

مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ

د. بدرية سعد آل بو حاصل القحطاني
أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس العلوم
كُلِيَّةُ التَّرْبِيَةِ لِلبَنَاتِ بِأَبْجَا - جَامِعَةُ الْمَلِكِ خَالِدٍ

المستخلص:

هدفُ البحثِ الكشفَ عن مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ؛ وَلِتَحْقِيقِ ذَلِكَ اسْتُخْدِمَ الْمَنْهَجُ الْوَصْفِي، حَيْثُ تَمَّ إِعْدَادُ اسْتِبَانَةٍ مَكُونَةٍ مِنْ (٤٣) فِقْرَةً تَمَثِّلُ مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) وَتَعَلَّقُ بِأَرْبَعَةِ مَحَاوِرٍ هِيَ (عَضْوُ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ، وَمُحْتَوَى الْمَقْرَرِ، وَالطَّالِبَةُ، وَالْبِيئَةُ التَّعْلِيمِيَّةُ)، وَطُبِّقَتِ الْاسْتِبَانَةُ عَلَى عَيِّنَةٍ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بَلَعَتْ (٣٠) عَضْوًا، تَمَّ اخْتِيَارُهُمْ بِطَرِيقَةٍ قَصْدِيَّةٍ مِنْ أَقْسَامِ الْكَلِيَّاتِ الْعِلْمِيَّةِ فِي الْجَامِعَةِ خِلَالَ الْفَصْلِ الدِّرَاسِيِّ الثَّانِي مِنَ الْعَامِ الْجَامِعِيِّ (١٤٤١/١٤٤٢هـ)، وَخُلِصَتْ نَتَائِجُ الْبَحْثِ إِلَى أَنَّ أَعْضَاءَ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَافَقُوا عَلَى الْمَتَطَلِّبَاتِ فِي مَحَاوِرِهَا الْأَرْبَعِ بِشَكْلِ عَامٍ بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ، وَتَرَاوَحَتْ إِجَابَاتُ عَيِّنَةِ الْبَحْثِ حَسَبَ كُلِّ فِقْرَةٍ مِنْ فِقَرَاتِ الْاسْتِبَانَةِ مَا بَيْنَ دَرَجَتِي (كَبِيرَةٍ جَدًّا) وَ (مَتَوَسِّطَةٍ).
الْكَلِمَاتُ الْمِفْتَاحِيَّةُ: تَعْلِيمِ (STEM)، التَّعْلِيمُ الْجَامِعِيُّ، التَّخَصُّصَاتُ الْعِلْمِيَّةُ.

Requirements for applying (STEM) education in scientific departments at King Khalid University from the point of view of faculty members

D. Badria Saad Al Bu Hasel Al-Qahtani

Degree / Associate Professor

Specialization / Curricula and Methods of Teaching Science

College of Education for Girls in Abha - King Khalid University

Abstract:

The aim of the research is to reveal the requirements for the application of (STEM) education in the scientific departments of King Khalid University from the point of view of the faculty members. Teaching staff, course content, student, educational environment), and the questionnaire was applied to a sample of (30) faculty members who were intentionally selected from the departments of the scientific colleges at the university during the second semester of the academic year 1441/1442 AH. The faculty members agreed to the requirements in its four axes in general to a large degree, and the answers of the research sample, according to each paragraph of the questionnaire, ranged between a very large and a medium degree.

Keywords: (STEM) education, university education, scientific disciplines.

المقدمة:

إنَّ تطويرَ التَّعليمِ الجامعي يحتاجُ إلى إكسابِ المتعلِّمين المهاراتِ الأساسيّةِ في العلومِ التَّطبيقيةِ، والمعارفِ العلميّةِ ومهاراتِ القرنِ الحادي والعشرين التي تُساعدُهم على حلِّ المشكلاتِ التي تُواجهُهم، ممَّا يستلزمُ توفيرَ بيئةٍ تعليميّةٍ تُساعدُهم وتُؤهلُهم للعملِ المستقبلي، والمنافسةِ في سُوقِ العملِ، والمشاركةِ في التَّنميةِ المستدامةِ للمجتمعِ، وهذا الأمرُ يَتطلَّبُ تعليمًا مواكبًا وقادرًا على توفيرِ ذلك كُلِّه، وهو ما يُوجدُ في تعليمِ (STEM)، الذي يعدُّ نخبًا تكامليًا مُتعدِّدِ التَّخصُّصاتِ؛ ممَّا جعله أحدَ أهمِّ التَّوجُّهاتِ الحديثةِ في الفترةِ الرَّاهنةِ في الميدانِ التَّربوي والتَّعليمي، لاعتباره توجُّهًا واعدًا لتطويرِ تعليمِ العلومِ والرِّياضيّاتِ، ولكونه يدعمُ الابتكارَ والتَّنافُسِيَّةَ، ويُنمِّي المهاراتِ والمعارفِ المختلفةِ.

وتمثِّلُ العلومُ إحدى ركائزِ التَّطوُّراتِ العلميّةِ والتَّكنولوجيّةِ التي يحتاجُها المجتمعُ، وبخاصّةِ في ظلِّ الانفجارِ المعرفي والثَّورةِ المعلوماتيّةِ التي تحتمُّ ضرورةَ تكاملِ العلومِ؛ بما يحقِّقُ أهدافَ التَّربيةِ العلميّةِ في عصرِ المعلوماتِ (الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩).

ونتيجةً للحاجةِ الملحّةِ لتخريجِ أفرادٍ مستثمرين للعلومِ المعرفيّةِ، ظهرَ تعليمُ "(STEM)" توجُّهًا عالميًا حديثًا في التَّعليمِ وذلك بتدريسِ الموضوعاتِ في سياقاتٍ تكامليةٍ بين فُروعِ المعرفةِ العلميّةِ؛ لتحقيقِ مهاراتِ القرنِ الحادي والعشرين (الأحمدي، ٢٠١٩). وتعليمُ "(STEM)" هو اختصارٌ لمنهجِ التَّكاملِ بين (العلومِ، والتَّقنيةِ، والهندسةِ والرِّياضيّاتِ Technology, science, Mathematics, engineering) (حويل، والأسمر، ٢٠٢١، ١٦٨)، ويدورُ هذا التَّعليمُ حولِ الابتكارِ وبنفاعليّةِ، كما يعتمدُ على طرقٍ إبداعيةٍ في بناءِ المنهجِ وتطويرِ أساليبِ تدريسه وتُفنيّاته وأنشطتهِ (السبيل، ٢٠١٥)، كما أنَّه يُنمِّي المهاراتِ الحياتيّةِ، وبأنواعه: النّاقِد، والإبداعي، وحلِّ المشكلاتِ، والتَّحصيل، واتِّخاذِ القرار (هلا، ٢٠٢١، ٢٣٥).

وقد اهتمَّت عديدٌ من المؤتمراتِ التي عُقدتْ في هذا المجالِ أهمُّها المؤتمرُ العربي الأوَّلُ لعلومِ البوت حيثُ أكَّدَ المؤتمرُ المتخصِّصُ في مجالِ العلومِ والتَّكنولوجيا والهندسةِ والرِّياضيّاتِ (٢٠١٣)، أهميّةَ تهيئةِ الطلّبةِ وإعدادهم وإكسابهم المهاراتِ اللازمةِ في مجالِ (العلومِ، والتَّكنولوجيا، والهندسةِ، والرِّياضيّاتِ)، مع تطويرِ قدراتهم للتَّعاملِ مع مُستجدّاتِ العصر وتحدياته (القحطاني، وأل كحلان، ٢٠١٧)، وهو أيضًا ما أكَّده المؤتمرُ الدولي الخامس للتَّعليمِ التقني تحت شعار "مستقبلنا في الموادِ العلميّةِ" (٢٠١٤) بمعهدِ التَّكنولوجيا التَّطبيقيةِ بأبو ظبي (القربي، ٢٠١٨)، ومؤتمرُ التَّمييزِ في تعليمِ وتعلُّمِ العلومِ والرِّياضيّاتِ الأوَّلُ بكلّيّةِ التَّربيةِ بجامعةِ الملكِ سعود (٢٠١٥م) والذي استهدفَ تحقيقَ التَّكاملِ بين فروعِ المعرفةِ العلميّةِ، والتَّقنيةِ، والرِّياضيّاتِ (الأحمدي، ٢٠١٩).

وقد أشارتْ دراساتٌ سابقةٌ إلى ضرورةَ توفُّرِ عددٍ من المُتَطَلِّباتِ لتطبيقِ تعليمِ (STEM)، ومن تلكِ الدراساتِ (الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩؛ القربي، ٢٠١٨؛ البرقي، ٢٠١٩، ٣٣٨؛ غانم، ٢٠١١، ١٢٩؛ Stephanie, 2008, 10)، ودراسة (الشمراني، ٢٠١٨، ١٠٧) التي رَعمتْ احتياجهُ إلى بيئةٍ تعليميّةٍ مجهزةٍ

بصورة مناسبة لتلائم مُتَطَلِّبَاتِ هذا المدخل. وبدأ استخداؤه في الولايات المتحدة ثم انتقل إلى جميع الدول ومن بينها المملكة العربية السعودية التي تسعى إلى تطبيقه في التعليم الرسمي والرسومي، حيث تبني ذلك مؤتمر الرياض (٢٠١٥) لتعليم العلوم والرياضيات.

ويعدُّ تعليم (STEM) من أفضل الصيغ لتحقيق توجُّهات رؤية ((٢٠٣٠)) في التعليم؛ لكونه يسهم في غرس صفات حميدة، وبناء شخصية قادرة على المثابرة والإصرار من خلال استخدام حل المشكلات، وتتوافق أهدافه مع تطلُّعات الرؤية فيما يخصُّ التنمية البشرية (أل فرحان، ٢٠١٨). ويعدُّ مشروعُ الملك عبد الله لتطوير تعليم العلوم والرياضيات من أبرز المشاريع التعليمية الإصلاحية التي تؤكد مقدار الاهتمام بتعليم العلوم المرتبطة بحياة الطلبة، مع ضرورة دمج التقنية الحديثة في تعليم العلوم (الشمراي، ٢٠١٨).

وتشيرُ الدوسري (٢٠١٥) إلى أنَّ المملكة بدأت الاهتمام بتعليم (STEM) في استراتيجية التعليم العام لعام (٢٠١١م)؛ بهدف تحسين أداء المتعلمين في العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وأنَّ من أهمِّ مواطن الضعف في تجربة المملكة في تعليم (STEM) هي حادثته في الميدان التربوي التعليمي في ظلِّ عدم وجود محتوى تعليمي مُتخصِّص إضافة إلى ضعف الكفايات المعرفية والبحثية لمعلِّمي العلوم، وضعفهم في توظيف بيانات تقويم أداء المتعلمين، إضافة إلى فقر البنية التحتية بما يتناسب مع احتياجات تعليم (STEM)، كما تشيرُ غانم (٢٠١١) إلى وجود تحديات تواجه تنفيذ تعليم (STEM) وبخاصة ما يتعلَّق بعلوم الكمبيوتر والبرمجة والتصميم.

ويرى حويل والأسمري (٢٠٢١) أنَّ تعليم (STEM) يمكِّن المتعلمين من المهارات العالية التي تُساعدُهم على امتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوطين الخبرات والاتجاهات الإيجابية نحو المهن المستقبلية التي تحتاجها المملكة من خلال رؤيتها (٢٠٣٠) التي تتوافق مع التوجُّهات الحديثة في التعليم. كما يؤكِّد رزق (٢٠١٥) على أنَّ هذا التعليم يزوِّد المعلمين بالمعلومات اللازمة لتحديد المعوقات وأفضل الممارسات؛ ممَّا يسهم في بناء خطط مستقبلية بحثية يمكِّن من خلالها تطوير الإطار المفاهيمي لتعليم (STEM).

ويؤكِّد القرني (٢٠١٨) ضرورة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لمُتَطَلِّبَاتِ تعليم (STEM) بوصفه أساسياً في تنمية قدراتهم المهنية.

وبناءً على هذا واستكمالاً للتطوير على المستوى الجامعي يتوجَّب تحديد مُتَطَلِّبَاتِ هذا النوع من التعليم في الجامعات، مع وضع البرامج والتصورات المقترحة لتطوير تعليم (STEM) في الجامعات السعودية.

مشكلة البحث:

تعددت المؤتمرات العلمية والدراسات السابقة التي أكَّدت أهمية تعليم (STEM) وأوصت بأهمية تطوير التعليم العام والجامعي في مجال تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، وبالرغم من التوجُّهات العالمية نحو هذا التعليم فإنَّ الباحثة لحظت من خلال عملها في كلية التربية بجامعة الملك خالد، ومن خلال الحوار والمقابلة الشخصية مع بعض عضوات هيئة التدريس بالأقسام العلمية بالجامعة غياب تعليم (STEM)

في التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بالرغم من أهميتها وتأثيرها في العملية التعليمية التي أثبتتها الدراسات العلمية، ويؤكد ذلك نتائج دراسة القرني (٢٠١٨) التي تشير إلى ضعف وجود تعليم (STEM) في الكليات العلمية، وما أكّده نتائج دراسة الدوسري (٢٠١٥) التي كشفت وجود فجوة تتراوح ما بين عالية ومُتوسّطة من حيث غياب السياسات والتشريعات التعليمية والخطط الوطنية في تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم (STEM)، وأنّ هناك عدداً من المعوّقات التي تُعيق تطبيق هذا النوع من التعليم في الجامعات، حيثُ تُشيرُ إلى ذلك عددٌ من الدِّراسات كدراسة القحطاني وآل كحلان (٢٠١٧)، ودراسة عليان والمزروعى (٢٠٢٠)، واللّتين أوصتا بضرورة معالجة تلك المعوّقات وتبني تعليم (STEM).

كلُّ ذلك يستدعي تحديد المتطلّبات اللازمة لتطبيق تعليم (STEM) في التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ ويكون ذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في تلك التَّخَصُّصَاتِ لصلتهم الوثيقة بالتدريس ومعرفتهم بالمتطلّبات والاحتياجات اللازمة لهم، ولطلّابهم، وللبيئة الجامعية، وكذلك محتوى المقررات الأكاديمية. لذا يمكنُ تحديدُ مشكلة البحث في السُّؤال الرئيس الآتي:

ما مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ؟

أَسْئَلَةُ الْبَحْثِ:

ينفَرِّغُ مِنَ السُّؤَالِ الرَّئِيسِ الْأَسْئَلَةُ التَّالِيَةُ:

١. ما مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ الْمَتَعَلِّقَةُ بِأَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِهِمْ؟

٢. ما مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ الْمَتَعَلِّقَةُ بِمَحْتَوَى الْمَقَرَّرِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ؟

٣. ما مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ الْمَتَعَلِّقَةُ بِالطَّالِبَةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ؟

٤. ما مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ الْمَتَعَلِّقَةُ بِالْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ؟

أَهْدَافُ الْبَحْثِ:

سعى البحثُ لتحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشفُ عن مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ الْمَتَعَلِّقَةُ بِأَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِهِمْ.

٢. الكشفُ عن مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ الْمَتَعَلِّقَةُ بِمَحْتَوَى الْمَقَرَّرِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ.

٣. الكشف عن مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخْصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالطَّالِبَةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ.

٤. الكشف عن مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي التَّخْصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدِ الْمُتَعَلِّقَةِ بِالْبَيْئَةِ الْجَامِعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ.

أَهْمِيَّةُ الْبَحْثِ:

تتمثَّلُ أَهْمِيَّةُ الْبَحْثِ فِي الْآتِي:

١. تدعُّمُ الدِّرَاسَةِ الْحَالِيَةِ تَوَجُّهَاتِ الرُّوْيَةِ الْوُطْنِيَّةِ (٢٠٣٠) لِلْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ الَّتِي تَتَطَلَّعُ لِتَطْوِيرِ التَّعْلِيمِ وَفُقِّ أَحْدَثِ الْإِتِّجَاهَاتِ الْعَالَمِيَّةِ وَالْحَدِيثَةِ وَالْمُتَوَاتِمَةِ مَعَ عَجَلَةِ الْاِقْتِصَادِ وَالتَّطَوُّرِ الْحَاصِلِ فِي الْمَمْلَكَةِ.
٢. الْإِفَادَةُ مِنْ مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي تَطْوِيرِ الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ مِنْ حَيْثُ: أَعْضَاءُ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ، وَالْبَيْئَةُ الْجَامِعِيَّةُ، وَالْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ.
٣. قَدْ تَسَهَّمُ نَتَائِجُ الْبَحْثِ فِي تَوْجِيهِ الْقَائِمِينَ عَلَى تَطْوِيرِ الْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدِ لِمُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (SETM) وَالْعَمَلِ عَلَى تَطْوِيرِ الْمَقَرَّرَاتِ فِي ضَوْئِهَا.
٤. قَدْ تَسَاعَدُ الْمُتَطَلِّبَاتُ الَّتِي قَدَّمَتْهَا الدِّرَاسَةُ صَنَاعَ سِيَاسَاتِ التَّعْلِيمِ فِي جَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدِ فِي تَبْيِي تَعْلِيمِ (SETM) فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ بِالْجَامِعَةِ.
٥. قَدْ تَسَاعَدَ الدِّرَاسَةُ الْبَاحِثِينَ الْمُهْتَمِينَ فِي ذَاتِ الْمَجَالِ مِنْ تَحْدِيدِ مُتَطَلِّبَاتِ تَعْلِيمِ (STEM) فِي الْجَامِعَاتِ وَبِنَاءِ تَصَوُّرَاتٍ وَبِرَامِجٍ لِتَطْبِيقِهَا وَتَوْفِيرِهَا فِي الْجَامِعَةِ.

حُدُودُ الْبَحْثِ:

اِقْتَصَرَتْ حُدُودُ الْبَحْثِ عَلَى الْآتِيَةِ:

- الْحُدُودُ الْمَوْضُوعِيَّةُ: مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) الْوَارِدَةِ فِي أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ.
- الْحُدُودُ الْمَكَانِيَّةُ: الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ (الرِّيَاضِيَّاتِ، وَالْفِيزِيَاءِ، الْأَحْيَاءِ) فِي كَلِيَّاتِ جَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدِ بِالْمَمْلَكَةِ الْعَرَبِيَّةِ السُّعُودِيَّةِ.
- الْحُدُودُ الزَّمَنِيَّةُ: نُقِدَ الْبَحْثُ خِلَالَ الْفَصْلِ الدِّرَاسِيِّ الثَّانِي مِنْ الْعَامِ الْجَامِعِيِّ (١٤٤١-١٤٤٢هـ).
- الْحُدُودُ الْبَشَرِيَّةُ: أَعْضَاءُ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ (الْإِنَاثِ) فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ (الرِّيَاضِيَّاتِ، الْفِيزِيَاءِ، الْأَحْيَاءِ) بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدِ.

مِصْطَلَحَاتُ الْبَحْثِ:

تَعْلِيمِ (STEM):

يُعرَّفُ أَنَّهُ "مَدْخَلٌ مُتَعَلِّقٌ بِدَمْجِ الدِّرَاسَةِ فِي الْمَجَالَاتِ الْأَكَادِمِيَّةِ الْأَرْبَعِ (الْعُلُومِ، وَالتَّكْنُولُوجِيَا، وَالْهَنْدَسَةُ وَالرِّيَاضِيَّاتِ) بِالْعَمَلِ عَلَى مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْاَنْشِطَةِ الْمُرْتَكِزَةِ عَلَى الْبَحْثِ وَالِاسْتِقْصَاءِ ضَمْنَ مِنْهَجٍ دِرَاسِيٍّ مَشْتَرَكٍ يَتَسَمَّى بِالشُّمُولِ وَالتَّكَامُلِ" (الشمراني، ٢٠١٨، ص ١٠٦).

وَتُعَرِّفُهُ الْبَاحِثَةُ إِجْرَائِيًّا أَنَّهُ نَوْعٌ مِنَ التَّعْلِيمِ الْبِنِيِّ الَّذِي يَعْمَلُ عَلَى الدَّمَجِ وَالتَّكَامُلِ بَيْنَ الْعُلُومِ، وَالتَّكْنُولُوجِيَا وَالْهَنْدَسَةِ، وَالرِّيَاضِيَّاتِ، مِنْ خِلَالِ مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْخِبَرَاتِ وَالْأَنْشِطَةِ الْمُرَكَّزَةِ عَلَى الْمُتَعَلِّمِ وَالَّتِي يُمْكِنُ تَنْفِيزُهَا فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ.

مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM):

وَتُعَرِّفُ إِجْرَائِيًّا أَنَّهَا مَجْمُوعَةٌ مِنَ الشُّرُوطِ وَالْمَعَايِيرِ الَّتِي يَنْبَغِي عَلَى التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ تَطْبِيقُهَا لِتَحْقِيقِ التَّكَامُلِ بَيْنَ الْعُلُومِ، وَالتَّكْنُولُوجِيَا، وَالْهَنْدَسَةِ، وَالرِّيَاضِيَّاتِ حَسَبِمَا يَرَاهَا أَعْضَاءُ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ.

الإطار النظري:

مفهوم تعليم (STEM):

هُوَ مَدْخَلٌ لِلْعُلُومِ، وَالتَّقْنِيَةِ، وَالْهَنْدَسَةِ، وَالرِّيَاضِيَّاتِ؛ لِتَقْدِيمِ الْمَعَارِفِ وَالْمَفَاهِيمِ فِي سِيَاقِ مَدْخَلِ (STEM)، وَيَكُونُ ذَلِكَ بِطَرِيقَةٍ عَمَلِيَّةٍ أَوْ تَطْبِيقِيَّةٍ؛ لِتَحْقِيقِ مَهَارَاتِ الْقَرْنِ الْحَادِي وَالْعِشْرِينَ" (الأحمدي، ٢٠١٩، ص. ١٥٥).

كَمَا يُعَرِّفُ أَنَّهُ "مَدْخَلٌ تَعْلِيمِي يَتَكَوَّنُ مِنَ الْحُرُوفِ الْأَرْبَعِ الْأَوَّلَى لِلْعُلُومِ S، وَالتَّكْنُولُوجِيَا T، وَالْهَنْدَسَةِ E، وَالرِّيَاضِيَّاتِ M، يَسْمَحُ بِإِزَالَةِ الْحَوَاجِزِ التَّقْلِيدِيَّةِ فِيمَا بَيْنَهُمْ، وَتَقْدِيمِ الْمَعْرِفَةِ بِشَكْلِ مُتَكَامِلٍ فِي نَظْمٍ وَظِيفِي بِالْحَيَاةِ الْوَاقِعِيَّةِ" (الزهراني وأبو عودة، ٢٠١٩، ص. ١٥٩).

كَمَا يُعَرِّفُ أَنَّهُ "التَّعَلُّمُ الْقَائِمُ عَلَى تَنَاوُلِ الطُّلَّابِ لِلْمَشْكَلَةِ الْمَطْرُوحَةِ، وَمِنْ ثَمَّ الْقِيَامُ تَعَاوُنِيًّا بِمَجْمُوعَةٍ مِنَ الْإِجْرَاءَاتِ، وَبِاسْتِخْدَامِ الْأَدَوَاتِ الْمَتَاحَةِ لَدَيْهِمْ فِي تَصْمِيمِ الْمَشْرُوعِ وَتَنْفِيزِهِ، وَالْعَمَلُ عَلَى تَقْدِيمِ مَنْتَجٍ مَلْمُوسٍ يَسْهُمُ فِي حَلِّ الْمَشْكَلَةِ الْمَطْرُوحَةِ تَحْتَ إشرافِ الْمُعَلِّمِ وَتَوْجِيهِهِ" (رزق، ٢٠١٥، ص. ٨٦).

مِنْ خِلَالِ مَا سَبَقَ يُمْكِنُ الْقَوْلُ أَنَّ تَعْلِيمَ (STEM) هُوَ مَدْخَلٌ يَخْتَصُّ بِأَرْبَعِ مَجَالَاتٍ مِنَ الْعُلُومِ الْمَعْرِفِيَّةِ، تُقَدِّمُ لِلْمُتَعَلِّمِ خِلَالَ فِتْرَةٍ تَعْلُمِهِ، وَهِيَ: الْعُلُومِ، وَالرِّيَاضِيَّاتِ، وَالْهَنْدَسَةِ، وَالتَّقْنِيَةِ، بِحَيْثُ تَرْتَكِزُ عَلَى تَرْسِيخِ التَّكَامُلِ بَيْنَ هَذِهِ الْجَوَانِبِ الْمَعْرِفِيَّةِ الْأَرْبَعِ، وَيَرَى (الشمراني، ٢٠١٨) أَنَّ تَحْقِيقَ ذَلِكَ يَتَطَلَّبُ بِيئَةً تَعْلِيمِيَّةً مَجْهَّزَةً بِصُورَةٍ مَنَاسِبَةٍ، تُلَاقِظُ مُتَطَلِّبَاتِ هَذَا الْمَدْخَلِ، وَتُسَاعِدُ فِي تَحْقِيقِ أَهْدَافِهِ، وَتُمَكِّنُ الْمُتَعَلِّمَ مِنَ الْإِسْتِمْتَاعِ بِالْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَالْمِشَارَكَةِ الْفَعَّالَةِ فِيهَا كَمَا تُمْكِنُهُ مِنْ تَصْمِيمِ مَخْتَلَفِ الْأَنْشِطَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ الَّتِي تَرَكِّزُ عَلَى تَطْوِيرِ مَهَارَاتِ الْمُتَعَلِّمِينَ.

وَبِنَاءً عَلَى مَا سَبَقَ فَإِنَّ تَعْلِيمَ (STEM) يَتَّصِفُ بِعَدَدٍ مِنَ الْخِصَائِصِ أَهْمُهَا أَنَّهُ تَعْلِيمٌ تَكَامُلِيٌّ، يَقُومُ عَلَى دَمَجِ (الْعُلُومِ، وَالتَّكْنُولُوجِيَا، وَالْهَنْدَسَةِ، وَالرِّيَاضِيَّاتِ) وَتَقْدِيمِ مَعَارِفِهَا لِلْمُتَعَلِّمِينَ مِنْ خِلَالِ أَنْشِطَةٍ وَمَشْرُوعَاتٍ شَامِلَةٍ وَمُتَكَامِلَةٍ؛ بِمَا يَحَقِّقُ الْإِبْدَاعَ وَالْإِبْتِكَارَ، كَمَا أَنَّهُ بِحَاجَةٍ لِعَدَدٍ مِنَ الْمَطَلَبَاتِ الْبَيْئِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ، أَنَّهُ تَعَلُّمٌ قَائِمٌ عَلَى الْمُتَعَلِّمِ يَسْهُمُ فِي حَلِّ الْمَشْكَلاتِ، كَمَا أَنَّهُ يَحَقِّقُ مَهَارَاتِ الْقَرْنِ الْحَادِي وَالْعِشْرِينَ.

أهداف تعليم (STEM):

يَهْدَفُ تَعْلِيمُ (STEM) إِلَى تَحْقِيقِ التَّعَلُّمِ الْمُسْتَمَرِّ مَدَى الْحَيَاةِ، وَالتَّزْيِينِ مِنْ أَجْلِ تَحْقِيقِ التَّنْمِيَةِ الْمُسْتَدَامَةِ

، وطرح طرائق جديدة لتدريس العلوم، وتحقيق تكامل جوانب المعرفة العلمية، والمهارات العملية التطبيقية، وتعزيز دور الوسائل التكنولوجية في التعلم (عليان، والمرزوعي، ٢٠٢٠، ٦١).

ويقدم كونر (Conner, 2013) بعض الأهداف الخاصة في التعليم القائم على (STEM) كما أوردها عبد الرؤوف (٢٠١٧) وتمثل في:

- حل المشكلات الرياضية والهندسية من خلال توظيف الأنشطة العلمية في ضوء المحتوى العلمي التكاملي بين التخصصات الأربعة: العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات.
- التعامل مع المشروعات العملية وما يرتبط بها من ابتكارات تكنولوجية وهندسية؛ مما يسهم في تنمية أنماط متعددة من لديهم.
- التواصل المباشر أو الإلكتروني مع الباحثين وأساتذة الجامعات والمختصين والفنيين في مجالات العلوم والهندسة والتكنولوجيا للاستفادة من آرائهم العلمية والتطبيقية.
- ممارسة فنيات التقويم المستمر والواقعي القائم على ملفات الإنجاز الإلكترونية والمشروعات التطبيقية (ص. ١٥٨).

فأهداف تعليم (STEM) تسهم في حل المشكلات التعليمية وتعتمد على التعلم الإلكتروني والتطبيقات العملية وتنمي مهارات المختلفة، وتجعل من فهم العلوم والرياضيات والهندسة أكثر وضوحاً وسهولة، وهذا ما يحتاجه التعليم في الجامعات وبخاصة الكليات العلمية.

الأسس التي يقوم عليها تعليم (STEM):

يُشيرُ ستيفن ويبس مارشيل (Stephanie, pace marshal , 2008) المشار إليه في آل فرحان (٢٠١٨، ٢٦٢) إلى أن تعليم (STEM) يقوم على عدّة أسس هي:

١. ربط تجارب الطالب وممارساته العلمية والهندسية بالتحديات والمشكلات المحيطة ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي.

٢. إنشاء علاقات متميزة بين الطالب وزملائه المشاركين له، ومع معلميهم، والخبراء والعلماء المهتمين بمجالات تعليم (STEM).

٣. تنفيذ ورش عمل وتدريب مكثفة لتطوير المهارات والممارسات العلمية والهندسية.

٤. التوسع في عمليات التطبيق من خلال برامج صفية تحتوي أنشطة ومهارات إثرائية، ومسابقات علمية ومسابقات روبوتات، وتصميمات هندسية لتطوير تعليم (STEM)

ويلخص هلال (٢٠٢١) أسس تعليم (STEM) ومبادئه في خمسة مبادئ رئيسة هي: تكامل محتوى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والتعلم المتمركز حول المشكلة، والتعلم القائم على الاستقصاء، والتعلم من خلال التصميم والمشروعات، والتعلم التعاوني (ص. ٢٣٤).

ويضيف رزق (٢٠١٥) الركائز البنائية التالية لتعليم (STEM):

١. أَنَّ التَّعْلُمَ عَمَلِيَّةٌ بَنَاءٌ وَمُنْفَتِحَةٌ.

٢. أَنَّ الدَّوَاعِ والمَعْتَقَدَاتِ جُزْءٌ لَا يَتَجَزَأُ مِنَ الْإِدْرَاكِ.

٣. أَنَّ التَّعْلِيمَ يَنْطَلِقُ مِنَ الْمَعَارِفِ وَالْإِسْتِرَاطِيَجِيَّاتِ وَالْخِبْرَاتِ السِّيَاقِيَّةِ.

٤. أَنَّ التَّفَاعَلَ الْاجْتِمَاعِيَّ أَمْرٌ أَسَاسِيٌّ لِتَنْمِيَةِ الْمَعْرِفَةِ (ص ٩١).

