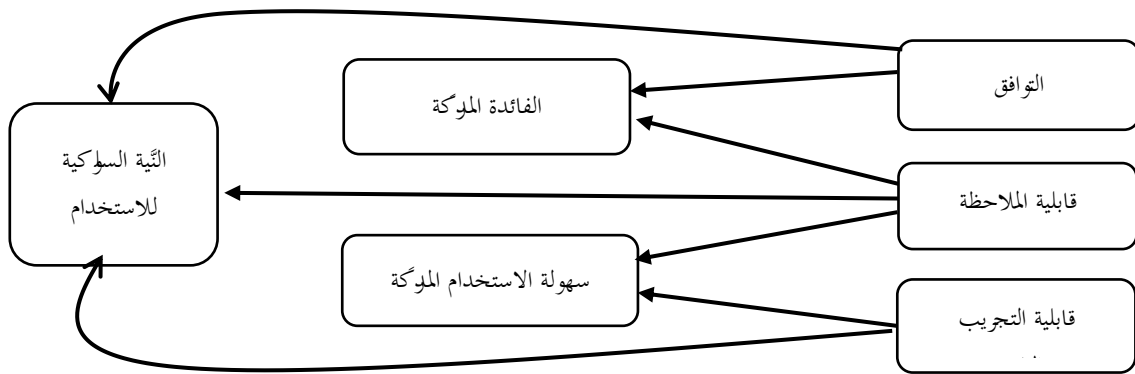
تمثل هذه الصفة مدى قدرة الأفراد على ملاحظة نتائج تبني ابتكار معين، وهذا يزيد من إمكانية انتقاله وانتشاره للوصول إلى أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع المستهدف (روجرز، 1962)، قد تكون هذه النتائج سلبية أو إيجابية يمكن للآخرين ملاحظتها بسهولة؛ مما يساعدهم في اتخاذ قرار التبني أو الرفض. ومن هنا يمكن القول أن اتخاذ موقف من تبني التعلّم المدمج سواء قبوله أو رفضه يتأثر بشكل كبير بملاحظة وجوده وفائدته في الواقع، أي أن المجتمع - الجامعة - وطريقة إبرازه للتعلّم المدمج له تأثير في تغيير رأي الفرد وتفكيره وتوجيهه نحوه (Jan et al., 2012).

نموذج الدراسة الحالية:

سوف يُدمج نموذج الدراسة الحالية بين ثلاث صفات فقط من صفات الابتكار في نظرية روجرز (IDT) بوصفها عوامل خارجية أو محددات لنموذج تقبل التكنولوجيا (TAM)، الفكرة الرئيسية لهذا الدمج أتت من دراسة Lee et al (2011) كما هو موضح في شكل (2)، الذي على أساسه تمّ تصميم نموذج الدراسة الحالية شكل 3.

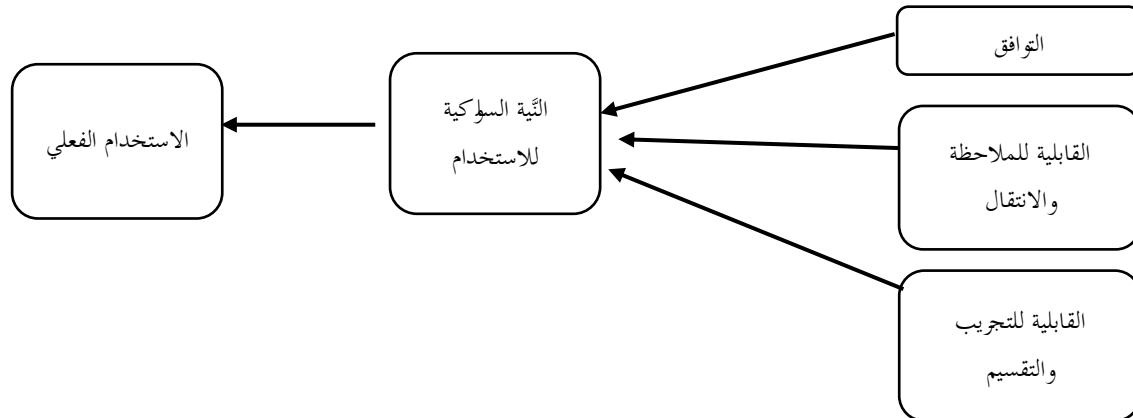
شكل 2

نموذج ناتج عن دمج (TAM و IDT) (Lee et al., 2011)



شكل 3

النموذج المعتمد للدراسة الحالية



الطريقة والإجراءات

تمَّ إجراء خطوات هذه الدراسة حسب المنهج المزجي، الذي عرّفه كريسويل وكريسويل (2014، 2018، ص. 58) أنّه "المزج بين منهجي البحث بشقيه الكمي والنوعي والبيانات الخاصة بهما في دراسة واحدة"، وذلك بهدف تكوين نظرة شاملة عن مشكلة الدراسة المتمثلة في التحقق من واقع انتشار تبني التعلم المدمج في كلية التربية وما يحيط بذلك من عوامل.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بجميع أقسامها من جميع التخصصات والأعمار والخبرات والبالغ عددهم (712) عضوًا وعضوة. تمَّ إرسال الاستبانة الإلكترونية لجميع الأعضاء وذلك من خلال خدمة (تواصل) الإلكترونية في جامعة الملك سعود، وبلغ عدد المستجيبين (86) عضوًا وعضوة من أعضاء هيئة التدريس.

أداة الدراسة

تمَّ بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة والاستبانة بالمناسب منها وهي كتاب روجرز (1962) ورسالة Alasfor (2016) ودراسة Wu et al (2015) ودراسة Yu et al (2018)، تجدر الإشارة إلى أنّها قد تمَّت صياغة أسئلة الاستبانة لتصف التعلم المدمج متمثلة في توظيف أدوات البلاكورد على صفات الابتكار الثلاثة: التوافق، والقابلية للتجريب والتقسيم، والقابلية للملاحظة والانتقال، تألفت الاستبانة من أسئلة كمية وأخرى نوعية، وتمَّ تحليل نتائج النوعين جنبًا إلى جنب، ولتصحيح العبارات الكمية تم استخدام مقياس ليكرت، وأما نتائج العبارات النوعية فتَمَّ جمعها وقراءتها لتحليلها ووصفها في أفكار وموضوعات رئيسية.

صدق أداة الدراسة

الصدق الظاهري (صدق المحكّمين):

للتعرّف إلى مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنّها تقيس ما وُضعت لقياسه، تمَّ عرضها بصورتها الأولية على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في قسم تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الملك سعود لتحكيمها، وبعد أخذ الآراء ودراسة الملاحظات تمَّ إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية والتي احتوت عددًا من الأسئلة الكمية والنوعية، وتمَّ توزيعها على أعضاء هيئة التدريس وعضواتها بكلية التربية بجامعة الملك سعود وجمع البيانات اللازمة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقّق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تمَّ حساب معامل ارتباط بيرسون، للتعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضّح الجداول التالية صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

حسب جدول (1) فإنَّ جميع قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، ومستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ ممَّا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين جميع عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل محور مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.569**	.750**	.000
2	.905**	.753**	.000
3	.857**	.836**	.000
4	.789**	.784**	.000
5	.823**	.743**	.000
6	.832**	.677**	.000
7	.679**	.770**	.000
8	.451*	.659**	.012
9	.835**	.498**	.005
10	.820**	.476**	.008
11	.869**	.811**	.000
12	.833**	.649**	.000
13	---	.833**	.000

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل. ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الصدق البنائي

ويعدُّ الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها وبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لكل محور من محاور الدراسة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يشير إلى تحقق الصدق البنائي في الأداة.

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون لكل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة.

م	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	المحور الأول: التوافق	.941**	.000
2.	المحور الثاني: قابلية التجريب والتقسيم	.910**	.000
3.	المحور الثالث: قابلية الانتقال والملاحظة	.948**	.000

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات الأداة عبر استخدام كلٍ من طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha وطريقة التجزئة النصفية Split-Half لكل محور من محاور الاستبانة وللدرجة الكلية للأداة، وبين جدول (3) النتائج حيث بلغت قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ (0.936) للمحور الأول و(0.902) للمحور الثاني و(0.953) للمحور الثالث، في حين بلغت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لعبارات الاستبانة ككل (0.971).

هذا وتراوحت قيم معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين (0.960) للمحور الأول و(0.944) للمحور الثاني و(0.967) للمحور الثالث، وبلغت قيمته لعبارات الاستبانة ككل (0.983)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات جيدة، ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعدُّ مؤشرًا مهمًا على أن العبارات تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال تمت إعادة تطبيق الأداة؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات الاستبانة.

جدول 3

معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية.

المحور	عدد العبارات	طريقة ألفا كرونباخ		طريقة التجزئة النصفية	
		معامل ألفا كرونباخ	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	
المحور الأول	12	0.936	0.923	0.960	
المحور الثاني	12	0.902	0.898	0.944	
المحور الثالث	10	0.953	0.944	0.967	
الاستبانة ككل	34	0.971	0.969	0.983	

نتائج الدراسة ومناقشتها

يهدف الخروج بتحليل للنتائج أكثر ترابطاً تم البدء بعرض نتائج القسم الكمي من الاستبانة ثم تحليلها، وبعد ذلك الانتقال لعرض نتائج الأسئلة النوعية وتحليلها.

يوضح جدول (4) أنَّ متوسط إجابات أفراد العينة على المحور الأول بلغت (3.84 من 5.00)، ومتوسط الإجابات على المحور الثاني بلغت (3.50 من 5.00)، ومتوسط الإجابات على المحور الثالث بلغت (3.44 من 5.00)، وجميعها تقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.2)، مما يدل على موافقة أفراد العينة تجاه تأثير صفة التوافق وصفة القابلية للتجريب والتقسيم وصفة القابلية للملاحظة والانتقال على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج .

جدول 4

متوسط إجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوى الموافقة
المحور الأول: معرفة مدى تأثير صفة التوافق على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس.	3.84	0.79	76.7%	موافق
المحور الثاني: معرفة مدى تأثير صفة القابلية للتجريب والتقسيم على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس.	3.50	0.60	70.0%	موافق
المحور الثالث: معرفة مدى تأثير صفة القابلية للملاحظة والانتقال على النية السلوكية لاستخدام التعلم المدمج لدى عضو هيئة التدريس.	3.44	0.96	68.8%	موافق

هذا وكانت أعلى فئتين وأدنى فئتين في المحور الأول (صفة التوافق) على النحو التالي:

أعلى فئتين نالتا أعلى درجة تأييد من قبل أفراد العينة هما:

1. العبارة (1) "التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكبورد منسجم مع القيم الثقافية والدينية التي أعتنقها" جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (86.3%).

2. العبارة (2) "التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكبورد منسجم مع تجارب إيجابية سابقة لي لتوظيف أدوات تكنولوجيا في تدريس مقرراتي" جاءت في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (81.2%).

أدنى فئتين نالتا أقل درجة تأييد من قبل أفراد العينة هما:

1. العبارة (7) "قبل أن توفر الجامعة نظام البلاكبورد استعنت بأداة تكنولوجيا واحدة على الأقل في تدريس مقرراتي" جاءت في المرتبة قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (69.8%).

2. العبارة (8) "التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكبورد يشبه أدوات أخرى استخدمتها / كنت أستخدمها في تدريس مقرراتي قبل أن توفره الجامعة -مثل الإيميل، ونظام جسور، وفصول قوقل، وقوقل درايف وغيرها-" جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (67.7%).

ويمكن تفسير ذلك أنه عند تصميم نظام البلاكورد كنظام إدارة تعلم كان على أسس ومعايير جودة محددة تجعل منه منسجماً ومتناسباً مع الفئة التي تستخدمه، في الوقت الذي يوفر فيه هذا النظام بيئة جديدة ومتفردة عن غيره بمميزات كثيرة تجعل منه الخيار الأمثل؛ ولهذا فهو في نظر المشاركين في الاستبانة لا يشبه غيره من الأدوات التكنولوجية التي سبق لهم استخدامها .

في حين كانت أعلى وأدنى فقرتين في المحور الثاني (صفة القابلية للتجريب والتقسيم) على النحو التالي:
أعلى فقرتين نالتا أعلى درجة تأييد من قبل أفراد العينة هما:

1. العبارة (10) "أعتقد بشكل عام أن التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكورد يجب أن يكون قابلاً للتجريب قبل الاستخدام الفعلي" جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (84.7%).

2. العبارة (9) "أعتقد أنه من الأفضل لي تجريب التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكورد قبل تبنيّه واستخدامه فعلياً" جاءت في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (81.4%).
أدنى فقرتين نالتا أقل درجة تأييد من قبل أفراد العينة هما:

1. العبارة (1) "أتاحت الكلية الفرصة لي لتجربة التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكورد كنظام كامل قبل استخدامه فعلياً وتبنيّه" جاءت في المرتبة قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (60%).

2. العبارة (4) "بعد كل تحديث لنظام البلاكورد أو لأداة معينة فيه تُتاح لي فرصة تجريب النظام أو الأداة قبل استخدامها فعلياً" جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (59.1%).

ويمكن تفسير ذلك أن إمكانية تجريب التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكورد كابتكار تكنولوجي أمر مهم يجعل من تبنيّه فيما بعد أمراً سهلاً وميسراً؛ لذلك يرى المشاركون أهمية توفير ذلك قبل أن يُطلب منهم تفعيله بشكل حقيقي، إلا أنه ومن وجهة نظرهم لم توفر الكلية لهم هذه الفرصة بشكل كافٍ.

في حين كانت أعلى وأدنى فقرتين في المحور الثالث (صفة القابلية للملاحظة والانتقال) كالتالي:
أعلى فقرتين نالتا أعلى درجة تأييد من قبل أفراد العينة هما:

1. العبارة (8) "أعتقد أن التعلم المدمج متمثلاً في نظام إدارة التعلم البلاكورد يستحق التبني والتفعيل لأن نتائج استخدامه الإيجابية واضحة" جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (74.9%).

2. العبارة (1) "فاعلية التدريس القائم على التعلم المدمج متمثلاً في نظام إدارة التعلم البلاكورد على تحصيل الطلاب واضحة لي" جاءت في المرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (72.6%).
أدنى فقرتين نالتا أقل درجة تأييد من قبل أفراد العينة هما:

1. العبارة (10) "نجحت استراتيجية نشر التعلم المدمج متمثلاً في نظام إدارة التعلم البلاكورد المتبعة من قبل كلية التربية (دورات، وتوعية، وحوافز، ودعم وغيرها) في إقناعي بتبنيّه واستخدامه في تدريس مقرراتي" جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (62.6%).

2. العبارة (4) "لاحظت وجود عدد كبير من زملائي يستخدمون التعلم المدمج متمثلاً في نظام إدارة التعلم البلاكبود ممن يُدرسون ذات المقررات التي أدرسها" جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها حسب الوزن النسبي (60.9%).

ويمكن تفسير ذلك أنَّ المشاركين على دراية كافية بفاعلية التعلم المدمج والفائدة التي تعود على الطالب وعضو هيئة التدريس من تبنيها، ومعرفتهم بذلك ليس بالضرورة من ملاحظتهم داخل الإطار الأكاديمي والتعليمي في الكلية والجامعة، بل يمكن أن يكون من خلال قراءاتهم واطلاعاتهم على نتائج الدراسات العديدة في هذا المجال.

استجابات المشاركين على العبارة (10) جاءت متناسبة ومنسجمة مع استجاباتهم للعبارتين (1) و(4) في المحور الثاني الخاص بصفة القابلية للتجريب والتقسيم، فمن وجهة نظرهم لم تُتَّح لهم فرصة كافية لتجريب التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكبود وبالتالي هم لا يرون أنَّ الكلية تبذل مجهوداً مناسباً لنشر تبنيها بين أعضاء هيئة التدريس، ونشر الوعي، وتمكين الأعضاء من التعرف إلى ما يمكن أن يقدمه التعلم المدمج لهم ولطلابهم من تسهيلات وفائدة يؤثر بشكل كبير على النية السلوكية نحو التعلم المدمج. (Jan et al, 2012)

نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر والقسم والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة:

قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، حيث قيمة "T" الجدولية عند درجات حرية (84) ومستوى دلالة (0.05) يساوي (1.989) والنتائج كما تبينها الجداول (5-6-7-8-9) تُظهر عدم وجود تأثير لمتغيرات الجنس والعمر والقسم والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة على جميع المحاور الثلاث وهي كالتالي:

جدول 5

نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	معامل التحديد R ²	قيمة بيتا Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
محور التوافق	.019	.138	1.278	.205
محور قابلية التجريب والتقسيم	.004	.063	.581	.562
محور قابلية الانتقال والملاحظة	.025	.160	1.482	.142

جدول 6

نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر.

المحور	معامل التحديد R ²	قيمة بيتا Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
محور التوافق	.000	-.018	.165	.870
محور قابلية التجريب والتقسيم	.020	.143	1.323	.189
محور قابلية الانتقال والملاحظة	.000	.009	.084	.933

جدول 7

نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير القسم.

المحور	معامل التحديد R ²	قيمة بيتا Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
محور التوافق	.015	.121	1.114	.268

محور قابلية التجريب والتقسيم	.013	.113	1.039	.302
محور قابلية الانتقال والملاحظة	.019	.139	1.283	.203

جدول 8

نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير المسعى الوظيفي

المحور	معامل التحديد R ²	قيمة بيتا Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
محور التوافق	.001	-.034	.313	.755
محور قابلية التجريب والتقسيم	.004	.063	.580	.563
محور قابلية الانتقال والملاحظة	.000	.017	.154	.878

جدول 9

نتائج الفروق في استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	معامل التحديد R ²	قيمة بيتا Beta	قيمة T	مستوى الدلالة
محور التوافق	.029	-.170	1.579	.118
محور قابلية التجريب والتقسيم	.000	-.020	.184	.855
محور قابلية الانتقال والملاحظة	.014	-.117	1.084	.281

ويمكن تفسير عدم وجود تأثير لهذه المتغيرات على أيٍّ من المحاور الثلاث بمستوى التعليم والانفتاح المعرفي الكبير الذي يتمتع به أعضاء هيئة التدريس وعضواتها، فمثلاً لم نجد تأثيراً للعمر على محور التوافق فمهما كان عمر عضو أو عضوة هيئة التدريس متقدماً لم يؤثر على اعتقادهم بمدى التوافق بين معتقداتهم وخلفياتهم العلمية وتجاربهم في التعليم وبين التعلم المدمج متمثلاً في توظيف نظام البلاكورد في عملية التعليم.

نتائج العبارات النوعية ومناقشتها:

أفاد (84.9%) من أفراد العينة أنهم يستخدمون التعلم المدمج وذلك لتوفر جوانب عديدة فيه تتوافق وتنسجم مع ثقافتهم وتجاربهم السابقة، في حين أن (15.1%) من أفراد العينة أفادوا أنهم لا يستخدمون التعلم المدمج بالرغم من اعترافهم بتوفر جوانب عديدة فيه تتوافق وتنسجم مع ثقافتهم وتجاربهم السابقة، وفسر الأعضاء الذين لا يستخدمون التعلم المدمج أنه في رأيهم أسلوب غير فعال كونهم يتبعون أساليب تدريسية مختلفة، بالإضافة إلى افتقاده للتواصل الاجتماعي الحقيقي، وكثرة الغش والتلاعب من قبل الطلبة في الحضور والمشاركة، لكننا نعتقد أن التصميم التعليمي الجيد للمحتوى العلمي للمقرر يمكن أن يسهم بشكل كبير في حل هذه الإشكالية، وإضفاء طابع التعلم النشط على المقرر من خلال تفعيل الأدوات المناسبة المتوفرة على البلاكورد.

في حين أفاد (79.1%) من أفراد العينة أنهم يستخدمون التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكورد لأنهم تمكنوا من تجربته قبل اتخاذ قرار الاستخدام الفعلي، في حين أن (20.9%) لا يستخدمون التعلم المدمج متمثلاً في نظام البلاكورد بالرغم من توفر صفة القابلية للتجريب والتقسيم فيه، وتمحورت أسابغهم حول صعوبة التعامل مع البلاكورد حيث لا يقدم حسب آراءهم مميزات مرنة، ونعتقد أن السبب في الحقيقة يتمحور حول طريقة تقديم الدورات التدريبية لاستخدام البلاكورد المقدمة في الجامعة، فعلى الأغلب هي حضورية بأوقات محددة لا يمكن لعدد كبير من أعضاء هيئة التدريس حضورها والاستفادة منها لانشغالهم الكبير.

وأفاد (79.1%) من أفراد العينة باستخدامهم للتعلم الإلكتروني المدمج بسبب ملاحظتهم فاعليته والجوانب الإيجابية الناتجة عن تبنيه، في حين أن (20.9%) لا يستخدمونه بالرغم من ملاحظتهم لفوائده ونجاح تجارب بعض زملائهم في تبنيه

وقد تمحورت أسبابهم على جانبين، الأول هو الطلاب فبعضهم يعارض استخدامه، أما الجانب الثاني فهو اعتقادهم بعدم وجود حاجة فعلية له؛ مما جعل انجذابهم لتبني غير قوي، ونعتقد أن نتائج التعليم التقليدي وجهًا لوجه كانت مرضية لهم لذلك لم يجدوا سببًا قويًا برأيهم يدفعهم لتجربة التعلم المدمج، كما نعتقد أن توفر بدائل أسهل بالنسبة لهم بسبب خبرتهم السابقة الطويلة في التعامل معها مثل: الإيميل، وأدوات جوجل جعل بعضهم يكتفي بتوظيفها ويقتضي استخدام البلاكورد، وفي هذه الحال لا يمكننا القول أنهم لم يستخدموا التعلم المدمج لأنهم لم يوظفوا البلاكورد فقط .

التوصيات:

- بناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج، تمّ التقدّم بعددٍ من التوصيات على النحو التالي:
- بعد الجائحة توجّهت جامعة الملك سعود كغيرها من الجامعات لنظام التعلم الإلكتروني من خلال نظام إدارة التعلم البلاكورد؛ مما يرجح ارتفاع نسبة أعضاء هيئة التدريس المستخدمين للتعلم المدمج لاحقاً. ولكن يجب الإشارة إلى أن التخطيط والتصميم للتعلم المدمج يختلف عن التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي.
- ضرورة الاهتمام بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في التصميم التعليمي؛ لتمكنوا من تصميم بيئات تعلم مدمج سليمة تحقّق الأهداف المرجوة منها .
- عدم تقييم البرامج التعليمية على أساس تفعيل التعلم المدمج أو لا، فالهدف الرئيس من توظيف التعلم المدمج بأي شكل في التعليم هو لتعزيز نقاط القوة في مكون تعليمي معيّن، والتخلص من سلبياته بدمجه مع مكون تعليمي آخر يسعى لردم هذه السلبيات بطريقة تكاملية بينهما؛ لذلك يجب أن يكون تقييم البرامج التعليمية التي وظّفت التعلم المدمج من خلال تحديد مدى استفادة المتعلم منها، ومدى قدرة التعلم المدمج على حل المشكلة أو الثغرة في البرنامج.
- تحليل الحاجات؛ أي إجراء تحليل حاجات خاص بأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وذلك قبل إنشاء ورش العمل والدورات التدريبية وتصميمها للتدريب على تفعيل نظام البلاكورد؛ لتحديد الحاجات الواقعية والفعلية والمهارات التي يرغبون حقاً في تطويرها وحصرها.
- تخصيص دورة أو ورشة واحدة لكل حاجة، بحيث ينتج لنا سلسلة من الدورات وورش العمل الخاصة بالتدريب على تفعيل نظام البلاكورد، والحرص على عدم دمجها في دورة أو دورتين؛ وذلك لتمكن عضو هيئة التدريس من اختيار ما يناسبه ويساعده على تطوير ما ينقصه من مهارات دون تضييع وقته في التدريب على الجوانب التي يتقنها.
- يشمل التدريب الطرق التربوية والتعليمية المثلى لجعل التعلم المدمج يلبي تحقيق أهداف المقرر.
- تناول التقنيات الحديثة وطرق إدارة المقررات التي تحدّ من بعض مشاكل التعلم الإلكتروني أو المدمج مثل مشاكل الغش وعدم الحضور.
- إنتاج مقاطع فيديو مصوّرة قصيرة -تصوير شاشة- تشرح طرق الاستفادة من البلاكورد، ويتناول كل فيديو أداة واحدة فقط، وذلك للتنوع في طرق إيصال المعلومة وتلبية للحاجات المختلفة لأعضاء هيئة التدريس ممن لا يمكنهم حضور دورات لضيق أوقاتهم.
- توفّر خيارات لممارسة أدوات التعلم المدمج وتجربتها وإدارتها في مقررات إلكترونية قبل استخدامها بشكل فعلي مع الطلبة.

دراسة واقع تبني أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعلّم المُدمج عبر تطبيق نظرية نشر الابتكارات وتبنيها بالتكامل مع نموذج تقبل التكنولوجيا أ. فاطمة حسن الشهواني د. خولة خالد الدويش

10. تصميم فيديوهات أو مقاطع صوتية Podcasts إعلانية يتحدث فيها أعضاء من هيئة التدريس عن تجاربهم الناجحة في تبني التعلّم المدمج متميلاً في نظام إدارة التعلّم البلاكورد؛ وذلك بهدف نشرها في القنوات الخاصة داخل الجامعة أو وسيلة تواصل رسمية مع أعضاء هيئة التدريس في الكلية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو شحادة، ك.، والموجي، أ.، وعفيفي، ي.، وأحمد، أ. (2017م). فاعلية برنامج مقترح في العلوم قائم على التعلُّم المُدمَج في تنمية التفكير الاستقصائي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا في فلسطين. *رابطة التربويين العرب*، 81(81)، 77-124.

https://saep.journals.ekb.eg/article_24930_c8403921e712c45c85732b6890067e10.pdf

الحجيلان، م.، والحبيشي، س. (2018م). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لنظام إدارة التعلُّم (البلاكبورد) بكلية التربية بجامعة الملك سعود. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، 4(4)، 241-281.

<http://search.mandumah.com/Record/975694>

خميس، م. (2003م). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. دار الكلمة.

الدوسري، ن.، والجزار، ع. (2017م). أثر التعلُّم المُدمَج على تنمية الاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 87(87)، 347-378.

https://saep.journals.ekb.eg/article_73771_79f71eddf9a5fc7fd303bf2b65c981d.pdf

روجرز، أ. م. (1962م). *الأفكار المستحدثة وكيف تنتشر* (س. ناشد، ترجمة). عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر 1962). السعيد، خ. (2017م). فاعلية التعلُّم المُدمَج في تحصيل ودافعية طلاب مقرر تقنيات التعليم في جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية النفسية*، 11(1)، 237-283.

<http://search.mandumah.com/Record/842961>

صوافطة، و. (2016م). فعالية التعلُّم المتمازج القائم على نظام إدارة التعلُّم "بلاكبورد" في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التعلُّم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 10(3)، 476-497.

<https://search.mandumah.com/Record/794905>

عيد، س. وعوض، أ. وتفاحة، ج. والجروني، ط. (2018م). فاعلية التعلُّم المُدمَج في تنمية التفكير الابتكاري لمحتوى الفيچوال بيسك VISUAL BASIC لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، 23، 522-566.

<http://search.mandumah.com/Record/884200>

كريسويل، ج. و.، وكريسويل، ج. د. (2018م). *تصميم البحوث الكمية - النوعية - المنهجية* (ع. القحطاني، ترجمة). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر 2014).

المطيري، س. (2016م). أثر استخدام التعلُّم المُدمَج في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(5)، 126-142.

<https://search.mandumah.com/Record/844512>

مهيدات، ر.، والبركات، ع. (2016م). فاعلية التعلُّم المُدمَج القائم على المدخل التاريخي في تحسين فهم الطلبة لطبيعة العلم والتغير المفاهيمي في نباتات تدريس الكيمياء. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(24)، 83-107.