وبهذا يمكن القول أَنَّ تلك الأسس والمبادئ هي من صلب وظيفة الجامعة، فهي تعتمد على البحث العلمي والنَّاقِد، والرَّيْطُ بين أجزاء المعرفة المختلفة، وتتبنَّى الاستقصاء وحلَّ المشكلات، وإنشاء العلاقات العلمية مع الخبراء والأكاديميين من داخل الجامعة وخارجها، وتوظيف التكنولوجيا والثقافة الرقمية للوصول إلى المعرفة، وفهمها واستخدامها ومشاركتها.

أهمية تعليم (STEM):

تبرز أهمية تعليم (STEM) في كونه يدور حول الابتكار والتَّجْرِبِ والتَّفَكُّير والتَّفَاعُل، وهذا ما نحتاجه لبناء مُفَكِّرِينَ وِفَاعِلِينَ في جيلنا القادم لحل المشكلات التي قد تطرأ مع مرور الوقت، وتوفير حلول لها، والمحافظة على عالمنا حيث تشير دراسة السبيل (٢٠١٥) أَنَّ تعليم (STEM) يعتمد على طرق إبداعية في بناء المنهج، وعلى تطوير أساليب وتقنيات حديثة في التدريس، وتقديم أنشطة قائمة على مشاركة المتعلمين بحيث تتناسب مع اهتماماتهم وميولهم، وتقديم الأنشطة التي تُحَقِّق معايير تدريس العلوم (البرقي، ٢٠١٩، ٣٣٧).

ويذكر كون ورندل (Moon & Rundell, 2012) أَنَّ (STEM) يُعَدُّ ظاهرةً تربويةً حديثة ذات أهمية كبيرة في زيادة فهم المتعلمين لموضوعات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات من خلال المنهج التكاملي بين مجالات العلوم الأربع ليصبحوا أكثر قدرة على تطبيق هذه المعرفة في حل المشكلات المعقدة التي تُقَابِلُهُمْ في مواقف الحياة الواقعية. ويؤكد هلا (٢٠٢١) أَنَّ تعليم (STEM) ينمّي: المهارات الحياتية، والتَّفَكُّير النَّاقِد، والإبداع، وحل المشكلات والتَّحْصِيل، واتِّخَاذ القرار (ص ٢٣٥).

وبهذا تكمن أهمية تعليم (STEM) في الجامعات لما له من فوائد كثيرة تعود على المتعلم، وأعضاء هيئة التدريس والجامعة، وما يجنيه المجتمع من فوائد ثمرّة لوجود مُتَخَرِّجِينَ مبدعين ومبتكرين وقادرين على التَّفَكُّير في المشكلات المستقبلية بشكلٍ تكاملي وحلّها بأساليب علمية.

مزايا تعليم (STEM):

من مزايا تعليم (STEM) أَنَّهُ يعمل على تطوير مهارات المعلم وقدراته وتحويله إلى معلمٍ فَعَّالٍ في ضوء مُتَطَلِّبَاتِ التَّعْلُمِ الْحَدِيث، وتأهيل الطُّلَّاب الموهوبين علمياً للاستمرار في المسار العلمي، وإطلاق مواهب الطُّلَّاب في الإبداع الخلاق، والحصول على براءات اختراع المنتجات التي قاموا بابتكارها، وبناء الاتجاهات الإيجابية من خلال المعارض والمسابقات العلمية والمسابقات العالمية للإبداع، إضافة إلى تحويل المفاهيم العلمية

المجرّدة لتطبيقاتٍ ملموسةٍ بشكلٍ عملي، وترسيخ هذه المفاهيم بطريقةٍ مرحجةٍ مسلية وغير مباشرة (عليان، والمرزوعي، ٢٠٢٠، ٦١).

ويذكر رزق لتعليم (STEM) (٢٠١٥) المزايا الآتية:

- تحسينُ استيعابِ الطُّلَّابِ واكتسابهم للمهارات العملية، والتّفكير العلمي، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وزيادة دافعيتهم.
 - إتاحةُ فرصةٍ للتعلُّم من خلالِ تطبيقٍ: الأنشطة العملية والتّطبيقات، وأنشطة التكنولوجيا الرقمية والكمبيوترية والأنشطة المتمركزة حول الخبرة، وأنشطة الاكتشاف، وأنشطة الخبرة اليدوية، والتّفكير العلمي والمنطقي والابتكاري واتّخاذ القرار (ص.٩٣).
 - ويُضافُ إلى تلك المزايا في التّعليم الجامعي أنّه يساعدُ على تنمية مهارات البحث العلمي من خلال الاستقصاء وحل المشكلات، إضافة إلى تنمية الوعي المعلوماتي لدى طلبة الجامعة من خلال استخدامهم للمعلومات بشكلٍ متكاملٍ وتوظيف التكنولوجيا في ذلك، والقدرة على الربط بين المعارف من تخصّصاتٍ مختلفة، وهو ما يحقّق البحث من خلال العلوم البينية التي يشترك فيها أكثر من تخصّص لحل مشكلةٍ ما.
- خصائصُ تعليم (STEM):**

- من خصائص تعليم (STEM) ما أورده المالكي (٢٠١٨) أنّه يساعد المتعلّمين في تحقيق الآتي:
 - فهم المفاهيم العلميّة في تكاملها مع تطبيقاتها التكنولوجية.
 - اكتساب مهارات العلمي، والابتكاري، والفراغي.
 - اكتساب مهارات البحث، والتّحري، وحل المشكلات، واتّخاذ القرار.
 - اكتساب مهارات الرياضيات الأساسيّة، وحل المشكلات الرياضيّة.
 - معرفة المفاهيم الأساسيّة لعلم التّصميم الهندسي.
 - تنمية قدرات أداء الأنشطة ذات الصّلة بالتّطبيقات الهندسيّة (ص.١١٦).
- وبهذا يتبيّن أنّ تلك الخصائص تزيد من أهميّة تعليم (STEM)؛ ممّا يجعله أكثرُ مُناسبةً للتعليم الجامعي، ويجعله أكثر فاعليّة في تنمية المهارات والمعارف المختلفة التي تسعى الجامعة لتحقيقها وإكسابها لطلبتها.
- مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM):**

إنّ طبيعة مُتَطَلِّبَاتِ (STEM) يمكنُ أن تسهم بدرجةٍ كبيرةٍ في تدريس جميع المواد العلميّة بصورةٍ تكامليةٍ وتوظيفها في حياة الطّالِب الجامعي بشكلٍ تطبيقي؛ لارتباط المجالات الأربع (العلوم، والتّقنية، والهندسية، والرياضيات) ببعضها البعض، والمساعدة في وحدة المعرفة وتكاملها، وإزالة الحواجز بينها وبين التّخصّصات المختلفة الأخرى انعكاسًا للتّطورات والتّقدّم في العصر الحالي (القرني، ٢٠١٨، ٢٧٣).

كما تتمثّل مُتَطَلِّبَاتُ إعداد المناهج وتطويرها وفق تعليم (STEM) في الآتي (البرقي، ٢٠١٩، ٣٣٨؛ غانم، ٢٠١١، ١٢٩؛ Stephanie, 2008, 10):

- تغييرُ رؤيةِ تدريسِ العلوم، والرياضيّاتِ حسبِ احتياجاتِ تدريسهم.
- تطويرُ طريقةِ تدريسِ العلوم والرياضيّاتِ، بحيثِ ينهمكُ الطَّالِبُ في المعرفةِ العلميَّة.
- وضعُ رؤيةٍ وأهدافٍ للتعليم، بحيثُ تسعى إلى تحقيقِ فهمِ العلوم، والرياضيّاتِ وتطبيقهما التَّقْنِيَّة من قِبَلِ المجتمع، وليس لفئةٍ من الصفوة العلميَّة فقط.
- وحددتُ دراسةُ القرني (٢٠١٨) مُتَطَلِّبَاتِ تَعْلِيمِ (STEM) فيما يلي:
- التَّركُّزُ حولِ الخبرةِ المفاهيمية المتكاملة.
- تحقيقُ التَّكاملِ بينِ مجالاتِ (STEM).
- تنميةُ المهاراتِ اللازمة للقرنِ الحادي والعشرين.
- اكتسابُ الطُّلَّابِ المعرفةَ العمليَّة الأساسيَّة للعلوم المعاصرة.
- تطبيقُ المعرفةِ بالرياضيّاتِ والعلوم والتَّصميمِ الهندسي.
- تنميةُ مهاراتِ العملِ والإنتاجِ والتَّربية المستدامة (ص. ٢٩٧).
- من العرض السابق يتبيَّن أنَّ تلكَ المُتَطَلِّبَاتِ تأتي تلبيةً لاحتياجاتِ التَّعليمِ سواءً العام أم الجامعي، وبما يحققُ طموحَ المتعلِّمين، وإكسابهم المهاراتِ اللازمة للتَّعاملِ مع المستقبلِ واحتياجاته ومشكلاته، ومواجهةِ المتغيَّراتِ المعاصرة والتَّطوراتِ التَّكنولوجية، والانفجارِ المعرفي الهائل.

التَّحدياتُ التي تواجهُ تطبيقَ (STEM):

- يرى ويلسون (Wilson, 2013) المذكور في الأحمدى (٢٠١٩، ١٦٢) أنَّ أبرزَ التَّحدياتِ التي تواجهُ تطبيقَ (STEM) تتمثَّلُ فيما يأتي:
- عدم العملِ على بدءِ الشراكة مع المنظَّماتِ العالمية التي تدعمُ توجُّهَ (STEM) مثل: الشراكة في الفصول الدِّراسيَّة العالميَّة.
 - قِلَّةُ المعرفةِ بمفهومِ هذا التَّوجُّه من بعضِ المتعلِّمين.
 - ضعفُ التَّواصلِ مع المهنيين في مجالِ (STEM).
 - القيودُ المفروضة على الميزانية.
 - تسخيرُ بيئةٍ تعلِّمُ تتيحُ للمتعلِّمين بتوليِ العمليَّة التَّعليميَّة الخاصة بهم، حيثُ يواجهه المعلِّمون تحديًا في الفصول الدِّراسيَّة.
 - تحديِ الخبراتِ السَّابقة، حيثُ إنَّ مبادئَ المتعلِّمين تتشكَّلُ من خلالِ الخبراتِ التَّعليميَّة السَّابقة وتؤثِّرُ السِّياقاتِ التَّعليميَّة في معالجةِ المهام، ويُنظَرُ إلى مفهومِ التَّعلُّمِ على أنه مستمد من الآثارِ التَّراكميَّة للخبراتِ التَّعليميَّة السَّابقة.
 - كما تشيرُ دراسةُ عبد العال (٢٠٢٠) إلى أنَّ تطبيقَ تَعْلِيمِ (STEM) في الجامعة تعترضه مجموعةٌ من العقباتِ تحوُّلُ دون القيامِ بدوره في تنميةِ المهاراتِ العلميَّة والتَّكنولوجيَّة والهندسيَّة والرياضيَّة، وتتمثَّلُ تلكُ

العقبات في نوعية الأنشطة المقدمة وطرق تنظيمها.

وبهذا يتبين أن تلك التحديات والمعوقات يمكن التغلب عليها إذا ما أُعدَّت البرامج والمقررات الجامعية على أيدي خبراء مُتخصِّصين، مع تدريب أعضاء هيئة التدريس عليها، وتوعية المتعلمين بها، وتوفير بعض الاحتياجات والمتطلبات اللازمة لتطبيق تعليم (STEM) في الجامعات.

السياسة التعليمية السعودية نحو تعليم (STEM):

تتلم المملكة العربية السعودية بالتعليم في التوجهات المستحدثة، ومن الأمثلة على ذلك: شركة تطوير الخدمات التعليمية؛ حيث أُبرِم المؤتمر الأول في جامعة الملك سعود بالرياض عام (٢٠١٥) لتعليم العلوم والرياضيات ضمن مبادرة تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM Education).

وهناك توجهان للتعليم (الأحمدي، ٢٠١٩، ١٦١):

- الإطار الرسمي لتعليم (STEM):

كل ما يمكن تسخيرهُ وتوظيفهُ من خبراتٍ مُحطَّطة داخل السياق الدراسي النظامي ومنها: تحسين قدرات المعلمين، وتمكينهم من التعليم الفاعل، وتطوير المنظومة التعليمية ككل، وتطوير الثقافة العلمية من خلال المراكز العلمية.

- الإطار غير الرسمي لتعليم (STEM):

يتضمن خبرات تعليمية خارج المدرسة تدعم توجه (STEM)، ويشمل: بناء الشراكة المجتمعية، والمسابقات، والأولبياد، واكتشاف مهن (STEM) على الصعيد الوطني. وبهذا يمكن القول أن اهتمام المملكة العربية السعودية بهذا النوع من التعليم كان نتيجةً لدور وزارة التربية والتعليم لمواكبة المستجدات والتطور الحاصل في التعليم، ولكونها تسعى لتحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تتبنّى تعليمًا نوعيًا يعتمد على الحداثة والتكنولوجيا.

الدراسات السابقة:

أُجريت عددٌ من الدراسات المتعلقة بتعليم (STEM) من حيث: تحديد مُتطلِّباته، أو معوقات تطبيقه، أو بناء تصوُّراتٍ لتطبيقه، ومن تلك الدراسات دراسة الدغاردى ومنصور (El-Deghardy & Mansour, 2015) التي هدفت الكشف عن تصوُّراتٍ مُعلِّمي العلوم حول تعلُّم (STEM) وعوامل نجاحه، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات، وطُبِّقَت على عيّنةٍ مكوَّنةٍ من (٢٣) معلِّمًا في الرياض، وخُلِصَت إلى تأثير تصوُّرات المعلمين على تطبيقهم لتعليم (STEM).

أمَّا دراسة هان وكيربانتر (Han & Carpenter, 2015) فقد هدفت تعرُّف اتجاهات الطلبة نحو تطبيق برنامج تعليمي في ضوء (STEM)، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة التي طُبِّقَت على عيّنةٍ بلغت (٧٨٥) طالبًا في كوريا، وانتهت إلى وجود اتجاهاتٍ إيجابية لدى الطلبة نحو تعليم (STEM).

أمَّا دراسة (علي، ٢٠١٦) فقد هدفت تقديم تصوُّرٍ مُقترحٍ للتطوير المهني لمعلِّمي الرياضيات وفق مدخل

(STEM)، ولتحقيق ذلك تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة بأسلوب دلفاي، وطُبِّقَتْ على (١٧) خبيراً في مجال تعليم وتعلُّم الرياضيات في السُّعُودِيَّة، وتوصَّلت إلى وضع تصوُّرٍ مُقترحٍ يتكوَّن من خمسة محاور وفق مدخل (STEM).

أمَّا دراسة (القحطاني، وآل كحلان، ٢٠١٧) فقد هدفتُ التَّعرُّف إلى مُعَوِّقات تطبيق منحنى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير، واستخدمتُ المنهج الوصفي من نوع المسح الاجتماعي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات، وطُبِّقَتْ على عَيِّنَةٍ مُكوَّنة من (١٠٣) من مُعلِّمي ومُشرفي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، وخُلصت إلى أنَّ متوسطَ المُعَوِّقات كانت بدرجة متوسطة، وأنَّ أهمَّ المُعَوِّقات هي تلك المتعلقة بالطَّالِب ثمَّ المحتوى ثمَّ المُعلِّم ثمَّ البيئة الصفية.

أمَّا دراسة (عبد الرؤوف، ٢٠١٧) فهدفتُ إلى وضع تصوُّرٍ مقترحٍ لتطوير الأداء التدريسي لمُعلِّمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير (STEM)، واستخدمتُ المنهج الوصفي المسحي، وبطاقة الملاحظة أداة لجمع البيانات وطُبِّقَتْ على عَيِّنَةٍ مُكوَّنة من (٥٠) معلِّماً، وتوصَّلت إلى أنَّ مُستوى الأداء التدريسي لمُعلِّمي العلوم في ضوء مؤشِّرات الأداء لتوجُّه (STEM) دون حد التمكن، مع وضع تصوُّرٍ مقترحٍ بُناءً على الاحتياجات التدريسية في ضوء مؤشِّرات الأداء لتوجُّه (STEM).

وهدفَتْ دراسة آل فرحان (٢٠١٨) إلى تحديد مُتَطَلِّبات بناء برنامج دبلوم لمُعلِّمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل (STEM)، واستخدمتُ المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت قائمةً بالمُتَطَلِّبات وتحكيمها، ومن ثمَّ تحليل الأدبيات في ضوءها، وتوصَّلت إلى وضع تصوُّرٍ مقترحٍ لبرنامج الدبلوم لمُعلِّمي العلوم والرياضيات في ضوء قائمة المُتَطَلِّبات.

كما هدفتُ دراسة الشمrani (٢٠١٨) إلى الكشف عن الاحتياجات التدريسية اللازمة لتطوير معلِّمات المرحلة الثانوية مهنيًا لتعزيز كفاءتهن في تطبيق مدخل (STEM) في تدريس العلوم، واستخدمتُ المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها. وطُبِّقَتْ الدراسة على (١٢٠) معلِّمة، وأظهرتُ النتائج أنَّ أهمَّ الاحتياجات التدريسية اللازمة لتطوير مُعلِّمات المرحلة الثانوية مهنيًا هو تطبيق الخبرة المفاهيمية المتكاملة في توليد الحلول المبتكرة للمشكلات والتحديات وإعداد مهمَّات أدائية وفق أهدافِ الدرس تسهِّم في تحفيز الطَّالِبات للتعلُّم، وتوظيف استراتيجيات الإدارة الصفية الفاعلة في بيئة التعلُّم، واستخدام نتائج التقويم في تحسين أساليب التدريس ونتائجه، وتشكيل مجتمعات التعلُّم المباشرة والافتراضية المحققة لتبادل أفضل الممارسات التدريسية في تطبيق (STEM).

وسعتُ دراسة القرني (٢٠١٨) إلى بناء برنامج تدريبي مُقترح لتنمية الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة في ضوء مُتَطَلِّبات مدخل (STEM)، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق استبانة للاحتياجات التدريسية على عَيِّنَةٍ بلغت (٤٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس،

وأظهرت النتائج أنَّ درجة احتياج أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة كبيرة جداً في جميع الكفايات، وبناءً عليها أُعدَّ البرنامج التدريبي.

أمَّا دراسة الأحدي (٢٠١٩) فقد هدفت إلى تحديد مدى امتلاك الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين المعنيين بتطبيق مدخل (STEM)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة، وطُبِّقَتْ على (٢٥) معلِّماً ومعلِّمة وأظهرت النتائج امتلاك المعلمين الكفايات المهنية اللازمة لتطبيق مدخل (STEM) بدرجة عالية.

وسعت دراسة الزهراني، وأبو عودة (٢٠١٩) إلى تعرُّف مُتَطَلِّبَاتِ تطبيق منحنى (STEM) في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات والمعلِّمات بمدينة مكة المكرمة، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة على عيّنة مكوَّنة من (١٥) مشرفة و(٩٢) معلِّمة للمرحلة الابتدائية في مكة المكرمة، وأظهرت النتائج أنَّ مُتَطَلِّبَاتِ تطبيق (STEM) في تدريس العلوم كانت بدرجة مُتوسِّطة.

وهدفَت دراسة كوسة وبايونس (٢٠١٩) إلى درجَة توافر الكفايات التدريسية لدى معلِّمات الرياضيات بمكة المكرمة في ضوء مدخل تكامل (STEM)، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتوصَّلت لعدَّة نتائج منها: أنَّ درجَة توافر الكفايات التدريسية لدى معلِّمة الرياضيات في ضوء مدخل تكامل (STEM) في مجال التخطيط والتَّقيِيم كانت متوسِّطة، في حين كانت عالية في مجال التَّنفيذ.

أمَّا دراسة عليان، والمزروع (٢٠٢٠) فهدفَت الكشف عن المعوَّقات التي تواجه المعلِّمين في تطبيق المنحنى التكاملي (STEM) في سلطنة عمان، واستُخدِمَ المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وطُبِّقَتْ على عيّنة مُكوَّنة من (١١٧) معلِّماً ومعلِّمة بسلطنة عمان، ممن تلقوا تدريباً لتطبيق منحنى (STEM)، وأظهرت النتائج وجود معوَّقات بدرجة متوسِّطة إلى عالية في تطبيق منحنى (STEM)، حيث جاءت معوَّقات المحتوى بالمرتبة الأولى، تلتها معوَّقات بيئة التَّعلُّم، ثم معوَّقات تتعلَّق بالمعلِّم.

تعليق على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها وإجراءاتها فهناك دراسات سعت إلى تحديد مُتَطَلِّبَاتِ تعليم (STEM) كدراسة (الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩؛ آل فرحان، ٢٠١٨)، في حين سعت دراسات أخرى لتحديد معوَّقات تطبيق تعليم (STEM) كدراسة (القحطاني، وآل كحلان، ٢٠١٧؛ عليان، والمزروع، ٢٠٢٠)، وأخرى لتقييم الأداء التدريسي وفق معايير تعليم (STEM) ومُتَطَلِّبَاتِهِ كدراسة (الأحمدي، ٢٠١٩؛ كوسة وبايونس، ٢٠١٩)، ودراسات سعت لبناء تصوُّرات لتطبيق تعليم (STEM) كدراسة (علي، ٢٠١٦؛ عبد الرؤوف، ٢٠١٧؛ القرني، ٢٠١٨)، ودراسات سعت للكشف عن التَّصوُّرات والاتِّجاهات كدراسة (El-Deghardy & Mansour, 2015P Han & Carpenter, 2015)، وأخرى لتحديد الاحتياجات التدريسية كدراسة (الشمراي، ٢٠١٨).

وَاتَّفَقَتْ الدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ فِي اسْتِخْدَامِ الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ، وَاخْتِيَارِ الْاسْتِبَانَةِ أَدَاةً لِمَجْمَعِ الْبَيَانَاتِ بِاسْتِثْنَاءِ دِرَاسَةِ (عَبْدِ الرَّؤُوفِ، ٢٠١٧) الَّتِي اسْتُخْدِمَتْ بَطَاقَةُ الْمُلَاحَظَةِ، وَدِرَاسَةِ (آلِ فَرْحَانَ، ٢٠١٨) الَّتِي اسْتُخْدِمَتْ تَحْلِيلُ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ.

كَمَا طُبِّقَتْ مَعْظَمُ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ عَلَى التَّعْلِيمِ الْعَامِ بِمَجْمِيعِ مَرَاكِلِهِ كدِرَاسَةِ (El-Deghardy & Mansour, 2015P Han & Carpenter, 2015؛ علي، ٢٠١٦؛ عبد الرؤوف، ٢٠١٧؛ القحطاني، وآل كحلان، ٢٠١٧؛ آل فرحان، ٢٠١٨؛ الشمراني، ٢٠١٨؛ الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩؛ الأحمد، ٢٠١٩؛ كوسه وبايونس، ٢٠١٩؛ عليان، والمزروع، ٢٠٢٠). لَكِنَّ دِرَاسَةَ (القرني، ٢٠١٨) طُبِّقَتْ عَلَى التَّعْلِيمِ الْجَامِعِيِّ. وَأَجْمَعَتِ الدِّرَاسَاتُ السَّابِقَةُ عَلَى أَهْمِيَّةِ تَعْلِيمِ (STEM) وَضُرُورَةِ تَبَيُّنِهِ فِي التَّعْلِيمِ الْعَامِ وَالْجَامِعِيِّ.

وَيَتَّفَقُ الْبَحْثُ الْحَالِي مَعَ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ فِي أَهْمِيَّةِ تَعْلِيمِ (STEM)، كَمَا تَتَّفَقُ مَعَ دِرَاسَةِ (الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩؛ آل فرحان، ٢٠١٨) فِي تَحْدِيدِ مُتَطَلِّبَاتِ تَعْلِيمِ (STEM)، وَمَعَ دِرَاسَةِ كُلِّ مِنْ (El-Deghardy & Mansour, 2015؛ القحطاني، وآل كحلان، ٢٠١٧؛ عبد الرؤوف، ٢٠١٧؛ الشمراني، ٢٠١٨؛ القرني، ٢٠١٨؛ كوسه وبايونس، ٢٠١٩؛ عليان، والمزروع، ٢٠٢٠) فِي اسْتِخْدَامِ الْمَنْهَجِ الْوَصْفِيِّ الْمَسْحِيِّ، وَتَتَّفَقُ فِي اسْتِخْدَامِ أَدَاةِ الْاسْتِبَانَةِ مَعَ دِرَاسَةِ كُلِّ مِنْ (El-Deghardy & Mansour, 2015P Han & Carpenter, 2015؛ علي، ٢٠١٦؛ القحطاني، وآل كحلان، ٢٠١٧؛ الشمراني، ٢٠١٨؛ القرني، ٢٠١٨؛ الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩؛ الأحمد، ٢٠١٩؛ كوسه وبايونس، ٢٠١٩؛ عليان، والمزروع، ٢٠٢٠)، وَتُخْتَلَفُ مَعَ دِرَاسَةِ (Han & Carpenter, 2015؛ علي، ٢٠١٦؛ آل فرحان، ٢٠١٨؛ الأحمد، ٢٠١٩؛ الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩) فِي الْمَنْهَجِ، وَمَعَ دِرَاسَةِ (عَبْدِ الرَّؤُوفِ، ٢٠١٧؛ آل فرحان، ٢٠١٨) فِي اسْتِخْدَامِ الْأَدَاةِ، وَمَعَ جَمِيعِ الدِّرَاسَاتِ فِي الْعَيِّنَةِ وَالْمَرَحَلَةِ الدِّرَاسِيَّةِ.

وَقَدْ اسْتَفَادَ الْبَحْثُ الْحَالِي مِنْ تِلْكَ الدِّرَاسَاتِ فِي تَحْدِيدِ: الْمَنْهَجِيَّةِ، وَالْمَعُوقَاتِ، وَالْمُتَطَلِّبَاتِ، وَفِي بِنَاءِ الْإِطَارِ النَّظَرِيِّ لِلدِّرَاسَةِ. وَيَتَمَيَّزُ الْبَحْثُ الْحَالِي عَنْ الدِّرَاسَاتِ السَّابِقَةِ فِي تَنَاوُلِهِ التَّعْلِيمَ الْجَامِعِيِّ، وَالْبَحْثَ فِي الْمُتَطَلِّبَاتِ الْإِلْزَامِيَّةِ لِتَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) لِلْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ (الرِّيَاضِيَّاتِ، وَالْفِيزِيَاءِ، وَالْأَحْيَاءِ) فِي جَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ.

مَنْهَجُ الْبَحْثِ:

اسْتُخْدِمَ الْمَنْهَجُ الْوَصْفِيُّ الْمَسْحِيُّ لِمُنَاسِبَتِهِ تَحْدِيدَ مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) مِنْ خِلَالِ اسْتِبَانَةِ الْكُشْفِ عَنْ وَجْهَاتِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ فِي الْأَقْسَامِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ حَوْلَ مُتَطَلِّبَاتِ تَعْلِيمِ (STEM).

مَجْمَعُ الْبَحْثِ وَعَيِّنَتُهُ:

تُمَثِّلُ مَجْمَعُ الْبَحْثِ مِنْ جَمِيعِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ فِي التَّخَصُّصَاتِ الْعِلْمِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ خَالِدٍ، حَيْثُ تَمَّ

اختيارُ عَيِّنَةٍ من المجتمع الأصلي بلغت (٤١) عضوًا من (الإناث) بالطريقة القصدية؛ وذلك لسهولة الوصول إليهنَّ وتعاونهنَّ مع الباحثة، وبعد توزيع استمارات الاستبانة تمَّ استرجاعُ (٣٠) استمارة؛ ولذلك فإنَّ العَيِّنَةَ التي تمَّ معالجتها بياناتها إحصائيًا لتحقيق أهداف الدراسة هي (٣٠) من عُضُواتِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ مُوزَّعات على الأقسام العلمية كالآتي:

(١٢) في قسم الفيزياء، و(٨) في قسم الرياضيات، و(١٠) في قسم الأحياء.

أداة البحث:

استُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عَيِّنَةِ البحث وذلك وفق الإجراءات الآتية:

الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى جمع البيانات وتحديد مُتَطَلِّبَاتِ تطبيقِ تعليم (STEM) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية بجامعة الملك خالد.

مصادر بناء الاستبانة:

اعتمد إعدادُ الاستبانة على الأدب النظري المرتبط بتطبيق تعليم (STEM) والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع مثل دراسات (أل فرحان، ٢٠١٨؛ القرني، ٢٠١٨؛ الأحمد، ٢٠١٩؛ الزهراني، وأبوعودة، ٢٠١٩).

الاستبانة في صورتها الأولية:

بعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة تمَّ إعدادُ قائمة بمُتَطَلِّبَاتِ تطبيقِ تعليم (STEM) التي ينبغي توافرها في التخصصات العلمية بجامعة الملك خالد، وتكوَّنت القائمة من (٤٣) فقرة، ثمَّ قامت الباحثة بتحويلها إلى استبانة موزَّعة على أربع مجالات رئيسة، وقد روعي في صياغة المُتَطَلِّبَاتِ مناسبتها لعَيِّنَةِ البحث من حيث: الوضوح، والدقة، والصياغة، وانتمائها لمجالها، وتقاسُ من خلال مقياس خماسي متدرج (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جدًا).

صدق الاستبانة:

الصدق الظاهري:

لقد تمَّ التَّحَقُّقُ من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على (٨) من الخبراء من أهل الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرائق التدريس بجامعة الملك خالد، وقد اقترحوا ما يلي:

- تعديل صياغة بعض الفقرات لتناسب مع البيئة السعودية.
- حذف ثلاث فقرات من المحور الأول "المُتَطَلِّبَاتِ المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس"
- إضافة فقرة "التَّقْوِيمُ يعتمدُ على الأداء وتقييم واقعي مستمر مُتَعَدِّد الأبعاد" إلى المحور الثاني.
- إضافة فقرة "تدريب الطالبات على إدارة الوقت" للمحور الثالث.
- إضافة فقرة "توفير بيئة محفزة على الإبداع والابتكار" للمحور الرابع.

- إعادة ترتيب بعض الفقرات، مع ضبط الصياغة اللغوية والنحوية.

وقد تمت الاستفادة من الملاحظات التي أبدتها المحكمون، وتمت التعديلات التي اقترحوها.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (١٢) عضواً من غير عينة البحث، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت نتائج صدق الاتساق الداخلي في جميع الفقرات دالة إحصائياً سواء في ارتباطها بالمحور أو بالأداة ككل، كما يوضح ذلك جدول (١).