<https://search.mandumah.com/Record/761900>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu Shahadah, K.; Almoi, A.; Afifi, U.; Ahmad, O. (2016). Effectiveness of the Proposed Program in Science Based on Blended Learning in Developing, Inquiry Thinking and the Attitude towards Subject at Higher Basic School Students in Palestine. *Association of Arab Educators*, 81(81), 77-124. https://saep.journals.ekb.eg/article_24930_c8403921e712c45c85732b6890067e10.pdf
- Aldossary, N.; Algazzar, A.; Alajab, M. (2017). The Effect of Blended Learning on Saudi Arabian Intermediate Female Students' Attitudes toward Mathematics. *Association of Arab Educators*, 87(87), 378-347. https://saep.journals.ekb.eg/article_73771_79f71eddf9a5fc7fd303bf2b65c981d.pdf
- Alhojailan, M. & Alhobashi, S. (2018). The reality of using The Learning Management System (Blackboard) among the Faculty Members of the Education College King Saud University. *Anbar University Journal of the Humanity science*, 4(4), 241-281. <http://search.mandumah.com/Record/975694>
- Almutairi, S. (2016). The Effect of Using Blended Learning on Developing Learning Motivation and Academic Achievement of the Students of the College of Education at King Saud University. *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 5(5), 126-142. <https://search.mandumah.com/Record/844512>
- Assaeed, K. (2017). Effectiveness of blended learning on students' achievement and their motivations in educational technology course at Taibah University. *Journal of Educational Phycology sciences*, 11(1), 283-237. <http://search.mandumah.com/Record/842961>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (A. Algahtani, Trans). SAGE. (Original work published 2014).
- Eid, S. (2018). Blended Learning Effectiveness in developing Innovative Thinking of Visual Basic content among intermediate school students. *Journal of Educational College in Bor Saeed*, (23), 566-522. <http://search.mandumah.com/Record/884200>
- Khamees, M. (2003) *Educational Technology processes*. Alkalimah for publishing.
- Mahidat, R. & Albarakat, A. (2016). The Effectiveness of Blended Learning Based on Historical Approach in Enhancing Pupils Understanding of Nature of science and Conceptual Change in Chemistry Teaching Environments. *Journal of Educational and Psychology Science*, 3(24), 107-83. <https://search.mandumah.com/Record/761900>
- Rogers, E. (1962). *Diffusion of Innovations*. Free Press of Glencoe (S. Nashed, Trans). (Original Work published 1962).
- Sawafta, W. (2016). The Effectiveness of Blended Learning Based on Blackboard in Immediate and Delayed Achievement and Retention in Physics Course among Health Collages Students at King Saud University. *Educational Journal*, 10(3), 295-345. <https://search.mandumah.com/Record/794905>
- Alasfor, K. (2016). Social Media Adoption Among University Instructors in Saudi Arabia. *Wayne State University Dissertations*, 1618. http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/1618

- Alebaikan, R. A. (2010). Perceptions of blended learning in Saudi universities. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. <https://search-proquest-com.sdl.idm.oclc.org/docview/1033192805?accountid=142908>
- Alebaikan, R., & Troudi, S. (2010). Blended learning in Saudi universities: Challenges and perspectives. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 18(1), 49-59. <http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/09687761003657614>
- Davis, F. D. (1986) A technology acceptance model for empirically testing new end-user information systems: Theory and results. Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology. *Massachusetts Institute of Technology*, 233-250. <http://hdl.handle.net/1721.1/15192>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, 13(3), 319-043
- Davis, F. D. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International journal of man-machine studies*, 38(3), 475-487.
- Davis, F., & Venkatesh, V. (1996). A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model: three experiments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 45(1), 19-45.
- Davis, F.; Bagozzi, R.; Warshaw, P. (1989). User Acceptance Of Computer Technology: A Comparison Of Two Thermotical Models Management Science. *Management Science*, 35(8), 982
- Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7, 95–105, <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Hrastinski, S. (2019). What Do We Mean by Blended Learning?. *TechTrends*, 63, 564–569. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Lee, Y.-H.; Hsieh, Y.-C.; Hsu, C.-N. (2011). Adding Innovation Diffusion Theory to the Technology Acceptance Model: Supporting Employees' Intentions to use E-Learning Systems. *Educational Technology & Society*, 14(4), 124–137.
- Jan, Pi-Tzong; Lu, Hsi-Peng; Chou, Tzu-Chuan. (2012). The Adoption of e-Learning: An Institutional Theory Perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 11(3), 326-343. <https://eric.ed.gov/?id=EJ989224>
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. The Free Press.
- Sadeck, O. G. (2016). An exploration of e-learning practices of teachers at selected schools in the Western Cape. *Cape Peninsula University of Technology*.
- Straub, E. (2009). Understanding technology adoption: Theory and future directions for informal learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 625-649. <https://search.proquest.com/docview/214121884?accountid=142908>
- Wu, C., & Liu, C. (2015). Acceptance of ICT-mediated teaching/learning systems for elementary school teachers: Moderating effect of cognitive styles. *Education and Information Technologies*, 20(2), 381-401. <http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10639-013-9290-8>
- Yu-Yin, W.; Hsin-Hui, L.; Yi-Shun, W.; Ying-Wei, S.; Wang, S. (2018). What drives users' intentions to purchase a GPS navigation app: The Moderating Role of Perceived availability of a Free Substitute. *Internet Research*, 28(1), 251-274. <http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1108/IntR-11-2016-0348>

فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية

مانع علي محمد الشهري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك

كلية التربية جامعة الملك خالد

Dio 10.55534/1320-009-005-011

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية تعرّف فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية. حيث تمّ تحليل الأدبيات والدراسات السابقة والتجارب في مدخل "STEM"، وذلك بهدف استنتاج مجموعة من أسس البرنامج التدريبي المقترح، وتمّ إعداد البرنامج المقترح القائم على مدخل "STEM" مُتضمّنًا (الأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريب، والتقويم)، كما تمّ إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس الإبداعي تضمّنت (36) مفردة في مهارات (تخطيط التدريس إبداعياً، واستراتيجيات التدريس الإبداعية، وإدارة التعلّم بأساليب إبداعية، وتقويم إنجاز الطلاب بأساليب إبداعية)، مع قياس صدق الأداة وثباتها. واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، مجموعة تجريبية واحدة تطبيق قبلي - بعدي. وتكوّنت عينة الدراسة من (33) معلّماً للرياضيات بالمرحلة الثانوية، وتمّت إجراءات التطبيق الميداني بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2018/2019م). وبيّنت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، ومهاراته كلّ على حدة لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بتوظيف مدخل "STEM" في تصميم برامج التنمية المهنية لمُعلّمي الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، وتدريبهم على الأنشطة والممارسات التدريسية الإبداعية، مع توجيه المشرفين التربويين لمتابعة الممارسات التدريسية الإبداعية بين مُعلّمي الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: التدريس الإبداعي، مدخل "STEM"، وتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.



The Effectiveness of a Training Program Based on a "STEM" Approach in Developing Creative Teaching Skills for Secondary School Mathematics Teachers

Manei Ali Mohammad Al-Shehri

Associate Professor of Curriculum and Mathematics Education
College of Education, King Khalid University

Dio 10.55534/1320-009-005-011

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a training program based on a "STEM" approach in developing the creative teaching skills of secondary school mathematics teachers. Where literature, previous studies and experiments were analyzed in the (Science, Technology, Engineering and Math: "STEM") entrance, with the aim of deducing a set of foundations for the proposed training program, and the proposed program was prepared based on the "STEM" entrance, including (objectives, content, training methods and evaluation), A note card measuring creative teaching skills was also prepared, which included (36) skills (creative teaching planning, creative teaching strategies, learning management using creative methods, evaluating students' achievement using creative methods), while measuring the validity and reliability of the tool. The current study relied on the quasi-experimental approach, one experimental group, a pre-post application. The study sample consisted of (33) secondary school mathematics teachers, and field application procedures were carried out in the second semester of the academic year 2018/2019. The results of the study showed the effectiveness of the training program based on the "STEM" approach in developing the creative teaching skills of secondary school mathematics teachers. Where it was found that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the mean scores of the study sample in the pre and post applications of the observation card for creative teaching skills in general and its skills separately in favor of the post application.

Keywords: creative teaching, "STEM" entrance, and secondary school mathematics teaching.



المُقدِّمة:

إنَّ التسارع المعرفي والتقني يفرض أنماطاً جديدةً للتعلُّم القائم على إنتاج المعرفة، وينعكس ذلك بدوره على مهارات مُعلِّم الرياضيات باعتبارها مادةً محوريةً مُتطلِّبةً في إحداثِ التغيير والتقدُّم المعرفي والتقني؛ لذا فلا بد من تبني استراتيجيات تدريسية تساعدُ الطلاب على تنمية المهارات الذهنية، وتُدريهم على الإنتاجية والإبداعية، وذلك من خلال تصميم مواقف غير مألوفة، تنطلقُ بالطلاب والمعلِّم نحو العمل معاً في البحث والاستقصاء والتجريب، ومعالجة المشكلات الرياضية باستراتيجيات إبداعية، ومعالجة المحتوى العلمي في الرياضيات باعتباره مادةً تعليمية تنقل الطالب إلى معرفة أكثر اتساعاً وعمقاً (فلمبان، 2004، ص.88).

ويعكسُ التدريسُ الإبداعي قدرةَ المعلِّم على إنتاج الأفكار الجديدة وغير المألوفة، ثمَّ توظيفها في ممارساته التدريسية في مجال تخصُّصه، وتتضمَّن التوجُّه نحو ممارسة استراتيجيات تدريس غير تقليدية تحفِّزُ الطلاب على المشاركة والتعلُّم وتصميم وسائل تعليمية بمشاركة الطلاب تعزِّز إنتاج المعرفة الجديدة، مع التجديد في مهارات عرض الدرس المتمثلة في التهيئة والتفاعلات الصفية، بالإضافة إلى تقويم الأداء بصورة تتسمُّ بالأصالة، مع الربط بين ممارسات التدريس الإبداعي والسمات الشخصية للمعلِّم المبدع التي تظهرُ في احترام أفكار الطلاب وتقديرهم، وتوجيههم نحو الممارسة والتجريب، وبناء الأسئلة، وتوفير جوِّ تفاعلي مفتوح، وبيئة تعليمية مرنة تحفِّزُ تبادل الخبرات ومناقشتها (محمد، 2014، ص.170).

و تُعدُّ استراتيجيات التدريس الإبداعي في الرياضيات ضرورة، حيث تنطلقُ هذه الاستراتيجيات من عمليات تنوع التدريس وأنشطته المختلفة، التي تنعكسُ على تطوير الأداء التدريسي للمعلِّم الرياضيات، حيث يعزِّزُ القدرة في ممارسات مهارات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه بطرائق إبداعية، كما تنعكسُ على تطوير مستويات الطلاب في أنماط التفكير المختلفة، بل تنعكسُ على أنماط الحلول الرياضية التي تتسمُّ بالإبداع (التودري، 2000، ص.199).

وقد أوضحت عديدٌ من الدراسات منها دراسةُ الجمل (2017) إلى ضرورة دراسة الاحتياجات التدريبية لمُعلِّمي الرياضيات في مجالات تنمية مهارات التدريس الإبداعي، حيث إنَّ برامج الإعداد والتدريب الحالية قاصرةٌ عن تنمية هذه المهارات، هذه الاحتياجات التدريبية يتمُّ ترجمتها في برنامج تدريبي يركِّز على السلوكيات الإبداعية لدى مُعلِّمي الرياضيات حول كيفية توفير مناخ صفي تفاعلي يحفِّز لعمليات التعليم والتعلُّم، وتصميم الأدوات التعليمية التي توجِّه الطلاب إلى معالجة الخبرات التعليمية في الرياضيات من خلال البحث والتجريب، مع تنوع عمليات التدريس بين التدريس الفردي والتعاوني، وتدريب المُعلِّمين على صياغة أسئلة صفية مفتوحة، مع تدريبهم على كيفية طرح الأسئلة وتلقي الاستجابات من الطلاب، مع تقويم الأداء بأساليب إبداعية. إنَّ التدريسَ الإبداعي بمثابة البيئة المحفزة للإبداع لدى كلِّ من المعلِّم والطالب داخل الموقف التعليمي.

ويشير اختصار "STEM" إلى العلوم Science، والتكنولوجيا Technology، والهندسة Engineering والرياضيات Math. حيث تركِّز العلوم على عمليات الاستقصاء لبناء المعرفة العلمية، كما تؤكدُ التكنولوجيا على توظيف الأدوات الرقمية في حل المشكلات التعليمية والتعليمية والحياتية، وتركِّز الهندسة على تصميم التفكير، والتصميم الهندسي، وتصميم مواقف إنتاج المعرفة العلمية والرياضية ونشرها وتطبيقها، وتركِّز الرياضيات على توظيف الجانب الكمي في استيعاب العلوم والتكنولوجيا، مع بناء القدرة على بناء الاستدلالات العلمية والرياضية (خليل ومحمد وعبد المجيد، 2021، ص.64). بالإضافة إلى ذلك فإنَّ مدخل التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والمشار إليها باختصار "STEM"، والمأخوذ به في بعض المدارس ومنها مدارس المتفوقين، من المداخل المعاصرة القائمة على التكامل بمستوياته المختلفة بين العلوم؛ لإزالة الحواجز بينها، وتقديم المعرفة للطلاب في صورة مُتسقة تتسمُّ بالتكامل والترابط والوحدة، كما تتمُّ معالجتها في المواقف



الحقيقية المحيطة بالطالب ذاته. ويهدف مدخل "STEM" إلى بناء القدرات المعرفية لدى الطلاب في: المعرفة العلمية، والعمليات الرياضية، والقدرات الرقمية، وتصميم النماذج، مع إتقان المهارات العليا في التفكير ومهارات التفكير الحاسوبي المرتبطة بالبرمجة، ومهارات حل المشكلات بطرائق غير مألوفة، ومهارات اتخاذ القرار حول تعلمه، مع استخدام النماذج والتصميم الهندسي في تقديم التفسيرات والتبريرات والاستدلالات العلمية، وذلك من خلال إدارة المشاريع والبحوث التعليمية، والمشروعات الاستقصائية، والتركيز على تنوع أساليب التعلم الفردي والتعاوني واستراتيجيات التدريس التي تركز على قدرات تعلم الطالب ومسارات تفكيره. وبصفة عامة فإن هذا المدخل يعدّ تغييراً محورياً في تنظيم الخبرة، وتغيير ممارسات التدريس بين معلّمي الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا (الديبان، 2021، ص.52).

وتكمن أهمية استيعاب معلّمي الرياضيات وممارستهم لهذا المدخل، في كونه من المداخل التي ثبتت فاعليتها في بناء المعرفة، وتحسين مستويات تحصيل الطلاب، كما تتطلب من المعلّم التدريب على عديد من المهارات ومنها: استخدام بعض استراتيجيات التدريس مثل: استراتيجية المشروعات التعليمية، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي والتعلم الرقمي، ومهارات إدارة مجتمعات التعلم التقليدي والرقمي، وتصميم المواد التعليمية التقليدية والرقمية واستخدامها، واستيعاب الترابطات بين الرياضيات وباقي مجالات المعرفة (السلامات، 2019، ص.747).

وقد أشارت دراسة علي (2016) إلى أهمية توظيف مدخل "STEM" في بناء برامج التنمية المهنية لمعلّمي الرياضيات، انطلاقاً من أهميته وفاعليته في تطوير مهارات التدريس لدى المعلّم، واعتماده على المعايير الدولية في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وبخاصة أن المملكة العربية السعودية قد اهتمت بتبني هذا المدخل ضمن مبادرة "الاستراتيجيات الوطنية لتطوير التعليم في عام 2010م"، حيث إنّ هذا المدخل يؤكّد على استراتيجيات التكامل والترابط المعرفي، وتوكيد دور الطالب في إنتاج المعرفة، وتبني استراتيجيات حل المشكلات، والعصف الذهني والتساؤلات، والمشروعات البحثية والتعليمية، وأنشطة إجراء البحوث الابتكارية، وتتطلب هذه الاستراتيجيات نقلها إلى مدارس العاديين من خلال تبادل الخبرات. وتوصلت دراسة حسن (2020) إلى أهمية توظيف مدخل "STEM" في إنجاز التنمية المستدامة والشاملة، انطلاقاً من أنّ التنمية المستدامة تتطلب تكاملاً في مجالات المعرفة، وتكاملاً في مخرجات التعلم.

وخلصت نتائج دراسة الزهراني (2021) إلى فاعلية توظيف مدخل "STEM" لتدريس الرياضيات في تنمية مُتغيّرات حل المسائل اللفظية، والتحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وبيّنت نتائج دراسة السعيد (2021) فاعلية استخدام مدخل "STEM" في تنمية قدرات الطلاب في مهارات حل المشكلات، كما أنّه يؤكّد التكامل بين الجانبين المعرفي والمهاري، كما بيّنت نتائج دراسة (Wu, et.al, 2019) إمكانية توظيف مُنطلقات مدخل "STEM" وممارساته في تدريب المعلمين، وتحسين مستويات أدائهم التدريسي في الرياضيات، وأشارت نتائج دراسة (Nikou, & Economides, 2019) أنّ مدخل "STEM" هو أحد المداخل المعاصرة التي تنطلق من ضرورة دمج التكنولوجيا في المحتوى العلمي والمعالجات التدريسية، وأساليب التقويم، وهذه المجالات تعزّز تنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياسها لدى المعلّم.

وانطلاقاً من أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياس ممارساته في مجال الرياضيات المدرسية بالمرحلة الثانوية لتلبيتها للاحتياجات التعليمية والأهداف المرجو تحقيقها في القرن الحادي والعشرين، مع ملاحظة وجود بعض أوجه القصور لدى معلّمي الرياضيات في هذه المهارات التدريسية الإبداعية، ووفق ما أوضحتها عديد الدراسات السابقة من ضرورة تصميم برامج تدريبية مُتنوّعة وشاملة ووفق الاتجاهات المعاصرة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياسها لدى معلّمي الرياضيات، حاولت الدراسة الحالية الاستفادة من مدخل "STEM" باعتباره من المداخل المرتبطة بالتدريس الإبداعي بصورة مباشرة، وذلك في



إعداد برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، مع تقصّي فاعلية البرنامج المقترح بصورة عملية.

مشكلة الدراسة:

أكدت عديد الدراسات أهمية تطوير مهارات التدريس الإبداعي لدى المُعلّمين؛ حيث أشارت دراسة فلمبان (2004) إلى قصور برامج الإعداد والتدريب عن تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات، حيث لا يمتلك معلمو الرياضيات المهارات الكافية لاستخدام استراتيجيات التدريس الإبداعي؛ ممّا ينعكس على أدائهم التدريسي، حيث ما زالت الطرائق التقليدية هي السائدة داخل الصف، وما زالت المخرجات التعليمية ذاتها تظهر في أداء الطلاب بالرغم من محاولات التطوير في المناهج الدراسية.

كما أشارت دراسة مراد (2006) إلى ضعف مستويات مُعلّمي الرياضيات في مهارات التدريس الإبداعي، وأنّ معظم المُعلّمين يعتمدون طرائق تقليدية في معالجة محتوى الرياضيات، وهذا ما أكّده دراسة النمر (2014) حول ضعف مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. وأكّدت دراسة العجاسي (2016) وجود صعوبات لدى المُعلّمين في ممارسات التدريس الإبداعي ومهاراته واستراتيجياته، ومن بين هذه الصعوبات عدم وجود خبرات سابقة لدى المُعلّمين، وهذا ينعكس في عديد من أوجه القصور على مستوى صياغة أهداف تخطيط وسائل تعليمية مُحفّزة للطلاب، وتصميم مجتمعات تعليمية قائمة على المشاركة الفاعلة والإيجابية، وصياغة مشكلات ترتبط بحياة الطلاب الحقيقية، وتنوع مثيرات التعلّم المُحفّزة للاستمرارية في التفكير، وتعديل مسارات التفكير للبحث عن حلول أخرى أو إجابات مختلفة للأسئلة المطروحة، والقصور في استخدام صيغ مختلفة لتقييم الأداء.

وخلصت نتائج دراسة عبيده (2017) إلى وجود قصور في أداء مُعلّمي الرياضيات في مهارات التدريس الإبداعي وربما يُعزى ذلك إلى عدم وجود رؤية واضحة حول التدريس الإبداعي لدى المعلمين، بالإضافة إلى قصور آليات التنمية المهنية المستخدمة في بناء تلك المهارات لدى المُعلّمين، حيث تنحصر معظم آليات التنمية المهنية في البرامج التدريبية التي ترتبط بموضوعات عامة في مستويات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وعرض استراتيجيات تدريس عامة لكل التخصصات، بالإضافة إلى قصور آليات متابعة الأداء التدريسي، والقصور في آليات قياس انتقال أثر التدريب في تطوير الأداء التدريسي الإبداعي لدى المُعلّمين.

كما أشارت نتائج دراسة سلام (2018) أنّ الاتجاهات المعاصرة في التعليم تؤكّد على التعليم الإبداعي، وأنّ التعليم الإبداعي ينطلق من المُعلّم المبدع والمتمكّن من مهارات التدريس الإبداعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف مستويات المُعلّم في مهارات التدريس الإبداعي في مجالات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وأرجعت هذه النتائج إلى أنّ برامج الإعداد قاصرة عن تنمية هذه المهارات، وحاجة المُعلّمين إلى برامج تدريبية مُتخصّصة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي.

وأوضحت دراسة حجاج وفوزي (2020) إمكانية الأخذ بمقومات مدخل "STEM" ومنطلقاته وممارساته في تطوير المنظومة التعليمية ككل، وتشمل تطوير عمليات بناء المناهج الدراسية، مع تطوير الأداء التدريسي للمُعلّمين، بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين من مهارات تركز على الإنتاجية والإبداع، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والمهارات الوظيفية، ومهارات العمل في فريق والتواصل والتشاركية، بالإضافة إلى قدرات الطلاب في توظيف الأدوات الرقمية في تطوير أدائهم ومسارهم التعليمية. وتتفق مع نتائج دراسة الحباشنة (2020) حول إمكانية توظيف مدخل "STEM" في تقييم



ممارسات معلّمي الرياضيات، ويهدف تطويرها في مجالات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وذلك لاعتبار هذا المدخل من حركات الإصلاح في منظومة المناهج الدراسية، وما يرتبط بها من عناصر التدريس والتعليم.

وخلصت دراسة النجار (2021) إلى أنّ عمليات التطوير في التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي التي تقوم بها المملكة العربية السعودية، تهدف إلى تحسين جودة التعليم في المراحل الأساسية والثانوية والجامعية، ويتطلب تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من عمليات التطوير التي تمر بها الدولة تطوير أداء المعلّمين وممارساتهم في ضوء التدريس الإبداعي. كما بينت دراسة العتيبي (2021) ضعف مستويات المعلّمين في مهارات التدريس الإبداعي والمرتبطة بعمليات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه في حصة الرياضيات، كما بينت أهمية قياس الممارسات التدريسية الإبداعية وتنفيذ وتنميتها لدى مُعلّمي الرياضيات، وأن تنميتها يتطلب توظيف المداخل المعاصرة في بناء برامج التنمية المهنية للمعلّمين.

كما توصلت دراسة باهمام (2021) إلى أن مستويات معلّمي المرحلة الثانوية في مهارات التدريس الإبداعي جاءت بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة بناء برامج في التنمية المهنية لتدريب المعلّمين على مهارات التدريس الإبداعي، مع توفير المتطلبات الضرورية لإتقانهم لتلك المهارات، ومتابعتها وقياسها بصورة مستمرة. كما بينت دراسة هندواي (2021) أنّ البرامج الدراسية غير كافية لتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلّمين في الرياضيات، كما يلاحظ وجود ضعف في مستوى مهارات التدريس الإبداعي فيما يرتبط بالمهارات الرئيسة المرتبطة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه وفق مدخل "STEM" والمتمركز على التكامل في بناء الخبرات التعليمية ومعالجتها. وبيّنت الدراسة ضرورة تخطيط برامج تدريبية تستهدف بصورة مباشرة تنمية مهارات الطالب المعلم وقياسها في التدريس الإبداعي، وبخاصة عند توظيفه في حصة الرياضيات.

كما أكّدت نتائج دراسة المالكي (2015) وجود قصور لدى معلّمي الرياضيات في ممارسة مهارات التدريس الإبداعي بصورة مثقنة، وذلك نظراً لعدم تأهيلهم وتدريبهم حول مهارات التدريس الإبداعي وممارساته بأساليب مخططة علمية وعملية، وأن معظم معلّمي الرياضيات يعتمدون على استراتيجيات تركز على التلقين أو العروض المباشرة، وهذه الاستراتيجيات لا تشجّع إنتاج المعرفة الرياضية وتطبيقها، كما أنّ معلّمي الرياضيات لا يثيرون لدى الطلاب الحساسية تجاه المشكلات الرياضية في أثناء مواقف التدريس، ولا يُسمح لهم بصياغة المشكلات الرياضية المرتبطة بمواقف حياتية حقيقية، كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود ورش عمل أو دورات تدريبية مُتخصّصة بمهارات التدريس الإبداعي واستراتيجياته، يمكن الاستفادة منها في صقل مهارات المعلمين.

كما تبين من خلال خبرة الباحث في مجال برامج إعداد المعلّمين وتدريبهم قبل وفي أثناء الخدمة، عديد من أوجه القصور لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ممارسات التدريس الإبداعي، بالرغم من أنّ مناهج الرياضيات المطوّرة تعتمد على تنويع التدريس، وتتطلب مهارات التدريس الإبداعي، فإنّ معظم المعلّمين يعتمدون على طرائق العرض المباشرة والقائمة على تقديم مثال للمفهوم الرياضي، مع بعض التدريبات، كما يتم الاعتماد على محاكاة الطالب للمعلّم في التدريب على المهارات الرياضية الذهنية والأدائية، ويتم تقديم التعميمات الرياضية بصورة مباشرة والتطبيق عليها من قبل الطلاب، وهذه الممارسات لا تتفق مع الغايات التربوية المرجوة من مناهج الرياضيات المطوّرة.

لذا تتحدّد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف مستويات معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مهارات التدريس الإبداعي المرتبطة بتخطيط التدريس وتنفيذه، وإدارة الصف وتصميم البيئات التعليمية، وتقويم التدريس بصورة إبداعية وربما يُعزى ذلك - كما أشارت الدراسات السابقة - لندرة البرامج التدريبية المتخصّصة في تنمية وقياس هذه المهارات لدى المعلّمين على مستويات الإعداد والتدريب ومتابعة انتقال أثر التدريب.



أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول: ما مهارات التدريس الإبداعي التي يمكن تمثيلها وقياسها لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟
- السؤال الثاني: ما البرنامج التدريبي المقترح (الأسس، والأهداف، والمحتوى، والمعالجات، وأساليب التقويم) القائم على مدخل "STEM" لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟
- السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. تنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياسها لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وفق برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل "STEM".
2. قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تتعلق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، ومن أهمية توظيف مهارات التدريس الإبداعي وممارسته في هذه المرحلة نظرًا لظروف طلاب المرحلة الثانوية وطبيعتهم وخصائصهم، ومن طبيعة مناهج الرياضيات المطوّرة، كما تنطلق من أهمية توظيف آليات مدخل "STEM" في تطوير تدريس الرياضيات في جميع المدارس. كما تتحدّد الأهمية العملية في الدراسة الحالية في:

1. تنفيذ مخطّطي برامج التنمية المهنية بالاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في تطوير مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
2. تقدّم إطارًا مفاهيميًا وإجرائيًا يوضح كيفية نقل تجربة مدارس "STEM" في باقي المدارس وبخاصة في تدريس الرياضيات.
3. تنفيذ معلّمي الرياضيات والمشرفين التربويين في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومتابعتها وقياسها في فصول المدرسة الثانوية.

4. تنفيذ الباحثين من خلال الإطار النظري حول متغيّرات الدراسة والمتضمّنة لمدخل "STEM"، ومهارات التدريس الإبداعي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

1. الحدود الموضوعية: اقتصرت على تنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياسها على مجالات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه مع إدارة التعلم. كما اقتصرت على الاستفادة من مدخل "STEM" في المنطلقات والمعالجات المرتبطة بعمليات تنظيم المحتوى واستراتيجيات التدريس المتطلّبة، وعلاقتها بتنمية مهارات التدريس الإبداعي.
2. الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.



الحدود الزمنية والمكانية: اقتصر على الفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي (2018/2019م) وذلك على عينة من معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدينة خميس مشيط التابعة لإدارة منطقة عسير التعليمية.
مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي:

يُعرّفه فلمبان (2004، ص.90) بمجموعة الدروس النظرية والعملية المرتبطة بمهارات التدريس الإبداعي وأساليبه التي تُقدّم لمعلّم الرياضيات بهدف تطوير أدائه وفق مُتطلّبات استخدام التدريس الإبداعي. كما يُعرّفه يوسف (2018، ص.16) "بمجموعة من الأنشطة التعليمية المكثفة المقدّمة لمعلّمي الرياضيات وتهدف إلى تطوير معارفهم ومهاراتهم وطرق الأداء والسلوك والاتجاهات، للقيام بمهام التدريس ومهاراته بفاعلية وإتقان. ويُعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بإطارٍ منهجي يتضمّن عناصر (الأسس، والأهداف، والمحتوي، وأساليب التدريب، وتقييم الأداء)، ويعالج مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات، والمنظمة في صيغة أنشطة تدريبية قائمة على مدخل "STEM" بهدف تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

مدخل "STEM":

يُعرّفه السعيد (2021، ص.45) بصيغة تعليمية تستند إلى عمليات البحث والاستقصاء والتفكير، والتعلّم من خلال: المشروعات التعليمية، والعمليات الاستقصائية، وحل المشكلات، وهذه المشروعات تعتمد على المعرفة العلمية الشاملة، والتكامل بين مجالات المعرفة والمهارات في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. ويُعرّفه على (2016، ص.45) باختصار بأربعة علوم يدرسها الطالب وتشمل: العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات (Science, Technology, Engineering and Mathematics: "STEM") بحيث تتكامل تلك العلوم في تعليمها وتعلّمها مع توفير بيئة تعليمية تساعد الطلاب على الاستمتاع والانخراط في ورش العمل والمشاريع التعليمية التي تمكّنهم من بناء المعرفة الرياضية بجوانبها ومستوياتها المختلفة، واستيعابها بصورة مترابطة، مع إمكانية تطبيقها. ويُعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية بإطارٍ عام لتدريب مُعلّمي الرياضيات قائم على التكامل بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية في مجالات تدريس الرياضيات إبداعيًا، يُمكنّ المعلم من ممارسات السلوكيات الإبداعية في تدريس الرياضيات من خلال الاستفادة من استراتيجيات التدريس الإبداعي منها: حل المشكلات، والتخيّل العلمي، والتقصّي والاكتشاف والتجريب، والمشروعات التعليمية والبحثية، والعصف الذهني، ولعب الأدوار، والتعلّم التعاوني، وإجراء البحوث التطبيقية، وذلك في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

مهارات التدريس الإبداعي:

يعرّفه النجار (2021، ص.87) بالسلوكيات أو الممارسات التي يُتوقّع أن يقوم بها المعلم خلال التفاعلات الصفية اللفظية وغير اللفظية، وهذه السلوكيات تتسم بالإبداعية متمثلة في مكونات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة واستيعاب التفاصيل)، وتستثير السلوكيات الإبداعية قدرات الطلاب في التفكير الإبداعي. كما يعرفها سلام (2018، ص.313) "بمجموعة المهارات والإجراءات والسلوكيات التدريسية التي تتسم بالإبداع والتميّز، والمرتبطة بمراحل التخطيط والتنفيذ والتقييم، المستهدف تنميتها وقياسها لدى المعلم، والتي تنعكس على مستوى أدائه، وعلى تحسين مستويات طلابه، من خلال استثارة قدراتهم المتميزة والإبداعية. ويمكن تحديد هذه المهارات في":

1. تخطيط التدريس الإبداعي
2. تنفيذ التدريس الإبداعي
3. تقييم التدريس الإبداعي



ويعرّفه عبيده (2017، ص.20) "بمجموعةٍ من المهارات التدريسية غير التقليدية ترتبطُ بمعلّم الرياضيات وسماته الشخصية والمهنية، وتؤثّر في ممارساته في تدريس الرياضيات بما ينعكسُ علي تحسين أداء الطلاب، ويمكن تحديدُ مهارات التدريس الإبداعي الرئيسة فيما يلي":

1. تخطيط سيناريو تعليمي إبداعي في الرياضيات.
2. تصميم بيئة تعليمية داعمة للدافعية.
3. دعم مجتمعات تعلم إبداعية.
4. ممارسات إبداعية في تنفيذ التدريس.
5. ممارسات إبداعية في التطوير المهني.

ويعرّف إجرائيًا في الدراسة الحالية مجموعة السلوكيات التدريسية غير المألوفة التي تتسم بالطلاقة والمرونة والجدّة ويقومُ بها معلّم الرياضيات بمشاركة الطلاب خلال معالجة الخبرات التعليمية لتحقيق هدفٍ مُحدّد مسبقًا. وتحدّد مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات في:

1. تخطيط التدريس إبداعيًا
2. استراتيجيات التدريس الإبداعي.
3. إدارة التعلّم بأساليب إبداعية.
4. تقويم إنجاز الطلاب بأساليب إبداعية.