جدول ١

معامل الارتباط بين فقرات الاستبانة مع كل محور ومع الأداة ككل

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الرابع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.129*	1	.161**	1	.221**
2	.143*	2	.426**	2	.316**
3	.316**	3	.268**	3	.248**
4	.322**	4	.636**	4	.141*
5	.268**	5	.253**	5	.183**
6	.221**	6	.246**	6	.268**
7	.194**	7	.186**	7	.143*
8	.246**	المحور الثالث		8	.238**
9	.417**	1	.374**	9	.238**
10	.238**	2	.147*	10	.134*
11	.198**	3	.134*	11	.350**
12	.238**	4	.198**	12	.374**
13	.172**	5	.114*		
14	.412**	6	.143*		
15	.114*	7	.183**		
16	.226**				
17	.412**				

ملاحظة: ** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من جدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع بنود المحور الأول، والمحور الثاني، والمحور الثالث، والمحور الرابع دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) أو (٠,٠٥)، مما يدل على الصدق الداخلي لجميع محاور الاستبانة.

كما أجرت الباحثة تحديداً مدى ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة لتوضيح مدى صدق الاستبانة، وظهرت معاملات ارتباط بيرسون كما في جدول (٢).

جدول ٢

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة والمحاور

م	المحور	معامل ارتباط بيرسون
١	المحور الأول: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِعَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ.	.268**
٢	المحور الثاني: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ.	.238**
٣	المحور الثالث: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالطَّالِبَةِ.	.412**
٤	المحور الرابع: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ.	.246**

ملاحظة: ** معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١)

ويُتَضَحُّ مِنْ بَيَانَاتِ الْجَدُولِ (٢) أَنَّ هُنَاكَ ارْتِبَاطًا دَالًّا إحصائيًا بَيْنَ مَحَاوِرِ الاسْتِبَانَةِ وَالدرْجَةِ الْكَلِيَّةِ لَهَا، حَيْثُ تَرَاوَحَتْ مَعَامِلَاتُ الْارْتِبَاطِ بَيْنَ (٠,٤١٢-٠,٢٤٦) وَجَمِيعُهَا دَالَّةٌ عِنْدَ مَسْتَوَى دَلَالَةِ (٠,٠١)، مِمَّا يَشِيرُ إِلَى تَمَنُّعِ الاسْتِبَانَةِ بِدرْجَةٍ مَقْبُولَةٍ مِنَ الصَّدَقِ.

ثبات الاستبانة:

تَمَّ حِسَابُ ثَبَاتِ مَجَالَاتِ أَدَاةِ الْبَحْثِ بِاسْتِخْدَامِ مَعَامِلِ كِرُونْبَاخِ أَلْفَا لِكُلِّ مَجَالٍ مِنْ مَجَالَاتِ الاسْتِبَانَةِ، وَبَيَّنَتْ النَّتَائِجُ أَنَّ مَعَامِلَ كِرُونْبَاخِ أَلْفَا يَتَرَاوَحُ مَا بَيْنَ (٠,٨١٦-٠,٩٣٦) كَمَا فِي جَدُولِ (٣)، وَهَذَا يَعْنِي أَنَّ الْأَدَاةَ تَتَمَنُّعُ بِدرْجَةٍ ثَبَاتٍ عَالِيَةٍ.

جدول ٣

معاملات ثبات مجالات أداة البحث باستخدام كرونباخ ألفا

م	المحاور	معامل ألفا
١	المحور الأول: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِعَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ	٠,٩٣٦
٢	المحور الثاني: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ	٠,٨٨٣
٣	المحور الثالث: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالطَّالِبَةِ	٠,٨١٦
٤	المحور الرابع: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ	٠,٨٩٠

الاستبانة في صورتها النهائية:

بَعْدَ التَّحَقُّقِ مِنْ صَدَقِ الاسْتِبَانَةِ وَثَبَاتِهَا، وَإِجْرَاءِ التَّعْدِيلَاتِ الْمَطْلُوبَةِ أَصْبَحَتْ جَاهِزَةً فِي صَوَرَتِهَا النِّهَائِيَّةِ، مُكَوَّنَةً مِنْ (٤٣) فِقْرَةً مُوزَّعَةً عَلَى أَرْبَعَةِ مَحَاوِرِ رِئِيسَةٍ كَالآتِي:

المحور الأول: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِعَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ (١٧) فقرة.

المحور الثاني: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ (٧) فقرة.

المحور الثالث: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالطَّالِبَةِ (٧) فقرة.

المحور الرابع: مُتَطَلِّبَاتُ تَتَعَلَّقُ بِالْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ (١٢) فقرة.

ووضع لكل فقرة مقياس خماسي مُتدرِّج بحيث أعطي لكل مقياس درجة من (١-٥) وذلك على النحو الآتي: بدرجة كبيرة جداً (٥)، وبدرجة كبيرة (٤)، وبدرجة متوسطة (٣)، وبدرجة قليلة (٢)، وبدرجة قليلة جداً (١).

تطبيق الاستبانة على عينة البحث:

بعد تحديد عينة البحث والانتهاء من إعداد الاستبانة تم تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية عبر جوجل فورم ومن ثم تم توزيعها على العينة عن طريق المراسلة، وقد تم إرفاق رسالة للمبحوثين توضح فيها طريقة الإجابة عن الاستبانة، ثم بعدها جمع البيانات وتبويبها وتنظيمها في جداول خاصة لتسهيل عملية المعالجات الإحصائية، كما تم تقسيم الدرجة إلى خمسة مستويات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، ومن ثم إعطاء قيمة لكل درجة وحساب المدى للحكم على النتائج كما في جدول (٤).

جدول ٤

مؤشِّر الحكم على المتوسطات الحسابية للاستجابات.

القيمة	الدرجة	المؤشر
١	قليلة جداً	١ - ١,٨٠
٢	قليلة	أكبر من ١,٨٠ - ٢,٦٠
٣	متوسطة	أكبر من ٢,٦٠ - ٣,٤٠
٤	كبيرة	أكبر من ٣,٤٠ - ٤,٢٠
٥	كبيرة جداً	أكبر من ٤,٢٠

الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) وتطبيق الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاستبانة.
٢. معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة في كل مجال.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما مُتَطَلِّبَاتُ تطبيقِ تعليم (STEM) في التخصصات العلمية بجامعة الملك خالد المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من المُتَطَلِّبَاتِ التي تتعلقُ بعضو هيئة التدريس، وكانت النتائج كما في جدول (٥).

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول المتطلبات التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية	الترتيب
1	الإلمام بالإطار المفاهيمي لمحتوى (STEM).	2.9667	.76489	متوسطة	13
2	الإلمام بكيفية تنفيذ مُحتوى (STEM).	2.9667	.76489	متوسطة	13
3	القدرة على توجيه الطالبات للبحث العلمي، وتصميم التجارب، ومعالجة البيانات.	4.0000	.74278	كبيرة	5
4	القدرة على إدارة أنشطة (STEM).	3.2333	.89763	متوسطة	11
5	تقديم المفاهيم المتكاملة والبيئية.	3.3667	1.06620	متوسطة	10
6	استخدام استراتيجيات تدريسية تعرض موضوعات المقرر بصورة تكاملية تجمع بين مجالات (STEM).	3.1000	1.12495	متوسطة	12
7	توظيف البيئة المحيطة باعتبارها مصادر للتعليم	3.7000	.87691	كبيرة	8
8	تشجيع الطالبة على الحوار والتأمل من خلال طرح قضايا وحوارات فلسفية.	3.6667	.88409	كبيرة	9
9	إثارة اهتمام الطالبات لحلّ مشكلات حقيقية.	3.8333	.83391	كبيرة	7
10	الاهتمام بتأملات الطالبات في قضايا مفتوحة النهاية.	4.0000	.74278	كبيرة	5
11	تحفيز الطالبات لربط ما تعلمنه بالموضوعات الدراسية الأخرى.	3.7000	1.02217	كبيرة	8
12	مساعدة الطالبات على توليد المعرفة (الأفكار) باستخدام المستحدثات التكنولوجية.	3.8667	.81931	كبيرة	6
13	تنمية مهارات الناقد لدى الطالبات من خلال إصدار حكم على بعض القضايا العلمية.	4.3000	.70221	كبيرة جداً	3
14	تطوير الآراء والمناقشات بناءً على الأدلة.	4.1667	.64772	كبيرة	4
15	تحفيز الطالبات على التعاون بوصفهنّ فريقاً واحداً.	4.5667	.50401	كبيرة جداً	2
16	إعطاء الطالبات حرية اختيار مسار البحث والتقصي في موضوع المهمة.	4.1667	.98553	كبيرة	4
17	تقويم الطالبات باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي والمستمر.	4.7333	.44978	كبيرة جداً	1
	المحور ككل	3.8500	.35111	كبيرة	

من جدول (٥) يتضح أن مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) قد أتت بدرجة كبيرة في المحور الأول ككل الذي يتعلّق بعضو هيئة التدريس، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.8500) والانحراف المعياري (0.35111)، وهذا يعني أنّ جميع فقرات المحور تشكّل أهمية كبيرة لتطبيق تعليم (STEM).

وتؤكد هذه النتيجة أنّ عضو هيئة التدريس إذا لم تتوفر له مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) لا يستطيع تطبيقه في الجامعة، حتى وإن توفرت بقية المتطلبات، لأنّ عضو هيئة التدريس يعدّ عنصراً أساسياً في العملية التعليمية وبدونه يصعب تطبيق تعليم (STEM).

وقد تباينت فقرات المحور من حيث ترتيبها، فقد أتت الفقرة التي تنصّ على "تقويم الطالبات باستخدام أدوات التقويم الشامل والواقعي والمستمر" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.7333) وانحراف معياري

(44978)، وأتت الفقرة التي تنصُّ على "تحفيز الطالبات على التعاون فريقيًا واحدًا" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.5667) وانحراف معياري (50401)، كما أتت الفقرة التي تنصُّ على "تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات من خلال إصدار حكمٍ على بعض القضايا العلمية" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (4.3000) وانحراف معياري (70221). وتلك الفقرات جميعها بدرجة كبيرة جدًا. وهذه المتطلبات الثلاثة المتمثلة في التقويم، والتحفيز، وتنمية مهارات التفكير تُعدُّ من أكثر المتطلبات الضرورية المتعلقة بعضو هيئة التدريس؛ لذا كانت أكثر المتطلبات وأولها بحسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

تليها في الترتيب الرابع الفقرة التي تنصُّ على "تطوير الآراء والمناقشات بناءً على الأدلة"، والفقرة التي تنصُّ على "إعطاء الطالبات حرية اختيار مسار البحث والتقصي في موضوع المهمة" بمتوسط حسابي (4.1667) وانحراف معياري (98553)، ثمَّ الفقرة التي تنصُّ على "القدرة على توجيه الطالبات للبحث العلمي، تصميم التجارب، ومعالجة البيانات"، والفقرة التي تنصُّ على "الاهتمام بتأملات الطالبات في قضايا مفتوحة النهاية" في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي (4.0000) وانحراف معياري (74278)، وتليها الفقرة التي تنصُّ على "مساعدة الطالبات على توليد المعرفة (الأفكار) باستخدام المستحدثات التكنولوجية" في الترتيب السادس بمتوسط حسابي (3.8667) وانحراف معياري (81931)، وأتت الفقرة التي تنصُّ على "إثارة اهتمام الطالبات لحل مشكلات حقيقية" في الترتيب السابع بمتوسط حسابي (3.8333) وانحراف معياري (83391)، وتليها الفقرة التي تنصُّ على "تحفيز الطالبات لربط ما تعلمنه بالموضوعات الدراسية الأخرى" في الترتيب الثامن بمتوسط حسابي (3.7000) وانحراف معياري (1.02217)، كما أتت الفقرة التي تنصُّ على "تشجيع الطالبة على الحوار والتأمل من خلال طرح قضايا وحوارات فلسفية" في الترتيب التاسع بمتوسط حسابي (3.6667) وانحراف معياري (88409)، وجميع هذه الفقرات كانت بدرجة كبيرة، ممَّا يعني أن هذه الفقرات جميعها مُتَطَلِّبَاتٌ مهمة وكبيرة ولا بد منها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

في حين أتت بقية الفقرات بدرجة متوسطة حيث أتت الفقرة التي تنصُّ على "تقديم المفاهيم المتكاملة والبنية" في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي (3.3667) وانحراف معياري (1.06620) تليها الفقرة التي تنصُّ على "القدرة على إدارة أنشطة (STEM)" أتت في الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي (3.2333) وانحراف معياري (89763)، تليها الفقرة التي تنصُّ على "استخدام استراتيجيات تدريسية تعرض موضوعات المقرر بصورة تكاملية تجمع بين مجالات (STEM)" في الترتيب الثاني عشر بمتوسط حسابي (3.1000) وانحراف معياري (1.12495)، ثمَّ الفقرة التي تنصُّ على "الإلمام بالإطار المفاهيمي لمنحنى (STEM)"، والفقرة التي تنصُّ على "الإلمام بكيفية تنفيذ منحنى (STEM)" في الترتيب الثالث عشر بمتوسط حسابي (2.9667) وانحراف معياري (76489). وهذه الفقرات كانت الأخيرة في الترتيب في محور المتطلبات المتعلقة بعضو هيئة التدريس وبدرجة متوسطة.

ويمكنُ عزو مجيء هذه المتطلبات في الترتيب الأخير وبدرجةٍ متوسطةٍ لكونها مُتَطَلِّبَاتٌ أساسية في أي تعليم وهي متوفرة لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أنَّ الجانب المعرفي والمفاهيمي، وكيفية تنفيذ هذا النوع من التعليم موجودة لدى أعضاء هيئة التدريس ولا توجد صعوبة في تطبيقها، لذا يرون أنَّ الاحتياج لها بدرجةٍ متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشمري، ٢٠١٨) من حيث تحديد المتطلبات التي يحتاج إليها المعلم في تعليم (STEM) والتي من أهمها: تشكيل مجتمعات التعلم المباشرة والافتراضية، واستخدام نتائج التقويم في تحسين أساليب التدريس، كما تتفق أيضاً مع دراسة (القرني، ٢٠١٨؛ الزهراني، وأبوعودة، ٢٠١٩).

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على "ما مُتَطَلِّبَاتُ تطبيقِ تعليم (STEM) في التخصصات العلمية بجامعة الملك خالد المتعلقة بالمقررات الدراسية المقررة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من المتطلبات التي تتعلق بالمقررات الدراسية، وكانت النتائج كما في جدول (٦).

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول المتطلبات التي تتعلق بالمقررات الدراسية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية	الترتيب
1	تكييف موضوعات المقرر لدعم منحنى (STEM).	3.3667	1.18855	متوسطة	5
2	يتضمن محتوى المقرر مواقف تسهم في تنمية العمل التعاوني الجماعي.	3.9667	.76489	كبيرة	1
3	يتمركز محتوى المقرر حول حل المشكلات، ويتضمن التكنولوجيا.	3.7000	1.02217	كبيرة	2
4	يتضمن محتوى المقرر ممارسات مكثفة للأنشطة البحثية والاستكشافية	3.5333	.89955	كبيرة	4
5	يركز محتوى المقرر على دمج طرق التفكير وتنوع في الطرق التالية: التفكير الفراغي، في الأنظمة، الإبداعي والابتكاري والناقد.	3.2333	1.04000	متوسطة	6
6	يُشجّع المحتوى المعلمة على مساعدة الطالبات لتطبيق مفاهيم ومبادئ العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في حياتهن.	3.6667	1.02833	كبيرة	3
7	التقويم يعتمد على الأداء وتقويم واقعي مستمر مُتعدّد الأبعاد.	3.7000	1.02217	كبيرة	2
	المحور ككل	3.5333	1.00801	كبيرة	

من الجدول (٦) يتضح أنَّ مُتَطَلِّبَاتِ تطبيقِ تعليم (STEM) قد أُنْتُ بِدرجةٍ كبيرةٍ في المحور الثاني ككل الذي يتعلّق بالمقررات الدراسية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.5333) والانحراف المعياري (1.00801)، وهذا يعني أن جميع فقرات المحور تشكّل أهميةً كبيرةً لتطبيقِ تعليم (STEM).

وثبُّتُ هذه النتيجة أهمية المقررات الدراسية وضرورة تصميمها وفق معايير تعليم (STEM) ومبادئه حتى يتسنى لعضو هيئة التدريس من تطبيقها، وتمكّن الطلبة من تعلّمها واستخدامها بشكل متكامل بما يتناسب مع فلسفة تعليم (STEM) وأهدافه ومبادئه.

وقد تباينت فقراتُ المحور من حيث ترتيبها فقد أتت الفقرة التي تنصُّ على "يتضمَّنُ محتوى المقرَّر موافقَ تسهُّم في تنمية العملِ التَّعاوني الجماعي" في المرتبة الأولى بمتوسِّطٍ حسابي (3.7000) وانحراف معياري (76489)، تليها الفقرة التي تنصُّ على "يتمركز محتوى المقرَّر حول حل المشكلات، ويتضمَّنُ التكنولوجيا"، والفقرة التي تنصُّ على "التقويمُ يعتمدُ على الأداء وتقويم واقعي مستمر متعلِّد الأبعاد" في الترتيب الثاني بمتوسِّطٍ حسابي (3.7000) وانحرافٍ معياري (1.02217)، ثم أتت الفقرة التي تنصُّ على "يشجع المحتوى المعلِّمة على مساعدة الطَّالِبَاتِ لتطبيق مفاهيم ومبادئ العلوم والتكنولوجيا والرياضيات في حياتهنَّ" في الترتيب الثالث بمتوسِّطٍ حسابي (3.6667) وانحراف معياري (1.02833)، والفقرة التي تنصُّ على "يتضمَّنُ محتوى المقرَّر ممارسات مكثَّفة للأنشطة البحثية والاستكشافية" في الترتيب الرابع بمتوسِّطٍ حسابي (3.5333) وانحراف معياري (89955)، وجميع تلك المتطلَّبات جاءت بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وبهذا يتبيَّن أنَّ إجماع أعضاء هيئة التدريس على تلك المتطلَّبات وبدرجة كبيرة يؤكِّد أهميتها وضرورة توفيرها في المقرَّرات الدراسِيَّة؛ فلا يمكنُ تطبيقُ تعليم (STEM) في التَّخصُّصاتِ العلميَّةِ بالجامعة، وتنفيذ أعضاء هيئة التدريس له إلا إذا كانت المقرَّراتُ الدراسِيَّةُ مُصمَّمة ومُعَدَّة لتلبية هذا النوع من التَّعليم. في حين أتت الفقرة التي تنصُّ على "تكييفُ موضوعات المقرَّر لدعم منحنى (STEM)" في الترتيب الخامس بمتوسِّطٍ حسابي (3.3667) وانحراف معياري (1.18855)، تليها الفقرة التي تنصُّ على "يركِّزُ محتوى المقرَّر على دمج طرق التفكير وتنوع في الطرق التالية: الفراغي، في الأنظمة، الإبداعي والابتكاري والناقد" في الترتيب السادس والأخير بمتوسِّطٍ حسابي (3.2333) وانحراف معياري (1.04000)، وبدرجة متوسِّطة. ويعودُ سبب ذلك إلى أنَّ المقرَّراتِ الدراسِيَّةِ تتوفَّر فيها الكثير من المهارات المتنوعة، ممَّا يجعلُ أعضاء هيئة التدريس يرون أنَّ توافره بوصفه متطلَّبًا لتطبيق تعليم (STEM) يكون بدرجة متوسِّطة. وتتفقُ هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القرني، ٢٠١٨) فيما أوردته من احتياجاتٍ لتطوير المقرَّراتِ الدراسِيَّةِ في الجامعة وفق تعليم (STEM).

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينصُّ على "ما مُتَطَلِّبَاتُ تطبيقِ تعليم (STEM) في التَّخصُّصاتِ العلميَّةِ بجامعة الملك خالد المتعلِّقة بالطالبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"، قامت الباحثة بحساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من المتطلَّبات التي تتعلَّق بالطالبة، وكانت النتائج كما في جدول (٧).

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية	الترتيب
1	الكشف عن مدى امتلاك الطالبات للمهارات الأساسية التي تؤهلهن لتنفيذ أنشطة (STEM).	3.1000	1.12495	متوسطة	4
2	تشخيص مستويات الطالبات وإيجاد الحلول لها باستمرار.	3.5333	1.04166	كبيرة	3
3	قياس اتجاهات الطالبات نحو التعلم باستعمال منحنى (STEM).	3.1000	1.12495	متوسطة	4
4	تشخيص تصورات الطالبات البديلة نحو منحنى (STEM).	3.1000	1.12495	متوسطة	4
5	تعديل تصورات الطالبات البديلة نحو منحنى (STEM).	3.1000	1.12495	متوسطة	4
6	تدريب الطالبات على إدارة الوقت.	4.4333	.72793	كبيرة جداً	1
7	تدريب الطالبات على استخدام التقنية.	4.3000	.70221	كبيرة جداً	2
	المحور ككل	3.7000	.78345	كبيرة	

من جدول (٧) يتضح أنَّ مُتَطَلِّبَاتِ تطبيقِ تعليم (STEM) قد أتت بدرجة كبيرة في المحور الثالث ككل الذي يتعلق بالطالبة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.7000) والانحراف المعياري (.78345)، وهذا يعني أنَّ جميع فقرات المحور تشكِّل أهمية كبيرة لتطبيق تعليم (STEM).

وهذه النتيجة تؤكد أهمية الطالبة باعتبارها محور العملية التعليمية، وبخاصة أنَّ تعليم (STEM) يعتمد في الأساس على المتعلم، لذا كان من المتطلبات اللازمة في ذلك هو تدريب الطالبات على مهارات هذا النوع من التعليم مثل: إدارة الوقت، واستخدام التقنية، إضافة إلى تعديل تصوراتهن عن تعليم (STEM). وقد تبين فقرات المحور من حيث ترتيبها فقد أتت الفقرة التي تنصُّ على "تدريب الطالبات على إدارة الوقت" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.4333) وانحراف معياري (.72793)، تليها الفقرة التي تنصُّ على "تدريب الطالبات على استخدام التقنية" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4.3000) وانحراف معياري (.70221) والفقرتان جاءتا بدرجة كبيرة جداً.

ويتبين من ذلك أنَّ إدارة الوقت واستخدام التقنية من أهم المهارات التي تحتاج إليها طالبات الجامعة عند تطبيق تعليم (STEM) لذا يرى أعضاء هيئة التدريس أنَّ أكثر المتطلبات ضرورةً في محور المتطلبات المتعلقة بالطالبات فبدون إدارة الوقت لا تحقق عملية التعلم نتائجها، وأنَّ تعليم (STEM) يعتمد بدرجة كبيرة على التقنية؛ لذلك فلا بد من إتقان استخدام التقنيات من جانب الطالبات. في حين أتت الفقرة التي تنصُّ على "تشخيص مستويات الطالبات وإيجاد الحلول لها باستمرار" في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3.5333) وانحراف معياري (1.04166) وبدرجة كبيرة.

أمَّا بقية الفقرات فقد أتت في الترتيب الرابع بدرجة متوسطة وهي الفقرات التي تنصُّ على "الكشف عن مدى امتلاك الطالبات للمهارات الأساسية التي تؤهلهن لتنفيذ أنشطة (STEM)"، "قياس اتجاهات الطالبات نحو التعلم باستعمال منحنى (STEM)"، "تشخيص تصورات الطالبات البديلة نحو منحنى

(STEM)، "تعديلُ تصوُّراتِ الطَّالِبَاتِ البديلة نحو منحى (STEM)" وبتوسُّطٍ حسابي (3.1000) وانحرافٍ معياري (1.12495).

وتبيِّنُ هذه النَّتِيجَةُ أَنَّ الطَّالِبَاتِ لديهنَّ الاِتِّجَاهَ الإيجابي والرَّغْبَةُ فِي تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM)، كما أَنَّ لديهنَّ تصوُّراتٍ إيجابية ومهاراتٍ أساسية تؤهِّلُهُنَّ لتنفيذِ تَعْلِيمِ (STEM) وهو ما يدركُهُ أَعْضَاءُ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ مما جعلهم يضعون تلك المِطَلَّباتِ متأخرةً في التَّرتيب وبدرجة متوسطة.

وتتفقُ هذه النَّتِيجَةُ مع دراسة (القرني، ٢٠١٨) التي أوضحت احتياجاتِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بدرجةٍ كبيرة جدًا ومع دراسة (الزهراني، وأبو عودة، ٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها المِطَلَّباتِ بدرجةٍ متوسطة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينصُّ على "ما مُتَطَلِّبَاتُ تطبيقِ تَعْلِيمِ (STEM) في التَّخَصُّصاتِ العلميَّةِ بجامعة الملك خالد المتعلقة بالبيئة الجامعية من وجهة نظر أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ؟"، قامت الباحثة بحساب المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الرابع من المِطَلَّباتِ التي تتعلق بالبيئة الجامعية، وكانت النتائج كما في جدول (٨).

جدول ٨

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ حول المِطَلَّباتِ التي تتعلَّق بالبيئة الجامعية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية	الترتيب
1	توافر بيئة تعلُّم تساعد الطَّالِبَاتِ على الشعور بالاستمتاع في مزاولة ورش عمل تكامل بين مجالات (STEM).	3.4000	1.30252	متوسطة	6
2	توافر برامج تطوير مهني تركز على منحى (STEM).	3.2667	1.17248	متوسطة	8
3	توافر تجهيزات معملية لتعزيز مزاولة الطالبة للأنشطة البحثية العملية بفاعلية.	3.3667	1.06620	متوسطة	7
4	تقديم حوافز تشجيعية لممارسة أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ لمنحى (STEM).	3.2667	1.17248	متوسطة	8
5	الاهتمام بنشر ثقافة أهمية التعلُّم من خلال منحى (STEM).	3.4000	1.30252	متوسطة	6
6	توظيف نتائج التقويم المستمر في تحسين عملية التعلُّم.	3.9000	.99481	كبيرة	1
7	تشكيل لجان فحص توصيفات المقررات حتى تكون أكثر ملائمة لتعليم وفق منحى (STEM).	3.2333	1.27802	متوسطة	9
8	تعزيز مفهوم التعاون بين الطَّالِبَاتِ وليس الاستقلالية.	3.7000	.87691	كبيرة	4
9	توفير بيئة تعلُّم محفزة على الإبداع والابتكار.	3.5667	.89763	كبيرة	5
10	مواكبة الجديد والمتطور في الوسائل التعليمية وطرق التدريس المصاحبة للنموذج أو المشروع في مجال العلوم.	3.7333	1.04826	كبيرة	3
11	تعزيز المشاريع البحثية التي تمزج بين العلوم والرياضيات من خلال الموضوعات المشتركة بينهما.	3.8667	1.13664	كبيرة	2
12	التشجيع على استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على الواقعية والتكامل والتطبيق التقني.	3.7333	1.04826	كبيرة	3
المحور ككل		3.5667	.96252	كبيرة	

من جدول (٨) يتَّضحُ أنَّ مُتَطَلِّبَاتِ تَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) قد أُتَتْ بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ فِي الْمَحَوْرِ الرَّابِعِ كَكُلِّ الَّذِي يَتَعَلَّقُ بِالْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ حَيْثُ بَلَغَ الْمَتَوَسِّطُ الْحِسَابِي (3.5667) والانحراف المعياري (96252)، وهذا يعني أنَّ جَمِيعَ فِقَرَاتِ الْمَحَوْرِ تَشَكِّلُ أَهْمِيَّةً كَبِيرَةً لِتَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM).

وهذه النَّتِيجَةُ تَبَيَّنُ أَهْمِيَّةَ الْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ فِي الْعَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِيَّةِ بِشَكْلِ عَامٍ وَتَعْلِيمِ (STEM) عَلَى وَجْهِ الْخُصُوصِ فَهَذَا النَّوْعُ مِنَ التَّعْلِيمِ يَحْتَاجُ لِمُتَطَلِّبَاتٍ خَاصَّةٍ يَنْبَغِي تَوَافُرُهَا حَتَّى يَحَقِّقَ أَهْدَافَهُ الْمَرْجُوءَةَ، مِنْ بِنْيَةِ تَحْنِيَّةٍ، وَبِرَامِجٍ تَعْلِيمِيَّةٍ، وَعَمَلِ مَشَارِيعَ بَحْثِيَّةٍ، وَتَوْفِيرِ وَسَائِلٍ وَاسْتِراتِيجِيَّاتٍ مُنَاسِبَةٍ لِلتَّدْرِيسِ بِمَا يَنْتَاسِبُ مَعَ تَعْلِيمِ (STEM).

وَقَدْ تَبَايَنَتْ فِقَرَاتُ الْمَحَوْرِ مِنْ حَيْثُ تَرْتِيبُهَا فَقَدْ أُتَتْ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "تَوْظِيفِ نَتَائِجِ التَّقْوِيمِ الْمُسْتَمَرِّ فِي تَحْسِينِ عَمَلِيَّةِ التَّعْلُمِ" فِي الْمَرْتَبَةِ الْأَوَّلَى بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.9000) وانحرافٍ معياري (99481)، تَلِيهَا الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "تَعْزِيزِ الْمَشَارِيعِ الْبَحْثِيَّةِ الَّتِي تَمَزُجُ بَيْنَ الْعِلْمِ وَالرِّيَاضِيَّاتِ مِنْ خِلَالِ الْمَوْضُوعَاتِ الْمَشْتَرَكَةِ بَيْنَهُمَا" فِي التَّرْتِيبِ الثَّانِي بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.8667) وانحرافٍ معياري (1.13664)، ثُمَّ أُتَتْ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "مَوَاكِبَةِ الْجَدِيدِ وَالْمُتَطَوِّرِ فِي الْوَسَائِلِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَطَرُقِ التَّدْرِيسِ الْمَصَاحِبَةِ لِلنَّمُودِجِ أَوْ الْمَشْرُوعِ فِي مَجَالِ الْعِلْمِ" وَالْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "التَّشْجِيعِ عَلَى اسْتِخْدَامِ اسْتِراتِيجِيَّاتٍ تَعْلِيمِيَّةٍ قَائِمَةٍ عَلَى الْوَاقِعِيَّةِ وَالتَّكَامُلِ وَالتَّطْبِيقِ التَّقْنِيِّ" فِي التَّرْتِيبِ الثَّلَاثِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.7333) وانحرافٍ معياري (1.04826)، وَأُتَتْ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "تَعْزِيزِ مَفْهُومِ التَّعَاوُنِ بَيْنَ الطَّالِبَاتِ وَلَيْسَ الْاسْتِقْلَالِيَّةِ" فِي التَّرْتِيبِ الرَّابِعِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.7000) وانحرافٍ معياري (87691)، ثُمَّ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "تَوْفِيرِ بِيئَةٍ تَعْلُمُ مُحَقَّرَةٍ عَلَى الْإِبْدَاعِ وَالْإِبْتِكَارِ" فِي التَّرْتِيبِ الْخَامِسِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.5667) وانحرافٍ معياري (89763)، وَجَمِيعُ تِلْكَ الْفِقَرَاتِ جَاءَتْ بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ.

وهذا يَبَيِّنُ أَنَّ مَحَوْرَ الْبِيئَةِ الْجَامِعِيَّةِ مَهْمٌ لِتَطْبِيقِ تَعْلِيمِ (STEM) وَأَنَّ هُنَاكَ مُتَطَلِّبَاتٍ لَمْ تَتَوَفَّرْ بَعْدَ فِي الْجَامِعَةِ كَمَا يَرَى أَعْضَاءُ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَجَعَلُوا تَوْفِيرَهَا ضَرُورِيًّا بِدَرَجَةٍ كَبِيرَةٍ فِي الْفِقَرَاتِ السَّابِقَةِ. وَتَتَّفَقُ هَذِهِ النَّتِيجَةُ مَعَ مَا أَوْرَدَتْهُ دَرَاْسَةُ (أَلْ فَرْحَان، ٢٠١٨؛ وَالْقَرْنِي، ٢٠١٨).

أَمَّا بَقِيَّةُ الْفِقَرَاتِ فَقَدْ أُتَتْ بِدَرَجَةٍ مُتَوَسِّطَةٍ حَيْثُ أُتَتْ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "مَدَى تَوَافُرِ بِيئَةٍ تَعْلُمُ تَسَاعِدِ الطَّالِبَاتِ عَلَى الشُّعُورِ بِالْاسْتِمْتَاعِ فِي مَزَاوِلَةٍ وَرَشٍ عَمَلٍ تُكَامِلُ بَيْنَ مَجَالَاتِ (STEM)" وَالْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "الاهتمام بنشر ثقافة أهمية التعلم من خلال منحنى (STEM)" فِي التَّرْتِيبِ السَّادِسِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.4000) وانحرافٍ معياري (1.30252)، تَلِيهَا الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "مَدَى تَوَافُرِ تَجْهِيزَاتٍ مَعْمَلِيَّةٍ لِتَعْزِيزِ مَزَاوِلَةِ الطَّالِبَةِ لِلْأَنْشِطَةِ الْبَحْثِيَّةِ الْعَمَلِيَّةِ بِفَاعَلِيَّةٍ" فِي التَّرْتِيبِ السَّابِعِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.3667) وانحرافٍ معياري (1.06620)، ثُمَّ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "مَدَى تَوَافُرِ بَرَامِجِ تَطْوِيرِ مَهْنِي تَرْكُزُ عَلَى مَنَحْنِي (STEM)" وَالْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "تَقْدِيمِ حَوَافِزٍ تَشْجِيعِيَّةٍ لِمَآرَسَةِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ لِمَنَحْنِي (STEM)" فِي التَّرْتِيبِ الثَّامِنِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (3.2667) وانحرافٍ معياري (1.17248)، وَأَخِيرًا أُتَتْ الْفِئْرَةُ الَّتِي تَنْصُ عَلَى "تَشْكِيلِ

لجان فحص توصيفات المقررات حتى تكون أكثر ملاءمةً للتعليم وفق منحى (STEM) "في الترتيب التاسع والأخير بمتوسط حسابي (3.2333) وانحراف معياري (1.27802) وبدرجة متوسطة. وهذا يبين أن كثيراً من مُتَطَلِّبَاتِ البيئة الجامعية متوافرة في الجامعة ولذلك جاءت أغلب المُتَطَلِّبَاتِ في هذا المحور بدرجة متوسطة حسبما يراها أعضاء هيئة التدريس، وهذا ناتج عن المعوقات الكثيرة التي تعيق تعليم (STEM) كما يبين ذلك نتائج دراساتٍ كلٍ من (القحطاني، وآل كحلان، ٢٠١٧؛ عليان، والمزروع، ٢٠٢٠). وبالإمكان ترتيب محاور مُتَطَلِّبَاتِ تطبيق تعليم (STEM) بشكل عام كما في جدول (٩).

جدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول المُتَطَلِّبَاتِ بشكل عام

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية	الترتيب
1	المحور الأول: مُتَطَلِّبَاتِ تتعلّق بأعضاء هيئة التدريس	3.8500	.35111	كبيرة	1
2	المحور الثاني: مُتَطَلِّبَاتِ تتعلّق بالمقررات الدراسية	3.5333	1.00801	كبيرة	4
3	المحور الثالث: مُتَطَلِّبَاتِ تتعلّق بالطالبة	3.7000	.78345	كبيرة	2
4	المحور الرابع: مُتَطَلِّبَاتِ تتعلّق بالبيئة الجامعية	3.5667	.96252	كبيرة	3
	المحور ككل	3.6625	.776272	كبيرة	

من جدول (٩) يتضح أن مُتَطَلِّبَاتِ تطبيق تعليم (STEM) في جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة حيث كان متوسطها الحسابي (3.6625) وانحرافها المعياري (.776272). وهذا يعني أهمية جميع المجالات في تطبيق تعليم (STEM)، ويأتي المحور الأول: ممارسات تتعلّق بعضو هيئة التدريس في الترتيب الأول من بين بقية المحاور بمتوسط (3.8500) وانحراف معياري (.35111) وبدرجة كبيرة، يليه المحور الثالث: ممارسات تتعلّق بالطالبة، في الترتيب الثاني بمتوسط (3.7000) وانحراف معياري (.78345) وبدرجة كبيرة، ثم المحور الرابع: ممارسات تتعلّق بالبيئة الجامعية، في الترتيب الثالث بمتوسط (3.5667) وانحراف معياري (.96252) وبدرجة كبيرة، وفي الترتيب الأخير يأتي المحور الثاني: ممارسات تتعلّق بالمقررات الدراسية، بمتوسط (3.5333) وانحراف معياري (1.00801) وبدرجة كبيرة.

وتبين هذه النتيجة أن رأي أعضاء هيئة التدريس حول مُتَطَلِّبَاتِ تعليم (STEM) جاءت بدرجة كبيرة في جميع المحاور، مما يعني ضرورتها وأهميتها وضرورة تلبيتها بما يحقق تطبيق تعليم (STEM) في التخصصات العلمية بجامعة الملك خالد.

وتتفق هذه النتائج مع ما أورده دراسة (القرني، ٢٠١٨) من حيث درجة استجابات أعضاء هيئة التدريس على مُتَطَلِّبَاتِ تعليم (STEM) والتي كانت بدرجة كبيرة، وكذلك ما توصّلت إليه دراسة (آل فرحان، ٢٠١٨)، كما تتفق أيضاً مع دراسة كلٍ من (علي، ٢٠١٦؛ والشمراني، ٢٠١٨) بشكل عام في الاحتياجات اللازمة لتعليم (STEM).

التوصيات:

١. بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن وضع التوصيات الآتية:
١. وضع خطة ورؤية وتصوّر محدّد ومزمن لتلبية مُتَطَلِّبَاتِ تَعْلِيمِ (STEM) فيما يتعلّق بأعضاء هيئة التدريس والطّالّبات والبيئة الجامعية والمقرّرات الدراسية.
٢. تذييل الصّعوبات وتوفير المتطلّبات اللازمة لتطبيق تعليم (STEM) في جميع التّخصّصات العلميّة داخل جامعة الملك خالد.
٣. تدريب أعضاء هيئة التدريس في الأقسام العلميّة على تعليم (STEM) وفقاً للمتطلّبات اللازمة لذلك.
٤. إمكانية النّظر في توصيف المقرّرات الأكاديميّة في الأقسام العلميّة والقيام بتطوير المقرّرات بما يتناسب مع تعليم (STEM).
٥. توفير مُتَطَلِّبَاتِ تَعْلِيمِ (STEM) المتعلّقة بالبيئة الجامعيّة ليسهل توظيفها في تعليم (STEM) من جانب أعضاء هيئة التدريس والطّالّبات.

المقترحات:

- كما يمكن اقتراح إجراء الدّراسات التّالية:
١. واقع تطبيق تعليم (STEM) في الأقسام العلميّة بكلّيات الجامعات السّعوديّة من حيث الممارسة والمعوقات وسبل تطويرها إضافة إلى نقاط القوة والضعف في تطبيقها بالجامعات.
 ٢. تصوّر مُقترح لتوظيف وتطبيق تعليم (STEM) في الأقسام العلميّة في جامعة الملك خالد.
 ٣. إجراء دراسة مماثلة من وجهة نظر المختصّين في تعليم (STEM) والمختصّين في تعليم العلوم والرياضيّات المهتمّين بهذا المجال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأحمدي، مها خليل محمد. (٢٠١٩). الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين المعنيين بتطبيق مدخل (STEM) في المدارس من وجهة نظرهم، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠) ١٤٧-١٨١.
- آل فرحان، إبراهيم أحمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم التقنية والهندسية والرياضيات (STEM)، *المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط*، ٣٤ (٥) ٢٠٥-٢٨٦.
- حويل، إيناس إبراهيم أحمد؛ والأسمري، نورة عبد الرحمن علي سعيد. (٢٠٢١). تطوير تعليم (STEM) في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة بعض الدول "دراسة مقارنة"، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٨ (١) ١٦٦-٢٣٤.
- الدوسري، هند مبارك. (٢٠١٥). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم (STEM) على ضوء التجارب الدولية مؤتمراً التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الثاني، "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات" كلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض.
- رزق، فاطمة مصطفى محمد. (٢٠١٥). استخدام مدخل (STEM) التكامل لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦٢ (٢)، ٧٩-١٢٨.
- الزهراني، أميرة سعد؛ وأبو عودة، عبد الرحمن محمد محمد. (٢٠١٩). مُتَطَلِّبَاتُ تَطْبِيقِ مَنَحَى (STEM) فِي تَدْرِيسِ الْعُلُومِ فِي الْمَرْحَلَةِ الْإِبْتَدَائِيَّةِ بِمَدِينَةِ مَكَّةِ الْمُكْرَمَةِ، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، ٩ (٣) ١٥١-١٧٨.
- السبيل، مي عمر عبد العزيز. (٢٠١٥). 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*، مصر.
- الشمراي، عليه أحمد يحيى آل حمود. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير معلمات المرحلة الثانوية مهنيًا لتعزيز كفاءتهن في تطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في تدريس العلوم بمدينة جدة من وجهة نظرهن، *مجلة البحث العلمي في التربية*، (١٩) ٩٩-١٢٧.
- عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ. (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير توجه (STEM)، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٠ (٧) ١٣٧-١٩٠.
- عبد السلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم (STEM) في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية. ٣٥ (٦). ٣٠٩-٣١٤.
- عبدالعال، هدى معوض عبد الفتاح. (٢٠٢٠). تفعيل دور جامعة الطفل بجامعة الفيوم في دعم تعليم (STEM) في ضوء الاستراتيجية القومية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار (٢٠٣٠) "STI-EGY (2030)" وخبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا، *المجلة التربوية، جامعة سوهاج - كلية التربية*، ٧ (٧) ٢٩١٧-٣٠٤٥.

عبد القادر، أيمن مصطفى. (٢٠١٧). تصور مقترح لحزمة من البرامج التدريبية اللازمة لتطبيق مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (٦) ١٦٧-١٨٤.

علي، علي طاهر عثمان. (٢٠١٦). تصوّر مُقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية وفقاً لتوجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ((STEM))، *مجلة العلوم التربوية*، ١ (٢)، ٤١-٢٦.

عليان، شاهر ربحي؛ والمزروع، يوسف بن عبيد. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق منحنى (STEM) في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٢) ٥٧-٧٤.

غانم، تفيدة سيد. (٢٠١١). مناهج المدرسة الثانوية في ضوء مدخل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، المؤتمر العلمي الخامس عشر: التربية العلمية فكر جديد لواقع جديد، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر.

القحطاني، محمود مسعود؛ وآل كحلان، ثابت سعيد. (٢٠١٧). معوقات تطبيق منحنى (STEM) في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين بمنطقة عسير، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (٩) ٢٣-٤٢.

القرني، مسفر بن خفير سني. (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء مُتَطَلِّبَاتِ التكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات العلمية بجامعة بيشة، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (١) ٢٦١-٣١٨.

كوسه، سوسن عبد الحميد؛ وبايونس، أمل بنت سالم. (٢٠١٩). الكفايات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بمكة المكرمة في ضوء مدخل تكامل (STEM). *مجلة تربويات الرياضيات*، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ٣ (٢٢)، ٦٩-٣٧.

المليكي، ماجد محمد حسن. (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم بمدخل (STEM) في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١)، ١١٣-١٣٥.

هلال، سامية حسنين عبد الرحمن. (٢٠٢١). فاعلية وحدة مطورة في ضوء مدخل التكامل المعرفي (STEM) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (٣) ٢٢١-٢٥٧.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abdel Qader, Ayman Mustafa Mustafa. (2017). A proposed conception of a package of training programs necessary to implement the (STEM) approach in light of the training needs of secondary school teachers, (in Arabic) *Specialized International Educational Journal*, 6(6)167-184.

Abdel Salam, Amani Mohamed Sharif. (2019). Standards for preparing a (STEM) teacher in light of the experiences of some countries: an analytical study. (in Arabic) Assiut University, *Journal of the Faculty of Education*. 35 (6). 359-314.

Abdel-Aal, Hoda Moawad Abdel-Fattah. (2020). Activating the role of the Children's University at Fayoum University in supporting (STEM) education in light of the National Strategy for Science, Technology and Innovation (2030) "STI-EGY (2030)" and the experiences of the United States of America and Australia, (in Arabic) *Educational Journal*, Sohag University - College of Education, 7 (7) 2917-3045.

Abdel-Raouf, Mustafa Mohamed El-Sheikh. (2017). A proposed vision for developing the teaching performance of science teachers in the preparatory stage in the light of

- (STEM) orientation standards, (in Arabic) *The Egyptian Journal of Scientific Education*, 20(7) 137-190.
- Al Farhan, Ibrahim Ahmed. (2018). The Transformation Program for Professional Development for Science and Mathematics Teachers in the Light of the (STEM) Integration Approach, (in Arabic) *Scientific Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, 34 (5) 205-286.
- Al-Ahmadi, Maha Khalil Muhammad. (2019). Professional competencies for teachers, scientific qualifications, (STEM) entrance in schools from their point of view, (in Arabic) *Journal of Scientific Research in Education*, (20) 147-181.
- Al-Dosari, Hind Mubarak. (2015). *The reality of the Kingdom of Saudi Arabia's experience in (STEM) education in the light of international experiences*, (in Arabic) the Second Excellence in Teaching and Learning Science and Mathematics Conference, "Science, Technology, Engineering and Mathematics Orientation," College of Education - King Saud University, Riyadh.
- Ali, Ali Taher Othman. (2016). A proposed conceptualization for the professional development of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia for the orientation of science, technology, engineering and mathematics ((STEM)), (in Arabic) *Journal of Educational Sciences*, 1(2), 41-26.
- Al-Maliki, Majed Mohamed Hassan. (2018). The effectiveness of science teaching using (STEM) approach in developing research skills according to ISEF standards among primary school students, (in Arabic) *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 4 (1), 113-135.
- Al-Qahtani, Mahmoud Masoud; and Al Kahlan, Thabet Saeed. (2017). Obstacles to applying the (STEM) approach in teaching mathematics at the intermediate stage from the point of view of teachers and supervisors in the Asir region, (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(9) 23-42.
- Al-Qarni, Misfir bin Khafeer Sunni. (2018). A proposed training program for the development of professional competencies in light of the requirements of integration between science, technology, engineering and mathematics (STEM) among faculty members in the scientific faculties of the University of Bisha, (in Arabic) *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 10(1) 261-318.
- Al-Sabeel, Mai Omar Abdulaziz. (2015). *The Importance of (STEM) Schools in Developing Science Education: A Theoretical Study in Teacher Preparation*, (in Arabic) Twenty-fourth Scientific Conference: Teacher Training Programs in Universities for Excellence, Egyptian Association for Curriculum and Instruction, Egypt.
- Al-Shamrani, on him Ahmed Yahya Al Hammoud. (2018). The training needs necessary to develop secondary school teachers professionally to enhance their efficiency in applying the (STEM) approach to science teaching in the city of Jeddah from their point of view, (in Arabic) *Journal of Scientific Research in Education* (19) 99-127.
- Alyan, Shaher Ribhi; And Al Mazrouei, Youssef bin Obaid. (2020). Obstacles to applying the (STEM) approach in science teaching from the point of view of teachers in the Sultanate of Oman, (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(2) 57-74.
- Al-Zahrani, Amira Saad; and Abu Odeh, Abd al-Rahman Muhammad Muhammad. (2019). Requirements for applying the (STEM) approach in teaching science at the primary stage in the city of Makkah Al-Mukarramah, (in Arabic) *Palestine University Journal for Research and Studies*, 9(3) 151-178.

- Ghanem, Tafeda Sayed. (2011). *Secondary school curricula in the light of (STEM) entrance to science, technology, engineering and mathematics*, (in Arabic) the fifteenth scientific conference: Scientific education, a new thought for a new reality, the Egyptian Association for Scientific Education, Cairo, Egypt.
- Hawail, Inas Ibrahim Ahmed; And Al-Asmari, Noura Abdul Rahman Ali Saeed. (2021). The development of (STEM) education in the secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia, a comparative study, (in Arabic) *Educational Journal*, College of Education, Sohag University, 8 (1) 166-234.
- Hilal, Samia Hassanein Abdel Rahman. (2021). The effectiveness of a developed unit in the light of the (STEM) cognitive integration approach in developing some twenty-first century skills for primary school students, (in Arabic) *Mathematics Education Journal*, 24 (3) 221-257.
- Kousse, Sawsan Abdel Hamid; Bayones, Amal bint Salem. (2019). Teaching competencies of mathematics teachers in Makkah in light of the (STEM) integration approach. (in Arabic) *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Society for Mathematics Education, 3 (22), 69-37.
- Rizk, Fatima Mustafa Muhammad. (2015). Using the integrated (STEM) approach to learning science in developing twenty-first century skills and decision-making skills among first-year students in the College of Education, (in Arabic) *Arab Studies in Education and Psychology*, 62 (2), 79-128.
- El-Deghaidy, H.&Mansour, N. (2015). Science Teachers Perceptions of (STEM) Education: Possibilities and Challenges. *International Journal of Learning and Teaching*, 1(1), 51-54.
- Han, S. Capraro, R. & Carpenter, M. (2015). How science, technology, engineering, and mathematics ((STEM)) project-based learning (PBL) affects high, middle, and low achievers differently: the impact of student factors on achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(5). 1089-1113.
- Moon, J. & Rundell, S. (2012). Bringing (STEM) into focus. *Education Week*, 31(19), 24-32.
- Stephanie P.M. (2008). Blessed unrest: The power of unreasonable People to change the world. *NCSSSMST Journal*. National Consortium for Specialized Secondary Schools of Mathematics. Science and Technology. NCSSSMST Professional Conference, 13(2), 8-14.



التحليل البعدي للعوامل المحددة لتأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار في الدراسات العربية

د. ناير بن حجاج خرمان العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك - كلية التربية والآداب

جامعة الحدود الشمالية - المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى إجراء تحليل بعدي للكشف عن تأثيرات استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار من خلال التصميمات الارتباطية والتجريبية، والكشف عن العوامل المعدلة للدالة في هذه التأثيرات. وتكونت العينة من (٢٤) بحثاً ودراسة منها (١٤) دراسة ارتباطية، و(١٠) دراسات تجريبية. أشارت النتائج إلى وجود تأثير كبير جداً لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية ذات التصميمات الارتباطية في التحصيل الدراسي، حيث بلغ حجم التأثير (٠,٨٢)، كما وُجد تأثير للمتغيرات المعدلة (نوع المشاركين، والمرحلة الدراسية، ودولة التطبيق) في حجم التأثير المحسوب. كما وُجد تأثير كبير جداً لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية ذات التصميمات التجريبية في التحصيل الدراسي حيث بلغ حجم التأثير (١,٨٠)، كما وُجدت فروق في حجم التأثير وفقاً لمتغيرات نوع المشاركين، ونوع المنشور. كما أشارت النتائج إلى تأثيرات معتدلة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية ذات التصميمات الارتباطية في خفض قلق الاختبار بدلالة حجم تأثير بلغ (٠,٣١)، في حين لا يوجد أثر دالّ لعوامل: نوع المشاركين، والمرحلة الدراسية، ونوع المنشور، ودولة التطبيق. كما أشارت النتائج إلى تأثيرات كبيرة لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية ذات التصميمات التجريبية في خفض قلق الاختبار بدلالة حجم تأثير بلغ (٠,٥١)، كما وُجد أثر لنوع المنشور (مقالة - رسالة ماجستير) في متوسط حجم التأثير المحسوب.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات الحكمة الاختبارية؛ الحكمة الاختبارية؛ التحصيل الدراسي؛ قلق الاختبار؛ التحليل البعدي؛ المتغيرات المعدلة.



The Meta-Analysis Study of Determined Factors affecting test-taking Strategies on Academic Achievement and Test- Anxiety of Arab Studies

Dr. Nayir Hajjaj kharman Alanazi

Associate Professor of Assessment and Educational Evaluation
Faculty of Arts and Education, Northern Border University,
Saudi Arabia Kingdom.

Abstract:

The current research aimed to conduct a meta- analysis to identify the effects of test-taking strategies on academic achievement and test anxiety through correlational and experimental designs, and to explore the modifying factors in these effects. The sample consisted of (24) studies, including (14) correlational studies, and (10) experimental studies. The results indicated that there was a very large effect of the test-taking strategies with correlational designs on academic achievement, where the effect size was (0.82), and there was an effect of the modified variables (type of participants, academic level, country of application) on the calculated effect size. It also found a very large effect of the test-taking strategies with experimental designs on academic achievement, where the effect size was (1.80), and differences were found in the effect size according to the variables of the type of participants and the type of publication. The results also indicated moderate effects of the test-taking strategies with correlational designs in reducing test anxiety in terms of an effect size of (0.31), while there was no significant effect for the factors of participant type, academic level, publication type, and country of application. The results indicated significant effects of test-taking strategies with experimental designs in reducing test anxiety with a significance of effect size of 0.51, and there was an effect of publication type (article, master's thesis) on the average calculated effect size.

Keywords: Test-taking strategies; Testwiseness; Academic achievement; Test anxiety; Meta- analysis; Moderator variables.



المقدمة:

تؤدي الاختبارات دوراً رئيساً في عملية التعليم والتعلم. فهي تقيس النواتج التعليمية التي ينبغي أن تكون واضحة للطلاب في بداية عملية التعليم لكي يبذلوا جهداً لتحقيقها. وتعد من أهم أدوات التقويم التربوي التي يستخدمها المعلم وعضو هيئة التدريس لمعرفة ما تم تحقيقه من أهداف تعليمية.

والحكمة الاختبارية من العوامل الشخصية التي تؤثر في أداء الطلاب على الاختبارات. فقد أشارت وادي (٢٠١٣) إلى أن الحكمة الاختبارية قدرة معرفية يمتلكها الطالب ويستخدمها عند أداء الاختبار. كما أكد طاحون (٢٠١٠) على أهمية الحكمة الاختبارية في تحسين درجات الطلاب على الاختبارات؛ ولذلك يبذل بعض الطلاب جهداً عالياً استعداداً لأداء الاختبارات مع عدم القدرة على الحصول على درجات مرتفعة، في حين يبذل آخرون جهداً أقل ويحصلون على درجات أعلى، وهو أمر قد يعود إلى ارتفاع مستوى استراتيجيات الحكمة الاختبارية لديهم بالرغم من انخفاض مستوياتهم التعليمية (خليل وآخرون، ٢٠١٩؛ رداوي، ٢٠٠١).

ومع زيادة استخدام الاختبارات ودورها الفعال في حياة الطالب، تبرز الحاجة إلى امتلاكه استراتيجيات تساعد على أداء الاختبار بطريقة جيدة ومرحة (أبو هاشم، ٢٠٠٨؛ سليمان، ٢٠١٤؛ العنزي، ٢٠١٤؛ وادي، ٢٠١٣). وقد تتباين درجات الاختبارات بمدى قدرة الطالب على استخدام استراتيجيات الحكمة الاختبارية في أثناء أداء الاختبار (مطلق، ٢٠٠٩).

والحكمة الاختبارية تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي ينبغي على الطالب التمكن منها لكي يحقق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي. وقد صنف أبو هاشم (٢٠٠٨) استراتيجيات الحكمة الاختبارية إلى: الاستعداد للاختبار وإدارة الوقت، والتعامل مع ورقة الأسئلة والإجابة، والمراجعة. في حين صُنفت هذه الاستراتيجيات إلى: قراءة التعليمات جيداً، وتجاوز المفردات الصعبة والعودة إليها لاحقاً، واستبعاد البدائل الخطأ، والإجابة عن كل مفردة، وإدارة الوقت (ETS, 2014).

وفي السياق ذاته أشار أبو هاشم (٢٠٠٨) إلى أن امتلاك استراتيجيات الحكمة الاختبارية لا يكفي وحده لنجاح الطالب دون الاستعداد والمذاكرة الجيدة للاختبار؛ مع أن ذلك يساعد في الحصول على أعلى درجة تسمح بها معلوماته ومستوى استعداده ومعرفة بمادة الاختبار.

كما وضّح الشحات (٢٠٠٧) أن هذه الاستراتيجيات تؤدي إلى زيادة في درجات الطالب على الاختبار، وتعد عاملاً مستقلاً عن معرفة الطالب للمحتوى الذي يُختبر فيه، وقد تكون مصدراً لاختلاف درجات الاختبار غير تلك الناتجة عن معرفته بمحتوى المقرر الدراسي. وبين (Hughes et al. 1988) أن التدريب على استخدام استراتيجيات الحكمة الاختبارية يُحسن من درجات الطلاب ذوي التحصيل المنخفض. في حين أشار Hong, Sas & Sas (2006) إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل يميزون المفردات الاختبارية الأكثر صعوبة أفضل من الطلاب منخفضي التحصيل في اختبار الرياضيات. فقد أثبتت نتائج

بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي للطلاب في مختلف المراحل التعليمية. حيث كشفت دراسة أبو هاشم (٢٠٠٨) عن وجود تأثير موجب لبعض استراتيجيات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي لطلبة الثانوية العامة. وأشارت دراسة وادي (٢٠١٣) إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية. كما أظهرت دراسة Ghafournia (2013) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والأداء في اختبارات التوفل. في حين خلصت دراسة سليمان (٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسط درجات الحكمة الاختبارية لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع في جامعة تبوك. وبنت دراسة Peng et al. (2014) وجود تأثير لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في تحصيل الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر بالمدارس الثانوية. كما أسفرت دراسة محمد (٢٠١٨) عن وجود علاقة موجبة قوية ودالة إحصائية بين درجات طلاب المرحلة الثانوية على استراتيجيات الحكمة الاختبارية ودرجاتهم الكلية على اختبارات البوكليت. وأشارت دراسة الخولي (٢٠١٨) إلى تنبؤ بعض استراتيجيات الحكمة الاختبارية بمكونات التحصيل الدراسي لطلبة الدبلوم العام بجامعة السويس.

كما خلصت دراسة Nwaudo & Wobihiele (2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين استراتيجيات إجراء الاختبار والتحصيل الأكاديمي في الرياضيات لدى طلاب المدارس الثانوية بالهند. في حين توصلت دراسة ضحا وآخرون (2020) إلى التنبؤ بأداء طالبات كلية التربية بجامعة دمنهور في الاختبارات من خلال درجاتهم على الحكمة الاختبارية. في حين توصلت نتائج دراستي (حماد، ٢٠١٠؛ العنزي، ٢٠١٤) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي.

كما أشارت أدبيات البحث التربوي إلى بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية وقلق الاختبار كدراسة (القرشي، ٢٠١٧؛ المالكي، ٢٠١٠) اللتين أشارتا إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار واستراتيجيات الحكمة الاختبارية. في حين كشفت نتائج دراسات كل من (الشحات، ٢٠٠٧؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ Bruch, 1981) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي، مع وجود علاقة سالبة بين تلك الاستراتيجيات وقلق الاختبار.

أما دراسة Tobias (1985) فقد أكدت أن انخفاض درجات الطلاب القلقين مرتبط بعدم كفاية استراتيجيات الحكمة الاختبارية. كما وجدت دراسة Aarsal (2014) علاقة ارتباطية ضعيفة ودالة بين قلق الاختبار واستراتيجيات الحكمة الاختبارية. في حين عارضت النتائج السابقة نتيجة دراسة Bruch et al. (1983) التي أشارت إلى عدم ارتباط استراتيجيات الحكمة الاختبارية بقلق الاختبار.

وفي ذات السياق يُعد التحليل البعدي Meta-Analysis أسلوبًا إحصائيًا لدمج أحجام التأثير الخاصة بالدراسات والبحوث السابقة في تقدير واحد متكامل فيما بينها (Moeyaert, 2019; Pigott & Moeyaert, 2019).

(Polanin, 2020). ويهدف إلى تلخيص نتائج الدراسات والبحوث والمقارنة فيما بينها، واستخدام الأساليب الإحصائية للحكم على نتائجها (محمد، ٢٠١٨).

ومع ندرة الدراسات التي تناولت التحليل البعدي لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية. فقد كشفت دراسة Bangert-Drowns et al. (1983) عن فعالية التدريب على استراتيجيات الحكمة الاختبارية في اختبارات التحصيل من خلال أسلوب التحليل البعدي. وطُبِّقَتْ على (30) دراسة. وأشارت النتائج إلى تباين حجم التأثير مع مستوى التدخّل التدريبي. وكان حجم التأثير أصغر بالنسبة لجلسات التدريب ذات الاختبارات القصيرة.

كما هدفت دراسة Scruggs et al. (1986) إلى التحليل البعدي لنتائج (24) دراسة تناولت تدريس استراتيجيات الحكمة الاختبارية على أطفال المرحلة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى أنّ حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي بلغ (0.10)، في حين كان حجم التأثير (0.44) في قلق الاختبار والاتجاه نحوه.

مشكلة البحث:

تختلف درجات الاختبارات باختلاف استراتيجيات الحكمة الاختبارية (Carter et al., 2005; Schumaker, 2009) كما تمّ دراسة العلاقات الارتباطية بين امتلاك تلك الاستراتيجيات والتحصيل الدراسي من جانب، وقلق الاختبار من جانب آخر خلال الأربعين عامًا الماضية، وبالرغم من ذلك فلا تزال تُجرى بعض الدراسات في هذا الاتجاه مع وجود اتفاق ضئيل بينها (Sainsbury & Schagen, 2004).

وفي هذا الجانب توجد عديد من المآخذ التي تحول دون وصف طبيعة العلاقة بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي أو قلق الاختبار أنّها مقبولة ودالة ومن بين هذه المآخذ:

- عدم وضوح اتجاه العلاقة وحجمها بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي، أو قلق الاختبار، حيث تتراوح قيمة معامل الارتباط عادةً ما بين (0.2 - 0.4) (Roettger et al. 1979).

- عدم وضوح طبيعة العلاقة السببية بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي، فقد أشار بعض الباحثين إلى أنّ الاستراتيجيات تؤثر في التحصيل الدراسي (Bettelheim & Zelan, 1983) في حين أكّد البعض الآخر أنّ التحصيل الدراسي هو من يؤثّر في الاستراتيجيات (Wigfield & Asher, 1984).