الإطار النظري والدارسات والبحوث السابقة

يهدفُ الجزءُ الحالي وصفَ متغيّراتِ الدراسة وتحليلها، لاستنتاج مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات، مع تحديد أساليب تنميته وقياسه لدى مُعلّمي الرياضيات، مع وصفِ مدارس "STEM" وتحليلها لاستنتاج أسس البرنامج التدريبي المقترح وعناصره لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات.

التدريسُ الإبداعي: المفهوم

يرتبطُ التدريسُ الإبداعي بمكوّنات الإبداع بصفةٍ عامة، ويمكنُ تعريفُهُ وفق مجموعةٍ من المحاور الأساسية أهمها:

- التدريس الإبداعي بوصفه مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية والوظيفية لمعلّم الرياضيات.
- التدريس الإبداعي بوصفه عملية تصميم بيئات تعليمية جاذبة ومحفّزة للإبداع في الرياضيات بين كلّ من المعلّم والطلاب.
- التدريس الإبداعي بوصفه مجموعة من المهارات يتقنُها المعلّم، وتظهرُ في ممارساته التدريسية.
- التدريس الإبداعي بوصفه عملية قياس ثمّ تنمية للمخرجات التعليمية التي يقومُ بها المعلّم وفق مصفوفة الأهداف التعليمية المرجوة من تعليم الرياضيات وتعلّمها (العتيبي، 2021، ص.43).

ويشيرُ التدريسُ الإبداعي إلى التركيزِ على مجموعة اتجاهات تربوية مُستحدثة في التدريس، ويتضمّنُ الخبرات والمهارات والطرق الحديثة والمناسبة، وتوفير فرص التعليم التي تُحقّق أقصى حدٍّ ممكن لتعلّم كل طالب، كما يتضمّنُ التدريسُ الإبداعي بعدم الرضا عن النتائج التي خلّصت إليها الأساليب والسلوكيات القائمة بما يؤدّي إلى ضرورة إيجاد أفكار تربوية جديدة، والتهيئة لتجريب أفكارٍ أخرى مُستحدثة، وتقويمها بغرض معرفة مدى الاستفادة منها في تطوير الممارسات التدريسية (التودري، 2000، ص.200).

ويهدفُ التدريسُ الإبداعي إلى تحسين ممارسات الموقف التدريسي، من خلال تحسين عناصره، حيث يستهدفُ إلى تحسين بيئات تعليمية مُناسبة لاحتياجات الطلاب وطبيعتهم، مع تحسين ممارسات المعلّم في إدارة الصف بأساليب تتسم بالشاركية والاستقلالية وتقدير قدرات الطلاب، كما أن التدريسُ الإبداعي يركّزُ على تحفيز الطلاب على التأمل والتفكير وبناء المعرفة. ويمكنُ تحديدُ مجموعةٍ من مؤثّراتِ التدريس الإبداعي كما يلي (Zulkifli, et al., 2021, 34):

1. تصميمُ مواقف غير مألوفة تستثيرُ الطلاب على التفكير.
2. استخدامُ الرسوم والنمط البصري في التعبير عن المشكلات الرياضية.
3. البحث عن حلول جديدة للمسائل والمشكلات والتدريبات.
4. دمجُ المكوّنات التقنية في الموقف التدريسي والتعليمي.
5. تقديمُ أفكارٍ غير مألوفة في العروض التقديمية والشروحات.
6. استخدامُ استراتيجيات تدريس معاصرة تتمركزُ على الطالب.
7. توظيفُ التمثيلات الرياضية في تقديم المفهوم الرياضي.
8. القدرةُ على تعديل استراتيجيات التدريس داخل الموقف الواحد.
9. تقديمُ تغذية راجعة فورية بمشاركة الطلاب.

كما يميّزُ المسرحي (2016، ص.230) بين التدريس الإبداعي ومهارات التدريس الإبداعي، حيث يُعرّفُ التدريسُ الإبداعي بقدرة معلم الرياضيات على تجاوز طرائق التدريس المعتادة، واستخدام جميع الإمكانيات المتاحة لتهيئة البيئة الصفية للتفاعلات الإيجابية بين الطلاب، وابتكار أساليب ووسائل تعليمية وأنشطة تعليمية غير مألوفة في تعليم الرياضيات وتعلّمها، مع تحفيز الطلاب



على التعلّم والاستمتاع بالتعلّم والإبداع، في حين أن مهارات التدريس الإبداعي تُعرّف بمجموعة من السلوكيات والأساليب التي يستخدمها معلم الرياضيات بفاعلية وبطرائق غير مألوفة لتحفيز الطلاب نحو التعلّم والعمل والإنتاج.

وميز (McGhee, et.al, 2019, 128) بين مصطلحات: التعلّم الإبداعي، والتدريس من أجل الإبداع والتدريس الإبداعي، حيث يشير مصطلح التعلّم الإبداعي إلى خصائص الطالب في بناء المعرفة وفق قدراته وميوله ومساراته العقلية في التفكير وما فوق التفكير، أمّا مصطلح التدريس من أجل الإبداع فيرتبط بما يقوم به كلّ من المعلم والطلاب من أنشطة وممارسات لتنمية مكوّنات الإبداع لدى الطالب وتشمل: المرونة، والأصالة، والحساسية تجاه المشكلات، واستيعاب التفاصيل، في حين أن التدريس الإبداعي يصف ممارسات المعلم غير التقليدية وغير المألوفة التي تخرج عن الاستراتيجيات التقليدية.

أهمية تنمية التدريس الإبداعي:

وتكمن أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي في ضرورة الانتقال من استراتيجيات التدريس التقليدية التي تتناقض مع العصر التقني والتفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، حيث يجب انتقال ممارسات المعلم إلى تصميم مواقف تعليمية حقيقية مثيرة للبحث والتقصّي والاكتشاف وإنتاج معرفة جديدة، مع تنمية مهارات إدارة المشكلات بطرائق وصيغ مختلفة، وتعزيز درجة عالية من مرونة التفكير (عبد الجيد، 2004، ص.453).

كما توضح دراسة الحجايا (2013) في أنّ أهمية التدريس الإبداعي تكمن في تأثيراته على مستويات الإنجاز لدى كلّ من المعلم والطلاب، حيث يعمل المعلم على تفجير طاقات التفكير لدى الطلاب من خلال بيئات تعليمية مُحفّزة، وخبرات تعليمية مُترابطة، ودرجة عالية من الدافعية والمثابرة في العمل، وتوافر مواد تعليمية مفتوحة، وبناء الرغبة في حل المواقف الغامضة، التي تتطلب مسارات تفكير متنوعة ومرنة، ويتطلّب هذا من المعلم درجة من الاستقلالية والحرية في تصميم التدريس، واتجاهات إيجابية نحو التدريس الإبداعي، ومرونة في التفكير، وانفتاح على الخبرات والمثيرات التعليمية، ودرجة عالية من المبادرة وروح المخاطرة المحسوبة في معالجة الخبرات التعليمية، كما أكّدت دراسة (Chunquan, 2018) أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، حيث تمثّل نقلة نوعية في تفكير المعلم وأدائه، والانتقال من الفكر القائم على الخبرات التعليمية في تخطيط الدروس وتنفيذها إلى إدارة عمليات إنتاج المعرفة وأنشطتها، وبناء العقل العلمي لدى كلّ من المعلم والطلاب.

وحُدّدت دراسة كلّ من (Fjortoft, Gettig, & Verdone, 2018) أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي بكونها انتقالاً من التدريس والتعليم من أجل الاختبارات إلى التدريس والتعليم الحقيقي، في حين ربطت دراسة هايز (Hayes, 2008) بين التدريس الإبداعي وطبيعة العصر الرقمي، حيث بيّنت أهمية تنمية التدريس الإبداعي لبناء مهارات المعلم وقدراته في استخدام الوسائط المتعدّدة، وتطبيقات الأدوات التقنية في تطوير الممارسات التدريسية، وهذا ما بيّنته نتائج دراسة وود وأشيفلد (Wood & Ashfield, 2008) في أنّ تنمية مهارات التدريس الإبداعي ضرورة لتوظيف تطبيقات الأدوات الرقمية في التعليم.

مهارات التدريس الإبداعي واستراتيجياته:

أشارت دراسة سلام (2018) إلى عديد من الاستراتيجيات الخاصة بالتدريس الإبداعي منها: استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية الخيال الحر، واستراتيجية تأليف الأشتات، واستراتيجية جعل المألوف غريباً والعكس واستراتيجية سكامبر وهي اختصاراً لكلمات (Substitute, Combine, Adjust, Modify, Put to Other Uses, Eliminate، وهي اختصاراً لكلمات



(Reverse: SCAMPER، وأضافت دراسة الأسود (2018) استراتيجيات حل المشكلة واستراتيجيات الاستقصاء، في حين حدّدت دراسة محمد (2014) مجموعة من الممارسات الإبداعية منها: الأنشطة المتدرّجة، والأسئلة مفتوحة النهاية، والأسئلة التحفيزية، وأنشطة الاستكشاف، وبناء العلاقات ووصفها، وتمثيل الأدوار واستخدامات الأشياء، وبناء الخرائط المعرفية، مع توظيف بعض الطرائق منها: القبعات الست، والخرائط الذهنية، وبناء الاستراتيجيات وفُوق الذكاءات المتعددة. وتشير دراسة الأسود (2018) إلى أنّ التدريس الإبداعي يتحقّق حين يستخدم المعلمُ تهيئةً مثيرةً للدافعية، مع اختيار استراتيجيات تدريس نشطة تسهم في تطوير قدراتهم الفكرية، وتوظيف الأدوات والوسائل في إنتاج معرفة مترابطة، مع إدارة صفية تُزيد من أنماط التفاعلات الصفية، وتعزّز من مجتمعات التعلّم، وتشجّع البحث والتعلّم الذاتي، وتطوير مسارات التفكير، مع استخدام مواقف تعليمية أصيلة لتقييم مستويات إنجاز الطلاب، وبصفة عامة يمكنُ استنتاج أنّ التدريس الإبداعي يتطلّب مجموعة من الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمُ في المهارات التدريسية الرئيسة التالية:

1. مهارة التهيئة الإبداعية.
2. مهارات تنفيذ التدريس بطرائق إبداعية.
3. مهارة التفاعل الصفّي الإبداعي.
4. مهارة توظيف الوسائل والأدوات بطرائق إبداعية.
5. مهارة التقويم الإبداعي.

وأشارت دراسة الجمل (2017) إلى أن مهارات التدريس الإبداعي واستراتيجياته والمتمثلة في مهارات طرح الأسئلة، والتفاعل الإيجابي مع الطلاب، ومهارات تنفيذ التدريس باستراتيجيات إبداعية ومنها: استراتيجيات التعلّم التعاوني، ولعب الأدوار، والألغاز الرياضية، واستراتيجيات التعلّم الفردي، ومهارات بناء المعرفة الرياضية المفاهيمية بطرائق إبداعية، بالإضافة إلى توظيف التقويم الأصيل باعتباره أحد أساليب تقويم الأداء بطرائق إبداعية.

خصائص مُعلّم الرياضيات في التدريس الإبداعي:

أشارت دراسة العتيبي (2021)، ودراسة (2021) إلى مجموعة من خصائص مُعلّم الرياضيات الذي يستخدم مهارات التدريس الإبداعي بإتقان كما يلي:

1. استيعاب أنماط تعلّم الطلاب، وأساليب بناء المعرفة الرياضية لديهم.
2. التركيز على استراتيجيات البحث والاستقصاء والحل الإبداعي للمشكلات الرياضية.
3. التركيز على المناخ الصفّي، وبيئات التعلّم المحفزة.
4. التركيز على مهارات التعلّم الذاتي، والاستقلالية، والثقة بالنفس، والرغبة في التعلّم.
5. تصميم مواقف تعليمية مستندة إلى مشاركة الطالب في تخطيط تعلّمه.
6. التركيز على بناء الدافعية للتعلّم لدى الطالب للاستمرارية في إنتاج الأفكار.
7. التكامل بين التنشيط العقلي واستخدام الحواس في الموقف التعليمي لدى الطلاب.

أساليب قياس مهارات التدريس الإبداعي وتنميتها:

تعدّ برامج التنمية المهنية بصفة عامة، والبرامج التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة ضروريةً لإتقان المعلمين لمهارات التدريس الإبداعي وممارساته، كما أنّ ثقافة المدرسة يجب أن ترتبط بمكوّنات العملية الإبداعية في التدريس ومعالجة المواقف التعليمية، وإدارة الصف، وإدارة الأنشطة التعليمية، مع ضرورة تهيئة البيئة المدرسية الملائمة للمعلمين، وإتاحة درجة عالية



من الحرية والمرونة في العمل والتدريب. وهذه تمثل مقومات أساسية لنشر ثقافة التدريس الإبداعي بين المعلمين داخل المدرسة (باهام، 2021، ص. 218).

وخلصت دراسة عبدالفتاح (2019) إلى أنّ تنمية مهارات التدريس الإبداعي تتطلب التكامل بين الجانبين النظري والعملي في البرامج التدريبية المقترحة، أو النماذج المستخدمة في تنميتها وقياسها، مع ضرورة التركيز على مجالات أو عناصر التدريس الإبداعي والمتمثلة في التمكّن المعرفي، والقدرة على بناء بيئات تعليمية مشوّقة وجاذبة للطلاب، مع ضرورة توظيف الوسائط التقليدية والرقمية، ودمج التقنيات في المواقف التدريسية، ومتابعة انتقال أثر التدريب في المواقف العملية وشمولية عمليات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقومه بممارسات إبداعية، وتدريب المعلمين على تصميم مواقف تعليمية محفزة للطلاب، تزيد من مستويات دافعيتهم للتعلم، وبصفة عامة يُراعى في برامج تنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياسها التكامل بين التخطيط الإبداعي للتدريس، وتصميم بيئات تعليمية قائمة على الإبداع، وإعداد أنشطة تعليمية مُحفزة وجاذبة ترتبط ببناء الفهم والإثراء، وصياغة الأسئلة وطرحها بأساليب ومستويات متنوعة، مع إدارة الوقت والأنشطة بفعالية، وإدارة قدرات الطلاب وتوجيه طاقاتهم في الموقف التعليمي، وتوظيف أساليب تقويم متنوعة وتكاملية.

مدخل "STEM": المفهوم والمنطلقات:

ظهر مدخل "STEM" بوصفه أحد الاتجاهات المعاصرة في بداية القرن الحادي والعشرين، وباعتباره أحد محركات الإصلاح للنظم التعليمية بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، حيث يعمل هذا المدخل على دراسة المواد المحورية التي تشمل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في قالب تعليمي واحد يدمج بين النظرية والتطبيق، ويقوم على المشروعات التعليمية، ويستهدف بناء كتلة حرجة من الطلاب المتميزين في التفكير الإنتاجي، والقادرين على إدارة عمليات حل المشكلات، ويمتلكون مهارات القيادة، والتعاون، والعمل مع فرق كبيرة عبر مجتمعات تعليمية بأساليب وصيغ تعليمية غير تقليدية، وذلك بهدف المشاركة الفاعلة في صناعة التقدم المعرفي والمعلوماتي (KEÇECİ, et.al, 2019, 396).

وقد بدأت المملكة العربية السعودية في التوجّه نحو مدخل "STEM" من خلال شركة تطوير الخدمات التعليمية التي قدّمت مجموعة من المبادرات والمشروعات التطويرية المرتبطة بهذا المدخل، كما أكّدت عليه خطة التنمية العاشرة (2015-2019) في المملكة العربية السعودية ضمن تنمية الموارد البشرية، والتأكيد على تطوير مناهج العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات. ويسعى هذا الاهتمام إلى بناء قدرات الطلاب في ثلاثة عناصر رئيسة تتمثل في المعرفة، والمهارات، والكفاءات، حيث يتم العمل عليها من خلال التدريب ومعالجة الخبرات عبر التخصصات المختلفة كما يعزّز هذا المدخل تحفيز الطلاب نحو التفوق في مجالات علمية ومهنية ترتبط بالعلوم والتقنية في المستقبل، بما ينعكس على تحسين المؤشرات والقدرات التنافسية في جميع المجالات (حويل والأسمرى، 2021، ص. 170). ويعدّ مدخل "STEM" من المداخل المعاصرة في تصميم البرامج التعليمية والتدريبية التي أثبتت فاعليتها في تطوير برامج تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وانتشرت في عدد الدول في مدارس المتفوقين والموهوبين، أو في مدارس الطلاب العاديين، كما ارتبطت بصورة مباشرة بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (Erdogan, & Stuessy, 2015, 1518).

وتشير دراسة غانم (2011) إلى مجموعة من المنطلقات التي يقوم عليها تصميم هذه البرامج التعليمية والتدريبية والمتضمنة في مدخل "STEM" كما يلي:

1. التعليم والتدريس المتمركز على حل المشكلة.
2. تعزيز عمليات البحث والتقصّي والتجريب.



3. توظيف أدوات التقويم الحقيقي وأساليبه.
4. بناء الخبرات حول المشروعات التعليمية.
5. ربط الخبرات التعليمية بالمواقف الحقيقية.
6. تصميم البيئات التعليمية التشاركية.

ويوضح عبد القادر (2017، ص.171) أنَّ مدخل "STEM" يعدُّ مدخلاً بينياً يقوم على دراسة المفاهيم العلمية في مجالات: العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، من خلال مهام ومشكلات واقعية، ويعتمد على تنظيم الوحدات التكاملية القائمة على البحث والاستقصاء غير المشروعات والخبرات التعليمية، ويقوم على التدريس المتمركز حول الطالب، كما يقوم على مجموعة من المعايير تتمثل فيما يلي:

1. المنظور البنائي في تنظيم الخبرة التعليمية والتدريسية.
2. مشاركة الطالب في تخطيط أنشطة التعلم والتعليم.
3. تصميم بيئات تعليمية تحاكي الواقع الفعلي.
4. تصميم التعلم وفق متطلبات تنمية التفكير.
5. حل المشكلات والبحث التجريبي والاستقصاء والمشروعات التعليمية تمثل استراتيجيات وأنشطة تدريسية أساسية في توجيه التعلم والتعليم.
6. أنشطة التعلم الذاتي ضرورية لاكتشاف جوانب براعة الطالب.

وأشارت دراسة (Tofel, Callahan, & Nadelson, 2017) إلى أنَّ مدخل "STEM" يتميز بدرجة عالية من المرونة في العمل بين المعلّم والطالب، على مستوى انتقاء الخبرات التعليمية، وتصميم التعلم والتدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية، وانتقاء طرائق العمل مع الطلاب، وإمكانية بناء مجتمعات تعليمية ثابتة لفترات طويلة تمكّنها من إنتاج مشروعات بحثية استقصائية، مع العمل على المهارات العليا للتفكير، كما أنَّ التعلم قائم على الدمج بين المعرفة والاستمتاع؛ ممّا يزيد من دافعية الطلاب في العمل والمثابرة في أداء التكليفات والمهام.

وينطلق مدخل "STEM" في تدريس الرياضيات من التكامل بين المواد الدراسية، مع التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين وبخاصة المهارات الحياتية، والتواصل، والتفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، كما يركّز على واقعية الخبرات التعليمية، والانطلاق من حياة الطالب، وعلى التدريس من أجل بناء الفهم العميق، وتخطيط الخبرات التعليمية ومعالجتها باستخدام المشروعات التعليمية، وتوكيد العمليات البحثية والاستقصائية، وتنويع التدريس، وأساليب التواصل والتفاعل بين الطلاب، والتكامل بين الأساليب التعاونية والتنافسية والفردية، وتتطلب هذه المنطلقات وعي معلّم الرياضيات بضرورة الانتقال من الأساليب التقليدية إلى أساليب تكاملية في تخطيط ومعالجة الخبرات التعليمية في الرياضيات (الزهراني، 2021 ب، ص.397).

أهمية مدخل "STEM" في تعليم الرياضيات وتعلّمها:

أوضح الصاعدي (2021، ص.105) أنَّ مدخل "STEM" يعدُّ بناءً معرفياً تكاملياً ينطلق من البناء الحسي للمفاهيم المحورية من خلال المعالجات التطبيقية للخبرات التعليمية، مع التكامل بين الأنشطة الأكاديمية وأنشطة بناء المهارات الحياتية منها المعارض والمسابقات التعليمية، وتكمن أهميته في تحفيز معلّمي الرياضيات للعمل الإبداعي وفق استراتيجيات تدريسية متنوعة ومتباينة تتمركز على الطالب، وتراعي بناء المعنى وفق تصميم مواقف تعليمية حقيقية تدور على مفاهيم ومهارات محورية، وتؤكد التكامل بين الجانب المفاهيمي والجانب التطبيقي للمفاهيم الرياضية، وتوجّه الطالب من خلال تصميم مواقف استقصائية



لبناء الاستدلالات الرياضية. ويتطلب هذا المدخل تغييراً جذرياً في عمليات انتقاء الخبرات التعليمية، وتنظيمها في المحتوى العلمي، ومعالجتها باستراتيجيات تدريسية غير تقليدية تتسم بالإبداعية.

وبينت دراسة هنداي (2021) أن مدخل "STEM" يركز على المهارات المتطلّبة في القرن الحادي والعشرين كما يؤكّد على الجوانب التطبيقية للمعرفة الرياضية والعلمية، ويؤكد على أن التعلم عملية مرنة ونشطة توجّه الطلاب نحو العمل والتعلم بالبحث والمحاولة والخطأ، مع تدريبهم على عادات الإنتاجية والمثابرة، والتواصل، وتبادل الخبرات والأفكار والحلول، مع تقييم الأفكار والحلول الرياضية بصورة تعاونية وهادفة، وتأكيد الممارسات الإبداعية بغرض بناء قدرات الطلاب في إنتاج المعرفة الرياضية. كما أن هذا المدخل يؤكد على تشاركية الطلاب في تخطيط تعلمهم، وتدريب معلّمي الرياضيات على توظيف استراتيجيات التدريس الإبداعي؛ لذا فإن تنمية مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات ترتبط بصورة مباشرة بمدخل "STEM" التكاملي.

كما بينت دراسة أبو ثنتين (2021) أهمية توظيف مدخل "STEM" في تدريس الرياضيات؛ لتركيزه على تنظيم الخبرات التعليمية في الرياضيات حول قضايا ومفاهيم جوهرية وحقيقية، من العالم الحقيقي الذي يحيط بالطلاب، كما أنه يوجّه الطالب نحو التصميم الهندسي وعمليات البحث والاستقصاء، ومن ثمّ يتمّ تدريب المعلم على الممارسات التدريسية المرتبطة بهذه الاستراتيجيات، كما يركز على مشاركة الطالب في مشروعات تعليمية تعاونية، ومهام في فرق، ومهام فردية، ويسمح للطلاب بالتجريب، والتطبيق العملي للمفاهيم الرياضية والعلمية، ويؤكد على معايشة الطالب للمواقف التي مرّ بها العالم في اكتشاف الظواهر والمواقف الحياتية وتفسيرها، وتدريبه على التفسير، وتقديم الأدلة، والحوار والمناقشة، والتقييم الذاتي، وعادات التفكير الإيجابي، وبناء مجتمعات التعلم الإنتاجية. كما أوضح (DiCicco, et.al, 2019, 222) أن من المهام الأساسية لمعلّمي "STEM" القدرة على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق في الممارسات التدريسية، بما ينعكس على أداء الطلاب.

العلاقة بين التدريس الإبداعي ومدخل "STEM"

ينطلق مدخل "STEM" من ضرورة الانتقال من المدرسة التقليدية في تنظيم المحتوى العلمي ومعالجته، إلى الأخذ بالاستراتيجيات المعاصرة في معالجة الخبرات التعليمية؛ لذا فالإبداع في التدريس يأتي من بين المتطلّبات الرئيسة لتحقيق الأهداف المنشودة من هذا المدخل في بناء قدرات الطلاب ومجالات تميّزهم. كما أنه يعزّز قدرة المعلّمين في العمل على بناء مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، مع التركيز على مهارات التعاون والعمل في فريق والتواصل، وإتقان الأدوات الرقمية، ودمج التكنولوجيا في المحتوى العلمي. وبالتالي يمكن القول أن العلاقة بين مدخل "STEM" والتدريس الإبداعي علاقة تبادلية، ومن ثمّ فإن العمل وفق مدخل "STEM" يدعم تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلّمين، وذلك في جميع عناصر العملية التعليمية، حيث يعتمد العمل في مدخل "STEM" على الإبداع في تصميم المشروعات التعليمية، وبناء المواقف الاستقصائية، وتحفيز الدافعية بين الطلاب، وتوجيههم للتعلم الذاتي، كما يتطلّب الإبداع من المعلّم التجديد في إدارة الأنشطة التعليمية، وتوظيف التقويم الحقيقي في قياس مخرجات التعلم (Pollard, et.al, 2021, 180).

كما تبين دراسة إيجابره وخندقجي والعيسى (2020) أن مدخل "STEM" يتمركز على الانتقال إلى التعلم القائم على الأداء لتهيئة الطلاب للعمل في مشروعات ريادية، مع التركيز على مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ويرتبط ذلك بتطوير أداء المعلّم، وتمكينهم من التدريس الفعّال، والتمكّن من الإبداع في الممارسات التدريسية بغية تحسين مخرجات التعلم. وبالتالي فإن مدخل "STEM" يعدّ من مقومات بناء برامج في التنمية المهنية لمعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بغية تحسين أدائهم وممارساتهم التدريسية. كما أوضحت دراسة (Vossen, et.al, 2020) أن مدخل "STEM" يعتمد على مجموعة من الممارسات



الإبداعية منها: تصميم البحوث والمشروعات التعليمية، وتصميم العمليات الاستقصائية وطرح التساؤلات المختلفة، وتحفيز الطلاب على إنتاج حلول مختلفة للمشكلات الرياضية، وهذه الحلول تتسم بالأصالة، وكل هذه الممارسات تعتمد بصورة مباشرة على تدريب المعلم على توظيف مهارات التدريس الإبداعي في تعليم الرياضيات.

وبصفة عامة يمكن استنتاج أن مدخل "STEM" يشكّل إطاراً عاماً نظرياً وإجرائياً يمكن توظيفه في تصميم البرامج التدريبية لتطوير مهارات معلمي الرياضيات وممارستهم، وذلك وفق مجموعة من الأسس سيتمّ توضيحها في إجراءات بناء البرنامج التدريبي. كما أن التدريس الإبداعي يرتبط بالممارسات التدريسية غير المألوفة لمُعَلِّمي الرياضيات في مجالات: تخطيط التدريس وتنفيذه، وإدارة الصف والأنشطة التعليمية، وتقييم أداء الطلاب.



الطريقة والإجراءات

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة التجريبية الواحدة؛ حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً لتحديد مستويات مُعلّمي الرياضيات قبلياً في مهارات التدريس الإبداعي، يليها تعريض المجموعة التجريبية إلى البرنامج التدريبي المقترح، مع تطبيق بطاقة الملاحظة بعداً لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

عينَةُ الدراسة:

يعدُّ جميع مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدارس مدينة خميس مشيط بالمجتمع الأصلي للدراسة، وتكوّنت عينة الدراسة من (33) معلماً للرياضيات بالمرحلة الثانوية تم اختيارها بطريقة عشوائية وفق وحدة المدرسة، وتمثّل العينة مجموعة تجريبية للدراسة يتم تعريضها لأدوات الدراسة، وتم الاستعانة بالمُشرفين التربويين بالرياضيات بالمدارس نفسها للمساعدة في تطبيق أدوات الدراسة ميدانياً.

أداة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لمُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟ تم تحليل الدراسات السابقة في مجالات تنمية التدريس الإبداعي وقياسه لدى مُعلّمي الرياضيات، حيث اعتمدت معظمها على استخدام بطاقة ملاحظة، وتم بناء بطاقة وفق الخطوات التالية:

بناء قائمة بمهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات:

تم تحليل عديد من الدراسات التي هدفت إلى تقييم أو تنمية مهارات التدريس الإبداعي ومنها دراسة بهوت، وبلطيه (2006)، ودراسة الشعيلي (2010)، ودراسة جيبسون (Gibson, 2010)، ودراسة (Davis, 2014)، ودراسة القحطاني (2016)، ودراسة (2017)، ودراسة عبيده (2017)، ودراسة محمد (2018)، ودراسة عبدالفتاح (2019)، ودراسة الزهراني (2021) تبين وجود مسارين في تحديد مهارات التدريس الإبداعي كما يلي:

1. **الاتجاه الأول:** يركّز على تحديد مهارات التدريس الإبداعي وفق مكونات الإبداع (الطلاقة، والمرونة والأصالة، والحساسية تجاه المشكلات، واستيعاب التفاصيل)، وتطبيق هذه المكونات في ممارسات المُعلّم وأنشطته في الموقف التعليمي والتدريسي.

2. **الاتجاه الثاني:** يركّز على تحديد مهارات التدريس الإبداعي وفق مفهوم الأداء التدريسي ومجالاتها، والمرتبطة بتخطيط التدريس وتنفيذها وتقومها مع مهارات إدارة الصف والأنشطة التعليمية.

3. اعتمدت الدراسة الحالية على توظيف الاتجاه الثاني للتمييز بين التدريس الإبداعي، والتدريس من أجل تنمية الإبداع، حيث إنّ التدريس الإبداعي يركّز على السلوكيات والممارسات الإبداعية لدى مُعلّم الرياضيات وتنميتها وقياسها، في حين أنّ التدريس من أجل الإبداع يركز على تنمية مكونات التفكير الإبداعي لدى الطلاب؛ لذا أمكن تحديد قائمة مهارات التدريس الإبداعي وفق التوصيف التالي:



جدول 2

مهارات التدريس الإبداعي

م	المهارات	تحديد المهارة	عدد المفردات
1	تخطيط التدريس إبداعياً	تصميم سيناريوهات التعلم الإبداعي متضمنًا: صياغة الأهداف، وتصميم مواقف تعليمية غير مألوفة، وتصميم أنشطة، وصياغة مشكلات وألعاب رياضية، وصياغة الأسئلة مفتوحة النهاية، مع تخطيط أساليب التقويم، وتحفيز الطلاب نحو التعلم وإنتاج المعرفة الرياضية وإجراءات السير بالدرس.	12
2	استراتيجيات التدريس الإبداعي	توظيف استراتيجيات زيادة الانتباه، واستراتيجيات صياغة المشكلة، واستراتيجيات حل المشكلة، وخطوات حل المسألة الرياضية، واستراتيجيات حل المشكلة الرياضية إبداعياً واستراتيجية التخيل، والتأمل، والتصور البصري، والتمثيلات الرياضية، وتوظيف اليدويات واستراتيجيات الترابط والتواصل والاستدلال الرياضي، مع تكامل العمل الفردي والتعاوني في تنفيذ الأنشطة الرياضية.	9
3	إدارة التعلم بأساليب إبداعية	استقراء احتياجات الطلاب ومستوياتهم القبلية وتنشيطهم ذهنياً، وبناء خطة زمنية لتنفيذ أنشطة التفكير، واستخدام أنشطة لبناء الدافعية نحو المثابرة وإعادة التفكير لإنتاج حلول تتسم بالمرونة والجدة.	8
4	تقويم إنجاز الطلاب بأساليب إبداعية.	استخدام التقويم الأصيل القائم على محاكاة المواقف الحقيقية لتحفيز الطلاب على تطبيق ما توصّلوا إليه من معرفة رياضية خلال مشكلة أو موقف، يمكن تنفيذه فردياً أو في مجموعات عمل تعاونية.	7

الهدف من بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مهارات التدريس الإبداعي الرئيسة والفرعية بصورة مباشرة لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، التي تمّ تحديدها في تخطيط التدريس إبداعياً، واستراتيجيات التدريس الإبداعي، وإدارة التعلم بأساليب إبداعية، وتقويم إنجاز الطلاب بأساليب إبداعية.