- لوحظ وجود تناقضات في علاقة استراتيجيات الحكمة الاختبارية بالتحصيل الدراسي وقلق الاختبار في البحوث التجريبية. كما خلّص عديد من الباحثين إلى أنّ هذه الاستراتيجيات ضرورية لفهم التحصيل وقلق الاختبار أو التنبؤ به (Anderson & Armbruster, 1985). ونظرًا لقلّة دراسات التحليل البعدي التي تناولت استراتيجيات الحكمة الاختبارية حيث لم يجد الباحث - على حد علمه - سوى دراسة Bangert-Drowns et al. (1983) ودراسة Scruggs et al. (1986).

كما أن فحص الباحث لمقدار حجم التأثير المستخدم من خلال البيانات يقدّم له تقديرًا حول مدى

العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع، ويزوّد الباحثين الآخرين بفكرة عن قوّة العلاقة أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (بخاش، ٢٠٢٠). ومن خلال ما سبق، يحسّن تركيز توجيه البحوث والدراسات العربية لمنافسة توجّهات البحوث والدراسات العالمية نحو حساب حجم التأثير، إلى جانب حساب الدلالة الإحصائية؛ لأنّ ذلك هو الطريق الذي يؤدي إلى تكامل البحوث والدراسات التي تستخدم أسلوب التحليل البعدي Meta- Analysis ممّا يؤدي إلى نتائج تكاملية في مجالات متعدّدة تراكمت فيها نتائج بحوث ودراسات لا صلة بينها (عبد العليم، ٢٠١٥).

وانسجامًا مع ما مضى قام الباحث بدراسة بعدية للعوامل المحددة لتأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار. وفي ضوء ما تقدّم، أمكن صياغة مشكلة البحث، في سعيه للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما متوسط حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وفق التصميمات الارتباطية؟
 ٢. ما مدى تباين متوسط حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وفق التصميمات الارتباطية نتيجة لعوامل نوع المشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معًا)، المرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، دولة التطبيق (مصر، السعودية، العراق)؟
 ٣. ما متوسط حجم تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي؟
 ٤. ما مدى تباين حجم تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي نتيجة لعوامل نوع المشاركين (ذكور، ذكور وإناث معًا)، المرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)؟
 ٥. ما متوسط حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار وفق التصميمات الارتباطية؟
 ٦. ما مدى تباين متوسط حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار وفق التصميمات الارتباطية نتيجة لعوامل نوع المشاركين (ذكور، إناث، وذكور وإناث معًا)، المرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، دولة التطبيق (مصر، السعودية)؟
 ٧. ما متوسط حجم تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار؟
 ٨. ما مدى تباين متوسط تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار نتيجة لعوامل نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)؟
- أهداف البحث:**

إنّ الهدف الرئيس للبحث الحالي هو تجميع نتائج الدراسات التي تناولت أثر استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار، من خلال استخدام منهج ما وراء التحليل، لذا يهدف البحث للآتي:

١. الكشف عن حجم الأثر لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار وفق التصميمات الارتباطية والتجريبية.

٢. الكشف عن مدى تباين حجومات الدراسات الارتباطية والتجريبية التي تناولت أثر استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار وفقاً لمتغيرات نوع المشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)، المرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، دولة التطبيق (مصر، السعودية، العراق).

أهمية البحث:

تبرز الأهمية العلمية للبحث الحالي من خلال النقاط الآتية:

١. تحديد العوامل المحددة لتأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار (نوع المنشور، وتصميم البحث، ونوع المشاركين، والمرحلة الدراسية، ودولة التطبيق) قد يسهم في تحسين التوجهات البحثية لتطبيق هذه الاستراتيجيات مما يؤدي إلى نتائج أفضل.
٢. تلبية الدعوة التي أطلقها عديد الباحثين في الدول العربية حول أهمية إجراء دراسات التحليل البعدي في المجال التربوي (العنزي، ٢٠٢١).
٣. تحقيق توجهات دليل نشر البحوث النفسية الأمريكية الذي يشير إلى أهمية استخدام التحليل البعدي أسلوباً إحصائياً مكماً لفحص الدلالة الإحصائية (Durlak, 2009).
٤. إسهام نتائج البحث الحالي في توجيه بحوث ودراسات استراتيجيات الحكمة الاختبارية خلال الفترة القادمة في الدول العربية.

مصطلحات البحث:

التحليل البعدي Meta-Analysis:

يعرّف التحليل البعدي أنه "أحد الأساليب الكمية المستخدمة لمسح وتحليل نتائج الدراسات والبحوث في مجال معين بطريقة كمية. لتنظيم المعلومات واستخراجها من كم هائل من البيانات والنتائج بهدف تحليل التحليل الذي آلت إليه هذه الدراسات والبحوث؛ مما يؤدي إلى التعرف إلى فاعلية هذه البحوث، والتوصل إلى قرارات محدّدة في تبني نتائج هذه البحوث من عدمه" (عبد العليم، ٢٠١٥: ٤٨٥).

استراتيجيات الحكمة الاختبارية Test Wiseness:

تعرّف استراتيجيات الحكمة الاختبارية أنها "مجموعة مهارات فسيولوجية ونفسية ومعرفية يستخدمها الطالب في الموقف الاختباري لتمكّنه من رفع درجته بصرف النظر عن محتوى الاختبار" (العنزي، ٢٠١٤: ٣٣٦).

التحصيل الدراسي Academic Achievement:

يعرّف التحصيل الدراسي أنه "ناتج استيعاب الطالب للمعارف والمعلومات التي اكتسبها من خلال عملية

قلق الاختبار Test Anxiety:

يُعرف قلق الاختبار أنه "حالة نفسية ترتبط بالخوف من الاختبارات، تظهر في شكل مجموعة من الإثارات الفسيولوجية، والنفسية مثل: الشعور بالقلق والتوتر وتشتت الفكر، وبعض الأعراض البدنية المؤلمة التي تحدث قبيل أو في أثناء الاختبار، وتهدف بوصفها حالة غير شعورية إلى تجنب الاختبار، وتؤثر سلباً على قدرة الفرد على التفكير السليم، واسترجاع المعلومات وتنظيمها خلال العملية الاختبارية، بدرجة تؤدي إلى إضعاف مستوى الأداء في الاختبار" (المركز الوطني للقياس [قياس]، ١٤٣٤: ١١).

محددات البحث:

اقتصرت البحث الحالي في إجراءاته على المحددات الآتية:

- الدراسات المنشورة ما بين (1990-2021)، التي طُبِّقَتْ في الدول العربية.
- تناولت موضوع استراتيجيات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار.
- الدراسات المنشورة في المجالات العلمية المحكَّمة سواء أكانت لغة الدراسة العربية أم الإنجليزية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب التحليل البعدي؛ لمناسبته لطبيعة أهداف هذا البحث.

عينة البحث:

تكوَّنت العينة من (24) بحثاً عربياً نُشِرَ خلال الفترة الممتدة من (1990-2021) في دوريات عربية محكَّمة إلكترونية أو ورقية منشورة إلكترونياً.

الطريقة:

أولاً. جمع البيانات:

تمَّ إدراج الأبحاث المنشورة ما بين عامي (1990-2021)، التي تناولت استراتيجيات الحكمة الاختبارية وذلك من خلال مرحلتين تضمَّنت المرحلة الأولى قيام الباحث بإجراء بحث حاسوبي باستخدام الكلمات المفتاحية التالية: "استراتيجيات الحكمة الاختبارية"، "استراتيجيات إجراء الاختبار" test wiseness "strategies" و "test-taking strategies" وذلك في قواعد البيانات التالية: قاعدة دار المنظومة، قاعدة آسك زاد، قاعدة شجرة المجالات العراقية المحكَّمة، بوابة الأطروحات الوطنية الجزائرية. كما قام الباحث بمسح الأعداد الصادرة من المجالات التالية: مجلَّة العلوم التربوية والنفسية بجامعة قابوس، مجلَّة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، المجلَّة التربوية الدولية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلَّة الأردنية التربوية بجامعة اليرموك، مجلَّة كلية التربية بجامعة الأزهر، مجلَّة دراسات تربوية بالجامعة الأردنية، مجلَّة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود،

مجلة العلوم التربوية والمجلة السعودية للعلوم النفسية بجامعة الملك سعود، المجلة التربوية بجامعة الملك خالد، مجلة العلوم التربوية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. كما قام الباحث بالبحث في قاعدة الباحث العلمي Google Scholar، ومحرك البحث Google. وأسفرت نتائج البحث السابقة عن الحصول على (48) بحثاً. وفي المرحلة الثانية قام الباحث بتطبيق معايير تضمين الأبحاث والدراسات في البحث الحالي مما نتج عنه تقليص عدد البحوث إلى (24) بحثاً.

ثانياً - معايير الدمج:

طبّق الباحث معايير إدراج الدراسات وفق الضوابط التالية:

- اختيار الدراسات المنشورة في الفترة ما بين (1990-2021) في المجلات العربية أو المجلات العربية الصادرة باللغة الإنجليزية بحيث يكون مكان تطبيق الدراسة دولة عربية.
- اختيار الدراسات التي توافر نصّها كاملاً.
- اختيار الدراسات ذات المنهجية الارتباطية أو التجريبية المحددة بوضوح في متنها.
- اختيار الدراسات المنشورة باللغة العربية أو الدراسات العربية المنشورة باللغة الإنجليزية بمجلة عربية.
- اختيار الدراسات التي يُحدّد عدد أفراد العينة في متنها.
- اختيار الدراسات التي تكون مقالة منشورة، أو رسالة ماجستير.
- اختيار الدراسات التي تطبّق اختبارات معلمية كمعامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، اختبار "ف".
- اختيار الدراسات التي توافرت بها البيانات الإحصائية التي تشير للعلاقة بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي وقلق الاختبار أو تأثيرها (معامل الارتباط، وحجم العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري). تم فحص الدراسات السابقة، حيث تمّ تضمين (24) دراسة تبحث في تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وقلق الاختبار، أو علاقتها بالتحصيل الدراسي وقلق الاختبار وفق المعايير المحددة أعلاه، وجدول (1) يوضّح بشكل تفصيلي هذه الدراسات.

جدول 1

وصف دراسات عينة البحث التي خضعت للتحليل البعدي.

م	المؤلف (السنة)	نوع التصميم	نوع المنشور	نوع المشاركين	المرحلة الدراسية	دولة التطبيق	المتغير التابع
1	الشحات (2007)	تجريبي	ماجستير	ذكور/إناث	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي
2	الخولي (2018)	تجريبي	مقالة	ذكور/إناث	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي
3	طاحون (2010)	تجريبي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي
4	عبد الوهاب (2007)	تجريبي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي
5	عطية (2012)	تجريبي	مقالة	ذكور فقط	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي
6	مختار وآخرون (2009)	تجريبي	مقالة	ذكور وإناث	ثانوي	مصر	التحصيل الدراسي
7	محمد (2018)	ارتباطي	مقالة	ذكور وإناث	ثانوي	مصر	التحصيل الدراسي
8	ضحا وآخرون (2020)	ارتباطي	مقالة	إناث	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي

م	المؤلف (السنة)	نوع التصميم	نوع المنشور	نوع المشاركين	المرحلة الدراسية	دولة التطبيق	المتغير التابع
9	حماد (2010)	ارتباطي	مقالة	إناث	جامعي	السعودية	التحصيل الدراسي
10	وادي (2013)	ارتباطي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	العراق	التحصيل الدراسي
11	أبو هاشم (2008)	ارتباطي	مقالة	ذكور وإناث	ثانوي	مصر	التحصيل الدراسي
12	عبد الوهاب (2007)	ارتباطي	ماجستير	ذكور وإناث	جامعي	مصر	التحصيل الدراسي
13	عتوم وآخرون (2015)	ارتباطي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	السعودية	التحصيل الدراسي
14	رشوان (2017)	ارتباطي	مقالة	ذكور	جامعي	السعودية	التحصيل الدراسي
15	العنزي (2014)	ارتباطي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	السعودية	التحصيل الدراسي
16	سليمان (2014)	ارتباطي	مقالة	ذكور	جامعي	السعودية	التحصيل الدراسي
17	النرش (2009)	تجريبي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	مصر	قلق الاختبار
18	عبد الوهاب (2007)	تجريبي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	مصر	قلق الاختبار
19	طاحون (2010)	تجريبي	مقالة	ذكور وإناث	جامعي	مصر	قلق الاختبار
20	الشحات (2007)	تجريبي	ماجستير	ذكور وإناث	جامعي	مصر	قلق الاختبار
21	القرشي (2017)	ارتباطي	مقالة	إناث	جامعي	السعودية	قلق الاختبار
22	المالكي (2010)	ارتباطي	ماجستير	ذكور	ثانوي	السعودية	قلق الاختبار
23	عبد الوهاب (2007)	ارتباطي	ماجستير	ذكور وإناث	جامعي	مصر	قلق الاختبار
24	دودين وآخرون (2014)	ارتباطي	مقالة	ذكور وإناث	ثانوي	السعودية	قلق الاختبار

ثالثاً - ترميز خصائص البحث:

تم ترميز المتغيرات المعدلة في البحث الحالي حسب الآتي:

أ. نوع المنشور: تم ترميز نوع المنشور إلى (مقالة بحثية، رسالة ماجستير).

ب. تصميم البحث: تم ترميز تصميم البحث إلى:

- بحوث ارتباطية: إذا كانت هذه البحوث تدرس العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات الحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي أو قلق الاختبار.

- بحوث تجريبية: إذا كانت هذه البحوث تدرس تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي أو قلق الاختبار.

ج. نوع المشاركين: تم ترميز نوع المشاركين إلى (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً).

د. المرحلة الدراسية: تم ترميز المرحلة الدراسية إلى (ثانوي، جامعي).

هـ. دولة التطبيق: تم ترميز دولة التطبيق إلى (مصر، السعودية، العراق).

رابعاً - صدق عملية الترميز وثباتها:

تم حساب معامل الاتفاق بين ترميز البحث بواسطة الباحث الحالي، حيث تمت إعادة ترميز جميع الدراسات المتضمنة في البحث الحالي على فترتين بينهما ثلاثة أسابيع، وتم حساب معامل الاتفاق باستخدام المعادلة التالية:

الثبات (معامل الاتفاق) = الاتفاق / (الاتفاق + الاختلاف) x 100.

وقد بلغ مُعدّل الثّبات (100%)، ممّا يشيرُ إلى أنّ عملية التّرميز تتسمُ بمعامل ثباتٍ مقبولٍ ومرتفع، حيث تشير الأدبيّاتُ إلى أنّ معامل الاتفاق الأعلى من (80%) هو معاملٌ مقبولٌ ومرتفع. (Miles & Huberman, 1994)

خامساً - استراتيجيّة تحليل البيانات:

استخدمَ الباحثُ معاييرَ الحكم على حجم التأثير التي قدّمها كوهين (Cohen, 2011)، وطبقاً لذلك فإنّ حجم التأثير (d) يصنّف كالاتي: من (0 - 0.10) ضعيفاً، ومن (0.10 - 0.30) متواضعاً، ومن (0.30 - 0.50) معتدلاً، ومن (0.50 - 0.80) كبيراً، ويمثل أكبر من (0.80) كبيراً جداً. كما تمّ حسابُ حجم التأثير المشترك للدراسات السابقة من خلال تحديد النموذج المستخدم والمتمثل بنموذج التأثيرات العشوائية أو الثابتة، الذي يتوقّف تحديده على اختبار عدم التجانس الذي يكشف عمّا إذا كان التباين الملاحظ في أحجام التأثير (Q) يتمايز بشكل دالٍ عن التباين الناتج عن خطأ المعاينة (Cooper, 2010). وعليه يجب إيجاد قيمة (Q) ومقارنتها بدرجة قيمة (df=n-1) في جداول قيمة (χ^2) على النحو الآتي: إذا كانت ($p > 0.05$) $Q < \chi^2$ يتم تفسير أحجام تأثير الدراسات على أنّها متجانسة، وتتمّ عملية حساب حجم التأثير المشترك وفق نموذج التأثيرات الثابتة. أما إذا كانت ($p < 0.05$) $Q > \chi^2$ يتمّ تفسير أحجام تأثير الدراسات على أنّها غير متجانسة وتتمّ عملية حساب حجم التأثير المشترك وفق نموذج التأثيرات العشوائية.

وفي الدراسة الحالية يتناسب نموذج التأثيرات العشوائية بشكلٍ أكثر مع أهداف البحث، ومع ذلك تمّ إجراء اختبار عدم التجانس كما تم تطبيق تحليل الوسيط الفئوي categorical moderator analysis لكشف ما إذا كان حجم التأثير المشترك لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وقلق الاختبار قد أظهر اختلافاً دالاً طبقاً لـ (نوع التصميم، ونوع المنشور، ونوع المشاركين، والمرحلة الدراسية، ودولة التطبيق). كما تمّ تحديد ما إذا كان الوسيط دالاً من خلال مستوى دلالة قيمة (Q) في ضوء نموذج التأثيرات العشوائية. **سادساً - حساب حجم التأثير:**

استخدمَ البحثُ الحالي معامل ارتباط بيرسون (r) مقياساً لحجم التأثير للدراسات ذات التصميم الارتباطي، في حين تمّ حساب حجم الأثر في الدراسات التجريبية من الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة مقسوماً على الانحراف المعياري المشترك.

سابعاً - تقييم تحيز النشر وعدم التجانس:

يشيرُ تحيزُ النشر إلى عدم التمثيل المنتظم للدراسات المنشورة في الأدبيّات الذي ينتج عن احتمالٍ أعلى لنشر دراسات ذات تأثيراتٍ دالة، ويمكن أن يؤثّر هذا التحيزُ على نتائج التحليل البعدي (Rothstein 2006).

وفي البحث الحالي تمّ تقييم عدم التجانس باستخدام إحصاء عدم التجانس الخاص بـ (Cochran (QT (Hedges & Olkin, 1985)، وإحصاء (I^2) (Higgins et al., 2003) تتبع إحصاء (Q) توزيع مربع كاي بـ درجات الحرية (N-1) بينما إحصاء (I^2) تمثّل نسبةً مئوية من التباين الكلي عبر الدراسات تُعزى إلى عدم التجانس بدلاً من الصدفة (Higgins et al., 2003). كما يفحص اختبار عدم التجانس الفرضية الصفرية القائلة أنّ جميع الدراسات تقيّم التأثير ذاته (Higgins et al., 2003).

وللتمييز بين اختبار عدم التجانس كوكران (Q) والنسبة المئوية للتباين غير المفسّر في حجم الأثر المحسوب (I^2) ، يمكن القول أنّ اختبار كوكران هو اختبار يُستخدم لتحديد النموذج المستخدم في الدراسة سواء أكان نموذج التأثيرات الثابتة أو العشوائية، وذلك من خلال مقارنة قيمة اختبار كوكران بقيمة اختبار كاي تربيع، ويُعاب عليه أنّه ضعيفٌ وغير دقيق في الكشف عن عدم التجانس عندما يكون عدد الدراسات المستخدمة في التحليل قليلة، حينها يُستخدم مؤشّر (I^2) مؤشراً لعدم التجانس.

ثامناً - التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث في تحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها من الدراسات والأبحاث السابقة (N=24) برنامج Comprehensive Meta-Analysis (CMA) V.11.6

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً- تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي من خلال التصميمات الارتباطية:
أ - اختبار عدم التجانس:

تمّ استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملحوظ في أحجام التأثير للدراسات والأبحاث عينة البحث أظهر فروقاً دالة عن التباين المتوقع الناتج عن خطأ المعاينة Sampling Error ، ولتحديد النموذج الذي سيتم استخدامه لجمع أحجام التأثير وفقاً لذلك. والذي يتّضح من خلال الجدول (2) التالي:

جدول 2

إحصاءات نموذج التأثير الثابت والعشوائي

النموذج	K	E.S	Std. Error	فترة الثقة 95%		عدم التجانس		
				الحدود الدنيا	الحدود العظمى	Q	df	I^2
التأثير المعدل FEM	10	0.5094	0.007	0.4842	0.5339	560.48	9	98.4%
التأثير العشوائي REM	10	0.4993	0.003	0.2727	0.6734			

يتّضح من جدول (2) أنّ قيمة (Q) لاختبار عدم التجانس بلغت (560.48) وهي أكبر من قيمة (χ^2) بـ درجات حريّة (9) التي بلغت (21.666) عند مستوى دلالة (0.001)، ممّا يشير إلى أنّ توزيع أحجام التأثير غير متجانسة، وطبقاً لذلك ينبغي التحليل وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية REM.

ووفقاً لهذا النموذج، بلغ حجم التأثير المشترك (0.4993) بخطأ معياري (0.003) وفترات ثقة 95% (0,2727، 0.6734) وتقع هذه القيمة ضمن حجوم التأثير الكبيرة طبقاً لما أشار إليه كوهين، Cohen، (2011)، وبالتالي فإن تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي كبير من خلال التصميمات الارتباطية.

ب - تقييم تحيز النشر:

يهتم الباحثون في دراسات التحليل البعدي بتحليل مجموعة من الدراسات العلمية المنشورة في دوريات ومجلات علمية محكمة، مع أن هناك مجموعة من الدراسات المماثلة التي لم تحظَ بفرصة النشر في تلك الدوريات والمجلات لسبب أو لآخر، مما يشكك في احتمالية تحيز النتائج التي يصلون إليها، وهنا تبرز أهمية تقييم تحيز النشر. ولهذا الغرض استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار لـ Egger وهو اختبار تحليل الانحدار لعدم تماثل شكل انتشار القمع حيث أسفر عن قيمة اختبار "ت" التي بلغت (-0.1948) بدرجات حرية (f=8) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (P= 0.8504)، مما يدل على عدم وجود تحيز للنشر.

ج - تحليل المتغيرات المعدلة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي يختلف باختلاف نوع المشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)، والمرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، ونوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، ودولة التطبيق (مصر، السعودية، العراق). والذي يتضح من خلال جدول (3):

جدول 3

نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	E.S	الحدود الدنيا	الحدود العظمى	عدم التجانس	P
			فترة الثقة 95%		Qb	df
نوع المشاركين	10	0.5094	0.4842	0.5339		
ذكور	2	0.5621	0.5143	0.6064	7.5225*	2
إناث	2	0.4503	0.3704	0.5236		
ذكور وإناث معاً	6	0.4988	0.4664	0.5299		
المرحلة الدراسية	10	0.5094	0.4842	0.5339	59.0787*	1
ثانوي	2	0.6631	0.6227	0.7000	**	
جامعي	8	0.4532	0.4222	0.4832		
نوع المنشور	10	0.4993	0.2668	0.6768	0.1218	1
مقالة	9	0.5113	0.2682	0.6932		
رسالة ماجستير	1	0.3800	-0.443	0.856		
دولة التطبيق	10	0.5094	0.4842	0.5339	84.0766*	2
مصر	4	0.6506	0.6161	0.6826	**	
السعودية	5	0.4386	0.4011	0.4745		
العراق	1	0.3500	0.2609	0.4332		

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل وفقاً لنوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير) في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثيرها في التحصيل الدراسي وفقاً لنوع المشاركين لصالح الذكور، كما وجدت فروق دالة وفقاً للمرحلة الدراسية لصالح الثانوي، كما وجدت فروق دالة وفقاً لدولة التطبيق للدراسات التي أجريت في دولة مصر. ثانياً- تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي من خلال التصميمات التجريبية:

أ- اختبار عدم التجانس:

تم استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملاحظ في أحجام التأثير للدراسات والأبحاث عين البحث أظهر فروقاً دالة عن التباين المتوقع الناتج عن خطأ المعاينة، ولتحديد النموذج الذي سيتم استخدامه لجمع أحجام التأثير وفقاً لذلك. والذي يتضح من خلال جدول (4) التالي:

جدول 4

إحصاءات نموذج التأثير الثابت والعشوائي

النموذج	K	E.S	Std. Error	فترة الثقة 95%		Q	df	P	I ²	عدم التجانس
				الحدود الدنيا	الحدود العظمى					
التأثير المعدل FEM	5	1.2523	0.0874	1.0810	1.4236	71.3200	5	0,001	96.65%	
التأثير العشوائي REM	5	1.7992	0.5324	0.7557	2.8427					

يتضح من جدول (4) أن قيمة (Q) لاختبار عدم التجانس بلغت (71.32) وهي أكبر من قيمة (χ^2) بدرجات حرية (5) حيث بلغت (15.068) عند مستوى دلالة (0.001)، مما يشير إلى أن توزيع أحجام التأثير غير متجانسة وطبقاً لذلك ينبغي التحليل وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية REM. ووفقاً لهذا النموذج، بلغ حجم التأثير المشترك (1.7992) بخطأ معياري (0.5324) وفترات ثقة 95% (0.7557، 2.8427) وتقع هذه القيمة ضمن أحجام التأثير الكبيرة جداً. طبقاً لما أشار إليه كوهين (Cohen, 2011)، وبالتالي فإن تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي تأثير كبير جداً.

ب - تقييم تحيز النشر :

استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار Egger، وبلغت قيمة "ت" (1.9539) بدرجات حرية df= (4) عند مستوى (P = 0.1224)، مما يدل على عدم وجود تحيز للنشر.

ج - تحليل المتغيرات المعدلة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي يختلف باختلاف نوع المشاركين (ذكور، ذكور وإناث معاً)، المرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير). والذي يتضح من خلال جدول (5) التالي:

جدول 5

نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	E.S	فترة الثقة 95%		عدم التجانس		
			الحدود الدنيا	الحدود العظمى	Qb	df	P
نوع المشاركين	6	1.2523	1.0810	1.4236	19.6914* **	1	0.001
ذكور	1	3.0646	2.2460	3.8832			
ذكور وإناث معاً	5	1.1693	0.9941	1.3445			
المرحلة الدراسية	6	1.7695	1.0055	2.5334			
ثانوي	1	0.6760	-1.213	2.5644	1.54	1	0.2146
جامعي	5	1.9834	1.1481	2.8187			
نوع المنشور	6	1.6783	1.2000	2.1566			
مقالة	5	1.3276	0.8133	1.8419			
رسالة ماجستير	1	3.9281	2.6255	5.2306	13.2468* *	1	0.01

يتضح من جدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وفقاً للمرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي)، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثيرها في التحصيل الدراسي وفقاً لنوع المشاركين لصالح الذكور، كما وجدت فروق دالة وفقاً لنوع المنشور لصالح رسائل الماجستير.

ثالثاً- تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية على خفض قلق الاختبار من خلال التصميمات الارتباطية:

أ- اختبار عدم التجانس:

تم استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملاحظ في أحجام الأثر للدراسات والأبحاث عينة البحث أظهر فروقاً دالة عن التباين المتوقع من خطأ المعاينة Sampling Error، ولتحديد النموذج الذي سيتم استخدامه لجمع أحجام التأثير وفقاً لذلك. والذي يتضح من خلال جدول (6) التالي:

جدول 6

إحصاءات نموذج التأثير العشوائي والثابت

النموذج	K	E.S	Std. Error	فترة الثقة 95%		عدم التجانس		
				الحدود الدنيا	الحدود العظمى	Q	df	P
التأثير المعدل FEM	4	0.2976	0.014	0.2500	0.3438	7.91	3	0.05
التأثير العشوائي REM	4	0.2976	0.014	0.2500	0.3438			

يتضح من جدول (6) أن نتائج اختبار عدم التجانس تشير إلى الدلالة ($P=0.05$)، حيث كانت قيمة ($Q=7.91$)، بدرجات حرية ($df=3$)، وهي قيمة تزيد عن القيمة الحرجة (χ^2) (مربع كاي الجدولية)، وفترات ثقة (95%)، كما أن مؤشر نسبة التباين ($I^2 = 84.4\%$)، والذي يظهر مقدراً كبيراً من عدم التجانس بين الدراسات، مما يدل على أن الدراسات لا تشترك في حجم تأثير مشترك، أي أن التباين الملاحظ في حجم

التأثير للدراسات أظهر فروقاً دالة عن التباين عن خطأ المعاينة، وبالتالي فالدراسات غير متجانسة. ونظراً لكون حجم التأثير يختلف من دراسة إلى أخرى، فينبغي تحليلها وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية random effects model؛ حيث إن التأثير المشترك هو متوسط هذه التأثيرات (Borenstein et al., 2009). كما يتضح من جدول (6) أن حجم التأثير المشترك وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية بلغ (0.30) بخطأ معياري (0.014) وفترات ثقة 95% (0.25 و 0.34). وتقع هذه القيمة لحجم التأثير المشترك ضمن أحجام التأثير المعتدل طبقاً لما أشار إليه كوهين (Cohen, 2011)، وبالتالي فإن تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار باستخدام التصميم الارتباطي معتدل التأثير.

ب - تقييم تحيز النشر (Publication Bias Evaluation):

استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار Egger، وبلغت قيمة "ت" (0.3077)، بدرجات حرية (df = 3)، عند مستوى (P = 0.7874)، مما يشير إلى عدم وجود تحيز في النشر.

ج - تحليل المتغيرات المعدلة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية على خفض قلق الاختبار يختلف باختلاف نوع المشاركين (ذكور، إناث، ذكور وإناث معاً)، المرحلة الدراسية (ثانوي، جامعي) نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، دولة التطبيق (مصر، السعودية). والذي يتضح من خلال جدول (7) التالي:

جدول 7

نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	E.S	فترة الثقة 95%		عدم التجانس	
			الحدود الدنيا	الحدود العظمى	Qb	P df
نوع المشاركين	4	0.2976	0.25	0.34		
ذكور	1	0.298	0.2242	0.3684	1.1341	2 0.5672
إناث	1	0.404	0.1918	0.5801		
ذكور وإناث معاً	2	0.287	0.2209	0.3507		
المرحلة الدراسية	4	0.2976	0.25	0.34		
ثانوي	2	0.2990	0.2474	0.3489	0.0197	1 0.8884
جامعي	2	0.2895	0.1623	0.4073		
نوع المنشور	4	0.2976	0.25	0.34		
مقالة	2	0.3109	0.2422	0.3765	0.2845	1 0.5938
رسالة ماجستير	2	0.2853	0.2186	0.3494		
دولة التطبيق	4	0.2976	0.25	0.34		
مصر	1	0.23	0.0702	0.3783	0.8389	1 0.3597
السعودية	3	0.3049	0.2549	0.3532		

يتضح من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار يُعزى لمتغيرات نوع المشاركين، والمرحلة الدراسية، ونوع المنشور، ودولة التطبيق.