محتوى بطاقة الملاحظة:

ارتبط محتوى بطاقة الملاحظة بقائمة مهارات التدريس الرئيسة والفرعية التي شملتها قائمة مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات، حيث تضمنت (36) مفردة في مهارات التدريس الإبداعي المحددة، وتمّ كتابة البطاقة في صورتها الأولية وفق تدرّج (ليكرت) المتصل التالي:

1. مستوى مُتمكّن، وتنحصر درجته بين (3.25-4.00)، ويشير إلى ممارسة المهارة الفرعية بصورة مستمرة وبدرجة عالية من الإتقان.
2. مستوى مُتقدّم، وتنحصر درجته بين (2.50-3.25)، ويشير إلى ممارسة المهارة الفرعية في معظم المواقف بدرجة تحتاج إلى مزيد من التكرار والتدريب.
3. مستوى متوسط، وتنحصر درجته بين (1.75-2.50)، ويشير إلى ممارسة المهارة الفرعية في بعض المواقف بدرجة تحتاج إلى مزيد من التكرار والتدريب.
4. مستوى ضعيف، وتنحصر درجته بين (1.00-1.75)، ويشير إلى ممارسة المهارة الفرعية في مواقف تعليمية نادرة، بدرجة دقة ضعيفة.



صدق بطاقة الملاحظة:

تمّ عرض البطاقة على عدد (11) من المحكّمين في تخصّص قياس نفسي ومناهج وطرق تدريس، لقياس مدى ارتباط المفردات بالمهارة الرئيسة، وفي ضوء آراء المحكّمين تمّ كتابة البطاقة في صورتها الأولى، كما تمّ قياس معامل الاتساق الداخلي لدراسة الصدق بحساب معامل الارتباط بين كل مفردة ودرجة المهارة الرئيسة، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة ودرجة المهارة الرئيسة لقياس صدق الاتساق الداخلي

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	مفردات المهارة الأولى	10	**0.705	19	**0.605	28	**0.593
1	**0.625	11	**0.643	20	**0.577	29	**0.6.8
2	**0.581	12	**0.518	21	*0.407		مفردات المهارة الرابعة
3	**0.711		مفردات المهارة الثانية		مفردات المهارة الثالثة	30	**0.701
4	**0.695	13	*0.411	22	**0.620	31	**0.708
5	**0.702	14	*0.409	23	**0.718	32	**0.674
6	**0.587	15	**0.752	24	**0.725	33	**0.713
7	*0.421	16	**0.728	25	**0.781	34	**0.658
8	**0.645	17	**0.745	26	**0.640	35	**0.534
9	**0.499	18	**0.691	27	**0.723	36	**0.679
(**) تشير إلى الدلالة عند مستوى 0.01				(*) تشير إلى الدلالة عند مستوى 0.05			

يتضح من جدول (2) أنّ قيم معاملات الارتباط دالّة ومناسبة، ممّا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تمّ قياس ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق تطبيقها في ملاحظة عدد (3) من معلّمي الرياضيات عن طريق الباحث مع أحد المشرفين التربويين بالمدارس محل عينة الدراسة. وتمّ حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي Holstic Formula، بين تقدير الاستجابات لكل من الباحث والمشرف التربوي، ووصل معامل الاتفاق إلى (0.83)، ممّا يشير إلى ثبات بطاقة الملاحظة، وإمكانية استخدامها في إجراءات التطبيق الميداني.

إعداد البرنامج التدريبي المقترح

للإجابة عن السؤال الثاني: ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟ تمّ بناء البرنامج وفق الخطوات التالية:

أسس البرنامج التدريبي:

من خلال تحليل بعض الدراسات السابقة التي ارتبطت بتوظيف مدخل "STEM" في تطوير الممارسات التدريسية لدى المعلّمين، واعتباره من مداخل تطوير المناهج، والتنمية المهنية لمعلّمي الرياضيات، منها دراسة الصاعدي (2021)، ودراسة (Roman, et.al, 2021) ودراسة الهلالي (2020)، ودراسة كل من عطيفة وفرج والشيخ (2020)، ودراسة المنتشري والفراي (2020)، ودراسة السلامة (2019)، ودراسة الفقية (2016)، ودراسة الأغا (2014)، ودراسة (Dejarnette, 2014) ودراسة (Page, et.al, 2013) ودراسة الزبيدي (2009) أمكن تحديد مجموعة من أسس البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات وفق ما يلي:

1. التكامل والترابط بين الرياضيات والعلوم الأخرى، والترابط بين مجالات الرياضيات المدرسية، والترابط بين المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، والترابط بين المعرفة الرياضية والتطبيقات الحياتية.



2. ينطلق التعلّم خلال مدخل "STEM" على تحفيز قدرات الطالب الإبداعية من خلال مجموعة من الأساليب أهمها: استيعاب الترابطات، والتجارب والأنشطة العملية، والمواقف الحقيقية، واستخدام لغة العلم في أنشطة التعليم والتعلّم، وتطوير المواد التعليمية الرقمية والافتراضية، وتنويع مصادر التعلم المفتوحة.
3. يرتبط مدخل "STEM" بتنمية مهارات القرن العشرين التي تركز على مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات، وتنمية المهارات الوظيفية في التواصل، وتوظيف الأدوات الرقمية، والتعاون، والعمل في فرق تحصيلية، وتنمية المهارات الحياتية في حل المشكلات واتخاذ القرار.
4. يؤكّد مدخل "STEM" على مشاركة كلّ من معلّم الرياضيات والطلاب في تصميم التدريس، وتصميم أنشطة التعلم بمحاكاة المواقف الواقعية ودراستها وتفسيرها، وإنتاج المعرفة الرياضية من خلال استراتيجيات المشروعات، والبحث، والاستقصاء، وحل المشكلات، والعصف الذهني، والتخيّل الحر، مع استخدام مهام واقعية تطبيقية لتقويم مستويات إنجاز الطلاب.
5. تصميم الخبرات التعليمية الحقيقية/ الواقعية، وتنظيمها حول مفاهيم ومهارات محورية، تتمّ معالجتها بطريقة تكاملية تنطلق من الترابط بين الرياضيات المدرسية في مستوياتها الثلاث (الترابط بين المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، والترابط بين مجالات الرياضيات، والترابط بين الرياضيات ومجالات المعرفة العلمية والهندسية والتكنولوجية).
6. التأكيد على استراتيجيات التدريس التي تعزّز عمليات بناء الفهم العميق وسلوكياته ومنها التعلّم المتمركز على البحث والاستقصاء، والتعلّم القائم على المشروعات التعليمية، مع تنويع استراتيجيات التعلّم التعاوني والفردية.
7. تصميم بيئات تعليمية مُحفّزة للطالب، تزيد من ثقته بنفسه، وتكون مرتبطةً بواقعه، لتشجيعه على الاكتشاف والاستقصاء، واكتسابه لمهارات التفكير العلمي والرياضي، وزيادة مستويات تحصيله الرياضي.
8. التركيز على التقويم الحقيقي المتمركز على الأداء، والمستند إلى مُخرجات التعلم بصورة محورية وتكاملية، مع مراعاة تنويع أساليب التقويم بين الاختبارات التحصيلية، والمشروعات البحثية والاستقصائية، والعروض التقديمية، وقياس مهارات العمل في فريق لإنجاز مهمة تعليمية مُحدّدة خلال مدة زمنية قد تصل إلى عام دراسي، مع توظيف المسابقات التعليمية التنافسية، والمعارض العلمية، والاختراعات في مجالات العلوم والتقنية، أو إنتاج التصاميم الهندسية المختلفة.
9. التدريب على مهارات التدريس الإبداعي يجب أن يشمل مهارات التدريس الرئيسة والمتمثلة في: تخطيط التدريس، واستراتيجيات إدارة الأنشطة التعليمية، واستراتيجيات تنفيذ التدريس، وأساليب التقويم، حتى يتمكن المعلّم من بناء رؤية واضحة نظرية وعملية حول استخدام مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات.
10. ينطلق البرنامج المقترح القائم على "STEM" من كون التدريس الإبداعي يرتبط ببناء مهارات التخيّل والتأمّل لدى معلّمي الرياضيات، لتدريبه على العمل بطرائق غير مألوّفة، والميل إلى الإنتاجية، والإبداع في الممارسات التدريس في معالجة المحتوى العلمي وإدارة التعلّم، واستثمار طاقات الطلاب وتوجيهها.
11. كما ينطلق البرنامج المقترح القائم على "STEM" من أن ممارسة المعلم لمهارات التدريس الإبداعي تبدأ من تدريبه على التفكير المرن في بناء خطة درس إبداعية، وتعتمد على التدريب العملي للمعلم على هذه المهارات من خلال التدريس المصغّر، أو التدريب داخل الصف والملاحظة من قبل المشرف التربوي أو الزملاء، وتقديم التغذية الراجعة، مع قياس أثر هذه الممارسات على مستويات تفكير الطلاب وتفاعلهم ودافعيتهم في حصة الرياضيات.



12. ضرورة تغيير الجانب المعرفي لدى معلّمي الرياضيات، من خلال بناء إطار مفاهيمي متطور حول التدريس في ظل المتغيرات التقنية، والعمل باعتباره باحثًا قادرًا على رصد المشكلات التعليمية في مجالات تدريس الرياضيات، وبناء خطة لمواجهتها تشمل تطوير السلوكيات التدريسية.

أهداف البرنامج التدريبي المقترح

ارتبط البرنامج المقترح بتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وفق مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات المتمركزة على توظيف مدخل "STEM"، ويمكن تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي كما يلي:

1. استيعاب مفهوم "STEM" بوصفه مدخلًا تكامليًا في معالجة محتوى المواد الدراسية.
2. تعرّف معلّم الرياضيات طبيعة تدريس الرياضيات وفق مدخل "STEM".
3. إتقان بعض ممارسات التدريس المرتبطة بالرياضيات المرحلة الثانوية وفق مدخل "STEM".
4. إتقان مهارات تخطيط التدريس في الرياضيات وفق مدخل "STEM".
5. إتقان مهارات تنفيذ التدريس في الرياضيات وفق مدخل "STEM".
6. إتقان مهارات إدارة الصف عند تدريس الرياضيات وفق مدخل "STEM".
7. إتقان مهارات تقييم التدريس في الرياضيات وفق مدخل "STEM".
8. دراسة بعض استراتيجيات تدريس الرياضيات في ضوء مدخل "STEM".

محتوى البرنامج التدريبي

- انطلاقًا من ضرورة استيعاب معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمدخل "STEM" وتعرّف استراتيجياته وتحقيقًا للأهداف التعليمية للبرنامج الحالي، ارتبط المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي بالجوانب المعرفية والمهارية في التدريس الإبداعي، وتحدد موضوعات البرنامج التدريبي وفق جدول (3).

جدول 3

محتوى البرنامج التدريبي

م	اليوم التدريبي	الموضوع الرئيسي	الموضوعات الفرعية
1	الأول	مدخل "STEM"	• مفهوم مدخل "STEM"
2	الثاني	تخطيط التدريس في ضوء مدخل "STEM"	• أهمية ومبررات استخدام "STEM" • مفهوم تخطيط التدريس والتعليم تخطيط التدريس ضوء مدخل "STEM"
3	الثالث	تنفيذ التدريس في ضوء مدخل "STEM"	استراتيجيات التدريس التكاملية في مدخل "STEM" تخطيط نماذج دروس الرياضيات في ضوء مدخل "STEM" الأنشطة التعليمية في ضوء مدخل "STEM" تهيئة الطلاب وتهيئة الدرس في ضوء مدخل "STEM" تصميم بيئات التعلم في ضوء مدخل "STEM" إدارة الصف في ضوء مدخل "STEM"
4	الرابع	تقويم التدريس في ضوء مدخل "STEM"	• عرض دروس بالتدريس المصغر في ضوء مدخل "STEM" • مفهوم التقويم بوصفه جزءًا من التعلم. أنشطة التقويم في ضوء مدخل "STEM" أعداد بعض أنشطة التقويم في الرياضيات بمدخل "STEM"



م	اليوم التدريبي	الموضوع الرئيسي	الموضوعات الفرعية
5	الخامس	دور الطالب والمعلم في مدخل "STEM"	- تنفيذ خطط دروس في الرياضيات إبداعيًا بالتدريس المصغّر. - التغذية الراجعة للتدريس المصغّر. - التغذية الراجعة للبرنامج التدريبي.

وتم صياغة دليل البرنامج التدريبي تضمن: الأهداف العامة والإجرائية، والخطة الزمنية للبرنامج التدريبي، حيث تضمن البرنامج (20 ساعة تدريبية)، مع تصميم (13) نشاطاً تدريبياً ارتبطت بتحقيق أهداف الموضوعات الفرعية في البرنامج التدريبي، مع تصميم عرض تقييمي لإثراء المشاركين من معلّمي الرياضيات بالمادة العلمية بعد تنفيذ الأنشطة التدريبية.

أساليب التدريب والتقييم في البرنامج التدريبي:

لتحقيق الهدف العام من البرنامج التدريبي تمت الإجراءات والخطوات التالية:

1. بدأ البرنامج التدريبي بجلسة عامة للمعلمين تمت بمعرفة المشرفين التربويين مع معلّمي الرياضيات، لتقديم الأهداف العامة والإجرائية من البرنامج التدريبي، وتحديد قواعد العمل في البرنامج، ومهام معلّمي الرياضيات وأنشطتها، وتحديد الأدوات والمصادر التدريبية المطلوبة في تنفيذ البرنامج.
2. تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بمعرفة المشرفين التربويين قبلًا على عينة الدراسة من معلّمي الرياضيات لتحديد الخبرات السابقة لدى معلّمي الرياضيات حول مهارات التدريس الإبداعي.
3. تطبيق البرنامج التدريبي في الأسبوع الثاني بمعرفة الباحث. وتم استخدام الأساليب التدريبية التالية:
 - عرض النشاط التدريبي على المشاركين مع إتاحة وقت انتظار للتفكير بصورة فردية، قبل المشاركة وتبادل الخبرات بين المعلمين.
 - عمل مناقشة مفتوحة حول الجانب المعرفي المتضمن في النشاط التدريبي والمرتبط بمفهوم أو أهمية، عناصر مدخل "STEM" واستراتيجياته، ومناقشة كيفية توظيفه في تدريس رياضيات المرحلة الثانوية..
 - العمل في مجموعات تعاونية لتبادل الخبرات بين معلّمي الرياضيات، وتنفيذ النشاط التدريبي وبخاصة في مهارات تخطيط دروس في ضوء مدخل "STEM" وتنفيذها بالتدريس المصغّر، وتقييم الأداء ومناقشته داخل المجموعات التعاونية.
 - تنفيذ جلسة العصف الذهني والمناقشات الجماعية داخل كل مجموعة بين معلّمي رياضيات حول مفهوم أو مهارة محدّدة في تدريس الرياضيات وفق مدخل "STEM". (مع اختيار نماذج من كتب رياضيات المرحلة الثانوية)
 - تقديم عروض نتائج عمل المجموعات التعاونية من معلّمي الرياضيات، ويتم ذلك بالعروض التقديمية ومناقشتها، أو عرض أداء مجموعات العمل التعاونية، وكتابة التعليقات عليها بين معلّمي المجموعات.
 - مناقشة عروض المجموعات التعاونية، وبناء استدلالات محدّدة حول مهارات توظيف مدخل "STEM" في تدريس رياضيات المرحلة الثانوية.
 - تقديم تغذية راجعة حول عمل المجموعات التعاونية ونتائجها، وتوضيح نقاط القوة، وبعض النقاط التي تحتاج إلى مزيد من العمل وتبادل الخبرات.
 - مناقشة العرض التقديمي لإثراء المشاركين، وبخاصة فيما يرتبط ببناء الإطار المفاهيمي حول مدخل "STEM" وتوظيفه في تدريس رياضيات المرحلة الثانوية.
 - تقديم التغذية الراجعة لليوم، ومناقشة المشاركين حول ما تعلموه، مع التركيز على الممارسات التي يمكن نقلها للميدان بصورة فعلية، ومناقشة النقاط التي تحتاج إلى مزيد من المهارة والتفصيل.



- تنفيذ التدريس المصغر للأنشطة وخطط الدروس، مع مناقشة كل معلّم في الممارسات التدريسية المميزة وكيفية نقلها للميدان.
 - إعادة تقييم خطة الدرس وفّق مهارات التدريس الإبداعي، بغية أن تنعكس عمليات البرنامج القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي.
 - الانتقال إلى فكرة أخرى لمناقشتها والعمل عليها إبداعياً.
4. تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بمعرفة المشرفين التربويين بعددٍ.

التطبيق الميداني

تمّت إجراءات التطبيق الميداني في الأسبوعين الأول والثاني من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2018/2019م) وتمّ تطبيق البرنامج في الفترة المسائية من الساعة الخامسة حتى الساعة التاسعة مساءً لظروف عمل المعلمين في الفترة الصباحية، حيث تمّت الاستعانة بالمشرفين التربويين في دعم إجراءات تطبيق البرنامج التدريبي لمعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وفي تطبيق بطاقة الملاحظة قبلياً في الأسبوع الأول، ثمّ تطبيق البرنامج التدريبي في الأسبوع الثاني، يليها تطبيق بطاقة الملاحظة بعددٍ في الأسبوع الثالث.

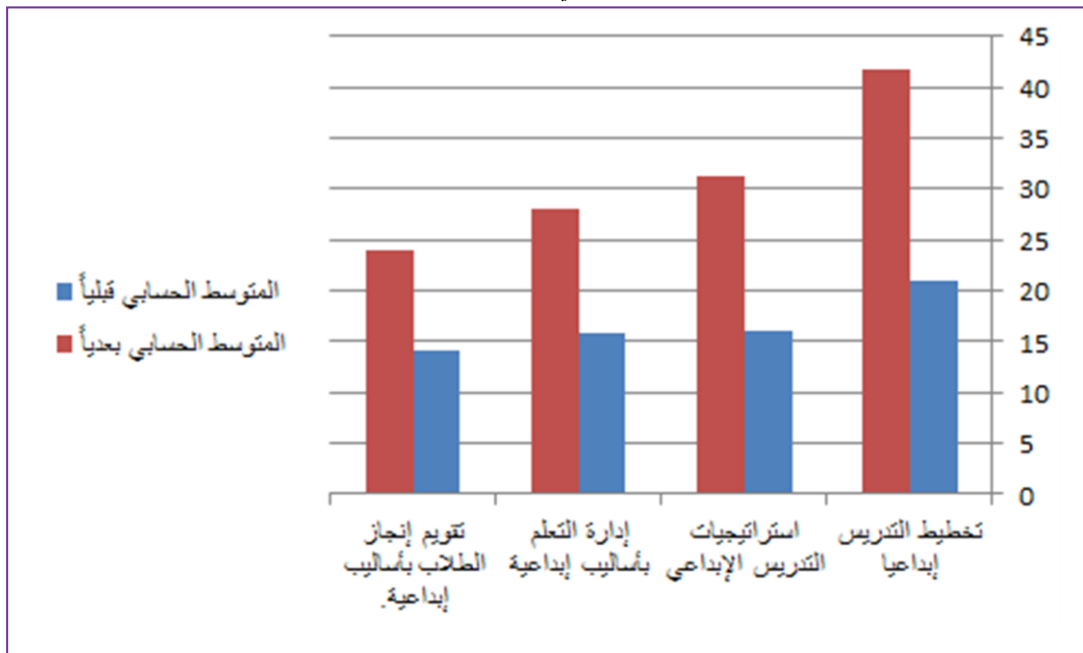


عرض نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصّ على: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟ تمّ اختبار صحة الفرض التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة وكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي. ولاختبار صحة الفرض تمّ وصف البيانات كما في شكل (1).

شكل 1

مقارنة المتوسطات الحسابية قبلًا وبعديًا لمهارات التدريس الإبداعي



يتضح من شكل (1) المتوسطات الحسابية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة وكل مهارة على حدة، ويبيّن شكل (1) ارتفاع المتوسطات الحسابية في التطبيق البعدي، ولدراسة الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية تمّ حساب قيمة (ت) للمجموعتين المترابطتين في التطبيقين القبلي والبعدي وكانت النتائج كما في جدول (4).

جدول 4

نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة قبلًا وبعديًا (ن=33)

مهارات التدريس الإبداعي	المتوسط الحسابي قبلي	المتوسط الحسابي بعدي	الانحراف المعياري قبلي	الانحراف المعياري بعدي	معامل الارتباط	قيمة (ت)	درجات الحرية	حجم الأثر
تخطيط التدريس إبداعيًا	20.90	41.84	3.22	2.38	0.140	29.256**	32	6.782
استراتيجيات التدريس الإبداعي	16.06	31.30	1.69	2.29	0.308	36.509**	32	7.592
إدارة التعلم بأساليب إبداعية	15.81	28.01	1.55	1.67	0.046	29.112**	32	7.108



مهارات التدريس الإبداعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل	قيمة (ت)	درجات	حجم
القبلي	البعدي	القبلي	الارتباط		الحرية	الأثر
14.02	23.93	1.61	1.67	27.507**	32	6.158
66.79	125.08	4.61	3.85	48.068**	32	9.393

يتضح من جدول (4) ومن قيم (ت) الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية على مستوى مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، وكل مهارة على حدة، مما يشير إلى قبول الفرض الموجه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لملاحظة مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة وكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي". ولدراسة فاعلية البرنامج تمّ حساب حجم الأثر وبيّن جدول (4) كبر حجم الأثر (أكبر من الواحد الصحيح)، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي بصفة عامة، ومهارات كل محور على حدة لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

تفسير النتائج:

توصّلت الدراسة الحالية إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، ويُعزّي ذلك إلى تصميم البرنامج التدريبي المقترح وفق مجموعة من الأنشطة المتمركزة على مدخل "STEM" والذي يؤكّد على التكامل بين الجانب المفاهيمي والجانب الإجرائي لمهارات التدريس الإبداعي، كما يتضمّن البرنامج أنشطة تدريبية قائمة على ممارسة معلّمي الرياضيات لممارسات التدريس الإبداعي في مهارات تخطيط التدريس إبداعياً في محتوى رياضيات المرحلة الثانوية، ومناقشة خطط التدريس داخل ورش عمل بين معلّمي الرياضيات مع تنفيذ الخطة باستخدام التدريس المصغر، وملاحظة الممارسات الإبداعية في التدريس للتأكد من إتقانها، ومناقشة جوانب القصور بين المعلّمين. كما ركز البرنامج.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الجمل (2017)، ودراسة أبو سته (2011) في أهمية تخطيط برامج تدريبية بشكل مقصود ومُخطّط لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلّمين، وتعزيز هذه المهارات وتعريفها بصورة واضحة، مع ترجمتها إلى ممارسات أو سلوكيات تدريسية مُيسّرة للإبداع بين معلّم الرياضيات والطلاب في المواقف التعليمية، وأشارت الدراسة إلى إمكانية توظيف عديد من الاستراتيجيات بصورة إبداعية من جانب المعلم من بينها استراتيجيات التعلم النشط، مع توجيه سلوكيات المعلّم لبناء بيئات تعليمية جاذبة للتعلم ومُعزّزة للتفاعلات الإيجابية.

كما تتفق مع نتائج دراسة عبدالقادر (2017: 167)، ونتائج دراسة المنورية (2020، ج) التي أكّدت فاعلية مدخل "STEM" في تصميم البرامج التدريبية لتطوير الأداء التدريسي لمعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث يسمح هذا المدخل بتغيير أنماط تفكير معلّمي الرياضيات حول التدريس، وبالتالي تغيير مسارات اختياراتهم لاستراتيجيات التدريس، والانتقال من الطرائق التقليدية إلى الطرائق المتمركزة على الطالب ومنها استراتيجيات حل المشكلات في السياق الواقعي، واستراتيجيات التقويم الحقيقي، واستراتيجية المشروعات الاستقصائية، واستراتيجيات تنمية التفكير الناقد والإبداعي، والمشروعات الإنتاجية، مع توكيد بناء المعرفة بصورة تكاملية.

كما تتفق مع نتائج دراسة الصاعدي (2021) التي أكّدت فاعلية البرامج التدريبية المتمركزة على مدخل "STEM" في تدريس الرياضيات، حيث تعزّز مهارات التعلم المستمر والتنمية المستدامة، وتراعي التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية، مع توكيد أنشطة الممارسات العملية، وتفعيل التقويم الحقيقي المستمر؛ لذا فإنّ مدخل "STEM" يعدّ من المداخل



الفاعلة في تحسين ممارسات التدريس لدى معلّمي الرياضيات باعتباره ضرورةً ومتطلبًا رئيسيًا لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. كما تتفق مع نتائج دراسة هنداوي (2021، 310) التي بيّنت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلّم المجين في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في الرياضيات وفق مدخل "STEM" التكاملي.

كما تتفق مع دراسة الأغا (2014) التي أكّدت ضرورةً ارتباط محتوى البرامج التدريبية المصمّمة بمهارات التدريس الإبداعي بصورة مباشرة، مع تشجيع معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية على بناء تصوّر حول كيفية توظيفها داخل الفصول الدراسية، وتتفق مع دراسة بولس (Boulos, 2012: 229) التي أكّدت ضرورةً التدريب المباشر والمستمر مع المتابعة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي، حيث إنّ تنمية مهارات التدريس الإبداعي يُعدّ إعادة هيكلة للجانب المعرفي والمهاري والوجداني لدى المعلّم، وتتفق مع نتائج دراسة برنارد (Burnard, 2012:168) في أهمية تنمية مهارات التدريس الإبداعي بطريقة عملية من انتقال المعلّم من الفكر التقليدي إلى الفكر البحثي القائم على البحث عن أدوات وأساليب غير تقليدية لتخطيط الدروس الإبداعية وتنفيذها.

كما تتفق مع دراسة القرني (2010) التي أكّدت ضرورةً تخطيط برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس الإبداعية وتكون هذه البرامج موجهة ومقصودة لمعلّمي الرياضيات وتنطلق من أوجه القصور لديهم، وتركز على تدريبهم العملي على ممارسة السلوكيات الإبداعية وتنميتها وقياسها بصورة مستمرة لدى معلّمي الرياضيات، وترتبط هذه السلوكيات بمهارات تخطيط التدريس وتنفيذها وتقييمها في مجالات الرياضيات المدرسية.

وبصفة عامة توصّلت الدراسة الحالية إلى إمكانية توظيف مدخل "STEM" في بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي وقياسها لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ حيث إنّ هذه المدخل تسمح بتنظيم الخبرات التعليمية بصيغ تكاملية، كما تتقلّل بمعلّم الرياضيات من الاستراتيجيات التقليدية إلى استراتيجيات تدريس إبداعية متمركزة على الطالب.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة الحالية أمكن التوصية بما يلي:

1. توظيف مدخل "STEM" في تصميم برامج التنمية المهنية لمعلّمي الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة لتنمية مهارات التدريس الإبداعي.
2. توظيف البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.
3. توجيه المشرفين التربويين في متابعة معلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية حول مدى توظيف مهارات التدريس الإبداعي بإتقان.
4. توظيف مدخل "STEM" في تطوير الأداء التدريسي لمعلّمي الرياضيات بصفة عامة في فصول الطلاب العاديين وفصول الطلاب الموهوبين والمتفوقين تحصيليًا.
5. تدريب المعلّمين داخل المدرسة على تصميم الأنشطة الإبداعية تدريجيًا مع تمييز أنشطة التهيئة، وأنشطة بناء المعرفة الرياضية، والأنشطة التحفيزية، والأنشطة التقييمية.
6. تدريب معلّمي الرياضيات على استخدام الاستراتيجيات والآليات المرتبطة بمدخل "STEM" في تنظيم الخبرات التعليمية وتصميم التدريس وتصميم البيئات التعليمية، وبناء مجتمعات التعلم التشاركية، وتقويم الأداء بصورة واقعية وفق مفهوم التقويم الحقيقي وأساليبه.



7. استخدام مدخل "STEM" في تخطيط برامج التنمية المهنية بدايةً من تقييم الاحتياجات التدريبية، وتصميم البرامج وتنفيذها، وقياس أثرها ميدانيًا بهدف الاستمرارية في التنمية المهنية لمُعَلِّمي الرياضيات.

مُقترحات الدراسة

انطلاقاً من حدود الدراسة الحالية ونتائجها أمكن اقتراح الموضوعات التالية للدراسة:

1. صعوبات تطبيق مهارات التدريس الإبداعي لدى مُعلّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية: دراسة تحليلية.
2. تقييم الاحتياجات التدريبية لمُعَلِّمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء تطبيق مهارات التدريس الإبداعي بالمناهج المطوّرة.
3. دراسة فاعلية برنامج إثرائي قائم على مدخل "STEM" في تنمية مكونات البراعة الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4. تقييم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات تنفيذ مهارات التدريس الإبداعي.