رابعاً- تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار في التصميمات التجريبية:

أ- اختبار عدم التجانس:

تم استخدام اختبار عدم التجانس للكشف عما إذا كان التباين الملاحظ في أحجام التأثير للدراسات والأبحاث عينه البحث أظهر فروقاً دالة عن التباين المتوقع الناتج عن خطأ المعاينة، ولتحديد النموذج الذي سيتم استخدامه لجمع أحجام التأثير وفقاً لذلك الذي يتضح من خلال جدول (8) التالي:

جدول 8

إحصاءات نموذج التأثير الثابت والعشوائي

النموذج	K	E.S	Std. Error	فترة الثقة 95%		Q	df	P	I ²	عدم التجانس
				الحدود الدنيا	الحدود العظمى					
التأثير المعدل FEM	4	0.1846	0.0929	-0.3668	-0.0025	137.8039	3	0.001	98.22%	
التأثير العشوائي REM	4	0.8172	0.8071	-2.3991	0.7646					

يتضح من جدول (8) أن نتائج اختبار عدم التجانس تشير إلى الدلالة ($p=0.001$)، حيث كانت قيمة ($Q=137,80$) بدرجات حرية ($d=3$)، وهي قيمة تزيد عن القيمة الحرجة (χ^2) مربع كاي الجدولية، وفترات ثقة 95%، كما تشير نسبة التباين ($I^2=98,22\%$)، وهو ما يظهر مقداراً هائلاً من عدم التجانس بين الدراسات، مما يدل على أن الدراسات والأبحاث وعينة البحث لا تشترك في حجم تأثير مشترك، أي أن التباين الملاحظ في حجم التأثير للدراسات والأبحاث أظهر فروقاً دالة عن التباين الناتج عن خطأ المعاينة، وبالتالي الدراسات والأبحاث غير متجانسة. ونظراً لكون أحجام التأثير تختلف من دراسة إلى أخرى، فينبغي تحليلها وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية، حيث إن التأثير المشترك هو متوسط هذه التأثيرات (Borenstein et al., 2009).

كما يتضح من جدول (8) أن حجم التأثير المشترك وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية بلغ (0,82) بخطأ معياري (0.8071)، وفترات ثقة 95% (-2,3991 و 0,7646) وتقع هذه القيمة لحجم التأثير المشترك ضمن أحجام كبيرة جداً طبقاً لما أشار إليه كوهين (Cohen, 2011)، وبالتالي فإن تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار كبير جداً.

ب - تقييم تحيز النشر:

استخدم الباحث اختبار تحليل الانحدار Egger، وبلغت قيمة "ت" (-1.3235)، بدرجات حرية ($df=2$)، عند مستوى ($P = 0.3167$)، مما يشير إلى عدم وجود تحيز في النشر.

ج - تحليل المتغيرات المعدلة:

استخدم الباحث التحليل المعدل للكشف عما إذا كان تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار يختلف باختلاف نوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير).

الذي يتضح من جدول (9) التالي:

جدول 9

نتائج الفروق في حجم تأثير المعالجات عبر المتغيرات المعدلة

المتغير المعدل	K	E.S	فترة الثقة 95%		عدم التجانس	
			الحدود الدنيا	الحدود العظمى	Qb	P df
نوع المنشور	4	0.1846	2,16	3,80		
مقالة	2	-0.531	-0.1823	3,90	5.2138*	1 0.02
رسالة ماجستير	2	-0.055	-0.2682	0.1590		

يتضح من جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط حجم التأثير بين الدراسات تبعاً لنوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، ولصالح الدراسات المنشورة في صورة مقالة بحثية.

مناقشة النتائج:

هدف البحث الحالي إجراء تحليل بعدي للكشف عن تأثيرات استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار من خلال التصميمات الارتباطية والتجريبية، والكشف عن العوامل المعدلة الدالة في هذه التأثيرات. ولتحقيق ذلك تم إخضاع (24) بحثاً ودراسة منها (14) دراسة ارتباطية، و(10) دراسات تجريبية بين عامي (1990-2021) للتحليل البعدي.

وأشارت نتائج البحث في سؤالها الأول إلى أن حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وفق التصميمات الارتباطية كان كبيراً. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Bangert-Drowns) (1986; Scruggs et al., 1983) et al. اللتين أشارتا إلى وجود حجم تأثير متوسط وصغير لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف أحجام عينات الأبحاث والدراسات (عينة البحث الحالي؛ حيث بلغ متوسط حجم العينة (N=317.4) وهو صغير مقارنة بالدراسات السابقة، مما أدى إلى كبر قيمة حجم التأثير كما أشار إلى ذلك (Button et al., 2013). كما يعزى ذلك إلى اختلاف أدوات القياس المستخدمة في قياس التحصيل الدراسي لدى عينات الأبحاث موضع التحليل البعدي للبحث الحالي.

كما أشارت نتائج البحث في سؤالها الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وفق التصميمات الارتباطية؛ نتيجة لنوع المشاركين ولصالح الذكور، وللمستوى الدراسي ولصالح الثانوي، ولدولة التطبيق، ولصالح الدراسات التي أجريت في دولة مصر. ويعزو الباحث ذلك إلى أنه من المفيد تعليم هذه الاستراتيجيات لجميع المستويات العمرية من الطلاب والطالبات في جميع الدول لما لها من نتائج إيجابية في تطورهم وتنميتهم.

في حين كشفت نتائج البحث في سؤالها الثالث عن وجود حجم تأثير كبير جداً للبرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي، حيث بلغ حجم التأثير (1.80). وتختلف هذه

النتيجة مع نتائج دراستي (Bangert-Drowns et al., 1983; Scruggs et al., 1986).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف أحجام عينات الأبحاث والدراسات (عينة البحث الحالي)؛ حيث بلغ متوسط حجم العينة للمجموعات التجريبية (42.33) مشاركاً، وللمجموعات الضابطة (34.5) مشاركاً مقارنة بالدراسات السابقة، وهو ما أدّى إلى تضخم قيمة حجم التأثير كما أشار إلى ذلك (Button et al., 2013). كما يُعزى ذلك إلى أنَّ المجموعات الضابطة المستخدمة في البحث الحالي مجموعات سلبية لم تتعرض لأي معالجة ممّا يزيد من قيمة حجم التأثير.

في حين خلصت نتائج البحث في سؤالها الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وفقاً لنوع المشاركين لصالح الذكور، ولنوع المنشور لصالح دراسات الماجستير. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة عدد الدراسات الخاضعة للتحليل في الدراسة الحالية (N=6)، بالإضافة إلى أنَّ الفروق وفقاً لنوع المشاركين أصبحت بين حجم تأثير دراسة واحدة (ذكور) ومتوسط حجم تأثير (5) دراسات (ذكور وإناث معاً). ممّا أدّى إلى وجود فروق دالة في حجم التأثير الكلي، وكذلك بالنسبة لنوع المنشور، حيث تمَّ حساب الفروق بين حجم تأثير دراسة واحدة منشورة (رسالة ماجستير) ومتوسط حجم تأثير (5) دراسات منشورة (مقالة بحثية في مجلة علمية محكمة).

ومن جانب آخر أشارت نتائج البحث في سؤالها الخامس إلى وجود حجم تأثير معتدل وفقاً لنموذج التأثيرات العشوائية بلغ (0.31)، ممّا يشير إلى التأثير المعتدل الدال لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Bangert-Drowns et al., 1983) التي أشارت إلى أنَّ متوسط حجم التأثير في خفض القلق الاختباري بلغ (0.25). كما تتفق مع نتيجة دراسة (Scruggs et al., 1986) التي أشارت إلى أنَّ متوسط حجم التأثير في خفض القلق الاختباري بلغ (0.44). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الفروق والاختلافات في المنهجية المستخدمة المتمثلة في اختلاف أحجام عينات الأبحاث، واختلاف أدوات الدراسة المستخدمة في قياس قلق الاختبار.

كما أشارت نتائج البحث في سؤالها السادس إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حجم تأثير استراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار يُعزى لمتغيرات نوع المشاركين، والمرحلة الدراسية، ونوع المنشور، ودولة التطبيق. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى صغر حجم العينة التي أُجري لها التحليل البعدي للتعرف إلى تأثير التصميمات الارتباطية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار، حيث بلغ عدد الدراسات التي أُجري لها التحليل (N=4)، كما تُعزى هذه النتيجة لتقارب الفرق بالبحث الحالي بين عدد الدراسات التي تناولت متغيرات نوع المشاركين والمرحلة الدراسية ونوع المنشور ودولة التطبيق ممّا أدّى إلى أنَّ الفرق في حجومات التأثير بينهما غير دال.

وكشفت نتائج البحث في سؤالها السابع عن وجود حجم تأثير كبير جداً للبرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار حيث بلغ متوسط حجم التأثير (0.82). وتختلف هذه النتيجة

مع نتائج دراسية (Bangert-Drowns et al., 1983; Scruggs et al., 1986) اللتين أشارتا جميعاً إلى حجم تأثير متوسط. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف أحجام عينات الأبحاث والدراسات (عينة البحث الحالي)، حيث بلغ متوسط حجم العينة للمجموعات التجريبية (66.75) مشاركاً وللمجموعات الضابطة (66.75) مشاركاً وهو حجم صغير مقارنة بالدراسات السابقة، مما أدى إلى تضخم قيمة حجم التأثير. كما يعزو الباحث ذلك إلى أن المجموعات الضابطة المستخدمة في البحث الحالي مجموعات سلبية لم تتعرض لأي معالجة؛ مما يزيد من قيمة حجم التأثير. في حين خلصت نتائج البحث في سؤالها الثامن إلى أن حجم تأثير البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية في خفض قلق الاختبار تبيناً دالاً يُعزى لنوع المنشور (مقالة، رسالة ماجستير)، ولصالح الدراسات المنشورة في صورة مقالة بحثية في مجلة علمية محكمة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الدراسات المنشورة في مجلات علمية محكمة تخضع لمعايير محددة ومتعددة تؤدي في نهاية الأمر إلى زيادة جودتها وكفاءتها. وهو ما يتفق مع ما أشار إليه Scruggs et al. (1983) من أن الدراسات المنشورة في مجلات علمية محكمة تتسم أنها ذات جودة منهجية كافية في حين أن الدراسات الأخرى المتمثلة في أطروحات ورسائل الماجستير والدكتوراه والتقارير المنشورة ذات جودة منهجية غير كافية.

التوصيات:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بالآتي:
- نظراً لقلّة عدد الدراسات والأبحاث التي تناولها البحث الحالي بالتحليل البعدي فإنه لا يمكن تعميم النتائج، وعليه توجد حاجة ملحة للتأكد من مصداقية النتائج قبل استخلاص استنتاجات مؤكدة
- يجب على الباحثين التوقف عن إجراء دراسات البرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية باستخدام مجموعات ضابطة غير معالجة؛ لأن عدم المعالجة للمجموعات الضابطة يؤدي إلى تضخم حجم التأثير، الذي يفسره عديد الباحثين بفعالية البرامج التدريبية المستخدمة.
- يجب على الدراسات والأبحاث المستقبلية للبرامج التدريبية لاستراتيجيات الحكمة الاختبارية أن تشمل على عينات أحجامها كبيرة ليتم إنتاج تقديرات أكثر دقة لحجم التأثير.

المقترحات:

- يقترح الباحث إجراء البحوث والدراسات الآتية:
- إجراء دراسة عبر ثقافية مقارنة في نتائج التحليل البعدي للكشف عن تأثيرات استراتيجيات الحكمة الاختبارية في التحصيل الدراسي وخفض قلق الاختبار من خلال التصميمات الارتباطية والتجريبية، التي نُشرت في مجلات عربية، وغير عربية محكمة عالية الجودة؛ لبيان الفروق بينها.
- إجراء دراسة تحليلية بعدي للكشف عن تأثيرات استراتيجيات الحكمة الاختبارية في متغيرات تابعة أخرى، كالدافعية، وأنماط التفكير من خلال التصميمات الارتباطية والتجريبية.

المراجع

أولاً. المراجع العربية:

- أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٨). النموذج البنائي التنبؤي لمهارات الدراسة والحكمة الاختبارية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١ (٦٨)، ٢١٠-٢٧٠.
- بخاش، عبد الحق. (٢٠٢٠). الدلالة الإحصائية والعملية لفرضيات البحوث النفسية والتربوية. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٥ (١)، ٣٧١-٤٠٤.
- حماد، ديانا فهمي علي. (٢٠١٠). علاقة الحكمة الاختبارية بالأداء الناتج من اختبار تحصيلي ذو اختيار من متعدد مبني وفق نموذج راش لدى طالبات كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية بجامعة أم القرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤ (٤)، ٢٩٧-٣٣٨.
- خليل، رانيا محمد توفيق أحمد؛ الكامل، حسنين محمد حسنين؛ غنيم، محمد عبد السلام سالم. (٢٠١٩). الفروق في مستوى الحكمة الاختبارية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء متغيرات النوع والصف الدراسي. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٥ (٤)، ١٦١-١٩٠.
- الخولي، هشام محمد. (٢٠١٨). الإسهام النسبي لأثر برنامج تدريبي لمهارات الحكمة الاختبارية على التحصيل الدراسي في ضوء تحمل المخاطرة وقلق الاختبار والدافعية الدراسية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٢٩ (١١٣)، ٤٨٤-٤٠١.
- ردادي، زين بن حسن. (٢٠٠١). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بنوع الطالب وتخصصه وتحصيله الدراسي. *مجلة كلية التربية بالقازيق*، ١ (٣٩)، ١-٣٤.
- رشوان، ربيع عبده أحمد. (٢٠١٧). إستراتيجيات أداء الاختبار وتأثيرها على مستوى الأداء والخصائص السيكمترية للاختبار وبنوده. *المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٣ (٦)، ١١٢-١٩١.
- سليمان، شاهر خالد. (٢٠١٤). حكمة الاختبار لدى طلاب جامعة تبوك في ضوء متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٥ (٢)، ٢٤٥-٢٧٣.
- الشحات، مجدي محمد أحمد. (٢٠٠٧). أثر التدريب على الحكمة الاختبارية على كل من قلق الاختبار والتحصيل الدراسي. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ١٧ (٦٩)، ١-٣٧.
- ضحا، إيمان صلاح محمد؛ كاشف، إنعام أحمد عبد الحليم؛ موسى، فاطمة عبد الرحمن عبد القادر. (٢٠٢٠). الحكمة الاختبارية وتوجهات الهدف كعوامل متبعة بالأداء على الاختبارات المقالية والموضوعية لدى عينة من طالبات كلية التربية - جامعة دمنهور. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد*، ١ (٣١)، ٢٤٠-٢٨٩.
- طاحون، حسين حسن حسين. (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات الحكمة الاختبارية على كل من التحصيل الدراسي وقلق الاختبار لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة عين شمس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٠ (٦٩)، ٧٩-١٢٦.
- عبد الوهاب، محمد محمود. (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنيا، مصر.

عبد العليم، أحمد مجاور عبد الفهيم. (٢٠١٥). دراسة تحليلية للحاجات الإرشادية لدى طلاب وطالبات الجامعات السعودية باستخدام الأسلوب الإحصائي (التحليل البعدي). المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة "التربية آفاق مستقبلية" في الفترة من ٢٠١٥/٤/١٥-١٢/٤-٥٠٠.

العنزي، سعود بن شايش بشير. (٢٠١٤). مهارات الحكمة الاختبارية في ضوء متغيرات النوع والقدرة العامة والتحصّل الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الحدود الشمالية. مجلّة التربية جامعة الأزهر، ٢ (١٦١)، ٣٢٧-٣٦٤.

العنزي، متعب بن زعزوع. (٢٠٢١). دراسة تحليلية بعدية لحجم تأثير الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى النظرية البنائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات. مجلّة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، ٤ (٨)، ١١٧-١٤٠.

القرشي، خديجة ضيف الله. (٢٠١٧). الحكمة الاختبارية وعلاقتها بأنماط التفكير وقلق الاختبار لدى طالبات كلية التربية بجامعة الطائف. المجلّة التربوية، ٤٧ (٠)، ٣٢٥-٣٨٧.

المالكي، ذياب عايض. (٢٠١٠). علاقة قلق الاختبار بالحكمة الاختبارية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث التعليمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمد، محمد عبد الرؤوف عبد ربه. (٢٠١٨). الإسهام النسبي لمهارات الحكمة الاختبارية في التنبؤ بدرجات عينة من طلاب الثانوية العامة على اختبارات البوكليت. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٩٤)، ٦٩-١٠٨.

محمد، هناء عبد الحميد. (٢٠١٨). كفاءة طرائق تدريس علم النفس في ضوء التحليل البعدي للبحوث المنشورة في الفترة ٢٠١٧-١٩٩٧. دراسات في المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، ١ (٢٣٦)، ٦٥-١٠١.

المركز الوطني للقياس [قياس]. (١٤٣٤). دليل إستراتيجيات خفض قلق الاختبار. الرياض: تطوير. مطلق، فاطمة عباس. (٢٠٠٩). قياس مستوى الحكمة الاختبارية لدى الطلبة المتميزين والمتميزات وأقرانهم الاعتياديين من المرحلة الإعدادية (دراسة مقارنة) في مركز محافظة نينوى. مجلّة الآداب، ١ (٩١)، ٥٦٦-٥٩٨.

النرش، هشام إبراهيم إسماعيل. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات حكمة الأداء على الاختبار على مستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية والقلق الاختباري. المجلّة المصرية للدراسات النفسية، ١٩ (٦٤)، ٤٢٤-٤٦٤.

وادي، عفاف زياد. (٢٠١٣). مهارات الحكمة الاختبارية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية - ابن الهيثم للعلوم الصرفة. مجلّة البحوث التربوية والنفسية، ١ (٣٧)، ٢٩٥-٣٢٢.

الوسيمي، عماد الدين عبد المجيد. (٢٠٠١). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير العلمي وعمليات العلم لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (٣)، ١١-٦٨.

ثانياً - المراجع الإنجليزية:

- Abdel -Alim, A. A.. (2015). *An analytical study of the counseling needs of male and female students of Saudi universities using the statistical method (post-analysis)* (in Arabic). The First International Conference of the College of Education at Al-Baha University "Education: Future Prospects" in the period from 4/15/2015-12,481-500.
- Abdel-Wahab, M. M. (2007). *The effect of a training program for the skill of test-taking on the level of achievement performance and test anxiety among a sample of*

- students of the Faculty of Education, Minia University(in Arabic) . Unpublished Master's Thesis, Minia University, Egypt.
- Abu Hashem, M. (2008). The constructivist predictive model of study skills, test -taking , and academic achievement among secondary school students (in Arabic). *Mansoura College of Education Journal*, 1 (68), 210-270.
- Al-Anazi, M.Z. (2021). A meta- analysis study of the effect of teaching strategies based on constructivist theory on developing achievement, mathematical thinking, and attitude towards mathematics (in Arabic). *Journal of Human Sciences at Hail University*, 4(8), 117-140.
- Al-Anazi, S. B. (2014). Test-taking skills in light of gender variables, general ability, and academic achievement among preparatory year students at Northern Border University(in Arabic) . *Al-Azhar University Education Journal*, 2 (161), 327-364.
- Al-Maliki, D. A. (2010). *The relationship of test anxiety with test-taking among a sample of secondary school students in Al-Laith Educational Governorate (in Arabic)*. Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al-Narash, H. I. (2009). The effectiveness of a training program based on performance wisdom strategies on the test at the level of both academic self-efficacy and test anxiety (in Arabic) . *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 19(64), 424-464.
- Al-Qurashi, K. D. (2017). Test-taking and its relationship to thinking patterns and test anxiety among female students of the College of Education at Taif University (in Arabic) . *Educational Journal*, 47(0), 325-387.
- Al-Shahat, M. A. (2007). The effect of test-wise training on both test anxiety and academic achievement (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 17 (69), 1-37.
- Al-Wasimi, I. A. (2001). The effect of using certain active learning strategies on the achievement of science and the development of some scientific thinking skills and science processes for first year preparatory students (in Arabic). *Series of Arab Studies in Education and Psychology*, 1(3), 11-68.
- Anderson, T. H., & Armbruster, B. B. (1985). Studying. In P. D. Person, M. Kamil, R. Barr, & P. H. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 471-501). New York: Longman.
- Arsal, Z. (2014). Relationships between Test Anxiety and Test-Taking Strategies. *Faculty of Education Journal*, Abant İzzet Baysal University, Turkey, 14(2), 306-320.
- Attia, A.E.(2012). The effectiveness of a training programme in test-taking strategies on proficiency test performance among EFL trainees and their strategy knowledge use and value. *Journal of Arabic Studies in Education & Psychology*, 28, 1-29.
- Bakhash, A. (2020). Statistical and practical significance of psychological and educational research hypotheses (in Arabic) . *Al-Jami' Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 1(5), 371-404.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1983). Effects of coaching programs on achievement test performance. *Review of Educational Research*, 53, 571-585.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (1981). *On learning to read*. New York: Knopf.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester: Wiley.
- Bruch, M. A. (1981). Relationship of test-taking strategies to test anxiety and performance: Toward a task analysis of examination behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 5(1), 41-56.

- Bruch, M. A., Juster, H. R., & Kaflowitz, N. G. (1983). Relationships of cognitive components of test anxiety to test performance: 'Implications for assessment and treatment. *Journal of Counseling Psychology*, 12, 527-536.
- Button, K.S, Ioannidis, J.P., Mokrysz, C., Nosek, B.A., Flint, J., Robinson, E.S et al. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nat Rev Neurosci*, 14(5), 365-376.
- Carter, E. W., Wehby, J., Hughes, M., et al. (2005). Preparing adolescents with high-incidence disabilities for high-stakes testing with strategy instruction. *Preventing School Failure*, 49, 55 – 62.
- Cohen, J. (2011). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, 2nd ed. Hoboken: Taylor and Francis. Retrieved from. <http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1192162>
- Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dhaha, I. M., Kashif, I. A. & Musa, F. Q. (2020). test-taking and goal orientations as predictive factors for performance on essay and objective tests among a sample of female students of the Faculty of Education - Damanhour University (in Arabic) . *Journal of the College of Education, Port Said University*, 1 (31), 240-289.
- Dodeen, H., Abdelfattah, F. & Alshumrani, S. (2014). Test-taking skills of secondary students: the relationship with motivation, attitudes, anxiety and attitudes towards tests. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-18.
- Durlak, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(9), 917–928.
- ETS. (2014). *TOEIC speaking and writing examinee handbook*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ghafournia, N. (2013). The relationship between using multiple-choice test-taking strategies and general language proficiency levels. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 70, 90-94. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.043>
- Hammad, D. A. (2010). The relationship of test-taking with the performance resulting from a multiple-choice achievement test based on the Rasch model among female students of the College of Education for Girls, Literary Departments at Umm Al-Qura University (in Arabic) . *Arab Studies in Education and Psychology*, 4(4), 297-338.
- Hedges, L. V., & Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. London: Academic Press.
- Higgins, J.T., Thompson, S.G., Deeks, J.J. & Altman, D.G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327, 557-560.
- Hong, E., Sas, M., & Sas, J. C. (2006). Test-taking strategies of high and low mathematics achievers. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 144-155.
- Hughes, C. A., Ruhl, K. L., & Peterson, S. K. (1988). Teaching self-management skills. *Teaching Exceptional Children*, 20 (2), 70-72.
- Khalil, R. A. , Al -Kamil, H. H. & Ghoneim, M. S. (2019). Differences in the level of test-taking among middle school students in light of gender and grade variables (in Arabic). *Educational and Social Studies*, 25(4), 161-190.
- Lakholi, H. M. (2018). The relative contribution of the effect of a training program for test-taking skills on academic achievement in light of risk tolerance, test anxiety and study motivation among university students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 29 (113), 401-484.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Moeyaert, M. (2019). Quantitative Synthesis of Research Evidence: Multilevel Meta-Analysis. *Hammill Institute on Disabilities*, 44(4), 241–256. DOI: 10.1177/0198742918806926.
- Mohamed, M. A. (2018). The relative contribution test-taking skills in predicting the grades of a sample of high school students on the Bucklet tests (in Arabic) . *Arab Studies in Education and Psychology*, 1 (94), 69-108.
- Mokhtar, K., Therrien, W., Hughes, C. & Kapelski, C. (2009). Effectiveness of a Test-Taking Strategy on Achievement in Essay Tests for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (1), 14-23.
- Mutlaq, F. A. (2009). Measuring the level of test-taking among distinguished students and their regular peers from the preparatory stage (a comparative study) in the center of Nineveh Governorate (in Arabic) . *Journal of Arts*, 1 (91), 566-598.
- Nwaudu, I. & Wobihiele, O. (2019). Test-Taking Strategies As Predictors Of Students' Mathematics Achievement In Rivers State. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 7(2), 1-7.
- Otoun, A., Khalaf, H., Bajbeer, A. & Hamad, H. (2015). The Level of Test-Wisness for the Students of Arts and Science Faculty at Sharourah and its Relationship with Some Variables. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 102-113.
- Peng, Y., Hong, E., & Mason, E. (2014). Motivational and cognitive test-taking strategies and their influence on test performance in mathematics. *Educational Research and Evaluation*, 20(5), 366-385.
- Pigott, T. Polanin, J. (2020). Methodological Guidance Paper: High-Quality Meta-Analysis in a Systematic Review. *Review of Educational Research*, 90(1), 24-46. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654319877153>
- Raddadi, Z. H. (2001). Test-taking and its relationship to the student's type, specialization, and academic achievement (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Zagazig*, 1(39), 1-34.
- Rashwan, R. A. (2017). Test performance strategies and their impact on the level of performance and psychometric properties of the test and its items (in Arabic) . *The Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 33(6), 112-191.
- Roettger, D., Szymczuk, M., & Millard, J. (1979). Validation of a test taking strategies scale for elementary students and an investigation of the relationship between test taking strategies and achievement. *The Journal of Educational Research*, 72(3), 138–142.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (2006). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. Chichester: Wiley.
- Sainsbury, M. & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27, 373-386.
- Schumaker, J. B. (2009). Teacher Preparation and Professional Development in Effective Learning Strategy Instruction. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Retrieved from <http://www.tqsource.org>.
- Scruggs, T.E., White, K., & Bennion, K. (1986). Training test-taking skills to elementary grade students: A meta-analysis. *Elementary School Journal*, 87, 69-82.
- Soliman, K. (2014). The test -taking among Tabuk University students in the light of the variables of specialization, cumulative average, and academic level (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(2), 245-273.
- Tahoun, H. H. (2010). The effectiveness of a program based on test-taking strategies on both academic achievement and test anxiety among graduate students at the Faculty of Education - Ain Shams University (in Arabic). *The Egyptian Journal of Psychological Studies*, 20 (69), 79-126.

- The National Center for Measurement [QYAS]. (1434). Guide to Strategies for Reducing Test Anxiety (in Arabic). Riyadh: Development.
- Tobias, S. (1985). *Test anxiety and post processing interference*. (Tech. Rep. No. 2). New York: City College of New York, Instructional Research Project.
- Wadi, A. Z. (2013). test-taking skills and their relationship to academic achievement among students of the College of Education / Ibn Al-Haytham for Pure Sciences (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research*, 1 (37), 295-322.
- Wigfield, A., & Asher, S. R. (1984). *Social and motivational influences on reading*. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp.432-452). New York: Longman.



أهداف تربية الطفل المسلم ومجالاتها في قرون الخير وسبل تفعيلها في ظل التباعد الاجتماعي

د. رجاء بنت سيد علي بن صالح المحضار

أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة المشارك - جامعة أم القرى

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الوقوف على طبيعة تربية الطفل في قرون الخير، وبيان أهدافها ومجالاتها وسبل تفعيلها في ظل التباعد الاجتماعي، ولتحقيق ذلك؛ اتبعت الدراسة المنهجين: الوصفي التحليلي لمعرفة واقع اهتمام رواد قرون الخير بتربية الطفل، والتاريخي لمعرفة آراء بعض علماء قرون الخير في تربية الطفل، وخُصت نتائج الدراسة إلى أن الهدف من تربية الطفل المسلم تمثل في: غرس العقيدة السليمة، وتعميق الإيمان في نفوسهم، وتعريفهم بدينهم علماً وعملاً، وإتقان العبادة، فحسب إتقانها يؤدي إلى حسن إتقان العمل وحسن الأخلاق، وأن المجالات التي تم الارتكاز عليها في تربية الطفل جاءت متنوعة وشاملة لجميع أبعاد شخصيته العقدية، والخلقية، والجسمية والصحية، والاجتماعية، والعقلية، والنفسية، وبالرغم من تعددها فإنها جاءت مرتبطة ببعضها البعض، وساعية في مجملها لتحقيق الهدف الأسمى والنهائي من تربية الإنسان، وهو: "تحقيق العبودية لله" وخلافة الأرض وعمارتها، ويمتاز المنهج الرباني في تربية الطفل بالشمول والتوازن الملم باحتياجات الأطفال كما أرادها الله تعالى، وأن تربية الطفل في قرون الخير سارت وفق منهج الله، ذلك المنهج الذي يأخذ بالأحكام والمبادئ من شرع الله عز وجل، وهذا ما يجعلها متميزة عن غيرها من التربيّات الوضعية، ومن سبل تفعيلها في ظل التباعد الاجتماعي التركيز على الاهتمام بالكيف والنوع دون الكم، مع التركيز على إشباع جميع الجوانب في توازن وعدم المبالغة في إشباع الجوانب المادية.

الكلمات المفتاحية: تربية الطفل، التربية الدينية والخلقية، التربية الجسمية، التربية الاجتماعية والعقلية والنفسية.

The objectives of raising a Muslim child and its fields in the centuries of charity and ways to activate it in light of social distancing

Dr.. Raja, daughter of Syed Ali bin Saleh Al-Mihdhar

Associate Professor of Islamic Education and Comparative
Umm Al Qura University

Abstract:

The study aimed to identify the nature of child education in the centuries of charity, and to indicate its objectives and areas and ways to activate them in light of social distancing. To achieve the goals, The study followed the descriptive analytical approach to identify the reality of the interest of the centuries Charitable pioneers in raising children, And the historical approach to getting to know the opinions of some scholars of the centuries of charity in raising children, The results of the study concluded that : The goal of raising a Muslim child is to instill a sound belief, Deepening the faith in their souls, and introducing them to their religion in knowledge and action, and mastering worship, Good mastery leads to good mastery of work and good morals, And that the areas that were based on the upbringing of the child were diverse and inclusive of all dimensions of his personality, Doctrinal, moral, physical, health, social, mental and psychological, Although they are many, they are related to each other, In its entirety, it strives to achieve the ultimate and ultimate goal of human education, Is it not the realization of servitude to God, the caliphate of the earth, and its construction, And the excellence of the divine approach in raising a child with comprehensiveness and balance, familiar with the needs of children, as desired by God Almighty, And that raising a child in the centuries of charity proceeded according to God's approach.

Keywords: Religious and moral education, Physical and health education, Social and mental education, Psychological, education.



المُقَدِّمَةُ:

عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: (خَيْرُ النَّاسِ قَرْنِي، ثُمَّ الَّذِينَ يُلَوْهُمْ، ثُمَّ الَّذِينَ يُلَوْهُمْ، ثُمَّ يَجِيءُ أَقْوَامٌ تَسْبِقُ شَهَادَةُ أَحَدِهِمْ يَمِينَهُ، وَيَمِينُهُ شَهَادَتُهُ). (البخاري، ١٤٢٣هـ، حديث رقم ٢٦٥٢، ص ٦٤٥).

وناس قُرُونِ الحِزْبَةِ ينطبقُ عليهم قولُ رسولِ الله ﷺ: لا تمسُّ النارُ مسلماً رأيَ أو من رأى من رأي، حدَّثنا يحيى بن حبيب بن عربي البصري، أخبرنا موسى ابن إبراهيم بن كثير الأنصاري قال: سمعت طلحة بن خراش يقول: سمعت جابر ابن عبد الله يقول: سمعت النبي ﷺ يقول: "لا تمسُّ النارُ مسلماً رأيَ أو رأى من رأي، قال طلحة: فقد رأيتُ جابر ابن عبد الله، وقال موسى: وقد رأيت طلحة، قال يحيى وقال لي موسى: وقد رأيتني ونحن نرجو الله". (الترمذي، ١٤١٩هـ، حديث رقم ٣٨٥٨، ص ١٦٧).

ففي قرونِ الحِزْبَةِ الثَّلاثِ ظلَّ القرآنُ الكريمُ والحديثُ الشريفُ هو دستورُ الحياةِ الإسلاميَّةِ والمصدرُ الرئيسيُّ للتَّربيةِ والعلمِ، ولأنَّ علومَ الدينِ واللغةِ شغلتُ علماءَ صدرِ الإسلامِ والتَّابعينَ، فإنَّ تابعي التَّابعينَ توسَّعوا في علومِ الدُّنيا بجانبِ علومِ الدينِ واللغةِ، حيثُ تأسَّست في عصرهم قاعدةٌ علميَّةٌ ومكتبات، كما نشطت حركةُ التَّرجمةِ وصُنِفَتِ المؤلَّفاتُ في العلومِ النَّقليةِ والعقليةِ، وكلُّ ذلك سعيًا لبناءِ الإنسان الذي كَرَّمَهُ الله وفضَّله على كثيرٍ من خلقه.

وتجلَّى ذلك التَّكريمُ عندما جعله الله سبحانه وتعالى خليفته في الأرض، يقول سبحانه وتعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ البقرة / ٣٠.

ولقد جعل الله سبحانه في علاه الأطفالَ زينةَ الحياةِ الدُّنيا مصداقاً لقوله: ﴿الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِندَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا﴾ الكهف / ٤٦، وكما أنَّ الأطفالَ زينةُ الحياةِ الدُّنيا فهم أيضاً زينةُ الحياةِ الآخرة يقول الله تعالى: ﴿وَيَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُّخَلَّدُونَ إِذَا رَأَيْتَهُمْ حَسِبْتَهُمْ لُؤْلُؤًا مَّنثورًا﴾ الإنسان / ١٩، فمرحلةُ الطفولة التي احتلت هذه المنزلةَ العاليةَ جديرةٌ بالاهتمامِ والسَّعيِ إلى تربيتهَا في كلِّ زمانٍ ومكانٍ لتبلِّغَ كمالها، فبناءُ الإنسانِ المسلم الذي أُعطي في التَّربيةِ الإسلاميَّةِ مالم يُعطَ في التَّربيَاتِ الأخرى، يكونُ من خلالِ الاهتمامِ به وتربيته منذ نعومة أظفاره، من خلالِ النَّشأةِ القويمةِ والتَّربيةِ السَّليمةِ الواعية الصَّالحة المتوازية في ظلِّ تأثيراتِ بيئته المحيطة به.

موضوعُ الدِّراسة:

يحتاجُ الطِّفلُ في تربيته إلى التَّركيزِ على تنشئته تنشئةً عقديَّةً سليمة، " فالإنسانُ يولدُ صفحةً بيضاء خاليةً من أي اتجاه، أو تشكُّلٍ للذات. وإمَّا تحملُ الاستعدادَ لتلقِّي العلومِ والمعارف، وتكوينِ الشَّخصيَّةِ والتَّشكُّلِ وَفَقَّ خطِّ سلوكي معين". (إسماعيل، ١٤٤١هـ، ص ١٦١)؛ لذا نجدُ القرآنَ الكريمَ يُخاطبُ الإنسانَ في مواضع

عديدة بهذه الحقيقة، ويذكره بنعمة العلم وأدواتها يقول تعالى: ﴿وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ النحل / ٧٨.

"ولأهمية التربية في بناء الشخصية والسلامة الفكرية من العقْدِ والانحرافات، وأثرها في سعادة الإنسان وشقائه في مستقبل حياته وأخرته، ودورها الفاعل في حضارة المجتمع وتقدمه العلمي والتَّسموي، فقد أكد الإسلام الاهتمام بالتربية وتوجيه الطفل والعناية الفائقة به وخصوصاً في سنواته الأولى". (الجزاني، ١٤٣٥هـ، ص ٥٥).

فمرحلة الطفولة من أخطر مراحل عمر الإنسان وأعظمها شأنًا في تكوين شخصيته، فتربية الأطفال والاهتمام بهم ورعايتهم من الأمور الأساسية التي أكدت الشريعة الإسلامية عليها. ويصوِّر لنا هارون الرشيد المسؤولية الملقاة على عاتق الأهل في تربية أطفالهم وتأديبهم وتنشئتهم التنشئة السليمة الصحيحة وفق تعاليم الدين الحنيف، ويظهر ذلك جلياً في وصيته لمؤدّب الأمين الأحمر النحوي إذ يقول: "بعث إليّ الرشيد في تأديب ولده محمد الأمين، فلما دخلتُ قال: يا أحمراً، إنّ أمير المؤمنين قد دفع إليك مُهجة نفسه وثمره قلبه فصير يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة؛ فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين: أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروّه الأشعار، وعلمه السنن، وبصّره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تُمزّن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمنع في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه، وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإن أباهما فعليك بالسَّدَّة والغلظة". (المسعودي، ١٤٢٥هـ، ج ٣، ص ٣).

فتعليم الطفل دينه واجب كلّ أب، فأبواه يهودانه أو يُمجسانه أو يُنصرّانه؛ لذلك وجب على الأب المسلم تعليم ابنه القرآن وأكد على ذلك علماء قرونِ الحِزْبَةِ، فابن سحنون بدأ كتابه آداب المعلمين ببيان ما جاء في تعليم القرآن الكريم ومما ذكره حديث رسول الله ﷺ "عن أبي هريرة قال: قال رسول الله ﷺ: من تعلّم القرآن في شببته اختلط القرآن بلحمه ودمه، ومن تعلّمه في كبره وهو يتفلّت منه ولا يتركه فله أجره مرتين". (البيهقي، د.ت، ص ٣٧٤).

وهذا عتبة بن أبي سفيان يوصي عبد الصمد مؤدّب ولده قائلاً "ليكن أوّل ما تبدأ به من إصلاحك بنيّ إصلاحك نفسك، فإنّ أعينهم معقودة بعينك، فالحسن عندهم ما استحسنت، والقيح عندهم ما استقبحت، علمهم كتاب الله، ولا تُكرهم عليه فيمْلُوهُ، ولا تتركهم منه فيهجروه، ثمّ رَوْهم من الشَّعرِ أعفّه، ومن الحديث أشرفه، ولا تخرجهم من علمٍ إلى غيره حتى يحكموه، فإنّ ازدحام الكلام في السمع مَضَلَّةٌ للفهم، وعلمهم سير الحكماء وأخلاق الأدباء وجنبهم مُحَادَثَةَ النِّساء، وتهدّدْهم بي، وأدبهم دوني، وكُنْ لهم كالطَّيِّب الذي لا يعجل بالدَّواءِ حتى يعرف الدَّاء، ولا تتكل على عذري، فإني قد اتَّكلتُ على كفايتك، وزد في تأديبهم أزدك في بري إن شاء الله تعالى". (الجاحظ، ١٤١٨هـ، ج ٢، ص ٧٣-٧٤).

والتَّربية لا تكونُ إلا في الصغر ليسهل عليهم في الكبر وتعوده أنفسهم، فإذا سَهَّلَ على المربي أمر من ولي أمرهم ونهيمهم، سَهَّلَ عليه تبعًا لذلك طاعته، يقول (القيرواني، ١٤٠٤هـ): "إنَّ أكثرَ النَّاسِ إنما أُتُوا في سوءِ مذاهبهم من عاداتِ الصِّبَا، إذ لم يتقدَّمهم بتأديب وإصلاح أخلاقهم وحُسنِ سياستهم". (ص ١٣٥).

إذاً يحتاج المربي إلى تربية أبنائه تربيةً صحيحةً من خلال تعظيم الله سبحانه وتعالى ومحبة الرسول ﷺ واتباعه في جميع شؤون حياتهم، وتثبيت الأخلاق الحميدة في نفوسهم تثبيتاً يُوصِّلُ في أنفسهم تلك الأخلاق، فتكون نفس الابن هي الرقيب على شهواته، ولديها القدرة على مُغالبة تلك الشهوات الفاسدة، ومقت كل ما يعارض الأخلاق الحميدة، مع تعليمهم الصلاة، والمحافظة عليها وأدائها بخشوع وإتقان مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَكَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ﴾ مريم / ٥٥، وتكوين الوازع الديني وترسيخ القيم الإسلامية. فالإنسان لم يترك سُدىً في الحياة الدنيا، بل هيا الله له من يُشرف على تربيته وتأديبه وتهذيبه وتعليمه، وعلى قائمتهم الوالدين، والأصل في التربية الإسلامية شموليتها لجميع جوانب شخصية الطفل، بهدف إعداد الإنسان الصالح السوي.

ولقد حازت التربية على اهتمامات علماء المسلمين قديماً وحديثاً، بالرغم من اختلاف تخصصاتهم العلمية والمعرفية، فالممارسات التربوية كانت ماثلة راسخة لديهم ومتأصلة، لأن المصدر لهذه التربية وتلك الممارسات هو القرآن والسنة، " إذ شكَّلَ القرآن الكريم مرجعاً دينياً راسخاً واختياراً ثابتاً للمسلمين في ممارسة التفكير، وفي أعمال النظر في هذا الكون الذي سخره الله للإنسان". (الكيلاي، ١٤٢٥هـ، ص ١٥).

فالطفل الصالح سوي الشخصية من أهم مكاسب الحياة الدنيا ويبقى أثر تلك التربية بعد ممات المربي، عن أبي هريرة، أنَّ رسول الله ﷺ، قَالَ: إِذَا مَاتَ الْإِنْسَانُ انْقَطَعَ عَنْهُ عَمَلُهُ إِلَّا مِنْ ثَلَاثَةٍ: إِلَّا مِنْ صَدَقَةٍ جَارِيَةٍ، أَوْ عِلْمٍ يُنْتَفَعُ بِهِ، أَوْ وَلَدٍ صَالِحٍ يَدْعُو لَهُ" (النيسابوري، د.ت، حديث رقم ١٦٣١، ج ٣، ص ٥٥)، وَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: " إِنَّ الرَّجُلَ لَتَرْفَعُ دَرَجَتُهُ فِي الْجَنَّةِ فَيَقُولُ: أَنَّى هَذَا؟ فَيَقَالُ: بِاسْتِغْفَارٍ وَلَدِكَ لَكَ". (ابن ماجه، د.ت، حديث رقم ٣٦٦٠، ج ٢، ص ٢٠٧)، وتحاول هذه الدراسة أن تتلمس أهداف تربية الطفل المسلم في قرونِ الحَيَرَةِ ومجالاتها، الذي هو في حقيقة الأمر نتاج ثقافتنا المستمدَّة وجودها من الكتاب والسنة.

أسئلة الدراسة:

- سَعَتْ الدِّراسة للإجابة عن الأسئلة التالية: -
 ١. ما أهداف تربية الطفل المسلم في قرونِ الحَيَرَةِ؟
 ٢. ما المجالات التي تتركز عليها تربية الطفل المسلم في قرونِ الحَيَرَةِ؟
 ٣. ما سُبُلُ تفعيل دور الوالدين في تربية أطفالهم في ظلِّ التَّباعدِ الاجتماعي؟
- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية قرونِ الحَيَرَةِ وثوراتها مما يمكن الاستفادة منها في حياتنا اليومية عند تربية أبنائنا

ولأهمية مرحلة الطفولة التي اعتبرها الله تعالى زينة الحياة الدنيا والآخرة، والتي أجمع كثيرٌ من علماء التربية وعلم النفس على أهميتها وتأثيرها في مراحل حياة الإنسان التالية، وهي مرحلة تكوينية في حياة الفرد، يتكوّن من خلالها مفهومه عن ذاته والبيئة المحيطة به، والوالدين هم أحرصُّ الناس على مصلحة الطفل وحسن إعداده، وتتجلّى أهمية الدراسة فيما يلي: -

١. تزويد الوالدين بثقافة إسلامية تربوية تُساعدُهم في تربية أبنائهم من جميع الجوانب وتنشئتهم التنشئة السليمة.
 ٢. توجيه الوالدين إلى التركيز على التربية نحو الهدف، وبذل أقصى الجهد في تربية الأبناء.
 ٣. التأكيد على أهمية دور الوالدين في بناء شخصية الطفل.
 ٤. التأكيد على دور الوالدين في إصلاح الأبناء وحسن توجيههم.
 ٥. بيان أهمية تحقيق التوازن والاعتدال في جميع جوانب تربية الطفل الروحية، والمادية، والاجتماعية، والخلقية.
- أهداف الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى ما يلي: -

١. التعرّف بالهدف من تربية الطفل المسلم في قرون الحِزْبَةِ.
 ٢. إبراز المجالات التي تتركز عليها تربية الطفل المسلم في قرون الحِزْبَةِ.
 ٣. بيان سبل تفعيل دور الوالدين في تربية أطفالهم في ظل التَّبَاعُدِ الاجتماعي.
- منهج الدراسة:**

اتّبعَت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتها للدراسة، والذي يهتم بالتحليل والتفسير، ممّا يُساعد في معرفة واقع اهتمام رواد قرون الحِزْبَةِ بتربية الطفل، كما اتّبعَت الدراسة المنهج التاريخي لتعرّف آراء بعض علماء قرون الحِزْبَةِ في تربية الطفل.

مصطلحات الدراسة:

الطفل: -

هو "المَوْلُود مَا دَامَ نَاعِمًا رخصًا وَالْوَلَدَ حَتَّى الْبُلُوغِ وَهُوَ لِلْمُفْرَدِ الْمَذْكَرِ جَمْعُهُ أَطْفَالٌ وَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ {وَإِذَا بَلَغَ الْأَطْفَالُ مِنْكُمُ الْحُلُمَ فَلْيَسْتَأْذِنُوا} وَقَدْ يَسْتَوِي فِيهِ الْمَذْكَرُ وَالْمُنْثَى وَالْجَمْعُ فَفِي التَّنْزِيلِ الْعَزِيزِ {ثُمَّ نَخْرِجْكُمْ طِفْلًا}." (أنيس وآخرون، ١٤٢٥هـ، ص ٥٦٠)، و"الطِّفْلُ يُطْلَقُ مِنْ وَقْتِ انْفِصَالِ الْوَلَدِ إِلَى الْبُلُوغِ." (القرطبي، ١٣٨٤هـ، ج ١٢، ص ١٢) فالطِّفْلُ هو الصبي الذي لم يبلغ الحلم.

التربية: -

فعلٌ موجّه من الكبير على الصغير؛ ومن المربي للمترّب في التربية ذات طابع شمولي تكاملي لجميع جوانب الشخصية الروحية والعقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمية والاجتماعية والإنسانية، وفق معيار الاعتدال والاتزان، فلا إفراط في جانب دون غيره، ولا تفريط في جانب لحساب آخر" (خير فاطمه، ١٤١٩هـ،

ص ٥٢)، وهي " سلسلة من المفاهيم التي ترتبط ببعضها البعض، في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي تسود المجتمع، حتى يسلك سالكها سلوكاً يتفق وتصور المجتمع للكون والحياة والإنسان" (حجازي، ١٤١٧هـ، ص ٢٩)، ذلك التصور النابع من تعاليم ديننا الحنيف القائم على الإيمان .

التعريف الإجرائي لتربية الطفل يُقصدُ بها: بناء شخصيته الإسلامية، وتوفير احتياجاته الأساسية، وإعداده من خلال تهذيب وتعديل سلوكه في الجانب العقدي، والخلقي، والعقلي، والاجتماعي، والنفسي، والصحي .
تربية الطفل في قرون الحيرية (القرون الثلاثة الأولى): -

يُقصدُ بها: تربية الناشئة على " الإيمان بالله تعالى والاستسلام لأوامره، وتهذيب النفس الإنسانية على الأعمال الصالحة، وتربيته على التواصي بالخير والحق والعبادة". (بديوي وقاروط، ١٤٣٧هـ، ص ١٠٨)
نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول الذي نصَّ على: ما أهداف تربية الطفل في قرون الحيرية؟

التربية في الواقع تقوم على مجموعة من الركائز هي "التنظيم، والقدوة، والإيحاء" (الشاش، ١٤٤١هـ، ج ١، ص ٣٣)، ومن خلال استقراء السنة وأقوال الخلفاء الراشدين وعلماء قرون الحيرية نجد أنَّ الغرض من التربية عند علماء المسلمين في قرون الحيرية هو تعمير القلوب بالإيمان، ومعرفة الدين علماً وعملاً، وقد أكد على ذلك رسول الله ﷺ والخلفاء الراشدون من بعده، وعلماء المدارس الفقهية أمثال: الشافعي، وسحنون، وابن سحنون، والخليل الفراهيدي وغيرهم؛ ولتحقيق تلك الغاية لابدَّ من تحقيق العبودية لله تعالى الموصلة إلى الفوز بالجنة والنجاة من النار، عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: إِنَّ النَّبِيَّ ﷺ بعث معاذاً رضي الله عنه إلى اليمن فقال: أَدْعُهُمْ إِلَى شَهَادَةِ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّي رَسُولُ اللَّهِ، فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَدُنْكَ فَأَعْلِمِهِمْ أَنَّ اللَّهَ افْتَرَضَ عَلَيْهِمْ خَمْسَ صَلَوَاتٍ فِي كُلِّ يَوْمٍ وَلَيْلَةٍ، فَإِنْ هُمْ أَطَاعُوا لَدُنْكَ فَأَعْلِمِهِمْ أَنَّ اللَّهَ افْتَرَضَ عَلَيْهِمْ صَدَقَةً فِي أَمْوَالِهِمْ تُؤْخَذُ مِنْ أَغْنِيائِهِمْ وَتُرَدُّ عَلَى فُقَرَائِهِمْ". (البخاري، ١٤٢٣هـ، حديث رقم ١٣٩٥، ص ٣٣٨).

وفي الحديث إشارة إلى أصل عظيم ألا وهو ترسيخ مبدأ التوحيد في التربية الإيمانية، لذلك أول ما يبدأ به المربي المسلم عند ولادة أبناءه يُؤدَّن في أذنه اليمنى ويقيم في أذنه اليسرى حتى يكون أول ما يقرع مسامعه لفظ الجلالة وشهادة التوحيد، وإذا تعلموا النطق وجب على المربي تلقين أبناءه الشهادة، ولقد حرص الإسلام على تربية الأبناء وإحسانها والنصوص الدالة على ذلك كثيرة منها: عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ قَالَ: " أَكْرَمُوا أَوْلَادَكُمْ وَأَحْسِنُوا أَدَبَهُمْ". (ابن ماجه، د.ت، حديث رقم ٣٦٧١، ج ٢، ص ١٢١١).

ولترقي ونسمو بتربية أبناءنا لابدَّ من تنفيذ أمر رسول الله ﷺ بملازمة الأبناء ومراقبتهم وحسن تاديبهم، لأنهم أمانة في أعناق الوالدين يقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاطٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ﴾ التحريم/ ٦.

والوقايةُ للأهل والأبناء تكون بالتربية، وفي طول فترة مرحلة الطفولة لدى الإنسان عن سائر الكائنات مؤشِّرٌ لاحتياج الفرد لطول فترة البناء والترسيخ، ولتحقيق العبودية لله تعالى لابدَّ من الإخلاص في قراءة القرآن وفهمه وحفظه والعمل به، فهؤلاء أصحابُ رسول الله ﷺ والخلفاء الراشدين من بعده كانوا شديدي الحرص على تعلُّم القرآن وحفظه والعمل به، وقد رُوِيَ عن علي رضي الله عنه، أنَّه قال: سلوني عن كتاب الله، فإنه ليس من آية إلا وقد عَرَفْتُ بليلاً نزلت أم تُحَار، في سهل أم جبل، وقال: والله ما نزلت آية إلا وقد علمت فيم نزلت؟ وأين نزلت؟ وعلى من نزلت؟ إن ربي وهب لي قلباً عقولاً، ولساناً صادقاً ناطقاً. (ابن سعد، ١٤٢١هـ، ج ٣، ص ٣٨).

فالعملُ بالقرآن يترتب عليه أمرٌ صلاح الدنيا والأخرة، واعتبر الإمام الشافعي العلم بالقرآن أعظم عبادة بقوله: " مَنْ تَعَلَّمَ الْقُرْآنَ، عَظُمَتْ قِيَمَتُهُ، وَمَنْ تَكَلَّمَ فِي الْفِقْهِ، نَمَّا قَدْرُهُ، وَمَنْ كَتَبَ الْحَدِيثَ، قَوِيَتْ حُجَّتُهُ، وَمَنْ نَظَرَ فِي اللَّغَةِ، رَقَّ طَبْعُهُ، وَمَنْ نَظَرَ فِي الْحِسَابِ، جَزُلَ رَأْيُهُ، وَمَنْ لَمْ يَصُنْ نَفْسَهُ، لَمْ يَنْفَعْهُ عِلْمُهُ". (الذهبي، ١٤٠٥هـ، ج ١٠، ص ٢٤)، ففي قول الشافعي دلالة على أهمية ربط العلم بالعمل، فالإيمان بالله والعمل بمقتضى ذلك الإيمان من أهم عناصر بناء الشخصية المسلمة المستقلة، تلك الاستقلالية التي تمنعها من الدُّوبان في شخصيات المخالفين له في العقيدة أو السلوك، أو العبادة، فالمسلم يبني أمورَ حياته على أساس الإيمان بالله، والالتزام بأوامره واجتناب نواهيه، والتَّقَرُّبُ إليه بعموم الطاعات.

وتعميق الإيمان في نفوس الأبناء، يؤدِّي إلى وضع جذور الأخلاق الفاضلة، وفي ذلك دلالة على أنَّ الهدف الثاني لتربية الطفل هو غرس الأخلاق الفاضلة في نفوس الأبناء، فحُبُّ الخير لنفسه والآخرين كانت من الأسس المهمة التي ركزت الشريعة عليها في السنوات الأولى للدعوة المحمدية، وسار عليها المسلمون في كل العصور، "فقد ثبت بالبرهان الصادق أنَّ الإنسان من بين سائر الحيوان، ذو فكرٍ وتميز، فهو أبداً يَخْتَارُ من الأمور أفضلها، ومن المراتب أشرفها، ومن المقتنيات أنفسها إذا لم يعدل عن التَّمييز في اختياره، ولم يغلبه هواه في اتِّباع أغراضه، إذ أنَّ من تمام الإنسان وكمالهِ أن يكون مُتَحَلِّياً بمكارم الأخلاق ومحاسنها، ومنزهاً عن مساوئها ومقابحها". (أبي الربيع، ١٤٠٣هـ، ج ٢، ص ٣١٧).

لذلك ينبغي على الوالدين تربية أبنائهم على الأخلاق الحميدة، ولتكن التربية فاعلة وذات أثر في حياة الأبناء توجَّب على الوالدين أن يكونوا خير قدوة في ذلك، من خلال سلوكهم مع الأفراد والجماعات، فهذا رسول الله ﷺ خير قدوة لنا كان يعامل جميع الناس معاملةً خلقيةً رفيعة حتى مع خدمه، ولقد كان لهذه الأخلاق العظيمة في المربي الأول أثرها العظيم في حياة الصحابة رضوان الله عليهم ومن تبعهم، ومراتب الناس في تعلُّم فضائل الأخلاق كثيرةٌ ومتعددة، ففي مرحلة الطفولة، "أخلاقهم تظهر منذُ مبدأ نشوئهم، ولا يسترونها بروية ولا فكرٍ كما يفعل الرجل التام، وأنت تأمل في أخلاق الصبيان، واستعدادهم لقبول الأدب، ونفورهم عنه، وما يظهر في بعضهم من الوقاحة، وفي بعضهم من الحياء، فإذا أهملت الطباع ولم تُروِّض

بالتأديب والتقويم؛ نشأ كلُّ إنسان على شؤم طباعه، وبقي عُمره كُلُّه على الحال التي كان عليها في الطفولة". (أبي الربيع، ١٤٠٣هـ، ج ٢، ص ٣١٩).

وفي ذلك تأكيدٌ على أهميَّة تأديبِ الولد وتربيته في صغره، ولقد أكَّدت دراسةُ ملك، بدر والكندي، لطيفة (١٤٣٠هـ) على أهميَّة الاستعانة بالعقاب البدني المنضبط في المؤسَّسات المعنية برعاية الأطفال منذُ نعومة أظافرهم، فإنَّ عُوْدَ في صغره على الأفعال الحميدة، استمرَّ عليها وزاد بحسب زيادة فهمه، وإن أُهمل وتُرك على هواه، ثمَّ أخذ بالأدب بعد تمكُّن الأخلاق الرديئة منه، عسر تأديبه وتهذيبه.

وعليه فإنَّ الأهداف من تربية الطِّفل في قرونِ الحِزْبَةِ تمثَّلت في النقاط التالية: -

١. تعميرُ قلوبِ الأبناء بالإيمان ومعرفة الدين علمًا وعملاً.

٢. ترسيخُ مبدأ التوحيد من خلالِ التَّربية الإيمانيَّة.

٣. ملازمةُ الأبناء ومراقبتهم وحُسن تأديبهم.

٤. الحرصُ على تعلُّمِ الأبناء للقرآن وفهمه وحفظه والعمل به.

٥. غرسُ الأخلاقِ الفاضلة في نفوس الأبناء.

الإجابة عن السُّؤال الثاني الذي نصَّ على: ما المجالات التي تتركزُ عليها تربيةُ الأطفال في قرونِ الحِزْبَةِ؟

تربيةُ الأطفال وتأديبهم وتعليمهم أمانة في أعناقِ آبائهم، ولقد حذَّر رسولُ الله ﷺ من تضييع الأمانة بقوله: "ما من عبدٍ استرعاها الله رعيَّةً، فلمَّ يَحْطُها بنصيحةٍ، إلَّا لمَّ يَجِدْ رائحةَ الجنَّةِ". (البخاري، ١٤٢٣هـ، حديث رقم ٧١٥٠، ص ١٧٦٦)، ولتربية الطِّفل تربيةً إسلامية لابدَّ من إعدادِه إعدادًا متكاملًا لحياثي الدنيا والأخرة وفق تعاليم الإسلام.

ولقد أكَّد على ذلك ابن سحنون حيث خلَّصت دراسةُ الحويلي (١٤٣٠هـ) إلى أهميَّة تربية الأطفال منذ الصغر، وبيان ما ينبغي تعليمهم من العلوم، ولو نظرنا إلى التَّربية في قرونِ الحِزْبَةِ، نجدُها منذ صدر الإسلام كانت تبدأ من الأسرة التي تسعى إلى تربية أبنائها على أن يكونَ أوَّل ما يقرعُ مسامعهم هو لفظُ الجلالة وشهادة التوحيد، ثمَّ تعليمهم الصلاة، ثمَّ تعليمهم ما يُصلحُ حياتهم، سواءً أكان ذلك داخل الأسرة، أم في المساجد، والكتاتيب، وكانت التَّربية في تلك القرون متَّصلةً بالدين الإسلامي اتِّصالًا الوسيلة بالهدف، وشاملةً لجميع جوانب شخصية الطِّفل.

وكان من مظاهر الاهتمام بالابن "أنَّ التَّربية الإسلامية بيَّنت كيفية التعامل مع الوليد منذ لحظة ولادته فيؤذن في أذنيه ويقام للصلاة، ويُنكَّ، ويُقصُّ شعره في اليوم السابع ويُعقُّ عنه، ويُختار له اسمٌ جميل، ويُحاطُ بالحنان والعطف والمودة والرحمة". (قناوي، ١٤٠٣، ص ٣٧)، وللأبناء حقوقٌ على آبائهم، "عن أبي رافع، قال: قال: يا رسولَ الله، أَلَوْلَدِ عَلَيْنَا حَقٌّ كَحَقِّنا عَلَيْنَهم؟ قال: "نَعَمْ، حَقُّ الوَلَدِ عَلَى الوَالِدِ أنْ يُعَلِّمَهُ الكِتَابَةَ والسِّبْاحَةَ والرِّمِّيَّ، وأنَّ يُؤَدِّبَهُ طَيِّبًا". (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ج ١١، ص ١٣٦) وفي ذلك دلالة، على

تميّز تربية الطفل المسلم، بتنوع مجالات التربية وتعدّدها وتداخلها ومن أهم تلك المجالات في قرونِ الحِزْبَةِ ما يلي: -

المجال الأول التربية الإيمانية: -

التَّديُّنُ نزعةٌ فطرية انفردَ بها الإنسانُ دون غيره من المخلوقات، وهذا الميلُ الديني لذي يرسخُ في نفوس الناشئة لا بدَّ من غرسه وتنميته في نفوسهم، والتَّربيةُ الدِّينيةُ في المجتمعات المسلمة هي دعامةٌ راسخةٌ في تنشئة النشء، وقائمةٌ على ترسيخ العقيدة والإيمان بالله، يقول تعالى: ﴿وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ﴾ الحجرات/٧.

لذلك ينبغي على الوالدين الحرصُ على غرس الإيمان بأركانه الست في نفوس أبنائهم؛ ليمكنوا من المحافظة على الفطرة السليمة في شخصياتهم، فالإيمان "قولٌ باللسان، وإخلاصٌ بالقلب، وعملٌ بالجوارح، يزيدُ بزيادة الأعمال وينقص بنقصها، فيكون فيها النقص، وبها الزيادة، ولا يكملُ قولُ الإيمان إلا بالعمل، ولا قولُ وعملٌ إلا بنية، ولا قولُ وعملٌ ونيةٌ إلا بموافقةِ السُّنة". (أبي زيد القيرواني، ١٤٢١هـ، ص ٥٣)، فإذا ثبت الإيمان في نفوسهم من خلال الحرص على غرس محبة الله في نفوسهم وارتباطهم بخالقهم في جميع أقوالهم وأفعالهم، ومعرفة أركان الإيمان، وتعلُّمها، والعمل بمقتضاها، وإشعارهم بنعم الله عليهم، وتعويدهم على التفكير والتأمل والتدبُّر في آيات الله ومخلوقاته؛ لأنَّ ذلك سيجعلهم يدركون حقيقة وحدانية الله تعالى، وبيان أثر الإيمان في الحصول على طمأنينة القلب وسلامته من الضغائن والأحقاد، مع ترغيبهم في أداء الفرائض المكتوبة المأمورين بها، وجعلهم يسعون دائماً إلى مرضاة الله بفعل أمره، واجتناب نهيهِ، بمبادرة الوالدين بفعل الطاعات، واجتناب المنكرات، ويكونون بذلك قدوةً في نظر أبنائهم.