المراجع

أولاً المراجع العربية:

- أبو ثنتين، نواف رفيع مفرس. (2021). أثر توظيف منحى "STEM" في تدريس العلوم لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة بمحافظة عفيف. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*, 29(1), 317-288.
- أبو سته، فريال عبده. (2011). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق - كلية التربية*, 70, 170-130.
- أبو طالب، فؤاد بن حسين علي. (2016). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*, 19(4), 161-113.
- اجباره، محمد عدنان محمد، خندقجي، مني محمد مصطفى، والعيسى، يوسف محمد جبرائيل. (2020). أثر استخدام برنامج تدريسي قائم على منحى التعلم الجذعي استيم "Science, Technology, Engineering & Mathematics" في تدريس الرياضيات على مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الرياض التعليمية. *المجلة الدولية لضمان الجودة: جامعة الزرقاء - عمادة البحث العلمي*, 3(2), 99-84.
- الأغا، مراد هارون سليمان. (2014). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم بقطاع غزة. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*, 15(2), 700-671.
- الأسود، الزهرة علي. (2018). مستوى مهارات التدريس الإبداعي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: جامعة العلوم والتكنولوجيا*, 11(38), 84-61.
- باهام، أحمد بن سالم بن سعيد. (2021). مستوى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية مهارات التدريس الإبداعي من وجهة نظر طلابهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية*, 100, 254-189.
- بهوت، عبد الجواد عبد الجواد، وبلطيه، حسن هاشم. (2006). فاعلية مودول قائم على الأسئلة التبادعية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*, 9, 284-252.
- التودري، عوض حسين. (2002). اكساب بعض مهارات التدريس الإبداعي للرياضيات لمعلمي رياضيات المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*, 17, 240-197.
- الجمال، سميرة حلمي. (2017). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. *الجامعة الإسلامية غزة*.
- الحباشنة، ماهر حسين. (2020). تقويم الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بمحافظه الكرك في ضوء معايير المنهج التكاملي. "STEM" *العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*, 28(3), 399-349.



- حجاج، محمود أحمد محمود، وفوزي، محمد. (2020). رؤية مقترحة لضرورة تطوير منظومة التعليم العام في ضوء فلسفة "STEM" دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي، 49، 196-191.
- الحجايا، تمارة محمد. (2013). علاقة الفاعلية الذاتية التدريسية والاستقلال التدريسي المدرك بالتدريس الإبداعي لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة العاصمة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.
- حسن، إبراهيم محمد عبد الله. (2020). تكامل المخرجات التعليمية لمدخل "STEM" ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 3(3)، 221-197.
- حويل، إيناس إبراهيم أحمد، والأسمر، نوره عبد الرحمن علي سعيد. (2021) تطوير تعليم "STEM" في مرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة بعض الدول: دراسة مقارنة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، 8، 233-165.
- الخلف، فاطمة أحمد سالم. (2021). مدى امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمهارات التدريس في تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، 37(4)، 202 - 177.
- خليل، عمر سيد، محمد، السيد شحاته، وعبد المجيد، أماني عبد الشكور (2021). مدخل "STEM" في تدريس العلوم لتنمية بعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية لتعليم الكبار: جامعة أسيوط - كلية التربية - مركز تعليم الكبار، 3(1)، 90-61.
- الديان، عهود بنت حمد بن محمد. (2021). الاحتياجات التدريبية في ضوء مدخل التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM" لمعلمات الرياضيات في مدينة الخبر. مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة، 5(15)، 48-19.
- الزبيدي، صباح حسن. (2009). الأستاذ الجامعي والتدريس الإبداعي أحد الصيغ الجديدة في ظل عصر التدفق المعرفي. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي: جامعة جرش - كلية العلوم التربوية، جرش: كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية، 278 - 316.
- الزهراني، منى هاشم محسن. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، 29(4)، 462-435.
- الزهراني، يحيى مزهر عطية. (2021). فاعلية التدريس باستخدام مدخل "STEM" في حل المسائل اللفظية الرياضية في مادة الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدارس مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 232، 420-387.
- السبيل، مي عمر. (2015). أهمية مدارس العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات "STEM" في تطوير تعليم العلوم: دراسة نظرية في إعداد المعلم. المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 254 - 278.



- السعيد، منى إبراهيم. (2021). فاعلية التدريس وفق منهج "STEM" في تنمية قدرة طالبات المرحلة المتوسطة على حل المشكلات من وجهة نظر معلماتهن في مدينة عنيزة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: المركز القومي للبحوث غزة*، 5(3)، 42-58.
- سلام، باسم صبري. (2018). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية*، 55، 303-342.
- السلامات، محمد خير. (2019). تصورات معلمي علوم المرحلة الثانوية حول منحى التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ("STEM") وعلاقتها ببعض المتغيرات. *دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، 46(1)، 743-761.
- الشعيلي، علي بن هويشل. (2010). صعوبات التدريس الإبداعي لدى معلمي التعليم الاساسي بسلطنة عمان. *المؤتمر العلمي - اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول: جامعة بنها - كلية التربية ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية*، 517 - 542.
- الصاعدي، ليلي سعد سعيد. (2021). فاعلية برنامج قائم على منحى "STEM" في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات الموهوبات بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية: جامعة الملك فيصل*، 22، عدد خاص، 105-112.
- عبد الجيد، محمد عبد الجيد (2004). برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية*، 10(4)، 453-459.
- عبد الفتاح، سالي كمال إبراهيم. (2019). برنامج تنمية مهنية مقترح لمعلمي الكيمياء والفيزياء بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء أبعاد نموذج "TPACK" لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لدى طلابهم. *المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 22(10)، 1-44.
- عبدالقادر، أيمن مصطفى. (2017). تصور مقترح لحزمة من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ("STEM") في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، 6(6)، 167-184.
- عبيدة، ناصر السيد. (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على الدرس البحثي (Lesson Study) وبيان أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاهات نحو توظيفها لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، 20(4)، 52-110.
- العتيبي، سالم بن عبد الله. (2014). *تقويم أداء معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الطائف، الطائف.
- العتيبي، عبد الرحمن محمد علي. (2021). برنامج قائم على استخدام مكونات البراعة الرياضية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، 24(3)، 32-69.
- العجاجي، مريم بنت ناصر. (2016). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية بمدينة بريدة في ضوء مهارات التدريس الإبداعي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة القصيم.



- عطيفه، حمدي أبو الفتوح، فرج، فهمي عوض، والشيخ، مصطفى محمد. (2020). توظيف منحى "STEM" في تنمية مهارات التدريس بالمشروعات لمعلمي الكيمياء قبل الخدمة. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، 20(2)، 327-351.
- غانم، تفيدة سيد أحمد (2011). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات ("STEM"). المؤتمر العلمي الخامس عشر - التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد: الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، 129 - 141.
- علي، علي طاهر. (2016). تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية وفقاً لتوجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. ("STEM") مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، 1(2)، 41-76.
- الفقيه، مشاعل بنت محمد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وعادات العقل لدى الطالبات الملمات بكلية التربية. مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، 169(1)، 710-757.
- فلمبان، سمير نور الدين. (2004). فاعلية برنامج مقترح لإكساب الطلاب "المعلمين" تخصص رياضيات مهارات التدريس الإبداعي. مجلة كليات المعلمين: وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين، 4(2)، 85-150.
- القرني، يعن الله بن علي. (2010) تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المالكي، عبد الملك بن مسفر. (2015). مدى ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة لمهارات التدريس الإبداعي. دراسات تربوية واجتماعية: جامعة حلوان - كلية التربية، 21(1)، 173-218.
- محمد، ياسمين سمير. (2014). استراتيجيات التدريس الإبداعي وأثرها في تحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: جامعة عين شمس - كلية التربية، 61، 166-188.
- محمود، عبد الرازق مختار. (2018). تنمية مهارات التدريس الإبداعي المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية: المؤسسة الدولية لأفاق المستقبل، 1(2)، 235-281.
- مراد، محمود عبد اللطيف. (2006). برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 9، 90-130.
- المسرحي، ياسمين بنت أحمد. (2016). مدى مهارات الأداء التدريسي الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية: جامعة الجمعية - معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، 9، 223-259.
- المنتشري، تغريد عبد الله، والفراي، لينا بنت أحمد بن خليل. (2020). التصميم ثلاثي الأبعاد وفق مدخل "STEM" التكاملية لتنمية مهارة الطلاقة في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الأول متوسط. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 18، 93-132.
- المنورية، أماني بنت سعيد بن راشد. (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على المنحى التكاملي "STEM" في تحسين مهارات التدريس لدى معلمات الطالبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في محافظة جنوب الباطنة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.



- النجار، إياد عبد الحليم محمد. (2021). التنبؤ بمهارات التدريس الإبداعي لأعضاء هيئة تدريس العلوم من خلال مستوى الذكاءات المتعددة لديهم في جامعة أم القرى. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، 48(1)، 82-104.
- النمر، محمد عبد القادر. (2014). مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية لمهارات التدريس الإبداعي. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 15(3)، 765-796.
- الهاللي، سحر صالح. (2020). واقع تدريس مادة العلوم استناداً لمعايير "STEM" من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، 6، 104-156.
- هنداوي، عماد محمد، ورسلان، محمد محمود حسن. (2021). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم الهجين في تنمية كفايات التدريس الإبداعي وفق منحنى "STEM" لدى الطلاب معلمي العلوم والرياضيات بكلية التربية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 22(5)، 310-366.
- يوسف، ناصر حلمي. (2018). أثر برنامج تدريبي في التخطيط للتعليم وفق مدخل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ("STEM") في تنمية القيمة العلمية للعلوم والرياضيات لدى المعلمين ومعتقداتهم حول المدخل. مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 21(9)، 6-51.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu Thanin, Nawaf Rifaa Mafis. (2021). Impact of using the "STEM" approach in science education to develop the decision-making skills of talented middle-level students in Afif. *Islamic University Journal of Educational and psychological Studies: Islamic University of Gaza - Scientific Research and Postgraduate Affairs*, 29(1), 288-317.
- Abu Syeh, Ferial Abdo. (2011). The effectiveness of a training program in developing creative teaching skills and reducing the teaching anxiety of the students of the Faculty of Education within the framework of quality. *Educational and psychological studies: Zagazig University - Faculty of Education*, 70, 130-170.
- Abu Talib, Fuad bin Hussein Ali. (2016). Evaluate the instructional performance of elementary maths teachers in light of creative teaching skills. *Journal of Mathematical Studies: Egyptian Association of Mathematical Studies*, 19(4), 113-161.
- The two men, who were also the two men, were also the two men. Yousef Muhammad Gabriel. (2020). The use of an "STEM" "science, technology engineering & maths" approach-based curriculum in mathematics teaching has affected the critical thinking skills of high school students in the Riyadh school district. *International Journal of Quality Assurance: Zarqa University, Deanship of Scientific Research*, 3(2), 84-99.
- Alagha, Murad Harun Suleiman. (2014). Effectiveness of a proposed training program for high school maths teachers to develop their creative teaching skills in the Gaza Strip. *Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - girls College of Arts, Sciences and Education*, 15(2), 671-700.
- The black, the cant on. (2018). The level of creative teaching skills of the teaching staff at Algerian universities. *Arab Journal for Quality Education: University of Science and Technology*, 11(38), 61-84.



- Baham, Ahmad bin Salem bin said. (2021). The level at which high school teachers have creative teaching skills from the point of view of their students in light of certain variables. *Journal of Faculty of Education: Kafr El-Sheikh University - Faculty of Education*, 100, 189-254.
- Bahut, Abd al-Jawad Abd al-Jawad, Baltah, Hassan Hashim. (2006). Moodil's effectiveness is based on divergent questions in developing creative teaching skills of junior high school maths teachers. *Journal of Mathematical Studies: Egyptian Association of Mathematical Studies*, 9, 252-284.
- Al-Toudary, Awad Hussein. (2002). Instill some creative maths teaching skills for junior high school maths teachers. *Educational Journal: University of Sohag - Faculty of Education*, 17, 197-240.
- Camel, Smiya Helmi. (2017). *The effectiveness of a proposed training program based on active learning strategies in developing creative teaching skills of basic mathematics teachers*. [Unpublished Master's thesis]. Islamic University of Gaza.
- Al-Habashneh, Maher Hussein. (2020). Evaluate the teaching practices of Karak Mathematics teachers in light of the standards of the "STEM" integrative curriculum. *Educational Sciences: Cairo University - Faculty of higher Education*, 28 (3), 349-399.
- This is the first time that the United States has been a member of the United Nations. (2020). A proposed vision of the need to develop the public education system in the light of the philosophy of "STEM". *Studies in university education: Ain Shams University – Faculty of Education – Center for the Development of University Education*, 49, 191-196.
- Hassan, Ibrahim Mohammed Abdullah. (2020). Integration of the educational output of the "STEM" portal and the requirements of comprehensive and sustainable development. *International Journal of Educational Science Research: International Foundation for the future*, 3 (3), 197-221.
- Hweel, Inas Ibrahim Ahmed, Al-Asamari, Nowra Abdel Rahman Ali said. (2021) developing "STEM" education at the secondary level in Saudi Arabia in the light of the experience of some countries: Comparative study. *Journal of young researchers in Educational Sciences: Sohag University - Faculty of Education*, 8, 165-233.
- Al-Khalaf, Fatima Ahmad Salem. (2021). The extent to which teachers of high school mathematics possess teaching skills in teaching mathematics from the point of view of educational supervisors in the State of Kuwait. *Journal of the Faculty of Education: Assiut University - Faculty of Education*, 37(4), 177–202.
- Khalil, Omar Sayed, Mohamed, Mr. Shehata, Abdel Meguid; Amani Abd Al-Shakour (2021). The "STEM" approach to science education to develop some analytical thinking skills in junior high school students. *Educational Journal of Adult Education: Assiut University - Faculty of Education - Adult Education Center*, 3(1), 61-90.
- Al Debian, Ohud bint Hamad bin Mohammed. (2021). Training needs in light of the introduction of the integration of science, technology, engineering and mathematics ""STEM"" for female mathematics teachers in Al Khobar. *Journal of Educational and psychological Sciences: National Research Center Gaza*, 5(15), 19-48.
- Al-Zebeidi, Sabah Hassan. (2009). A university professor and creative teaching is one of the new formulas in the age of the flow of knowledge. *Second Scientific Conference of the Faculty of Educational Sciences: Role of the Arab Teacher in*



- the age of knowledge Flow: Jerash University - Faculty of Educational Sciences, Jerash: Faculty of Educational Sciences, Jerash Al-Ahlia University, 278 - 316.*
- Al-Zahrani, Mona Hashem Mohsen. (2021). Effectiveness of a proposed active learning-based training program in developing creative teaching skills among kindergarten teachers. *Islamic University Journal of Educational and psychological Studies: Islamic University of Gaza - Scientific Research and Postgraduate Affairs*, 29(4), 435-462.
- Al-Zahrani, Yahya Mazhar Atiya. (2021). Effectiveness of teaching using the "STEM" approach to solving mathematical word problems in mathematics for academic achievement and creative thinking in a sample of the 9 th graders in the Holy Makkah schools. *Reading and knowledge Journal: Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Association for Reading and knowledge*, 232, 387-420.
- عمر مي السبيل، (2015). The importance of ""STEM"" schools in the development of science education: Theoretical study in teacher preparation *Twenty-fourth Scientific Conference: Training programs for teachers in Universities for Excellence: Egyptian Society for curricula and Teaching methods*, Cairo: Egyptian Society for curricula and Teaching methods, 254-278.
- Al-said, Mona Ibrahim. (2021). The effectiveness of "STEM" teaching in developing the ability of middle school students to solve problems from the point of view of their teachers in the city of Aunaiza. *Journal of Educational and psychological Sciences: National Research Center Gaza*, 5 (3), 42-58.
- Peace, in the name of Sabri. (2018). Evaluate the pedagogical performance of elementary social studies teachers in light of creative teaching skills. *Educational Journal: University of Sohag - Faculty of Education*, 55, 303-342.
- For more information, (2019). High-school science teachers' perceptions of the integration approach of science, technology, engineering, and mathematics ("STEM") and its relationship to some variables. *Studies - Educational Science: University of Jordan - Deanship of Scientific Research*, 46(1), 743-761.
- Al-Shu'ailli, Ali bin Huishael. (2010). The difficulties of creative teaching for basic education teachers in the Sultanate of Oman. *Scientific Conference - discovering and caring for talented people between reality and hope: Banha University - Faculty of Education and Directorate of Education in Qalyubia*, Banha: Faculty of Education, Banha University and Directorate of Education in Qalyubia, 517-542.
- Al-Saadi, Laila Saad said. (2021). The effectiveness of a "STEM" curve-based program in mathematics teaching to develop the reflective thinking of talented female students in the Holy Makkah region. *King Faisal University Scientific Journal - Human and Administrative Sciences: King Faisal University*, 22, special issue, 105-112.
- Abd al-Gaydi, Muhammad Abd al-Gaydi (2004). A proposed program to develop creative teaching skills of students of the Faculty of Education. *Educational and Social Studies: Helwan University - Faculty of Education*, 10(4), 453-459.
- Abdul Fattah, Sally Kamal Ibrahim. (2019). A proposed professional development program for Chemistry and Physics teachers in industrial technical secondary education schools in light of the dimensions of the "TPACK" model to develop their pedagogical knowledge, creative teaching skills and hard creativity skills in their students. *Egyptian Journal of Scientific Education: Egyptian Association for Scientific Education*, 22(10), 1-44.



- Abd al-Qader, Ayman Mustafa. (2017). Proposed visualization of a package of training programs needed to implement the "STEM" approach in light of the training needs of high school teachers. *International Educational specialized Journal: Dar-e-Mat for Studies and Research*, 6(6), 167-184.
- Obeida, Nasser Al-Sayyed. (2017). Proposed lesson-based training course and its impact on the development of creative teaching skills and trends toward their application for elementary mathematics teachers. *Journal of Mathematical Studies: Egyptian Association of Mathematical Studies*, 20(4), 52-110.
- Al-Otaibi, Abdul Rahman Mohammed Ali. (2021). A program based on the use of the components of mathematical proficiency to develop creative teaching skills of middle-school mathematics teachers in Kuwait. *Journal of Mathematical Studies: Egyptian Society for Mathematical Studies*, 24(3), 32-69.
- Al-Ajaji, Mariam bint Nasser. (2016). *Evaluation of the teaching performance of Buraida High School English teachers in the light of creative teaching skills*. [Unpublished Master's thesis], Qassim University.
- Atifiya, Hamdi Abu Al-Fotouh, Faraj, Fahmi Awad, and Al-Sheikh. Mustafa Mohamed. (2020). Employ the "STEM" approach to developing the project teaching skills of Chemistry teachers prior to service. *Journal of Faculty of Education: Kafr El-Sheikh University - Faculty of Education*, 20(2), 327-351.
- Ghanem, Tadina Sayed Ahmed (2011). High school curricula in light of the introduction of science, technology, engineering, mathematics ("STEM"). *15th Scientific Conference - Scientific Education: New Thinking of a New reality: Egyptian Association for Scientific Education*, Cairo: Egyptian Association for Scientific Education, 129-141.
- Al-Faqih, Mashael bint Muhammad. (2016). The effectiveness of a proposed training program in developing the creative teaching skills and habits of mind of female teachers in the Faculty of Education. *Journal of Education: Al-Azhar University - Faculty of Education*, 169(1), 710-757.
- Flamban, Samir Noureddine. (2004). Effectiveness of a proposed program for getting students "teachers" that allocates mathematics to creative teaching skills. *Journal of teachers' colleges: Agency of the Ministry of Education for teachers' colleges*, 4(2), 85-150.
- Al-Qarni, God bless Bin Ali. (2010) *proposed visualization of the development of mathematics instruction in light of creative teaching skills and brain-based learning requirements*. Unpublished PhD thesis. Umm Al Qura University, Holy Mecca.
- Al-Maliki, Abd Al-Malik Bin Musfer. (2015). How mathematics teachers in the Jeddah middle school practice creative teaching skills. *Educational and Social Studies: Helwan University - Faculty of Education*, 21(1), 173-218.
- Muhammad, Yasmin Samir. (2014). Creative teaching strategies and their impact on improving the instructional performance of teacher students. *Journal of the Educational Society for Social Studies: Ain Shams University - Faculty of Education*, 61, 166-188.
- Mahmoud, Abd Al-Raziq Mokhtar. (2018). Develop creative teaching skills appropriate to practice the real teaching standards of Arabic language teachers. *International Journal of Educational Science Research: International Foundation for the future*, 1(2), 235-281.
- Murad, Mahmoud Abdel Latif. (2006). A proposed in-service self-training program and its impact on the development of some of the creative teaching skills of junior



- maths teachers and their attitudes toward creative teaching. *Journal of Mathematical Studies: Egyptian Association of Mathematical Studies*, 9, 90-130.
- Al-Musrahi, Yasmin bint Ahmed. (2016). Range of creative pedagogical performance skills of elementary maths teachers. *Arab Journal of Educational and Social Studies: Al-Majalla University - King Salman Institute for Studies and Advisory Services*, 9, 223-259.
- Al-Muntsheri, Taghreed Abdullah, and Al-Farani, Lina bint Ahmad bin Khalil. (2020). 3-D Design based on the integrated "STEM" entry to develop the fluency skill of grade 7 students in the mathematics course. *Arab Journal of Educational and psychological Sciences: Arab Foundation for Education, Science and Literature*, 18, 93-132.
- Al-Manouria, Amani Bint said Bin Rashed. (2020). *A training program based on the "STEM" approach has affected the improvement of the teaching skills of students with mathematical learning difficulties in South Batinah Governorate*. [Unpublished Master's thesis]. Sultan Qaboos University.
- Al-Najjar, Iyad Abdel-Halim Mohamed. (2021). Predict the creative teaching skills of science faculty through their level of multiple intelligences at Umm al-Qura University. *Studies - Educational Science: University of Jordan - Deanship of Scientific Research*, 48(1), 82-104.
- Al-Nimr, Muhammad Abd al-Qader. (2014). The extent to which elementary mathematics teachers in Saudi Arabia possess creative teaching skills. *Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - girls College of Arts, Sciences and Education*, 15 (3), 765-796.
- Al-Hilal, Sahar Saleh. (2020). The reality of teaching science based on "STEM" standards from the point of view of talented students and their teachers. *Journal of young researchers in Educational Sciences: Sohag University - Faculty of Education*, 6, 104-156.
- Hendawi, Imad Mohamed, and Worslan, Mohamed Mahmoud Hassan. (2021). The effectiveness of a proposed hybrid education program in developing the "STEM" creative teaching competencies of students with teachers of science and mathematics at the Faculty of Education. *Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - girls College of Arts, Sciences and Education*, 22 (5), 310-366.
- Yousef, Nasser Helmi. (2018). A training program in planning education according to the "STEM" approach has affected the development of the scientific value of science and mathematics for teachers and their beliefs about the approach. *Journal of Mathematical Studies: Egyptian Society for Mathematical Studies*, 21(9), 6-51.
- Boulos, A. (2012). Structure and improvisation in creative teaching. *London Review of Education*, 10(2), 229–231. <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691287>
- Burnard, P. (2012). Rethinking Creative Teaching and Teaching as Research: Mapping the Critical Phases That Mark Times of Change and Choosing as Learners and Teachers of Music. *Theory Into Practice*, 51(3), 167–178.
- Chunquan Dai, Yunlong Lv, & Wenzeng Hou. (2018). Creative Teaching Model of Civil Engineering Classroom Based on Brain Cognitive Science. *NeuroQuantology*, 16(5), 334–340.
- Davis, J. (2014). A Review of “Creative Teaching for All: In the Box, Out of the Box, and Off the Walls,” by Jack Zevin. *Social Studies*, 105(5), 257–258. <https://doi.org/10.1080/00377996.2014.920685>



- DEJARNETTE, N.(2012). America's Children: Providing Early Exposure to "STEM" (Science, Technology, Engineering and Math) Initiatives. *Education*, 133(1), 77–84.
- DiCicco, M., Jordan, R., & Sabella, L. (2019). Conducting the “Business of Teaching”: Expectations of Non-instructional Tasks of Beginning "STEM" Teachers. *Clearing House*, 92(6), 210–223. <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1661816>
- Erdogan, N., & Stuessy, C. (2015). Examining the Role of Inclusive "STEM" Schools in the College and Career Readiness of Students in the United States: A Multi-Group Analysis on the Outcome of Student Achievement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1517–1529.
- Fjortoft, N., Gettig, J., & Verdone, M. (2018). Teaching Innovation and Creativity, or Teaching to the Test? *American Journal of Pharmaceutical Education*, 82(10), 1144–1145.
- Hayes, B. (2008). The Use of Multimedia Instruction in Counselor Education: A Creative Teaching Strategy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3), 243–253.
- Gibson, R. (2010). The “art” of creative teaching: implications for higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(5), 607–613.
- Ke, J., Zhang, J., & You, J. (2020). Effect of workplace spirituality on creative teaching behavior: Intrinsic job satisfaction as a mediator. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 48(6), 1–9. <https://doi.org/10.2224/sbp.9158>
- KEÇECİ, G., AYDIN, T., & KIRBAĞ ZENGİN, F. (2019). The Effect of "STEM" Activities on Preschool Students' Scientific Process Skills. *International Journal of Eurasia Social Sciences / Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36), 396–411.
- McGhee, C., Baltrinic, E. R., Laux, J., Clark, M., Liu, Y., & Harmening, D. (2019). A Phenomenological Investigation of Creative Teaching in Counselor Education. *Counselor Education & Supervision*, 58(2), 127–140. <https://doi.org/10.1002/ceas.12136>
- Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2019). Factors that influence behavioral intention to use mobile-based assessment: A "STEM" teachers' perspective. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 587–600. <https://doi.org/10.1111/bjet.12609>
- Page, C., Lewis, C., Autenrieth, R., & Butler-Purpy, K. (2013). Enrichment Experiences in Engineering (E3) for Teachers Summer Research Program: An Examination of Mixed-Method Evaluation Findings on High School Teacher Implementation of Engineering Content in High School "STEM" Classrooms. *Journal of "STEM" Education: Innovations & Research*, 14(3), 27–33.
- Pollard, V., Hains-Wesson, R., & Young, K. (2018). Creative teaching in "STEM". *Teaching in Higher Education*, 23(2), 178–193. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1379487>
- Roman, T. A., Brantley-Dias, L., Dias, M., & Edwards, B. (2021). Addressing student engagement during COVID-19: Secondary "STEM" teachers attend to the affective dimension of learner needs. *Journal of Research on Technology in Education*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1920519>
- Tofel C., Callahan, C. & Nadelson, L. (2017). Comparative analyses of discourse in specialized "STEM" school classes. *Journal of Educational Research*, 110(3), 294–307.
- Vossen, T. E., Henze, I., De Vries, M. J., & Van Driel, J. H. (2020). Finding the connection between research and design: the knowledge development of "STEM"



- teachers in a professional learning community. *International Journal of Technology & Design Education*, 30(2), 295–320. <https://doi.org/10.1007/s10798-019-09507-7>
- Wood, R., & Ashfield, J. (2008). The use of the interactive whiteboard for creative teaching and learning in literacy and mathematics: a case study. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 84–96.
- Wu, B., Hu, Y., & Wang, M. (2019). Scaffolding design thinking in online "STEM" preservice teacher training. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2271–2287. <https://doi.org/10.1111/bjet.12873>
- Zulkifli, N., Hamzah, M. I., & Razak, K. A. (2021). Creative Teaching Practices among Islamic Education Lecturers in Polytechnic. *E-BANGI Journal*, 18(4), 32–41.



الريادة الاستراتيجية

مدخلٌ لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي
(تصوُّرٌ مُقترح)

ابتسام تركي سالم العتيبي
باحثة الدكتوراه في الإدارة التربوية
والتخطيط بجامعة أم القرى
مشرفة تربوية بإدارة تعليم جدة

مها عبدا لله محمد الشريف
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك
بجامعة أم القرى

Dio 10.55534/1320-009-005-012

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توافر الريادة الاستراتيجية بأبعادها (الثقافة الريادية، والتفكير الريادي، والقيادة الريادية) بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، وكذلك التعرف إلى مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام، ومعرفة العلاقة بين مُتطلبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. ولتحقيق أهداف البحث تمَّ استخدام المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة البحث من (٤٦) مشرفاً من مشرفي الإدارة المدرسية في إدارة التعليم بمدينة جدة للعام الدراسي (١٤٤٣هـ) تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، وكان أبرز النتائج أنَّ درجة توافر بُعد الثقافة الريادية وبُعد التفكير الريادي وبُعد القيادة الريادية من أبعاد الريادة الاستراتيجية كانت بدرجة متوسطة، وأنَّ مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام كان بدرجة متوسطة، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مُتطلبات الريادة الاستراتيجية وبين مستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام. وتمَّ التوصل إلى تصوُّر مُقترح لتفعيل الريادة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي.

الكلمات المفتاحية: (الإدارة المدرسية، الريادة الاستراتيجية، القدرة التنافسية، اختبارات التقييم الدولي).

Strategic Leadership as an Entry Point to Improve the Competitiveness of the Public Education Schools in International Assessment Tests (A Proposed Scenario)

Maha Abdullah Mohammad Alshareef

Associate Professor of Educational
Administration and Planning
Umm Al-Qura University

Ebtsam Turki Salem Alotibi

PhD researcher in educational administration
and planning- Umm Al-Qura University
An educational supervisor in the administration
of Jeddah

Dio 10.55534/1320-009-005-012

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of strategic leadership in its dimensions (entrepreneurial culture, entrepreneurial thinking, and entrepreneurial leadership) in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of school administration supervisors. Identify the level of competitiveness in the international assessment tests in public education schools. In addition, the study aimed to know the relationship between the requirements of the strategic leadership and the level of competitiveness in public education schools from the point of view of school administration supervisors. The descriptive approach was used to achieve the objectives of the research. The research's sample consisted of (46) school administration supervisors in the Department of Education in Jeddah for the academic year 1443 AH who were selected in a random manner. The most prominent findings were: The degree of availability of the entrepreneurial culture dimension, the entrepreneurial thinking dimension, and the entrepreneurial leadership dimension among the dimensions of the strategic leadership was moderately high. The level of competitiveness in the international assessment tests in the public education schools was moderately high. As well as, there is a strong positive correlation between the requirements of the strategic leadership and the level of competitiveness in the public education schools. A proposed scenario was reached in order to activate the strategic leadership as an entry point to improve the competitiveness of the public education schools in the international assessment tests.

Keywords: (School Administration, Strategic Leadership, Competitiveness, International Assessment Tests).

المقدمة:

يشهد العالم اليوم جملة من التغيرات التي تؤثر في مجالات مختلفة؛ مما أثر على المؤسسات كافة، حيث وجدت نفسها مجبرة على المسابرة والبحث عن السبل الكفيلة بتحقيق استمرارها؛ لتواجه هذه التحديات، وأصبحت المؤسسات تتعرض للضغوطات المتنامية لتجويد أداؤها؛ كي لا تخرج من المنافسة، ونتيجة لذلك أخذت المؤسسات بالبحث عن مداخل حديثة تضمن لها الإبداع والابتكار في خلق الفرص، واستثمارها، وتحقيق الميزة التنافسية.

ونظراً لأن التعليم هو حجر الأساس لأي نمو اقتصادي للدول، فيجب الاهتمام به والوصول به للمنافسة عالمياً فقد أكد عتريس (٢٠٢٠) أنه لا يمكن تحسين الأداء التنافسي للمؤسسات التعليمية من دون تحسين أبعاد الريادة الاستراتيجية؛ حيث تعد ضرورة ملحة لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من أجل التكيف مع متطلبات المنافسة، والخروج بأجيال يدركون الفرص، ويمتلكون روح الإبداع والابتكار والمخاطرة.

وبالتالي فإن إيجاد مزايا تنافسية مستدامة يؤدي إلى تحقيق الاستغلال الفعال للفرص المتاحة، والإسهام في اكتشاف الموارد وتوظيفها بشكلٍ مدروس، وذلك من أهم أهداف الريادة الاستراتيجية.

وقد ذكر محمد (٢٠١٤) أن القدرة التنافسية تساعد في تحقيق التميز الاستراتيجي، فعلى المؤسسات التعليمية المنافسة في الخدمات التعليمية المقدمة إلى العملاء، وتوفير قيم جديدة تلبي احتياجاتهم، وتضمن تحسين صورة المدرسة وضمان جودة خدماتها، بالإضافة لتحقيق التميز على المنافسين.

وهذا ما أكد عليه الحميدان والحراشفة (٢٠١٩) بأهمية التركيز على جودة التعليم ونوعيته، من خلال إدخال مفاهيم الريادة في المناهج، ووضع سياسة لدمج مضامين الريادة الإستراتيجية ومجالاتها في برامج التدريب.

وبالنظر إلى جهود المملكة وسعيها لتحسين مستوى طلابها في المجال التعليمي والمنافسة بهم عالمياً، وفي خضم سعي مؤسساتنا التربوية للمنافسة العالمية، والحصول على مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية، ودخولها في الاختبارات الدولية التي تهدف إلى تحسين الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل عن طريق مقارنة نتائج الاختبارات لدولة ما مع نتائج اختبارات دول أخرى متقدمة، وتحسين الوضع القائم إلى وضع أفضل؛ وبالتالي الحصول على الاعتراف الدولي، كان حضور المملكة ومشاركتها في الاختبارات الدولية منذ عام (٢٠٠٣م)، حيث بذلت عديد من الجهود كعقد ورش عمل لنشر ثقافة الاختبارات الدولية، وعمل بنك أسئلة للطلاب وتدريبهم على الاختبارات، ومع ذلك جاءت نتائج المملكة في هذه الاختبارات دون المستوى المأمول؛ لذلك يجب الالتفات للمداخل الإدارية الحديثة وتبنيها لحل مثل هذه المشكلات، حيث تمّ تسليط الضوء في هذا البحث على الريادة الاستراتيجية كونها تركز على الابتكار واستغلال الفرص وهذا يتطلب قيادةً ريادية متميزة بخططها، ونشر ثقافة الريادة لتعزيز القدرة التنافسية وانعكاسها على مستوى تحصيل الطلاب في اختبارات التقييم الدولي.

مشكلة الدراسة:

تبذل حكومة المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة لرفع مستوى التعليم كمّاً وكيفاً، إلا أن التعليم في المملكة يحتاج مزيد من العمل الدؤوب لتحقيق أهداف التنمية.

فقد ورد في تقرير (TIMSS) لعام (٢٠١٩) أن نتائج طلاب المملكة العربية السعودية في اختبارات التقييم الدولي مازالت ضعيفة، حيث حصلت على المركز (٥٣) من بين (58) دولة مشاركة في اختبار (TIMSS) لعام (٢٠١٩) في الرياضيات، وأمّا ما يتعلق بعلوم الصف الثاني متوسط، فقد حلت المملكة في المرتبة (٣٥) من بين (39) دولة مشاركة في

الاختبار.

ولقد أدركت المملكة أنّ وتيرة التغيير السريعة تُختم العمل بشكل استباقي للتنمية والتطوير، وظهر ذلك جلياً في رؤية المملكة (٢٠٣٠)، التي أكّدت توجّه المملكة نحو الريادة، والمنافسة في جميع المجالات، وحيث أنّ التعليم هو ركيزة الدولة نحو التقدم والريادة، فإنّ مسؤولية المؤسسات التعليمية تتضاعف، حيث يجب عليها العمل على تحقيق هذه الرؤية وتطوير أدائها لتحقيق الأهداف.

كما أنّ تحسين القدرة التنافسية للمدارس في اختبارات التقييم الدولي، لا يمكن أن يتمّ بشكل إيجابي إلا من خلال الاعتماد على المداخل الإدارية الأكثر كفاءة وفاعلية كالريادة الاستراتيجية؛ كونه يعتمد على الابتكار، وإضفاء قيمة مضافة للمدارس، والعمل على الاستفادة القصوى من الإمكانيات المتاحة.

وقد توصّلت نتائج دراسة كيمولي وآخرون (Kimuli,et al,2016) إلى أنّ الريادة الاستراتيجية تُعدّ أحد أهم المداخل التي تسهم في رفع مستوى كفاءة أداء المدارس ونجاحها، بالإضافة لزيادة مستوى الإبداع والابتكار، كما توصّل فايد (٢٠١٧) والعتيبي (٢٠٢٠) إلى أنّ الريادة الاستراتيجية تُعزّز من مُخرجات التعليم، وتساعد في تطوير الميزة التنافسية للمدارس، وتحقيق التنمية المستدامة.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت الريادة الاستراتيجية في تحسين القدرة التنافسية لمدارس التعليم العام، فقد جاءت هذه الدراسة التي تتبنّى مدخل الريادة الاستراتيجية بأبعادها (الثقافة الريادية - التفكير الريادي - القيادة الريادية) لتحسين القدرة التنافسية لطلاب التعليم العام في الاختبارات الدولية، والوصول إلى تصوّر مقترح ليكون الدليل الشامل لأصحاب القرار في وزارة التعليم لتحسين القدرة التنافسية.

أسئلة الدراسة:

1. ما درجة توافر أبعاد الريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية، التفكير الريادي، والقيادة الريادية) بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية؟
2. ما مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مُتطلّبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية؟
4. ما التصوّر المقترح لتطبيق الريادة الاستراتيجية مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى درجة توافر الريادة الاستراتيجية بأبعادها (الثقافة الريادية، التفكير الريادي، والقيادة الريادية) بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.
2. التعرف إلى مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.
3. معرفة العلاقة بين مُتطلّبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.
4. الوصول إلى تصوّر مقترح لتطبيق الريادة الاستراتيجية مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات

التقييم الدولي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع الريادة الاستراتيجية وحدائجه؛ حيث إنه من المداخل الإدارية الحديثة للتطوير والتحسين، وتأتي الدراسة تزامناً مع نتائج اختبارات التقييم الدولي وحصول المملكة العربية السعودية على مستويات متدنية، إذ سترسم هذه الدراسة خارطة الطريق للقيادات في وزارة التعليم لتبني هذا المدخل الإداري للمنافسة عالمياً وخصوصاً في اختبارات التقييم الدولية.

وقد تُشكّل مرجعاً إدارياً للباحثين، وإطاراً نظرياً يثري المكتبة العربية عن موضوع الريادة الاستراتيجية والميزة التنافسية.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: الريادة الاستراتيجية - الميزة التنافسية - اختبارات التقييم الدولي.
2. الحدود المكانية: تمّ تطبيق الدراسة على مُشرفي الإدارة المدرسية (ذكوراً وإناثاً) في مدينة جدة.
3. الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٣هـ).
4. الحدود البشرية: مشرفو الإدارة المدرسية بالتعليم العام لمناسبة مهامهم لملاحظة أبعاد الريادة الاستراتيجية.

مصطلحات الدراسة:

1. الاختبارات الدولية:

عرّفها حسن وآخرون (٢٠١٨) أنّها: "مسح دولي شامل في مجالات معرفية مُحدّدة يُستخدم في قياس معارف ومهارات الطلبة؛ بغرض تقييم نتائج تعلّمهم، وتوفير بيانات ومعلومات حول نظم التعليم في العالم، وتوفير البيانات اللازمة لصنّاع السياسات التعليمية للتطوير" (ص ٥١٣).

وتُعرّف إجرائياً أنّها اختبارات تهدف لتقييم مستوى الطلاب في العلوم الأساسية "القراءة والعلوم والرياضيات"، وذلك في سياق المناهج، والممارسات التعليمية، وبيئة الطلاب الاجتماعية بهدف المقارنة بين الأنظمة التعليمية في ضوء معايير دولية.

2. الريادة الاستراتيجية:

عرّفها العتيبي (٢٠٢٠) أنّها: "مدخل إداري يتضمّن ممارسات ابتكارية وإبداعية لإيجاد الفرص واستثمار الموارد" (ص ٥١).

وتُعرّف إجرائياً أنّها الممارسات الابتكارية والإبداعية للبحث عن فرص تطبيق التفكير الريادي، والثقافة الريادية، والقيادة الريادية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ لتحسين القدرة التنافسية في الاختبارات الدولية فيها.

3. القدرة التنافسية:

عرّف حسن (٢٠١٨) القدرة التنافسية للمدارس على أنّها: "إمكانية المدرسة وقدرتها على زيادة كفاءة مدرسيها والارتقاء بمستواهم، وتطوير خبراتهم، واستثمار الموارد البشرية والمالية والمادية أفضل استخدام، والقدرة على اتخاذ القرارات المصيرية في سبيل الارتقاء بجودة العملية التعليمية، وتحسين مستوى مخرجاتها بما يتناسب مع أهداف العملية وتوقعاتها" (ص ٥١٨).

وتُعرّف إجرائياً أنّها قدرة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على استثمار الموارد البشرية والمادية في سبيل الارتقاء بجودة العملية التعليمية، وتحسين مستوى مخرجاتها لتحقيق مراكز مُتقدّمة في اختبارات التقييم الدولي.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة

يتناول الإطار النظري للدراسة عرضاً للمفاهيم النظرية للدراسة؛ وهي تتضمن المفاهيم النظرية المتعلقة بالريادة الاستراتيجية، والمفاهيم النظرية المتعلقة بالقدرة التنافسية، واختبارات التقييم الدولي المطبقة في مؤسسات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وذلك على النحو التالي:

الريادة الاستراتيجية:

تشكّل الريادة الاستراتيجية واحدة من القضايا والموضوعات الجديدة التي ظهرت على الساحة العالمية في مجال ريادة الأعمال، من خلال الجمع بين الإدارة الاستراتيجية وريادة الأعمال (عريس، ٢٠٢٠).

فهي إحدى المداخل الجديدة في الفكر الإداري، ويمكن التأكيد على أنها حقل حديث جدًا ترجع بداياته إلى عام (١٩٩٩) وتحديداً إلى كتابات كل من كوفن وميلز (Covin & Miles, 1999)، وكتابات زاهيرا وكوراتكو (Zahra & Kuratko, 1999)، لكن الاهتمام الأكاديمي بهذا الحقل ظهر رسمياً عام (٢٠٠١) بإصدار مجلة تحت عنوان الريادة الاستراتيجية Strategic Mangment Journal (الطحان، ٢٠٢٠).

وينظر له كيمولي Kimuli بوصفه بداية تركيز الاهتمام على الريادة الاستراتيجية، ومن ثم ظهرت أول دورية متخصصة بالريادة الاستراتيجية تحت عنوان Journal Entrepreneurship Strategic، وذلك عام (٢٠٠٧) (جلاب، ٢٠١٣؛ حسين، ٢٠١٣).

ويرى (Sokolova, 2011) أن هناك اختلافاً في منظور الباحثين لها، فهناك من نظر إليه من الجانب الريادي، وهناك من تناوله من جانب استراتيجي، وهناك من تناوله من زاوية منظور السياسة الاقتصادية.

ويرى كل من الياسري والجنابي (٢٠١٨) أنها: "فلسفة للممارسات الاستراتيجية تهدف إلى تكامل الممارسات والأفكار الريادية من خلال تشخيص الفرص الريادية الملائمة، وتسهيل الاستفادة منها عن طريق إيجاد وسائل لتحويل إمكانات القادة والعاملين إلى عمل واقعي؛ لإحداث تغييرات جذرية وخلق ميزة تنافسية مستدامة تنتج عن العمل الجديد المضاف للمنظمة".

وتعرفها أبو جوفيل (٢٠١٨) أنها: "نشاط قائم على البحث عن فرص تطبيق الثقافة الريادية والقيادة الريادية والعقل الريادي بهدف الارتقاء بالمؤسسة لأداء متميز".

وهذا يعني أن الريادة الاستراتيجية تساعد على إيجاد الفرص وخلقها واستثمارها بطرق إبداعية وفق منظور استراتيجي؛ لتحقيق الأهداف المستقبلية، وبما يحقق للمؤسسة التعليمية مركزاً متميزاً بين المتنافسين في اختبارات التقييم الدولي.

أهمية الريادة الاستراتيجية:

تسعى المؤسسات إلى تحقيق التميز في كل المجالات، وتفعيل الابتكار والابداع، فضلاً عن دعم المزايا التنافسية وهو ما يحقق للمؤسسة مركزاً متميزاً أمام منافسيها، ويؤكد في هذا السياق (Hitt, et al. 2001) على أن أهمية الريادة الاستراتيجية تنبثق من كونها تعمل على تسهيل مهام المؤسسة في تحديد أفضل الإمكانيات التي تهدف لتحقيق أعلى نسبة محتملة من المنفعة، ومن ثم توظيفها وفق خطة استراتيجية لعملياتها.

ويضيف شمس الدين وآخرون (٢٠١٦) إلى أن أهمية الريادة الاستراتيجية تبدو من خلال الاستجابة السريعة في استثمار الفرصة الممكنة للمنظمة وفق إمكانياتها في العمليات الإنتاجية الاستراتيجية؛ وذلك لتحسين قدراتها التنافسية في السوق.

ومما سبق يتضح الدور الكبير الذي تؤديه الإدارة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في المنظمات على وجه العموم،

وفي التعليم العام على وجه الخصوص، كونه اللبنة الأولى للتعليم، وحجر الأساس لأي نمو وتقدم، كونها تعمل على اقتناص الفرص، وتشجيع الابتكار والإبداع، كما تعمل الريادة على تحسين أداء المؤسسات، واستثمارها لمواردها، من خلال توجّهاها الاستراتيجية التي تساعد في تحقيق أهدافها.

أبعاد الريادة الاستراتيجية:

نظراً لاختلاف الزاوية التي رأى من خلالها الباحثون والخبراء إلى مضمون الريادة الاستراتيجية ومحدداتها، فإنه لا يوجد منظورٌ موحدٌ لأبعاد الريادة الاستراتيجية، ومع ذلك فقد اتفق أغلب الباحثين على أبعاد الريادة الاستراتيجية التالية:

الثقافة الريادية:

هو توجّه جديد بالمؤسسة يقوم على تشجيع الأفكار الجديدة، والابتكار، والإبداع، وتوقّع المخاطر وإدارتها وتشجيع التعلّم، وتحفيز الإداريين والعاملين على المبادأة، والتسامح مع بعض الأخطاء أو الفشل، بالإضافة للتحرك بالتغيير في اتجاه الفرص (عترس، ٢٠٢٠).

وتؤدّي الثقافة الريادية دوراً استراتيجياً في دعم أفكار العاملين وسلوكياتهم وتفعيلها باتجاه استغلال الفرص وتعزيز السلوك الريادي لديهم بالاعتماد على تعميم نقاط القوة والضعف والتهديدات (العتيبي، ٢٠٢٠).

ولذلك إذا أرادت مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تحقيق الريادة الاستراتيجية، ومن ثمّ تحقيق قدرة تنافسية عالية في اختبارات التقييم الدولي عليها أن تطور ثقافةً رياديةً تُشجّع على التعلّم والتوجّه نحو الابتكار، فهي ثقافة مرنة تعمل على قيمة مناخ عملي ديناميكي خلاق، يؤدّي إلى التحسين المستمر للأداء من خلال التكيف بسرعة مع الفرص الاستراتيجية الجديدة.

التفكير الريادي:

يرتبط التفكير الريادي بالتوجّه الريادي، حيث القدرة على التعرّف إلى الفرص واستغلالها لتطوير ممارسات وخدمات جديدة، فهي وسيلة فعّالة للتفكير في العمليات الإدارية، والتنظيمية المختلفة، وتركّز على الاستفادة من إيجابيات حالات الغموض وعدم اليقين التي تعاني منها بيئة الواقع، تلك الإيجابيات التي تجعل المؤسسات تتفوق في أدائها الريادي على غيرها من المؤسسات، ويتميز تفكير العقلية الريادية بقدرته على الإسهام في بناء القيمة المضافة التي تنشدها المؤسسة التعليمية، فضلاً عن اعتبارها فرضاً لتحقيق الاستدامة المؤسسية (الحديثي وإسماعيل، ٢٠١٤).

ويرى شبّات والمصري (٢٠٢٠) أنّ التفكير الريادي هو منظور متجه نحو النمو الذي من خلاله يمتلك الأفراد المرونة والإبداع والتجديد المستمر، وبوسعهم تشخيص الفرص واستغلالها؛ لكونهم يمتلكون القدرات المعرفية.

القيادة الريادية:

تعدّ القيادة الريادية أحد أهم المكونات الحيوية للمنظمات بشكل عام، التي تسهم بدورٍ فاعل في عملية التطوير وقيادة الإبداع.

فقد عرّفت القيادة الريادية أنّها: "القيادة القادرة على التأثير في العاملين داخل المنظمة من خلال تفعيلها للرؤى الريادية، والتزامها بتطوير رأس المال البشري، وقدرتها على: التوقّع، والتصوّر، والحفاظ على المرونة، والتفكير الاستراتيجي والعمل مع الآخرين، كما تسعى لإحداث التكامل بين إدارتها وأقسامها ووحداتها؛ لإذكاء مبادئ المبادرة والمبادأة في طرح الأفكار الريادية، وتسهم القيادة الريادية في بناء روح المبادأة بين العاملين قبل البدء في رسم الخطط وتنفيذها (الغامدي، ٢٠٢٠).

فالقيادة الريادية هي التي تشجّع وتعزّز التغيير والابتكار بين الرؤوسين، فالفائد الريادي لديه القدرة على المبادرة وامتلاك

الرؤية نحو التغيير، والقدرة على تشكيل المنطق الديناميكي، واستثمار الخبرات والقدرات في تحقيق التنافسية المتميزة (عتريس، ٢٠٢٠).

وبالتالي فهي قادرة على تعزيز قدرة المؤسسات التعليمية على المنافسة والوصول للتميز، والريادة العالمية في وقت قياسي من خلال تعزيز ثقافة الابتكار والمخاطرة، والنجاح في تحقيق أهدافها.

القدرة التنافسية:

ما يشهده التعليم من تغيرات وتطورات أدت لتنافسٍ عالي وكبير؛ مما أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العام بالملكة العربية السعودية البحث عن مداخل إدارية تمكنها من الحصول على أقصى استفادة ممكنة من كل الموارد والإمكانات المتوفرة لديها؛ بهدف الوصول إلى أعلى المراكز التنافسية، وتشكيل القدرة التنافسية عنصراً استراتيجياً يساعد على توفير الفرص واستغلالها، وتجنب الأخطاء؛ لكي تحقق أفضل مركز تنافسي.

مفهوم القدرة التنافسية:

عرّف آشور وساري (Ashar & Sari, 2019) القدرة التنافسية في مدرسة ما على أنها: مجموعة من العوامل التي تتوفر في المدرسة التي تمكنها من رفع مستوى مخرجاتها التعليمية من خلال استخدامها للخبرات والبنية التحتية المتوفرة فيها الاستخدام الأمثل الذي يمكنها من تحسين مستوى مخرجات الخدمة التعليمية المقدمة فيها وتطويرها.

في حين عرف مولاكميتور وآخرون (Mullakmetor, et al, 2019) القدرة التنافسية على أنها: قدرة المدرسة على تحديد نقاط القوة والضعف فيها في سبيل تقديم خدمة تعليمية عالية المستوى، تنافس الخدمات التعليمية في المدارس محلياً وعالمياً والاستفادة من نقاط القوة.

ومما سبق يتبين أن القدرة التنافسية هي: قدرة المدرسة على إدارة جميع الإمكانيات بالشكل الأمثل بما يحقق لها تطوير المستوى التعليمي، ويزيد من كفاءتها وجودة مخرجاتها؛ للوصول إلى أعلى مستويات الأداء، وتحقيق مكانة متميزة محلياً وعالمياً.

أهمية القدرة التنافسية للمدارس:

وتعد القدرة التنافسية للمدرسة إحدى أهم الميزات التي تتحكم بجودة الخدمات التعليمية فيها، فهي تزيد من قدرة المدرسة على استقطاب الطلبة الموهوبين والمعلمين المتميزين، كما تساعد القدرة التنافسية للمدرسة على توسيع مدارك الطلبة، وتقوية مهارات البحث والاستيعاب لديهم، وتنمي مهارات الإبداع والابتكار، وتجعل البيئة التعليمية في المدرسة بيئة آمنة، وتدفع كلاً من الطلبة والمعلمين نحو التميز (Mullakmetor, et al, 2019).

كما أنها تزيد من قدرة الهيئة الإدارية على التخطيط والتنظيم، بما يصقل مهارات صنع القرارات التي تتوقف عليها جودة العملية التعليمية، وتضمن التقدم العلمي للمدرسة، في حين يساعد حرص الهيئة الإدارية في الحفاظ على القدرة التنافسية للمدرسة على بذل جميع الجهود، واستخدام كل الإمكانيات المتوفرة، والاستفادة من مهاراتهم الإدارية لزيادة القدرة التنافسية، وحث الكادر التعليمي على توظيف جميع قدراتهم لاكتساب المهارات والخبرات التدريسية الجديدة وتسخيرها في سبيل تطوير الخدمة التعليمية المقدمة من قبل المدرسة (حسن، ٢٠١٨).

خصائص القدرة التنافسية:

مع التطور الهائل الذي يشهده التعليم ودخول التكنولوجيا التي أحدثت ثورة هائلة في الأساليب والاستراتيجيات التعليمية التي تستخدمها المدارس في شتى بقاع العالم، حيث بات تطوير القدرة التنافسية القادرة على رفع كفاءة المدارس أمراً ضرورياً تسعى جميع المدارس لتحقيقها، وتُصنف القدرة التنافسية في المدارس بعددٍ من الخصائص التي يمكن تصنيفها

كالاتي: (Akmaludin et al, 2019).

1. استدامة القدرة التنافسية من خلال الخطط والبرامج الإدارية القادرة على تحسين الخدمة التعليمية المقدمة من المدرسة وتحسين مخرجاتها.
 2. تُجَدُّد القدرة التنافسية وذلك بتجدُّد خطط المدرسة وتطور بناء استراتيجياتها بناءً على جميع المعطيات التي تطرأ على نظام التعليم.
 3. مرونة القدرة التنافسية فلا بد أن تكون القرارات المتخذة للتحسين مستمرة ومرنة وقابلة للتغيير.
- وقد ذكر هندي (٢٠٢١) في دراسته أنه لبناء القدرة التنافسية في المدارس عديدٌ من الأسس والمعايير تتمثل في: كفاءة المدرسة في بناء هذه القدرة من خلال كفاءة التخطيط وإدارة الموارد البشرية والمادية، وكذلك الجودة في تقديم الخدمات والأنشطة من قبل جميع العاملين بالمدرسة وجودة الخدمات والأنشطة، بالإضافة للاستجابة لحاجات الطلاب وأولياء الأمور في تقديم خدمات وأنشطة عالية الجودة، واستخدام تكنولوجيا تناسب تطورات العصر، والتنافس بجدارة.
- أبعاد القدرة التنافسية:**

حدّدت الرقاد (٢٠٢٠) أبعادَ القدرة التنافسية في المدارس كما يلي:

1. رأس المال البشري: يمثّل رأسُ المال البشري جميع الأفراد الذين لديهم المعرفة والقدرة التنظيمية التي تمكّنهم من خلق أفكارٍ جديدة؛ من أجل تسهيل القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية بما يضمن تعزيز نقاط القوة فيها، وإزالة نقاط الضعف، بما ينعكس على تعزيز القدرة التنافسية (الشيباني وزبون، ٢٠١٧).
2. الريادة والإبداع: يؤدّي توظيفُ الإبداع وممارساته في العمليات الإدارية إلى رفع جودة التعليم والأداء المدرسي، كما يساعد على حل المشكلات، ومواجهة الأزمات المتعددة والمتنوعة باستمرار؛ مما ينعكس على القدرة التنافسية للمدرسة بشكلٍ إيجابي (عبد الفتاح، ٢٠١٦). ويسهم تفعيلُ الريادة في المؤسسة التعليمية إلى إيجاد مؤسسة تسعى لاستغلال الفرص، واستثمار الموارد لتطوير العملية التعليمية، فهو ينعكس على أداء المعلمين من خلال توفير احتياجاتهم من: بيئة مناسبة، ووسائل تعليمية، وبرامج تدريبية لتنمية مهاراتهم، بالإضافة لإشراكهم في عمليات صنع القرار واتخاذها، كما أنّ تفعيل الريادة والإبداع يسهم في إيجاد بيئة تعليمية تواكب المستجدات على الصعيد المحلي والعالمي (Zare & Zadeh, 2013).
3. القدرة التكنولوجية: يعدّ دمجُ التقنية والتكنولوجيا في العملية التعليمية من أجل تشكيل بيئة تعليمية متميزة وقادرة على الإبداع أمراً ضرورياً في المدارس، حيث يمكن تحقيقُ القدرة التنافسية من خلال تنمية خدمات التعليم وتحسينها، وتطوير برامج التعليم وإيجاد الجديد من الابتكارات، كما أنّ تطويرَ البنية التحتية للمدارس، وتوفير فصول دراسية، ومختبرات مُجهزة بأحدث الأجهزة التكنولوجية يساعد في تعزيز القدرة التنافسية (van, et al, 2018).

اختبارات التقييم الدولي:

تشارك الدول المتقدمة معرفياً وعلمياً في الاختبارات الدولية التي تنظّمها المؤسسات المعتمدة، وأيضاً تشارك بها الدول التي ترغب في تحسين نظامها التعليمي، والاستفادة من تجارب الدول المتقدمة.

فقد عرّفها حسن وآخرون (٢٠١٨) أنّها: "مسحٌ دولي شامل في مجالات معرفية محدّدة يُستخدم في قياس معارف الطلبة ومهاراتهم؛ بغرض تقييم نتائج تعلّمهم، وتوفير بيانات ومعلومات حول نظم التعليم في العالم، وتوفير البيانات اللازمة لصنّاع السياسات التعليمية للتطوير" (ص ٥١٣).

أهداف اختبارات التقييم الدولي:

تسعى اختبارات التقييم الدولية إلى تحقيق عددٍ من الأهداف على كل المستويات التعليمية، وعلى مستوى نظام التعليم، بالإضافة لتحقيق بعض الأهداف على مستوى المدرسة والبيئة التعليمية كالمساعدة في قياس التقدم في نظام التعليم، وعمل مراجعة دقيقة للواقع التعليمي مع الدول الأخرى، بالإضافة لتحسين نوعية السياسات الدولية القائمة ومناقشتها، والاستفادة من نتائج أداء أفضل الدول المشاركة، وقياس مستوى الجودة، فيتمّ تشخيص مواطن القوة والضعف في النظام، وتحليل مستوى الإنجاز، بالإضافة لتحليل الاتجاهات مع الإشارة للتغيرات في مستوى الإنجاز مع مرور الوقت كما أنّ اختبارات التقييم الدولي هي أداة للمساءلة، أو دليلًا لممارسة السيطرة على النظام، وبالتالي يمكن أن تغطي المساءلة الداخلية والخارجية على حدٍ سواء، كما أنّها تساعد في الربط بين الطرق المستخدمة في المدرسة ونقاط القوة والضعف (حسن وآخرون، ٢٠١٨) وعليه، فإنّ اختبارات التقييم الدولية هي وسيلة لتحقيق أهداف المدارس في تحسين جودة التعليم والتعلّم، وإنتاج طلاب على قدرٍ من الوعي والكفاءة.

أنواع اختبارات التقييم الدولية:

توجد أنواعٌ مختلفة من اختبارات التقييم الدولية، وهي كما يلي: (حسن وآخرون، 2018).

1. برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)

وهو مسحٌ دولي يُدار من قبل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) كل ثلاث سنوات، يركّز على قياس قدرات الطلاب في مجال: معرفة القراءة، والرياضيات، والعلوم، وحل المشكلات؛ ممّا اكتسبه الطلاب في نهاية التعليم الإلزامي، وكيفية تطبيقه في الحياة، ويهدف إلى تقييم جودة إعداد الطلاب لتحديات الحياة.

2. تقييم توجّهات دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS):

يُدار هذا الاختبار من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) كل أربع سنوات ويُطبّق على عيّنة من طلاب الصف الرابع والثالث متوسط، ويسعى إلى مساعدة الدول في تحسين تعليم وتعلّم الرياضيات والعلوم، وتحقيق فهم أعمق للنظم والسياسات التعليمية المختلفة حول العالم.

3. تقييم التقدّم في الدّراسة الدولية للقراءة (PIRLS):

يُدار من قبل الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA)، ويتمّ إنجاز الاختبار كل خمس سنوات على عيّنة ممثلة من خلال الصف الرابع، وهو تقييمٌ دولي يقيس الاتجاهات في إنجازات القراءة، بالإضافة إلى السياسات والممارسات التي تتعلّق بمعرفة القراءة والكتابة لطلاب الصف الرابع؛ من أجل فهم أعمق للسياسات والممارسات التعليمية، وبما يسهم بشكلٍ فعّال في تحسين طرق تعليم اللغات وتعلّمها.

مستوى تحصيل طلاب مدارس المملكة العربية السعودية في اختبارات التقييم الدولي:

حلّت المملكة العربية السعودية في المركز (٥٣) من بين (58) دولةً مشاركةً في اختبار (TIMSS) لعام (٢٠١٩م) في الرياضيات، وكان متوسط أداء طلبة الصف الرابع فيها (٣٩٨) نقطةً وهو أعلى من متوسط الأداء في عام (٢٠١٥م)، ومماثل لنتائج عام (٢٠١١)، حيث بلغ متوسط أداء طلبة الصف الثاني متوسط (٣٩٤) نقطةً في عام (٢٠١١) ثم انخفض متوسط الأداء (٢٦) نقطةً في عام (٢٠١٥م)، ثم جاء متوسط الأداء في (٢٠١٩م) موافقًا لما كان عليه في (٢٠١١) (٣٩٤) نقطة؛ ولذا يمكن القول أنّ متوسط أداء المملكة لم يتميز - من الناحية الإحصائية - خلال الفترة السابقة من (٢٠١١) إلى (٢٠١٩) بل ظل مستقرًا عند (٣٩٤) نقطة، في حين حقّقت المملكة في اختبار العلوم بالنظر لمشاركتها الثلاث في

(TIMSS) أعلى متوسط أداء في اختبار العلوم لطلبة الصف الرابع في (٢٠١١) إذ بلغ (٤٢٩) نقطة، ثم لوحظ انخفاض كبير في الأداء ليكون متوسط الأداء (٣٩٠) في (٢٠١٥) تلاه ارتفاع إلى (٤٠٢) نقطة في (٢٠١٩م)، وبالرغم من تحسن الأداء في النسخة الأخيرة، فإن مجموع متوسط الأداء قد انخفض عما كان عليه في عام (٢٠١١م). أمّا ما يتعلق بعلوم الصف الثاني متوسط، فقد كان متوسط أداء الطلبة في المملكة (٤٣١) نقطة، وبناءً على ذلك حلّت المملكة في المرتبة (٣٥) من بين (٣٩) دولة مشاركة في الاختبار، وبالتالي فإنّ نتائج المملكة في عام (٢٠١٩) جاءت أفضل من نتائجها في (٢٠١٥) ومشابهة لنتائجها في عام (٢٠١١) (تقرير TIMSS لعام ٢٠١٩).

وفي اختبار (PISA) لعام (٢٠١٨م) فقد أظهرت النتائج أنّ (٥٢٪) من الطلاب المشاركين لم يحققوا خط الأساس للإتقان في القراءة، وفي الرياضيات (٦٢.٢٪) من الطلاب، وفي العلوم لم يحقق (٦١.٤٪) خط الأساس في الإتقان (تقرير بيزا لعام ٢٠١٨).

ثانياً: الدراسات السابقة

يسعى هذا الجزء من الدراسة إلى استعراض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تمّ تناولها وتحليلها من خلال الوقوف على: الأهداف، والمنهج، والعينة، وأهم النتائج ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالي، وتمّ عرضها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

أجرت الغامدي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى بناء تصوّر مُقترح لتفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة أداة لها، وطُبِّقت الدراسة على عيّنة قصديّة مُكوّنة من (٤٣٠) فرداً من مديري الإدارات العامة للتعليم ومساعدتهم ومستشاريهم، ومديري الإدارات والمكاتب ومديراتها في خمس مناطق تعليمية هي: الرياض، وجدة، والشرقية، وتبوك والباحة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة أبعاد الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة بمقدار (٢,٥٠ من ٤)، وبلغت درجة متطلبات الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية (٢,٣٥ من ٤) أي بدرجة متوسطة.

أمّا دراسة هندي (٢٠٢١) فهدفت التعرف إلى دور معايير الاعتماد الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تحسين القدرة التنافسية للمدارس الابتدائية المعتمدة وتعزيزها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي معتمدين المقابلات البحثية المقننة، واستمارة التقارير الصادرة عن الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد للمدارس الابتدائية المعتمدة بمحافظة سوهاج، وطُبِّقت الدراسة على (٢٤) مدرسة حكومية بسوهاج. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: وجود عديد من المعايير والمقومات التي تسهم في تحقيق القدرة التنافسية في المدارس إذا تم دعمها بالإضافة لوجود بعض المعوقات التي يمكن التغلب عليها من خلال وضع استراتيجية مُقترحة لتحسين القدرة التنافسية باستخدام التحليل البيئي كضعف البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، ومحدودية استخدام الأنشطة التربوية، وضعف انتشار ثقافة التنافسية بين العاملين بالمدارس.

وقامت العتيبي (٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدفت إلى وضع نموذج مُقترح لتحسين الأداء المؤسسي لإدارات التعليم في ضوء الريادة الاستراتيجية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة لها، وطُبِّقت على عيّنة قصديّة مُكوّنة من (٤٧١) من مديري الإدارات العامة ومساعدتهم، ومديري الإدارات ومديراتها ومساعدتهم في أربع إدارات تعليمية هي: الرياض، والمدينة المنورة، والمنطقة الشرقية، وعسير، في حين تمّ تطبيق استبانة الخبراء على عيّنة قصديّة تشمل (١٧) خبيراً

وخبرة في الإدارة التربوية والريادة الاستراتيجية في وزارة التعليم، وفي الجامعات السعودية والعربية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومن أهمها: أنّ درجة تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت بدرجة متوسطة بواقع (٢/٨١ من ٤) K وتوصلت إلى أنّ هناك موافقة بين أفراد الدراسة على متطلبات تطبيق الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.

وأجرى عتريس (٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف إلى كيفية توظيف مدخل الريادة الاستراتيجية في تحسين الأداء التنافسي للجامعات المصرية في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر (٢٠٣٠م)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي طُبقت على (٣٦٠) عضو هيئة تدريس في (٦) كليات بجامعة القرازيق. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كوجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الريادة الاستراتيجية ككل والأداء التنافسي فلا يمكن تحسين الأداء التنافسي من دون تحسين أبعاد الريادة الاستراتيجية، وقد كان أقوى بُعد هو الابتكار، يليه إدارة الموارد بشكل استراتيجي، ثم القيادة الريادية، فالعقلية الريادية، ثم الثقافة الريادية.

أمّا دراسة الحميدين والحراشفة (٢٠١٩) فقد هدفت التعرف إلى درجة تطبيق الريادة الاستراتيجية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة عمان بالأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة، وطبقها على عينة الدراسة المكوّنة من (٢٨٠) موظفًا إداريًا. كما تمّ إجراء مقابلة مع عينة من القادة التربويين تكوّنت من (٤٦) قائدًا تربويًا. وأظهرت النتائج أنّ درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى عينة الدراسة جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع المجالات، وكانت لصالح مُسمّى مدير، ووجود فروق تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكانت لصالح سنوات الخبرة الطويلة، ولم تظهر فروق تُعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي. وأظهرت نتائج المقابلة ضرورة توفير الدعم والتسهيلات، والتقليل من مركزية العمل، وضرورة توظيف التكنولوجيا في الأعمال (أتمتة الأعمال)، وتدريب العاملين، وزيادة المعرفة لديهم.

في حين هدفت دراسة الزيط (٢٠١٩) إلى التعرف درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان بالأردن وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين، وتعرف اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وتمّ تحديد عينة عشوائية تتألف من أربعة أولية، وتمّ أخذ عينة طبقية عشوائية من مساعدي المديرين في المدارس الثانوية الخاصة وعددهم (١٧٣) مساعدًا واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لإجراء الدراسة، وكانت الأداة استبانة مُطوّرة. وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أنّ الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للريادة الاستراتيجية كانت مرتفعة حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣/٧٥) وجاءت جميع أبعادها بمستوى مرتفع. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة الريادة الاستراتيجية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أمّا دراسة حسن (٢٠١٨) فقد هدفت التعرف إلى مفهوم القدرة التنافسية وأهميتها وأهم مُحدداتها بالتعليم الثانوي الفني بمصر، وكيفية الاستفادة من خبرات اليابان وأمريكا في تحسين القدرة التنافسية للمدارس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى توصيات مقترحة لتحسين القدرة التنافسية بالتعليم الثانوي الفني، كتوسيع الاستثمار في رأس المال البشري، ودراسة المناهج وخطط المواد الدراسية وتحليلها، بالإضافة لضرورة تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين من خلال استثمار طاقاتهم وإبداعاتهم وأفكارهم.

وقام بيتش (Baitaci, 2017) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الثقافي ومستوى الريادة الاستراتيجية لدى

مديري المدارس في أنقرة، واستخدمت المنهج المسحي الارتباطي، وطُبِّقَت على (٦٤٢) مدير مدرسة في أنقرة، وأظهرت الدراسة أنَّ الذكاء الثقافي يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالريادة الاستراتيجية، وتوصّلت لمجموعة من البدائل الاستراتيجية لمديري المدارس للمشاركة في الأنشطة الريادية.

وهدف دراسة كيمولي وآخرون (Kimuli, et al, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الريادة الاستراتيجية والأداء في المدارس الثانوية بأوغندا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة أداة لها، وطُبِّقَت على (١٨٢) مدرسة ثانوية خاصة، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين الريادة الاستراتيجية والأداء في المدارس الثانوية الخاصة بوكاسيو بدرجة متوسطة وبين جميع المتغيرات، وأنَّ الريادة الاستراتيجية تساعد في تطوير المزايا التنافسية المستدامة للمدارس.

أما دراسة ملكوفيتش ولوكيك (Miljković & Lukic, 2016) فهدفت للكشف عن تخطيط مشروع مدرسة التنافسية الريادية في سوق العمل لطلاب المدارس الثانوية وتنفيذها وتقييمها، واستخدمت المنهج التجريبي، إذ تمَّ الاعتماد على برنامج تعلّم ريادة الأعمال لمدة ثلاثة أشهر، حيث تمَّ خضوع الطلبة إلى قياس ريادة الأعمال الذي تكوّن من المحاور التالية: استصواب ريادة الأعمال، وميول ريادة الأعمال، ونوايا ريادة الأعمال، والمستوى الموضوعي لمعرفة ريادة الأعمال، وتكوّنت عيّنة الدراسة من مجموعتين، مجموعة ضابطة بلغت (٢٨) طالباً وطالبة، ومجموعة تجريبية بلغت (٢٨) طالباً وطالبة، وتوصّلت الدراسة إلى أنَّ تعليم ريادة الأعمال يسهم في تحسين القدرة التنافسية في المدرسة، ويعزّز من المخرجات التعليمية بشكل ملحوظ.

في حين هدفت دراسة الجازي (٢٠١٤) إلى تحليل أثر الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في شركة الاتصالات الأردنية، حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت العينة من (٨٢٧) موظفاً وموظفة اختيروا بالطريقة العشوائية، وتوصّلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تصوّرات المبحوثين للريادة الاستراتيجية والميزة التنافسية تُعزى لذوي الخبرة الوظيفية وحملة الشهادات العلمية العليا ولصالح الذكور، كما توصّلت إلى وجود أثر لأبعاد الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية

التعليق على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية:

يتضح ممَّا سبق أنَّ هناك مجموعة من الدراسات التي تناولت مفهوم الريادة الاستراتيجية، ودراسات أخرى تناولت مفهوم القدرة التنافسية، كما تنوّعت أدواؤها، ومجتمعها، وتعدّدت المتغيرات التي تناولتها، والعينات وأساليب جمع البيانات وطرق التحليل المتبعة.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اختيارها موضوع الريادة الاستراتيجية والقدرة التنافسية مثل: دراسة كلٍّ من (الغامدي، ٢٠٢١) و(العتيبي، ٢٠٢٠) و(الربط، ٢٠١٩)، ودراسة (Baitaci, 2017) التي هدفت لمعرفة درجة تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية، ودراسة كيمولي وآخرون (Kimuli, et al, 2016) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الريادة الاستراتيجية والأداء بالمدارس الثانوية.

كما تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل (الغامدي، ٢٠٢١) و(العتيبي، ٢٠٢٠) من حيث اختيار المنهج الوصفي واختيار أداة الدراسة الاستبانة.

واختلفت دراسة (Baitaci, 2017) في اختيار منهج الدراسة المناسب إذ استخدمت المنهج التجريبي، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت المنهج الوصفي.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تكوين فهم أعمق لمشكلة الدراسة، ومفاهيمها، وأبعادها المختلفة كما أنها

ساعدت في بناء الإطار النظري والإحاطة بما يمكن إدراكه من محاور ذات علاقة مباشرة بمشكلة الدّراسة بالإضافة لبناء أداة الدّراسة وتحديد مجالاتها، بالإضافة للاستفادة من نتائج الدّراسات السابقة في تفسير نتائج هذه الدّراسة، ووضع التوصيات وفقاً لطبيعة الدّراسة.

وتتميّز الدّراسة الحالية عن الدّراسات السابقة بتناولها موضوع الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالقدرة التنافسيّة في اختبارات التّقييم الدوليّ لدى مدارس التعليم العام في المملكة العربيّة السّعوديّة، وهو ما لم تتناوله أيّ من الدّراسات الرائدة - على حد علم الدّراسة - التي تناولت هذا الموضوع، كما أنّ هذه الدّراسة تتوافق مع توجّهات الدولة نحو الريادة في اختبارات التّقييم الدوليّة.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، حيث يلائم عديداً من المشكلات التربوية أكثر من غيره، ويتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف إلى الظاهرة التي ندرسها، وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه.

فقامت الدراسة برصد واقع الريادة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

أ. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مُشرفي الإدارة المدرسية في إدارة التعليم بمدينة جدة للعام الدراسي (1443هـ).

ثالثاً: أداة الدراسة:

نتناول هنا خطوات بناء أداة الدراسة المتمثلة في التعرف إلى واقع الريادة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية، وتم إعداد استبانة وفقاً للخطوات التالية:

الهدف من أداة الدراسة:

التعرف إلى درجة توافر أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية ومستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي، بالإضافة للعلاقة بين كلي منهما من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية. وقد اشتملت أداة الدراسة على جزئين رئيسيين هما:

1. الجزء الأول: وتضمّن البيانات الأولية عن أفراد عينة الدراسة حسب مُتغيراتها التي تشمل: (النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة).
2. الجزء الآخر: وتضمّن فقرات الاستبانة التي استُخدمت للتعرف إلى درجة توافر الريادة الاستراتيجية بأبعادها (الثقافة الريادية، والتفكير الريادي، والقيادة الريادية)، ومستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية، وتكوّنت من (42) فقرة، ويُستجاب عليها وفق التدرّج الرباعي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة).

صدق أداة الدراسة:

تمّ قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكد من أنّها تخدم أهداف الدراسة، تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين من أساتذة الجامعات السعودية، وطُلب إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطُلب إليهم النظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث: عدد الفقرات، وشموليّتها، وتنوّع محتواها، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلّق بالتعديل، أو التغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكّم لازماً. وقد اعتبرت الدراسة الأخذ بملاحظات المحكّمين، وإجراء التعديلات المشار إليها أعلاه

بمثابة الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الدراسة أن الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

ب. صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة:

تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي في كل فقرة من فقرات أداة الدراسة، من خلال إيجاد مدى ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية لجميع الفقرات، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتحققت الدراسة من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث تراوحت معاملات ارتباط فقرات بُعد الثقافة الريادية، بين (0.62 - 0.75) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وتراوحت معاملات ارتباط بُعد التفكير الريادي (0.61 - 0.77) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وتراوحت معاملات ارتباط بُعد القيادة الريادية (0.71 - 0.82) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات القدرة التنافسية (0.64 - 0.78) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، ويدل ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات كل محور من محاور أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تمّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ الثبات الكلي لبعد الثقافة الريادية (0.87) وبلغ معامل ثبات بُعد التفكير الريادي (0.91)، وبلغ معامل ثبات بُعد القيادة الريادية (0.92)، وبلغ معامل ثبات محور القدرة التنافسية (0.88)، وتعد جميع معاملات ثبات محاور أداة الدراسة مقبولة وبذلك أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وضعت له.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

قامت الدراسة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت فيما يلي:

- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى درجة توافر الريادة الاستراتيجية بأبعادها (الثقافة الريادية، والتفكير الريادي، والقيادة الريادية)، والتعرف إلى مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمحاور أداة الدراسة.
- استخدام معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

تتناول الدراسة فيما يلي عرضاً لأهم نتائجها، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد العينة على تساؤلات الدراسة، ومعالجتها إحصائياً، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها، في ضوء الأطر النظرية للدراسة المتعلقة بالريادة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.

1. نتائج السؤال الأول:

وللإجابة عن السؤال الذي نصّ على ما درجة توافر أبعاد الريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية، والتفكير الريادي، والقيادة الريادية) بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية؟ تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثّل أبعاد الريادة الاستراتيجية (الثقافة الريادية، والتفكير الريادي، والقيادة الريادية) بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.

● بُعد الثقافة الريادية:

جدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد الثقافة الريادية من أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية

الترتيب	العبارة	ترتيب العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
الترتيب	في المقياس	تنازلياً حسب المتوسطات			
1	5	تشجيع إدارة المدرسة فرص العمل الجماعي.	3.04	0.788	درجة متوسطة
2	3	تعلم إدارة المدرسة من الأخطاء في تطوير الأداء.	2.93	0.904	درجة متوسطة
3	1	تذليل إدارة المدرسة العقبات أمام المبدعين والمبتكرين.	2.89	0.924	درجة متوسطة
4	2	قدرة إدارة المدرسة على توجيه المعرفة المناسبة للمعلمين المحتاجين في الوقت المناسب.	2.72	0.911	درجة متوسطة
5	6	تشارك إدارة المدرسة بطرح مقترحات لتطوير العمل على مستوى الإدارة التعليمية.	2.50	0.937	درجة ضعيفة
6	4	يملك منسوبو المدرسة مهارات الذكاء الاستراتيجي والتنافسي.	2.41	0.832	درجة ضعيفة
		المتوسط الإجمالي	2.75	0.882	درجة متوسطة

يتبيّن من الجدول السابق أنّ العبارات التي تمثّل درجة توافر بُعد الثقافة الريادية من أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية تراوحت متوسطاتها بين (2,41 - 3,04) وفق مقياس التدريج الرباعي الذي تمّ تحديده، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2,75) وانحراف معياري (0,882)، ووفقاً للمحك فإنّ درجة توافر بُعد الثقافة الريادية كانت متوسطة، ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عيّنة الدراسة على عبارات هذا البُعد وفق المحك الذي تمّ وضعه، حيث جاءت العبارات ما بين درجة متوسطة ودرجة ضعيفة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ تجربة الريادة الاستراتيجية لا تزال جديدة في مدارس التعليم العام، وتطبيقها لم يصل إلى المستوى المطلوب؛ ولذلك كان مستوى الوعي بالثقافة الريادية من قِبل منسوبي التعليم العام غير مقبول مقارنةً بالنتائج

التي يُراد تحقيقها من القدرة التنافسية التي تصل إلى المنافسة على المستوى الدولي في اختبارات التقييم الدولية وعليه ينبغي أن تكون هناك معرفة شاملة لدى منسوبي التعليم العام بما تُحقّقه الثقافة الريادية من توفير فرص لتحقيق النتائج المرغوب فيها، والوصول إلى قدرة تنافسية عالية المستوى.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي خلصت إليها دراسة الغامدي (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠)، ودراسة الحميدين والحراشفة (٢٠١٩) التي أظهرت أنّ درجة مُتطلّبات الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية جاءت بدرجة متوسطة.

بينما تختلف مع دراسة هندي (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود معوّقات تؤثر على تحسين القدرة التنافسية كضعف البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، ومحدودية استخدام الأنشطة التربوية، وضعف انتشار ثقافة التنافسية بين العاملين بالمدارس. كما تختلف مع ما توصّلت إليه دراسة الزيت (٢٠١٩) التي أشارت إلى ارتفاع درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية.

• بُعد التفكير الريادي:

جدول 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد التفكير الريادي من أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	7	تهيئ إدارة المدرسة البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار	2.74	0.880	درجة متوسطة
2	9	ترسخ إدارة المدرسة القيم الداعمة للوصول إلى الأداء الريادي في إنجاز المهام	2.72	0.911	درجة متوسطة
3	8	توفر إدارة المدرسة برامج تدريبية لتنمية قدرات المعلمين	2.67	1.012	درجة متوسطة
4	12	تدعم ثقافة المدرسة المرونة والتكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية	2.66	0.818	درجة متوسطة
5	13	تدعم ثقافة المدرسة المرونة والتكيف مع المتغيرات البيئية الخارجية	2.59	0.884	درجة متوسطة
6	11	تمنح إدارة المدرسة معلّمها حرية تجربة الأفكار الجديدة	2.52	0.913	درجة متوسطة
7	10	تمنح إدارة المدرسة حوافز مجزية لأصحاب الفكر الإبداعي المتجدد	2.15	1.032	درجة ضعيفة
		المتوسط الإجمالي	2.58	0.921	درجة متوسطة

يتبين من الجدول السابق أنّ العبارات التي تمثّل درجة توافر بُعد التفكير الريادي من أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية تراوحت متوسطاتها بين (2,74 - 2,15) وفق مقياس التدريج الرباعي الذي تمّ تحديده، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2,58) وانحراف معياري (0,921)، ووفقاً للمحك فإنّ درجة توافر بُعد التفكير الريادي كانت متوسطة، ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد وفق المحك الذي تمّ وضعه، حيث جاءت العبارات ما بين درجة متوسطة ودرجة ضعيفة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أنّ إدارة مدارس التعليم العام هي جهات تنفيذية تقوم بتنفيذ القرارات الواردة عليها، ولا تمتلك المرونة اللازمة للتكيف مع المتغيرات الخارجية مباشرة، بل إنّ جميع الأداء الريادي للمدارس محصور دائماً بما تقدّمه

إدارات التعليم لها من برامج ريادية تعمل على تحفيز المنسوبيين نحو الإبداع، كما أنه لا توجد حوافز كافية لتشجيع منسوبي المدارس لإبراز إبداعاتهم، وبخاصة أن بعض البرامج الريادية تحتاج لتنسيق ودعم مادي ومعنوي، وبالتالي يحجم منسوبو المدرسة عن التفكير الريادي نظراً للعقبات التي تظهر أمامهم في تنفيذ أفكارهم الريادية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الغامدي (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠)، ودراسة الحميدين والحراشفة (٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة متطلبات الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية جاءت بدرجة متوسطة. في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة الزيط (٢٠١٩) التي أشارت إلى ارتفاع درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية.

● بُعد القيادة الريادية:

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد القيادة الريادية من أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

الترتيب	العبارة	ترتيب العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
الترتيب	في المقياس	تنازلياً حسب المتوسطات			
1	17	تسمح إدارة المدرسة لمعلميها بالمشاركة الفاعلة في تطوير العملية التعليمية	3.02	0.802	درجة متوسطة
2	14	تمتلك إدارة المدرسة القدرة على اتخاذ قرارات جيدة	2.78	0.892	درجة متوسطة
3	16	تتسم إدارة المدرسة بالاستجابة السريعة للفرص واستغلالها	2.70	0.963	درجة متوسطة
4	20	تشجع إدارة المدرسة إقامة مجتمعات تعلم مهنية داعمة للإبداع.	2.67	0.990	درجة متوسطة
5	18	تحول إدارة المدرسة المشكلات إلى فرص يمكن الاستفادة منها في تطوير عملها وخدماتها	2.54	0.887	درجة متوسطة
6	19	تهتم إدارة المدرسة باستدامة الخبرة والمعرفة لمعلميها لتحسين الأداء الحالي والمستقبلي	2.53	0.862	درجة متوسطة
7	15	تضع إدارة المدرسة معايير وآليات دقيقة للتعرف إلى احتياجات المعلمين	2.50	0.913	درجة ضعيفة
		المتوسط الإجمالي	2.68	0.901	درجة متوسطة

يتبين من الجدول السابق أن العبارات التي تمثل درجة توافر بُعد القيادة الريادية من أبعاد الريادة الاستراتيجية بمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية تراوحت متوسطاتها بين (2,50 - 3,02) وفق مقياس التدريج الرباعي الذي تم تحديده، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2,68) وانحراف معياري (0,901)، ووفقاً للمحك فإن درجة توافر بُعد القيادة الريادية كانت بدرجة متوسطة، ويلاحظ تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البعد وفق المحك الذي تم وضعه، حيث جاءت العبارات ما بين درجة متوسطة ودرجة ضعيفة.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن تشجيع إدارة المدرسة للمنسوبيين لا يكفي لتحقيق القيادة الريادية، بل لا بد من توفير جميع الإمكانيات اللازمة لاستدامة العمل الريادي، كما أنه لا توجد معايير واضحة ومحددة من قبل إدارة مدارس التعليم العام تساعد المعلمين على العمل الريادي، وهذا يقف حاجزاً أمام منسوبي المدرسة لتقديم برامج ريادية تساهم في تحقيق القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصّلت إليها دراسة الغامدي (٢٠٢١)، ودراسة العتيبي (٢٠٢٠)، ودراسة الحميدين والحراشفة (٢٠١٩) التي أظهرت أنّ درجة متطلبات الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية جاءت بدرجة متوسطة. في حين تختلف مع ما توصّلت إليه دراسة الزيط (٢٠١٩) التي أشارت إلى ارتفاع درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية.

2. نتائج السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصّ على ما مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية؟

تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثّل مستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسية.

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

الترتيب	العبارة	ترتيب العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	تتم إدارة المدرسة باستخدام أحدث الأساليب التقنية في التدريس	10	2.88	0.859	درجة متوسطة
2	يتم التفاعل بين الطلاب والمعلمين بشكل مستمر باستخدام التقنية	19	2.87	0.833	درجة متوسطة
3	تساعد إدارة المدرسة في تبادل الخبرات بين المعلمين.	5	2.85	0.894	درجة متوسطة
4	تشجع إدارة المدرسة المعلمين على الإبداع والابتكار في العملية التعليمية.	3	2.78	0.867	درجة متوسطة
5	تتمتع إدارة المدرسة بدرجة عالية من الكفاءة لتنافس بمخرجاتها التعليمية.	7	2.68	0.871	درجة متوسطة
6	توفر إدارة المدرسة الفرص للمعلمين لتنفيذ دروس غير متزامنة لتطوير مهارات الطلاب اللازمة في اختبارات التقييم الدولي.	11	2.67	0.967	درجة متوسطة
7	تسعى إدارة المدرسة من خلال برامجها وأنشطتها لبناء قدرة الطلاب المعرفية والمهارية.	13	2.66	0.845	درجة متوسطة
8	تنظم إدارة المدرسة دورات تدريبية مستمرة للمعلمين لتحسين أدائهم.	1	2.62	0.954	درجة متوسطة
9	توفر إدارة المدرسة الخدمات التعليمية التي تمكن المعلمين من الأداء المتميز.	6	2.61	0.977	درجة متوسطة
10	يكافأ معلم المدرسة ذوي التقدير العالي في الأداء الوظيفي.	2	2.59	1.087	درجة متوسطة
11	تولي إدارة المدرسة اهتمامها بتدريب الطلاب لتمكينهم من المهارات اللازمة للمنافسة في اختبارات التقييم الدولي.	15	2.58	0.884	درجة متوسطة

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
12	22	تستخدم إدارة المدرسة الموارد المتاحة لتحقيق التميز في اختبارات التقييم الدولي.	2.57	0.860	درجة متوسطة
13	16	تشجع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام استراتيجيات مبتكرة لتحسين مهارات الطلاب في اختبارات التقييم الدولي.	2.55	0.936	درجة متوسطة
14	20	توفر إدارة المدرسة الفرص للمعلمين لتنفيذ دروس غير متزامنة لتطوير مهارات الطلاب اللازمة في اختبارات التقييم الدولي.	2.54	0.912	درجة متوسطة
15	4	تمتلك إدارة المدرسة سياسات للتطوير المهني للمعلمين.	2.52	1.027	درجة متوسطة
16	8	تشجع إدارة المدرسة معلميهما على توليد أفكار ريادة لتطوير العملية التعليمية.	2.49	0.937	درجة ضعيفة
17	14	تقدم إدارة المدرسة أنماطاً مبتكرة لتقييم الطلاب والمعلمين.	2.48	0.913	درجة ضعيفة
18	12	توفر التكنولوجيا في المدرسة أسهم في تقديم خدمة تعليمية ذات جودة تمكّن من المنافسة في اختبارات التقييم الدولي.	2.46	0.936	درجة ضعيفة
19	17	تستثمر إدارة المدرسة مهارات المعلمين لحل مشكلات الطلاب المتعلقة باختبارات التقييم الدولية.	2.45	0.887	درجة ضعيفة
20	21	توفر إدارة المدرسة قاعدة بيانات متكاملة للبيئة احتياجها حول مستوى الطلاب في اختبارات التقييم الدولي.	2.28	0.958	درجة ضعيفة
21	9	تستعين إدارة المدرسة بجهات خارجية للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم الناجحة في اختبارات التقييم الدولي.	2.13	1.024	درجة ضعيفة
22	18	تعمل إدارة المدرسة على الاستفادة من الأبحاث العلمية التربوية في تطوير مهارات الطلاب في اختبارات التقييم الدولي.	2.02	1.022	درجة ضعيفة
		المتوسط الإجمالي	2.56	0.929	درجة متوسطة

يتبين من الجدول السابق أنّ العبارات التي تمثل مستوى القدرة التنافسيّة في اختبارات التّقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسيّة تراوحت متوسطاتها بين (2,88 - 2,02) وفق مقياس التدرّج الرباعي الذي تمّ تحديده، حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البُعد (2,56) وانحراف معياري (0,929)، ووفقاً للمحك فإن مستوى القدرة التنافسيّة في اختبارات التّقييم الدولي بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مُشرفي الإدارة المدرسيّة كانت بدرجة متوسطة، ويلاحظُ تفاوت استجابات أفراد عيّنة الدّراسة على عبارات هذا البُعد وفق المحك الذي تمّ وضعه، حيث جاءت العبارات ما بين درجة متوسطة ودرجة ضعيفة.

وربما يعود ذلك إلى وجود مؤشرات مقبولة لتحقيق الميزة التنافسيّة، وأهمها توفر التقنيات الحديثة، ووجود الفرص الحقيقية للتدريب على اختبارات التّقييم الدولي نظراً لتوافر كل البيانات والمعلومات التي يمكن من خلالها الانطلاق لتكوين قاعدة لتحسين أداء الطلاب في الاختبارات، كما يوجد وعي من قبل الإدارات المدرسيّة لأهمية تحقيق الميزة التنافسيّة والعمل على تشجيع المنسوين لتحقيق ذلك؛ وبالرغم من ذلك فما زالت توجد كثيرٌ من التحديات التي تحول دون تحقيق مستويات متقدّمة في اختبارات التّقييم الدولي، وأبرز ذلك أنه لا توجد فرص كثيرة لتطوير إبداعات الطلاب والاهتمام بذوي الابتكارات، وهذا يتطلب وجود غرف مصادر تعلّم متطورة في مدارس التعليم العام، كما يتطلب كوادراً بشرية قادرة على

تدريب الطلاب وإكسابهم المهارات اللازمة التي تتطلبها اختبارات التقييم الدولي، بالإضافة إلى وجود قصور في توفر قاعدة بيانات متكاملة، وقلة الأبحاث العلمية التي تستطلع تشخيص واقع اختبارات التقييم الدولي، وقدرة إدارة المدارس على تحقيق الميزة التنافسية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (٢٠١٨)، ودراسة عتريس (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنه ينبغي تحسين القدرة التنافسية بالتعليم الثانوي، كتوسيع الاستثمار المستمر في رأس المال البشري، ودراسة المناهج وخطط المواد الدراسية وتحليلها، بالإضافة لضرورة تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين من خلال استثمار طاقاتهم وإبداعاتهم وأفكارهم. في حين تختلف مع دراسة هندي (٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود معوقات تؤثر على تحسين القدرة التنافسية كضعف البنية التحتية التكنولوجية في المدارس، ومحدودية استخدام الأنشطة التربوية، وضعف انتشار ثقافة التنافسية بين العاملين بالمدارس.

3. نتائج السؤال الثالث:

وللإجابة عن هذا السؤال الذي نصّ على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متطلبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟ وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين متطلبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، تمّ حساب معاملات الارتباط بيرسون (pearson)، والجدول التالي يوضح هذه العلاقة:

جدول 6

معاملات الارتباط بيرسون (pearson) بين متطلبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

مستوى القدرة التنافسية	محاور أداة الدراسة
** 0,875	الثقافة الريادية
** 0,922	التفكير الريادي
** 0,935	القيادة الريادية
** 0,949	الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$

يتبين من الجدول السابق أنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين متطلبات الريادة الاستراتيجية ومستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية عند مستوى الدلالة $(\alpha = 0,05)$ ، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي (0.949) وهو معامل ارتباط مرتفع، حيث تقوم بين الريادة الاستراتيجية وأبعادها وبين القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولية علاقات تبادلية، وكلما ارتفع مستوى الريادة الاستراتيجية ارتفع مستوى القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام. وقد يعود ذلك إلى أنّ تحقيق القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي يتطلب تحقيق جميع أبعاد الريادة الاستراتيجية؛ لأن ذلك يؤدي إلى تقدّم مدارس التعليم العام وتطوير أدائها لتواكب جميع المستجدات، ولذلك تقوم بين أبعاد الريادة الاستراتيجية والقدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي علاقة طردية، فكلما زاد تحقيق متطلبات أبعاد الريادة الاستراتيجية زادت القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصّلت إليها دراسة عتريس (٢٠٢٠)، ودراسة بيتش (Baitaci, 2017)، ودراسة كيمولي وآخرون (Kimuli, et al, 2016) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الريادة الاستراتيجية

ككل والأداء التنافسي، فلا يمكن تحسين الأداء التنافسي من دون تحسين أبعاد الريادة الاستراتيجية. كما تتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ملكوفيتش ولوكيك (Miljković & Lukic, 2016) التي أظهرت أن تعليم ريادة الأعمال يسهم في تحسين القدرة التنافسية في المدرسة، ويعزز من المخرجات التعليمية بشكل ملحوظ. وتتفق أيضاً مع دراسة المجازي (٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود أثرٍ لأبعاد الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية.

4. نتائج السؤال الرابع:

وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ بناء تصوّر مُقترح لتفعيل الريادة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي، وهو على النحو التالي:

تمهيد:

تعدّ الإدارة المدرسية حجر الزاوية في العملية الإدارية داخل المدرسة، ويتوقّف نجاح الإدارة المدرسية على كفاءة المنسوبين وجودتهم، فهم الدعامّة الرئيسة في قوة المدرسة ومستواها وسمعتها، وأداء الإدارة المدرسية ينبغي أن يتّسع ليشمل كل المهام والأدوار التي ترتبط بطبيعة المدرسة ووظائفها، وأهدافها الاستراتيجية، ورؤيتها المستقبلية، الأمر الذي يتطلب تطوير تلك الأدوار والمهام استجابةً لمتطلبات تحقيق الريادة الاستراتيجية بوصفها مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي.

وبما أنّه متفق على أن ما لا يمكن قياسه لا يمكن إدارته، وعليه فإنّ مؤشرات الريادة الاستراتيجية تعدّ غرفة تحكّم تُمكن المسؤولين عن إدارة الأداء أو قياس الأداء من الوصول إلى تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها الاستراتيجية. كما إنّ تحسين القدرة التنافسية يسهم في تحسين مستوى أداء اختبارات التقييم الدولي وتطويرها، ويساعد القائمين عليها والمقومين التعرّف إلى مواطن القوة وتعزيزها، ومواطن الضعف ومعالجتها، وتعدّ عملية التقييم أداةً للكشف عن الكفاءات المتميّزة، والاستفادة منها بما يحقّق أهداف المدرسة، ورؤيتها الاستراتيجية، والاعتماد عليها بوصفها معياراً تُتخذ في ضوءه بعض القرارات المتعلقة بتطوير العملية التعليمية.

أولاً: أهداف التصوّر المقترح:

يهدف التصوّر المقترح للريادة الاستراتيجية بوصفه مدخلاً لتحسين القدرة التنافسية بمدارس التعليم العام في اختبارات التقييم الدولي إلى ما يلي:

- 1- خلق وعيٍ كامل بالتوجهات المستقبلية لمدارس التعليم العام مع ملاحظة دور الإدارة المدرسية والمنسوبين في رفع كفاءة منظومة التعليم من خلال تحسين القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي، وما يترتّب عليه من تحسينٍ للأداء وتطويره.
- 2- بناء نظام معلومات يفيد صنّاع القرار في تقييم الأداء المدرسي في التخطيط واتخاذ القرارات الاستراتيجية؛ لتحقيق رؤية التعليم العام ورسالته في تحقيق ميزة تنافسية عالية المستوى في اختبارات التقييم الدولي.
- 3- الوصول إلى مقياس أداءٍ عادل يبين الجهود الحقيقية للإدارة المدرسية، التي قد لا تظهر مع كثرة الأعباء التي يتم القيام بها، وبالتالي إبراز أوجه التميّز بين مدارس التعليم العام مع تحديد جوانب القوة والقصور في أدائهم.
- 4- بناء نظام تغذية عكسية للتحسين المستمر المستفيد الأول منه الإدارة المدرسية؛ ليستطيع منسوبو المدرسة الوقوف على مستوى الأداء في إحراز التميّز في اختبارات التقييم الدولي للارتقاء بمستوى الطلاب.
- 5- ربط مؤشرات الأداء بتحقيق الأهداف الاستراتيجية لمدارس التعليم العام على نحو يمكنها من تعزيز القدرات التنافسية

على المستوى الدولي.

6- تقديم إطار عمل إجرائي لتعريف القيادات في مدارس التعليم العام بمدى ملائمة مؤشرات الريادة الاستراتيجية وإمكانية استخدامها في تقييم جودة الأداء في اختبارات التقييم الدولي؛ وبالتالي تحسين أداء المدارس وتطويرها بشكل يواكب التغيرات المستمرة، وزيادة قدرتها التنافسية.

ثانياً: منطلقات التصوّر المقترح:

لكي تحقّق الريادة الاستراتيجية فوائدها المتعددة من حيث ترجمة الرؤية والاستراتيجية إلى مجموعة من الأهداف التنفيذية لمدارس التعليم العام على نحو فعال، وتقويم أدائها من وجهات نظر مختلفة؛ فإنّ ذلك يتطلّب توفير مجموعة من العوامل التي يجب تداركها والاهتمام بها من الإدارة العليا، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

1. إدراك أنّ الريادة الاستراتيجية ليست مشروع مقاييس وأهداف فقط، إنما هي مشروع تغيير يتطلّب تهيئة جميع الجهود من أجل إحداث التغيير؛ ولذلك فعلى الإدارة المدرسية أن توضّح لماذا هذا التغيير مطلوب، فضلاً عن أن يبدأ هذا التغيير من القمة (الإدارة العليا)؛ بحيث تقوم بخلق إحساس لدى جميع العاملين أنّ هذا التغيير عمل ملح وعاجل، وأنّ توجّههم تجاهه، وأن تطور رؤية المدارس ورسالتها بما يخدم هذا التغيير.
2. نشر ثقافة العمل بالريادة الاستراتيجية في مختلف مستويات الإدارة التعليمية، وبخاصة في المستويات الدنيا، وتوفير الفرصة للعاملين لإظهار إسهام أنشطتهم وأعمالهم في تحقيق الريادة الاستراتيجية.
3. تشكيل لجان متخصصة لتصميم مشروع الريادة الاستراتيجية وبناءها من ذوي المهارة في اختيار المؤشرات الملائمة لها وفق علاقات السبب والأثر.
4. التحديد الواضح لكل من رؤية مدارس التعليم العام ورسالتها، والأدوار الرئيسية، والقيم الأساسية، وعوامل النجاح، والأهداف، ومقاييس الأداء، والمعايير، وأنشطة التحسين، والاهتمام بما بوصفها عمليات تحقّق التحسين المستمر، والتطوير والتعلّم.
5. تطوير الأهداف الاستراتيجية وتحديدّها في صورة أهداف تنفيذية تركز على توجّه مدارس التعليم العام، وأن تكون قابلة للقياس، وواقعية، ومحددة الزمن حيث يسهل ذلك من تطبيق الريادة الاستراتيجية، فبقدر وضوحها وتحديدّها بقدر ما يتمّ تحديدها بمقاييسها، والمبادرات اللازمة لتنفيذها بشكل فعال.
6. ربط الريادة الاستراتيجية بأهداف اختبارات التقييم الدولي واستراتيجياتها، ويتطلّب ذلك التوضيح التام لروابط السبب والأثر وعلاقتها بين: الرؤية، والأهداف، والاستراتيجية، والأداء المطلوب.
7. التدريب على العمل بمؤشرات الريادة الاستراتيجية، ويكون ذلك بتجريب تطبيقها في بعض مدارس التعليم العام قبل تعميمها على جميع المدارس من أجل الوقوف على عوامل نجاحها، ومدى تحقيقها لأهداف اختبارات التقييم الدولي.
8. بناء نظام اتصال فعال في إدارة التعليم بين جميع المدارس بحيث تكون الريادة الاستراتيجية أداة اتصال للاستراتيجية ومكوّناتها؛ ولذا لا بد من وجود لغة اتصال يفهمها كلّ العاملين في التعليم العام.
9. توفير وقت كافٍ لتطوير الريادة الاستراتيجية وتطبيقها، ويعتمد في ذلك على تقنية المعلومات الموجودة، ومهارات العاملين في تطبيق مبادئها، وتعهّد المشاركين والتزامهم، والقدرة على تطوير عملياتها.

ثالثاً: محاور تفعيل أبعاد الريادة الاستراتيجية:

يقوم التصوّر المقترح على عددٍ من الأبعاد، تضمّنت عدداً من المؤشرات تمّ تحديدها وفق نتائج الدراسة الميدانية ويمكن تفعيل أبعاد الريادة الاستراتيجية لتحقيق الميزة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي بمدارس التعليم العام على النحو التالي:

أولاً: مؤشرات الأداء لبُعد الثقافة الريادية:

1. تشجيع إدارة المدرسة فرص العمل الجماعي.
2. تتعلّم إدارة المدرسة من الأخطاء في تطوير الأداء.
3. تذلل إدارة المدرسة العقبات أمام المبدعين والمبتكرين.
4. قدرة إدارة المدرسة على توجيه المعرفة المناسبة للمعلّمين المحتاجين في الوقت المناسب.
5. تشارك إدارة المدرسة بطرح مقترحات لتطوير العمل على مستوى الإدارة التعليمية.
6. امتلاك منسوبي المدرسة مهارات الذكاء الاستراتيجي والتنافسي.

معايير الأداء المطلوب تحقيقها:

1. وجود إسهامات لإدارة المدرسة في تكوين اللجان وفرق العمل داخل المدرسة.
2. تقديم استشارات مُتخصّصة لتوجيه المعرفة والحصول عليها في الوقت المناسب.
3. تقديم أبحاث ودراسات علمية تساعد على حل المشكلات في تطبيق اختبارات التقييم الدولي.
4. المشاركة في تقديم برامج تعليمية إثرائية تساعد على تحفيز المبدعين والمبتكرين.
5. المشاركة في الأنشطة الإثرائية لاختبارات التقييم الدولي.

المبادرات الاستراتيجية:

1. فتح قنوات التواصل بين المدرسة والمجتمع الخارجي.
2. وضع خطة استراتيجية يتم فيها تحديد الأهداف الاستراتيجية المتعلقة باختبارات التقييم الدولي.
3. تشجيع المبادرات التنافسية في مجال البحث العلمي.
4. فتح باب تبادل الخبرات بين إدارات المدارس.
5. تدريب منسوبي المدرسة في مجال التخطيط الاستراتيجي للاستعداد لاختبارات التقييم الدولي.

ثانياً: مؤشرات الأداء لبعْد التفكير الريادي:

- 1.هيئة إدارة المدرسة البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
2. ترسخ إدارة المدرسة القيم الداعمة للوصول إلى الأداء الريادي في إنجاز المهام.
3. توفر إدارة المدرسة برامج تدريبية لتنمية قدرات المعلّمين.
4. تدعم ثقافة المدرسة المرونة والتكيف مع المتغيرات البيئية الداخلية.
5. تدعم ثقافة المدرسة المرونة والتكيف مع المتغيرات البيئية الخارجية.
6. منح إدارة المدرسة معلّميها حرية تجربة الأفكار الجديدة.
7. منح إدارة المدرسة حوافز مجزية لأصحاب الفكر الإبداعي المتجدّد.

معايير الأداء المطلوب تحقيقها:

1. وجود إنتاجية متميزة للتدريب على اختبارات التقييم الدولي.
2. إجادة العمل ضمن فرق العمل.
3. وجود مشاركات إعلامية لنشر التفكير الريادي بين إدارات المدارس.
4. التوصل إلى معرفة علمية مبتكرة يترتب عليها الحصول على وعي بالقدرة التنافسية من خلال تطبيق التفكير الريادي.
5. دعم أفكار منسوبي المدرسة، وتشجيع روح الإبداع والابتكار العلمي لديهم.

المبادرات الاستراتيجية:

1. تشجيع منسوبي المدرسة على التفاعل المتميز والعمل في البرامج التي تركز على اختبارات التقييم الدولي.
2. فتح المجال لكل منسوبي المدرسة في المشاركة في الندوات واللقاءات العلمية المتعلقة باختبارات التقييم الدولي.
3. استقصاء رضا منسوبي المدرسة عن الخطة الاستراتيجية.
4. تصميم برامج تدريبية في مجال تطوير مهارات التخطيط والقيادة واتخاذ القرارات.
5. مكافأة منسوبي المدرسة الذين لهم دور في إبراز أوجه التميز للمدرسة.

ثالثاً: مؤشرات الأداء لبُعد القيادة الريادية:

1. سماح إدارة المدرسة لمعلميها بالمشاركة الفاعلة في تطوير العملية التعليمية.
2. امتلاك إدارة المدرسة القدرة على اتخاذ قرارات جيدة.
3. تتسم إدارة المدرسة بالاستجابة السريعة للفرص واستغلالها.
4. تشجع إدارة المدرسة إقامة مجتمعات تعلم مهنية داعمة للإبداع.
5. تحويل إدارة المدرسة المشكلات إلى فرص يمكن الاستفادة منها في تطوير عملها وخدماتها.
6. اهتمام إدارة المدرسة باستدامة الخبرة والمعرفة لمعلميها لتحسين الأداء الحالي والمستقبلي.
7. قيام إدارة المدرسة بوضع معايير وآليات دقيقة للتعرف إلى احتياجات المعلمين.

معايير الأداء المطلوب تحقيقها:

1. وجود شبكة اتصالات تربط إدارات مدارس التعليم العام بصورة مستمرة لتحقيق مجتمعات تعلم مهنية.
2. وجود خطة تدريبية لتطوير أداء منسوبي المدرسة في مجال اختبارات التقييم الدولي.
3. إجادة التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.
4. ابتكار أساليب تدريسية متنوعة، ومواد تعليمية رقمية تساهم في تحسين تحصيل الطلاب.
5. وجود نماذج لتقييم الطلاب وفق المعايير المطلوبة للأداء في اختبارات التقييم الدولي.
6. وجود اقتراحات متعددة في تقويم الطلاب والمقررات وفي اقتراح البرامج وتطويرها.
7. وجود مبادرة فاعلة في خدمة البيئة المدرسية.

المبادرات الاستراتيجية:

1. استقصاء رضا منسوبي المدارس عن جودة الأداء في تدريب الطلاب على الاختبارات.
2. تشجيع التقييم الذاتي لإدارات المدارس لتطوير أدائهم.
3. متابعة أداء المعلمين المنفذين لبرامج التدريب على الاختبارات الدولية.
4. متابعة التزام منسوبي المدارس في حضور الاجتماعات والمشاركة في اللجان.
5. تشجيع جميع الأطراف على المشاركة في التقييم.
6. عمل قاعدة بيانات تتضمن المشاركات الفعلية لإدارات المدارس.
7. نشر نماذج للتقييم الإلكتروني.
8. اعتماد نظم تحفيزية تشجيعية للمشاركين في تدريب الطلاب على اختبارات التقييم الدولي.

التوصيات:

- تُقَدِّمُ الدَّرسَةُ بعضَ التوصيات التي يمكنُ أن تسهم في تفعيل أبعاد الريادة الاستراتيجية لتحقيق القدرة التنافسية في اختبارات التقييم الدولي، وهي:
1. تعزيز ثقافة الريادة الاستراتيجية بين أوساط مدارس التعليم العام، ويكون ذلك من خلال التدريب على مؤشرات أبعاد الريادة الاستراتيجية لكي يقوموا بالأداء المطلوب منهم وَفَّقَ المؤشرات المعتمدة.
 2. تبني إدارة الإشراف التربوي بالملكة العربية السعودية التصوّر المقترح الذي توصّلت إليه الدَّرسَةُ الحالية ضمن أبعاده لتطبيقه على مدارس التعليم العام.
 3. استثمار الموارد المتوفرة في تطبيق أبعاد الريادة الاستراتيجية لتحقيق القدرة التنافسية من خلال اعتماد مؤشرات الريادة الاستراتيجية في التصوّر المقترح في هذه الدَّرسَة.
 4. وضع معايير ومؤشرات تدعم تطبيق الريادة الاستراتيجية في مدارس التعليم العام تتناسب مع التطبيقات العالمية للاختبارات الدولية، عن طريق المقارنة المرجعية مع أفضل الأنظمة العالمية.
 5. تكوين لجان دائمة للمتابعة والتدقيق لدى التقدّم في تنفيذ البرامج المتعلقة بتدريب الطلاب على اختبارات التقييم الدولي، بحيث تتضمن أفراداً من ذوي الخبرة في القيادات الإدارية والفنية في مدارس التعليم العام، وتكون لهم مهام واختصاصات وصلاحيات مُتعدِّدة، وإطلاعهم على كلّ المعلومات اللازمة لإنجاز مهامهم بالوقت المناسب.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جوفيل، ريم. (٢٠١٨). درجة ممارسة كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في محافظات غزة لأبعاد الريادة الاستراتيجية وعلاقتها بالأداء الجامعي المتميز [رسالة ماجستير منشورة، جامعة غزة]. دار المنظومة.
- بن قايد، فاطمة. (٢٠١٧). تبني مقارنة الريادة الاستراتيجية كإدارة جديدة لتطوير القدرة التنافسية، مجلة العلوم الإنسانية، ٢، ١٨٤-٢٠٢.
- تقرير بيزا. (٢٠١٨). هيئة تقويم التعليم والتدريب. <https://edp.etec.gov.sa/index-math.html>
- تقرير تيمز. (٢٠١٩). هيئة تقويم التعليم والتدريب. <https://edp.etec.gov.sa/index-TIMSS.html>
- الجازي، فيصل. (٢٠١٤). أثر الريادة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في شركة الاتصالات الأردنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- جلاب، إحسان. (٢٠١٣). دور قابليات البنى التحتية لإدارة المعرفة في الريادة الاستراتيجية دراسة تحليلية لآراء عينة من المهندسين في الشركة العامة للصناعات النسيجية، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، ١٥ (٤)، ٥٠-٧١.
- الحديثي، ابتسام؛ إسماعيل، حمدان. (٢٠١٤ - ديسمبر). تصور مقترح لتطبيق مدخل الريادة الاستراتيجية للقيادات الجامعية في إدارة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. مؤتمر القيادات الحكومية في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات، الرياض.
- حسن، إيمان. (٢٠١٨). تصور مقترح لتنمية القدرة التنافسية لمديري مدارس الثانوية الفنية التجاري بمصر في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩، ٥٧٥-٥٩٨.
- حسن، محمد؛ وشرف، رشا؛ وهنداوي، محمد. (٢٠١٨). إجراءات تحسين جودة إدارة المدارس والطلاب في ألمانيا في ضوء اختبارات التقييم الدولية واسعة النطاق وإمكان الاستفادة منها في مصر، دراسات تربوية واجتماعية، ٢ (٢٤)، ٥٠٣-٥٤٤.
- حسين، ميسون. (٢٠١٣). الريادة في منظمات الأعمال مع الإشارة لتجربة بعض الدول، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢١ (٢)، ٣٨٥-٤٠٧.
- الحميد، قاسم؛ والحراشفة، محمد. (٢٠١٩). درجة تطبيق الريادة الإدارية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة عمان [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأردن]. دار المنظومة.
- الرقاد، سناء. (٢٠٢٠). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالقدرة التنافسية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر مساعدي المديرين [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق]. دار المنظومة.
- الريط، أفنان. (٢٠١٩). درجة ممارسة الريادة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان وعلاقتها بالثقة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الشرق]. دار المنظومة.
- شبات، إسماعيل؛ المصري، أنصال. (٢٠٢٠). دور أبعاد الريادة الاستراتيجية في تعزيز الذاكرة التنظيمية، دراسة ميدانية على شركة أوريدو فلسطين للاتصالات الخلوية، مجلة الجامعة الإسلامية للاقتصاد والإدارة، ٢٨ (٢)، ٢٣-٤٧.

شمس الدين، فارس؛ خضر، شهاب؛ وطه، آزاد. (٢٠١٦)، تأثير خصائص الريادية في متطلبات الريادة الاستراتيجية (دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في عينة من كليات جامعة صلاح الدين، أربيل، مجلة العلوم الإنسانية زانكو، ٢٠ (٥)، ٣٨١-٤٠٦.

الطحان، عماد. (٢٠٢٠). تأثير استشراف المستقبل في تحقيق الريادة الاستراتيجية للمنظمات: دراسة ميدانية على الشركة المصرية للاتصالات، المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، ٣٧، ٤٦-٨٣.

عتريس، محمد. (٢٠٢٠). الريادة الاستراتيجية كمدخل لتحسين الأداء التنافسي للجامعات المصرية في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، جامعة الزقازيق نموذجاً، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٧٩، ٧٩١-٩٤٨.

العتيبي، دلال. (٢٠٢٠)، تحسين الأداء المؤسسي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الريادة الاستراتيجية: نموذج مقترح [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الغامدي، عزيزة. (٢٠٢١). تفعيل الريادة الاستراتيجية في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية تصور مقترح [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

محمد، ماهر. (٢٠١٤)، تدويل التعليم الجامعي كمدخل لزيادة القدرة التنافسية للجامعات المصرية: آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات المصرية، مجلة النشر العلمي، ٩ (١١٣)، ١٦٨.

هندي، عبد المعين. (٢٠٢١). معايير الاعتماد مدخلاً لتحقيق القدرة التنافسية في المدارس الابتدائية المعتمدة، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ٧، ١٠٢٢-١٠٤٩.

البارسي، أكرم؛ والجناي، عادل. (٢٠١٨)، الريادة الاستراتيجية المكانة الاستراتيجية والتأثير التنظيمي، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abu Jouvel, R. (2018). *The degree of practice of faculties of education in Palestinian universities in the governorates of Gaza for the dimensions of strategic leadership and its relationship to outstanding university performance* (In Arabic), Master's thesis, University of Gaza. Dr Al-Mandouma.
- Akmaludin, L., Wilian, S., & Sukardi, S. (2019). Study of th Competitiveness of Vocational High School Graduates towards Learning Outcome in Central Lombok Regency. *International Journal Of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6(3), 652-659.
- Al-Ghamdi, A. (2021). *Activating strategic leadership in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global experiences.* A proposed conception (In Arabic), Doctoral dissertation, Umm Al-Qura University.
- Al-Hadithi, I.; Ismail, H. (2014-December). *A proposed conceptualization for implementing the strategic leadership approach for university leaders in the management of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia* (In Arabic), Governmental Leadership Conference in the Kingdom of Saudi Arabia, Reality and Aspirations, Riyadh.
- Al-Humaydin, Q.; Al-Harashafa, M. (2019). *The degree of application of administrative leadership among administrators working in the directorates of education in the Capital Governorate* (In Arabic), Master's thesis, Jordan, Dar al Mandumah .
- Al-Jazy, F. (2014). *The impact of strategic leadership on achieving competitive advantage in the Jordan Telecom Company* (In Arabic), Master's thesis, Mutah University.

- Al-Otaibi, D. (2020). *Improving institutional performance in education departments in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of strategic leadership: A proposed model* (In Arabic), Doctoral dissertation. King Saud University.
- Al-Yasiri, A.; Al Janabi, A. (2018). *Strategic entrepreneurship, strategic status and organizational improvisation* (In Arabic). Dar Al-Radwan for Publishing and Distribution.
- Al-Zayt, A. (2019). *The degree of strategic leadership practice among private secondary school principals in the Governorate of Amman and its relationship to the organizational confidence of teachers from the viewpoint of the principals' assistants* (In Arabic), Master's thesis, Al Sharq University. Dar Al Mandumah.
- Ar-Rakaad, S. (2020). *Strategic leadership and its relationship to the competitiveness of public secondary school principals in the capital amman governorate from the point of view of the principals' assistants* (In Arabic), Master's thesis, Al Sharq University. Dar al Mandumah.
- Ashar, A. F., & Sari, E. (2019). The Strategy Of Building A Brand Image Through The Availability Of Facilities And Infrastructure In An Effort To Increase School Competitiveness. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 2(1), 37-45.
- Atris, M. (2020). Strategic leadership as an approach to improve the competitive performance of Egyptian universities in light of the sustainable development strategy: Egypt's Vision 2030: Zagazig University as a model (In Arabic). *Educational Journal, Sohag University*, 79, 791-948.
- Baitaci, Ali. (2017). Relations between Prejudice, Cultural Intelligence and Level of Entrepreneurship: A Study of School Principals *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(3), 645-666.
- Ben Qaid, F. (2017). Adopting the strategic leadership approach as a new management to develop competitiveness (In Arabic), *Journal of Human Sciences*, 2, 184-202.
- Gallab, E. (2013). *The role of knowledge management infrastructure capabilities in strategic leadership: An analytical study of the opinions of a sample of engineers in the General Company for Textile Industries* (In Arabic). *Al-Qadisiyah Journal of Administrative and Economic Sciences*, 15(4), 50-71.
- Hassan, E. (2018). A proposed conception of developing the competitiveness of the principals of commercial technical secondary schools in Egypt in the light of the experiences of some developed countries (In Arabic), *Journal of Scientific Research in Education*, 19, 575-598.
- Hassan, M.; Sharaf, R.; Hindawi, M. (2018). Measures to improve the quality of school and student management in Germany in light of the extensive international assessment tests and the possibility of benefiting from them in Egypt (In Arabic). *Educational and Social Studies*, 2(24), 503-544.
- Hindi, A. (2021). Accreditation criteria as an approach to achieve competitiveness in accredited primary schools (In Arabic). *Journal of Young Researchers in Educational Sciences*, 7, 1022-1049.
- Hitt, Michael A., Ireland, R. Duane, Camp, S. Michael, & Donald L. Sexton (2001). Strategic entrepreneurship: entrepreneurial strategies for wealth creation. *Strategic Management Journal*, 22(4), 479-491.
- Hussein, M. (2013). Leadership in business organizations with reference to the experience of some countries (In Arabic). *Babylon University Journal of Human*

- Sciences.21(2), 385-407.
- Kimuli, saddat N. C. ; Ajagbe, Musibau A. ; Udo, Ekanem E. & Balunywa W. (2016). Strategic Entrepreneurship and Performance of Selected Select Secondary Schools in Uganda International Journal of Economics, Commerce and Management, United Kingdom, 6(7),466-493.
- Miljković, Krečar, I., & Lukić, L. (2016). Planning, implementation and evaluation of the project 'school of entrepreneurial competitiveness in the labor market for secondary grammar school students'. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 157(4), 521-539.
- Mohamed, M, (2014, December). Internationalization of university education as an entrance to increase the competitiveness of Egyptian universities: Views of a sample of faculty members in some Egyptian universities (In Arabic). *Journal of Scientific Publishing*, 9(113), 168.
- Mullakhmetov, K. S. ; Aminova, R. M., & Filimonchuk, I. I. (2019). Administrative Innovations as Necessary Condition of Competitiveness in Schools. *Journal of Educational and Social Research*, 9(4), 1-21.
- PISA, Report. (2018). *The Education and Training Evaluation Authority* (In Arabic). <https://edp.etec.gov.sa/index-math.html>.
- Shabat, I.; Al-Masry, A. (2020). The role of the dimensions of strategic leadership in enhancing organizational memory: A field study on Ooredoo Palestine for cellular communications (In Arabic). *Journal of the Islamic Economic and Administrative University*, 28(2), 23-47.
- Shams El-Din, F.; Khader, S.; Taha, A. (2016). The effect of the characteristics of entrepreneurship on the requirements of strategic leadership (A prospective study of the opinions of a sample of administrative leaders in a sample of the faculties of Salah Al-Din University, Erbil (In Arabic). *Zanco Journal of Human Sciences*, 20(5), 381-406.
- Sokolova, Liubov. (2011), The Influence of Steategic Entrepreneurship on Firm per formance, Master Thesis, Saint Peterbuy State University (GSOM)/ Lapeenranta Univer Sity Technology(BA).
- Tahan, E. (2020). The impact of foreseeing the future in achieving strategic leadership for organizations: A field study on the Telecom Egypt Company (In Arabic). *International Journal of Specialized Qualitative Research*, 37, 46-83.
- TEAMS, Report. (2019). *The Education and Training Evaluation Authority* (In Arabic). <https://edp.etec.gov.sa/index-TIMSS.html>.
- Van, Hong, B. ; Tuyen, T. & Luong, N. T. (2018). Teaching Capacity of Technology Teachers: Applying In the Training Program of Technology Teacher in Vietnam. *American Journal of Educational Research*, 6(12), 1662-1667.
- Zare, M. & Zadeh, R. (2013). Investigation of relationship between school-based management and creativity of principals and teachers in public schools for boys at Mahmoud Abad city. *Adv. Environ. Biol.*, 7(13): 4369-4374.

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal



Volume: Ninth

1444 AH- December 2022AD

Issue: Fifth