فبناءً على العقيدة في نفوس الناشئة من أولويات التربية الإسلامية، فإذا صلحت عقيدة النشء صلحت أقوالهم وأعمالهم وخوفُهم على فطرتهم سليمة "فالشَّخصيةُ المسلمة متى ابتعدت عن السيئات واجتنبتها، وابتعدت عن كلِّ ما حرَّم الله من منكرات القول والعمل والاعتقاد كان ذلك من أهمِّ عواملِ صقل روح المؤمن، وصلاح سريرته، وصفاء ذهنه فيكون بذلك أكثر قبولاً لفعل الخير والعمل به" (المطيري، ١٤٣٨هـ، ص ٥٣).

ولتقوية العقيدة بعد تلقينها للأبناء وتثبيتها في نفوسهم حتى ترسخ يقول (أبي زيد القيرواني، ١٤٢١هـ): "وليس الطريق في تقويته وإثباته أن يُعلِّم صنعةَ الجدَل والكلام، بل يشتغلُ بتلاوة القرآن وتفسيره، وقراءة الحديث ومعانيه، ويشغل بوظائف العبادات، فلا يزالُ اعتقاده يزدادُ رسوخاً بما يقرع سمعه من أدلة القرآن وحُججه، وبما يردُّ عليه من شواهد الأحاديث وفوائدها". (ص ٩)، فالتلقيُّ هو البذرُ التي وُضعت في صدر الصبي، والاشتغال بتلاوة القرآن وقراءة الحديث وفهم المعاني المتضمنة بهما، يكون بمثابة السقي والتربية له، لينمو البذر ويقوى ويرتفع، والطفُّ إذا تَمَّت تنشئته على العقيدة الصحيحة، فإنَّه إن اشتغل بكسب الدنيا ستكون هي الموجة له، لتَمكُّنْها ورسوخها في قلبه منذ نشأته، فتعلم الشيء في الصغر كالنقش في الحجر،

عن التَّابِعِي الجليل الحسن البصري قال: الحفظ وفي رواية العلم في الصَّغَرِ كالنَّقْشِ في الحجر". (البيهقي، د.ت، ص ٣٧٥).

فغرسُ العقيدة والإيمان في نفوس الأبناء يكون سابقاً لقراءة القرآن وحفظه حفظاً مجرداً، فهؤلاء صغار الصحابة في زمن رسول الله ﷺ يحرصون على تعلُّم الإيمان قبل القرآن، "عن جندب بن عبد الله قال: كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ ﷺ وَنَحْنُ فِتْيَانٌ حَزَاوِرَةٌ، فَتَعَلَّمْنَا الْإِيمَانَ قَبْلَ أَنْ نَتَعَلَّمَ الْقُرْآنَ ثُمَّ تَعَلَّمْنَا الْقُرْآنَ فَازْدَدْنَا بِهِ إِيمَانًا." (الألباني، ١٤١٧هـ، حديث رقم ٦٢، ج ١، ص ٣٧)، فإذا تعلَّم الناشئة أساسيات العقيدة القائمة على تعلُّم أركان الإيمان الست، ثم قرأوا القرآن بعد ذلك فإنَّ هذا يساعد في زيادة إيمانهم فيقوى بذلك.

ولا تقتصر التربية الإيمانية على غرس العقيدة والإيمان بالله، بل لابدَّ من تربية الأبناء على العبادات يقول الله تعالى ﴿وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلَاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا﴾ طه/١٣٢، ويؤكد ذلك قول رسول الله ﷺ عن أبي ثرية سيرة بن معبد الجهني -رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: "مُرُوا الصَّبِيَّ بِالصَّلَاةِ إِذَا بَلَغَ سَبْعَ سِنِينَ، وَإِذَا بَلَغَ عَشْرَ سِنِينَ فَاضْرِبُوهُ عَلَيْهَا". (السجستاني، ١٤٣٠هـ، حديث ٤٩٤، ص ٣٦٦)، والأمر بالصلاة يكون بتعليمهم الصلاة بأركانها وشروطها وتعويدهم عليها بشكل عملي حتى ترسخ محبتها في نفوسهم، ولقد كان التَّابِعِينَ وتابعيهم في قرونِ الحِزْبَةِ يحرصون على تعليم الصلاة لأولادهم، وحثهم على حضورها جماعة، "فعن مجاهد قال: سمعتُ رجلاً من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم -قال: لا أعلمه إلا من شهد بدراً -قال: لابنه: أدركت الصلاة معنا؟ قال: نعم، قال: أدركت التكبيرة الأولى؟ قال: لا، قال: لما فاتك منها خير من مائة ناقة كلها سوداء العين." (الصنعاني، ١٤٣٦هـ، ج ٢، ص ٥٢٨).

لذلك يجب على المربين حتَّى المترَبِّين على المحافظة على الصلاة في وقتها، وحضورها جماعةً للذكور، فمن حافظ على الصلاة أحياناً داخله دافع الاجتهاد في العبادات والمعاملات والسعي للتفوق والنجاح، ولقد كان خليفة رسول ﷺ عمر بن الخطاب مهتماً بأمر الصلاة حيث كتب إلى عماله "إن أهمَّ أمركم عندي الصلاة، فمن حفظها وحافظ عليها، حفظ دينه، ومن ضيَّعها فهو لما سواها أضيع." (مالك، ١٤٠٦هـ، حديث رقم ٦، ج ١، ص ٦).

لذلك ينبغي للمُربِّي أن يكون قدوةً تتجسَّد التَّعالِيمُ الإسلامية في سلوكه قبل غرسها في الأطفال يؤكد ذلك دراسة العجين (١٤٣١هـ) التي خلَّصت إلى أهمية القدوة وسيلةً أساسيةً للتربية؛ لذلك ينبغي على المربي ألا يفصل بين الإيمان فِكْرَةً والإيمان سلوكاً "فالإيمان تصوُّر عقلي والإيمان واقعٌ مشاهدٌ ممارس". (الحلوة، ١٤٤٣هـ، ص ١٠٨)، كما ينبغي على المربي تعليم أبنائه ما ينفعهم وتستقيم به حياتهم، عن أبُو دَاوُدَ، قَالَ: سَمِعْتُ الثَّوْرِيَّ، يَقُولُ: "يَنْبَغِي لِلرَّجُلِ أَنْ يُكْرِهَ وَلَدَهُ عَلَى طَلَبِ الْحَدِيثِ، يَقُولُ: فَإِنَّهُ مَسْتَوْلٌ عَنْهُ". (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ج ١١، ص ١٣٣)، ومن هنا نرى عظم مسؤولية الوالدين في تربية أبنائهم وغرس العقيدة السليمة في نفوسهم، فمتى استقامت عقيدة الناشئ وصُلِّحت تعلُّق بالمعاني والجواهر وخالف ما دون ذلك، فأصبح لدينا جيلٌ يخاف الله، يلتزم بالعدل، مُتَشَبِّعٌ بقيم الإحسان بكل صورها.

المجال الثاني: - التربية الأخلاقية:

لها أهمية بارزة في تكوين الشخصية المتوازنة السوية، ولقد اهتم الإسلام بالتربية الخلقية باعتبارها الركيزة الأساسية لتربية الطفل على القيم والمبادئ الأخلاقية القائمة على الإيمان " والمسئولية الأولى في غرس هذه القيم وتنميتها في النفوس تقع على عاتق الأسرة، باعتبارها الموجة الأول والأساس، والمسؤول عن التربية وغرس الفكر الصحيح، وتنمية القيم، فهي النواة الأولى للمجتمع بصلاحيها يكون صلاح المجتمع، وبفسادها فسادها". (البلاوي، ١٤٣٨هـ، ص ٣٠٧)، ولقد حرص رسول الله ﷺ ورواد قرون الحِزْبَةِ على غرس القيم الأخلاقية لإدراكهم أنها تحمي الإنسان من تقبل ما يُعرض عليه من عدمه، إذا تعارض مع عقيدته وأخلاقه.

وتُعرف التربية الأخلاقية أنها "السعي لتحقيق مجموعة من المبادئ الخلقية، والفضائل السلوكية والوجدانية، التي يجب أن يتلقنها الفرد، ويكتسبها، ويتعود عليها منذ تمييزه وعقله إلى أن يصبح مُكَلَّفًا، إلى أن يتدرج شابًا، إلى أن يخوض في خضم الحياة". (العيد، ١٤٢٦هـ، ص ٧)، أي أن الفرد يتلقن هذه المبادئ الأخلاقية، والفضائل السلوكية، ويتربى عليها منذ نعومة أظفاره، فتتمثل في سلوكه الذاتي والجماعي، فتكون بذلك سمة مميزة لصاحبها، يرتقي من خلالها إلى الأعالي، فالفرد بحاجة أن يتربى على الفضائل كالصدق، والإخلاص، لأنه الأصل لكل الأخلاق، ويؤكد ذلك دراسة البلاوي (١٤٣٨هـ) التي خلصت إلى أن من أبرز الأخلاقيات في عهد رسول الله ﷺ هي: الصدق، والإحسان والصبر، والأمانة، وأن الغاية الأولى من بعثة الرسول ﷺ هي التربية الأخلاقية، وشمولية القيم الخلقية للسلوك البشري بعلاقاته المختلفة، وأن التواضع سبب العدل والألفة في المجتمع .

فالصدق والإخلاص أصل كل حال يؤكد على ذلك (المحاسبي، ١٤٠٣هـ) بقوله: "اعلم رحمك الله أن الصِّدْقَ والإخلاص أصل كل حال، فمن الصدق يتشعب الصِّبْرُ، والقناعة، والزُّهْد، والرضا، والأنس، وعن الإخلاص يتشعب اليقين، والخوف، والمحبة، والإجلال، والحياء، والتَّعْظِيم، فالصِّدْقُ في ثلاثة أشياء لا تتم إلا به، صدق القلب بالإيمان تحقيقًا، وصدق النية في الأعمال، وصدق اللفظ في الكلام". (ص ١٧٠)، وتتجلى أهمية التربية الخلقية باعتبارها الهدف الأسمى من بعثة الرسول ﷺ، فقد صح عنه قوله: إنما بُعثت لأتم مكارم الأخلاق، وبالأخلاق يتم التفاضل بين الناس يوم القيامة " عَنْ أَبِي الدَّرْدَاءِ، أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ: مَا شَيْءٌ أَثْقَلُ فِي مِيزَانِ الْمُؤْمِنِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِنْ خُلُقٍ حَسَنٍ، وَإِنَّ اللَّهَ لَيُبْغِضُ الْفَاحِشَ الْبَذِيءَ". (الترمذي، ١٤١٩هـ، حديث رقم ٢٠٠٢، ص ٤٣٠).

فحُسن الخلق دلالة على التطبيق العملي لأوامر الله تعالى ورسوله ﷺ، فبالأخلاق ترتقي الأمم أو تنحدر يقول الله تعالى ﴿وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا﴾ الإسراء/١٦؛ لذلك ينبغي على الوالدين الحرص على تربية أبناءهم التربية الخلقية و " لتكوين الخلق السوي في الطفل ينبغي أن نُعلِّمه الواجبات التي ينبغي عليه القيام بها وهذا التعليم يتم بالقدوة والتربية والتوجيه

، والواجبات التي ينبغي على الطفل أدائها ليست إلا الواجبات المعتادة نحو نفسه بالتحلي بالصدق والأمانة والكرامة والحياء، مما يحافظ على مكانته الإنسانية وواجباته نحو الآخرين من احترام حقوقهم منذ وقت مبكر حتى يكون فاضلاً في تصرفاته محترماً لحقوق الغير. (جبار، ١٤١٧هـ، ص ٣١١)، "عن رافع بن عمرو الغفاري رضي الله عنه قال: كنت أنا و غلام أرمي نخلاً أو قال (نخل الأنصار) فأتى النبي ﷺ فقال: يا بني لما ترمي النخل؟ قلت: أكل، قال: فلا ترم النخل وكل مما يسقط في أسافلها، قال: ثم مسح رأسي وقال: اللهم أشبع بطنه". (ابن ماجه، د. ت، كتاب الديات، حديث رقم ٢٢٩٩)، فلقد اجتمع في توجيه رسول الله ﷺ جانب اللطف، مع إظهار الأدب الرافي، وتقبل إجابة الطفل، ثم توجيه والدعاء له، وفي الحديث إشارة إلى أهمية أسلوب الحوار والدعاء للطفل عند غرس السلوكيات الحميدة.

فغرس الأخلاقيات الفاضلة من أولويات تربية الوالدين لأبنائهم، كما أنها عامل مهم في بناء المجتمعات وبقائها عن جابر بن سمره، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "لأن يؤدب أحدكم ولده خير له من أن يتصدق كل يوم بنصف صاع" (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ج ١١، ص ١٣١)، وعن النبي ﷺ قال: "ما نحل والد ولداً نحل أفضل من أدب حسن" (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ج ١١، ص ١٢٩)، فالمرء مطالب بتعليم أبنائه وأمرهم بحسن الكلام، وتوقير الكبير، ورحمة الصغير، واحترام المعلم، وكل التعليمات والأمر التي يقدمها الوالد لأبنائه، جليلها ودقيقها، هي من الواجبات المناطة به والتي يؤجر عليها، وتقربه من الله.

ولقد خلصت دراسة السيد وفؤاد وأحمد (١٤٣٩هـ) إلى أن مصدر الأخلاق رباني، والأخلاق شاملة لجميع جوانب الحياة، والتربية الأخلاقية مؤصلة علمياً، وهي مرتبطة بالدين.

و"الأداب الحسنة خير للأولاد حالاً ومآلاً من إعطائهم الذهب والفضة، وأنواع المتاع الدنيوي لأن بالآداب الحسنة، والأخلاق الجميلة، يرتفعون، وبها يسعدون، وبها يؤدون ما عليهم من حقوق الله وحقوق العباد، وبها يجتنبون أنواع المضار، وبها يتم برهم لوالديهم". (السعدي، ١٤٢٣هـ، ص ١٣٨).

لذلك فإن إهمال تربية الأبناء ضرره كبير، ولقد احتوى القرآن العظيم مبدئين أساسيين في التربية الخلقية وهما: التخلية والتحلية، أي نفي كل عيب ونقص تعلق من رواسب الماضي، وإثبات كل كمال يُثبت أركان البناء الأخلاقي ولتربية الطفل وتقويم سلوكه ينبغي: "تخليه طبع الطفل من كل رذيلة وإنقاذه من كل مؤثرات الشر والسوء، وعدم مخالطته لقرناء السوء، ثم تخليته الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق الحمودة، عن طريق تشريه لهذه الأخلاق، واكتساب العادات الحسنة، من مخالطة القدوات الصالحة". (مرسي، ١٤٢٥هـ، ص ٢٠١).

فهذا الإمام أحمد بن حنبل، رابع الأئمة الأربع عند أهل السنة والجماعة يُربي ابنه صالح بالقدوة، قال صالح بن الإمام أحمد بن حنبل: "كان أبي يبعث خلفي، إذا جاءه رجل زاهد، أو مُتَقَشِّف؛ لأنظر إليه، يُحب أن أكون مثله". (الذهبي، ١٤٠٥هـ، ج ١٢، ص ٥٢٩). لذلك وجب على المرء أن يكون قدوة حسنة في سلوكه للمتربين، لأن الخلق كلما كان سلوكاً ممارساً أمام المتربي، كان أمر الاقتداء به أسهل، ولقد ضرب لنا

روادنا الأوائل في قرون الحِزْبَةِ أفضل الأمثلة على ذلك، منها ما ذكر عن الخليل الفراهيدي، "أنه اشتغل عليه رجل في العروض، وكان بعيد الفهم، وأقام مدة، ولم يعلق على خاطره شيء منه قال الخليل: فقلت له يوماً: كيف تُقَطِّعُ هذا البيت: إذا لم تستطع شيئاً فدعه.....وجاوزه إلى ما تستطيع؛ قال الخليل: فشرع معي في تقطيعه على قدر معرفته، ثم إنَّه نَحَضَ من عندي، فلم يُعِدْ إلي، وكأنه فهم ما أشرت إليه". (ابن كثير، ١٤١٠هـ، ج ١٠، ص ١٦١)، وهنا تجلَّى أدبُ المربي وحُسن خلقه مع مربيه، وهذا منهجٌ فريدٌ في التَّربية والتَّعليم، ينبغي على كل مربي الالتزام به. ومن عناية الإسلام بالأخلاق جعلها مقترنةً بالإيمان، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «أَكْمَلُ الْمُؤْمِنِينَ إِيمَانًا أَحْسَنُهُمْ خُلُقًا». (الترمذي، ١٤١٩هـ، حديث رقم ١١٦٢، ص ٤٥٧)، فمن تمثَّل حُسْنُ الخلقِ بين النَّاسِ، كان متَّصِفًا بالإيمان، متزوِّدًا بالطَّاعات.

ومن مظاهر حُسْنِ الخلق: أن يكون المسلم شاكراً لله عند النعم، راضياً بقضاء الله وقدره، صابراً محتسباً عند المصائب، يلقي الناس بوجهٍ طلق، ويكفُّ الأذى عنهم، ويُحَسِّنُ إليهم، ويصبر على أذاهم، " قيل للحسن البصري: ما حُسْنُ الخلق؟ قال: بَذْلُ النَّدَى، وَكَفُّ الْأَذَى، وَطَلَاةُ الْوَجْهِ. فكف الأذى جزءاً من حسن الخلق". (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ص ١٠). ولقد سيطر الجانبُ الخُلُقِي على فكر روادِ قرونِ الحِزْبَةِ وسلوكهم، فهذا سفيان الثوري يقول لتلامذته وطلاب العلم "حُسْنُ الْأَدَبِ يُطْفِئُ غَضَبَ الرَّبِّ". (أبو نعيم الأصفهاني، ١٤٠٨هـ، ج ٦، ص ٣٦٢)، فكان الحثُّ على حُسْنِ الخلق هو المسيطر على فكر المربين في قرون الحِزْبَةِ وسلوكهم.

المجال الثالث: التَّربيةُ الجِسمِيَّةُ والصَّحِيَّةُ:

يتِمُّ من خلالها الاهتمامُ بجسم الأبناء، وبناء بناءً صحيحاً قوياً، "والمَقْوَمُ الرَّئِيسُ لِلتَّربيةِ البدنيةِ السليمةِ إطعامُ الأبناءِ الحلال الطيب الذي مصدره من حلال وغير حرام ويُفيد الجسم". (أبوسعدي، ١٤٤١هـ، ص ١١٩) وتكون هذه التَّربيةُ موزَّعةً بين الاهتمامِ بغذاء الطِّفْلِ، وبين تربيته على الآداب العامة للمأكل والمشرب والملبس.

والاهتمامُ بالطِّفْلِ يكونُ من قَبْلِ الولادة من خلال اختيارِ الرُّوْجَةِ الصَّالِحَةِ صحيحةِ البدن، والتي ستصبحُ أمًّا للطفل "إنَّ الذي يُحْتَاجُ إليه من المرأة عند طلب الولد أمران: أحدهما من البدن، والآخر من النفس، فالذي من البدن اعتدالُ مزاجِ الطِّفْلِ وميسسته، وأمَّا الذي من النفس فصحةُ القريحة وقوَّةُ الذهن وتهذيبُ الخاطر" (القيرواني، ١٤٠٤هـ، ص ٥٩)، ومن هنا تظهرُ أهميَّةُ صحَّةِ بدنِ الأم حيثُ سيرتُ الابن صفاتها الصحِّيَّة والنَّفْسِيَّة، وأهميَّةُ صحَّةِ النفس حيثُ سيرتُ الابن صفاتها الخَلْقِيَّة.

أمَّا بعدَ ولادةِ الطِّفْلِ، فيتِمُّ اتِّبَاعُ الهدى النبوي بتحنيك الطِّفْلِ بتمراتٍ يتمُّ مضغُها جيِّداً، ثمَّ توضع على الأصبع ويُحَنَّكُ بها الطِّفْل، من خلال تحريكِ الإصبعِ يمنةً ويسرةً على حنكِ الطِّفْلِ، "عَنْ أَبِي مُوسَى رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: «وُلِدَ لِي غُلَامٌ، فَأَتَيْتُ بِهِ النَّبِيَّ ﷺ فَسَمَّاهُ إِبْرَاهِيمَ، فَحَنَّكَهُ بِتَمْرَةٍ، وَدَعَا لَهُ بِالْبَرَكَةِ، وَدَفَعَهُ إِلَيَّ". (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٥٤٦٧، ج ٧، ص ٨٣)، "قال النووي: اتَّفَقَ العلماءُ على استحبابِ

تحنيك المولود عند ولادته بتمر فإن تعذر فما في معناه وقريب منه الحلو، فيمضغ المحنك التمر حتى تصير مائعة بحيث تبتلع، ثم يفتح فم المولود ويضعها فيه ليدخل شيء منها جوفه، ويستحب أن يكون المحنك من الصالحين ومن يترك به رجلاً أو امرأة فإن لم يكن حاضراً عند المولود حمل إليه. (النيسابوري، د.ت، ج ٣، ص ١٨٩).

وبعد تحنيك الطفل، تأتي مسألة الرضاعة، فمن حق الطفل إرضاعه طبيعياً، وإن لم تتمكن الأم من ذلك لعارض صحي أو لعلّة، ينبغي على الوالد، تأمين مرضعة له وفق شروط منها: السن، والأخلاق الحميدة، والصحة الجيدة لأنها كالأم ستغذي بلبنها وسلوكها، وسيؤثر بها، فاللبن الطبيعي أفضل للطفل، ولبن الأم أفضل من غيره؛ وذلك لأن اللبن الطبيعي به خاصية لا توجد في أي نوع من أنواع الحليب المنتشرة، حيث يتكيف حليب الثدي مع نمو الطفل لتلبية احتياجاته المتغيرة، حقيقة أثبتها العلم حديثاً، وسبق بها القرآن الكريم منذ خمسة عشر قرناً، يقول تعالى: ﴿وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُنِمَّ الرِّضَاعَةَ﴾ البقرة/ ٢٣٣، فينبغي على الوالدين أن يحرصوا على إرضاع الطفل سنتين كاملتين، رضاعة طبيعية لتوفير صحة جيدة، وإشعاره بالحنان والحب والعطف.

وبعد استعداد الطفل للأكل والمضغ، يتم تأمين الغذاء الصحي المناسب له ليتعود عليه، فيكون محبباً إلى نفسه فالطعام يراود به صحة الجسم للعيش، والاستفادة منه في بنيتة الجسدية، وليس للذة والإسراف، وينبغي تعويد الطفل على غسل يديه وفمه بعد الطعام، والتعويد يكون من خلال المحاكاة والتقليد للوالدين؛ لذلك ينبغي على الوالدين أن يتمثلوا تلك الآداب في سلوكياتهم اليومية ليألفها أبناءهم، فمن " نصب نفسه للناس إماماً في الدين، فعليه أن يبدأ بتعليم نفسه وتقومها في: السيرة، والطعمة، والرأي، واللفظ، والأخلاق، فيكون تعليمه بسيرته أبلغ من تعليمه بلسانه، فإنه كما أن كلام الحكمة يعجب الأسماع، فكذلك عمل الحكمة يروق العيون والقلوب، ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالإجلال والتفضيل من معلم الناس ومؤدبهم. " (ابن المقفع، ١٤٢٠هـ، ص ٢٩).

لذلك ينبغي على الوالدين، أن يكونوا قدوة حسنة في جميع أفعالهم، فأعين أبناءهم معقودة بهم، ناظرة دوماً إليهم، " روي عن علي رضي الله عنه أنه قال: من علم وعمل وعلم دعي في ملكوت السماوات عظيماً " (القرطبي/ ١٤١٤هـ، ج ١، ص ٤٩٦).

كما ينبغي تعويدهم على التسمية عند بدء الطعام، والحمد والشكر عند الانتهاء منه، " عن ابن أعيد قال: قال علي رضي الله عنه: يا ابن أعيد، هل تدري ما حق الطعام؟ قلت: وما حقه؟ قال: تقول بسم الله، اللهم بارك لنا فيما رزقنا، قال أتدري ما شكره إذا فرغت؟ قلت: وما شكره؟ قال: تقول الحمد لله الذي أطعمنا وسقانا. " (الهيتمي، ١٤٢٢هـ، ج ٥، ص ١٠)، و " عن أبي أمامة: أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ إِذَا رَفَعَ مَائِدَتَهُ قَالَ: الْحَمْدُ لِلَّهِ كَثِيرًا طَيِّبًا مُبَارَكًا فِيهِ غَيْرَ مَكْفِيٍّ وَلَا مُودَعٍ وَلَا مُسْتَعْنَى عَنْهُ، رَبَّنَا. " (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٥٤٥٨، ج ٧، ص ٨٢). لذلك ينبغي على الآباء تعليم أبنائهم الآداب العامة، وتعويدهم عليها

من خلال استخدام الأساليب المتنوعة والمتعددة، وربط كل أدب بالكتاب والسنة، حتى يشبوا على ذلك، ومن ذلك تعويد الأبناء على عدم إعاية الطعام، أو التقليل منه، فالطعام نعمة من الله تعالى، "عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: مَا عَابَ النَّبِيُّ ﷺ طَعَامًا قَطُّ، إِلَّا اشْتَهَاهُ أَكْلَهُ وَإِلَّا تَرَكَهُ." (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٣٥٦٣، ج ٤، ص ١٩٠)، كما ينبغي تعويد الأبناء على أنواع الطعام النافع لأجسامهم والمتوازن، وأن يكون الطعام حلالاً، فمن حق الأبناء على الآباء، أن يطعموهم، وأن يتحروا الحلال في طعامهم، فهم أمانة في أعناقهم، وأن يعلموا أبناءهم أن الطعام وسيلة للتقوي على طاعة الله، وليس غاية في حد ذاتها، وأن يبينوا لأبنائهم مضار التثمة وكثرة الأكل.

وأن يعودهم الصيام وهم صغار، لما في ذلك من صحة للأبدان، والتعود على العبادات والطاعات، "عَنْ الرُّبَيْعِ بْنِ مَعُوذٍ، قَالَتْ: أَرْسَلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عِدَّةَ عَاشُورَاءَ إِلَى فُرَى الْأَنْصَارِ: مَنْ أَصْبَحَ مُفْطِرًا، فَلَيْتِمَ بَقِيَّةَ يَوْمِهِ وَمَنْ أَصْبَحَ صَائِمًا، فَلْيَصُمْ، قَالَتْ: فَكُنَّا نَصُومُهُ بَعْدُ، وَنُصَوِّمُ صِبْيَانَنَا، وَنَجْعَلُ لَهُمُ اللَّعْبَةَ مِنَ الْعِهْنِ، فَإِذَا بَكَى أَحَدُهُمْ عَلَى الطَّعَامِ أَعْطَيْنَاهُ ذَاكَ حَتَّى يَكُونَ عِنْدَ الْإِفْطَارِ." (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ١٩٦٠، ج ٣، ص ٣٧).

ولا يقتصر الأمر على الطعام وآدابه فقط، فهناك النظافة العامة والخاصة بالجسم، وهي من الأمور الفطرية "عَنْ عَائِشَةَ، قَالَتْ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: عَشْرٌ مِنَ الْفِطْرَةِ: قَصُّ الشَّارِبِ، وَإِعْقَاءُ اللَّحْيَةِ، وَالسِّوَاكُ، وَاسْتِنْشَاقُ الْمَاءِ، وَقَصُّ الْأُظْفَارِ، وَغَسْلُ الْبُرَاجِمِ، وَتَنْفُ الْإِبْطِ، وَخَلْقُ الْعَانَةِ، وَانْتِقَاصُ الْمَاءِ، قَالَ زَكَرِيَّا: قَالَ مُصْعَبٌ: وَنَسِيتُ الْعَاشِرَةَ إِلَّا أَنَّ تَكُونَ الْمَضْمَضَةُ زَادَ فُتْيَبُهُ، قَالَ وَكَيْفُ: "انْتِقَاصُ الْمَاءِ: يَعْنِي الْاسْتِنْجَاءُ." (النيسابوري، د.ت، حديث رقم ٢٦١، ج ١، ص ٢٢٣).

ويكون تعويد الطفل على سنن الفطرة بحسب مرحلته العمرية، فبعد الولادة تهتم الوالدة بنظافة جسم الطفل وأظافره، وكلما تقدّم به العمر، تعلّم سنّة من سنن الفطرة، حتّى إذا بلغ قام بأدائها جميعاً، فمن خلال التغذية السليمة ومراعاة آداب النظافة الشخصية يكون الطفل أقل عرضة للأمراض، مع سلامة أجهزة الجسم، والشعور بالحيوية والنشاط وامتلاك العادات الصحية السليمة، فسلامة جسم الإنسان وصحته عامل مهم لتكيف الإنسان مع البيئة المحيطة به والقيام بما أنيط به من مهام، على مستوى علاقته بخالقه، أو على المستوى الشخصي، أو على المستوى المجتمعي، فللجسم السليم أثر على سلامة التفكير والتكيف مع الحياة؛ لذلك لابد من الاهتمام بتربية الطفل جسمياً حتى ينشأ في صحة وسلامة تامة بإذن الله.

المجال الرابع: التربية الاجتماعية:

تسعى إلى تربية النشء في الجانب الاجتماعي، وبناء الحياة الاجتماعية القائمة على الود والألفة والشعور بالآخرين، من خلال علاقاته مع الآخرين، وتفاعله معهم، ومع المجتمع الذي يُحيط به، وتهدف هذه التربية إلى غرس روح الجماعة، وتعويد الأبناء على العلاقات الاجتماعية، ولتؤتي التربية الاجتماعية أكلها مع الأبناء، لابد من غرس الفضائل الاجتماعية في نفوسهم منذ نعومة أظافرهم، ففي دراسة عبدالرحمن (١٤٣٥هـ) تمّ

التَّوَصَّلُ إلى أهمية استغلال مرحلة الطفولة في التَّشْهِيَةِ الصَّالِحَةِ، لأنَّ نشأة الصَّغِيرِ على شيءٍ تجعله مُتَطَبِّعًا به، فلا بدَّ من اهتمام الأسرة، بالأبناء، والعائلة الكبيرة، فيتَّمُّ إرشادهم إلى فعلِ الخيرِ للأخريين، ويُباعَدَ بينهم وبين الشر.

كما أنَّ مسؤولية تطبيع الطفل اجتماعيًا تقع على عاتقِ الوالدين، من خلال التَّعامل معهم بالرحمة والحبِّ والرفق واللين دون إسراف، مع إتاحة فرص التَّعاون الجماعي، فالقيم الاجتماعية وأنماط السلوك الاجتماعي، تُنْقَلُ للطفل من خلال الأسرة، وتثبت وتتقوى في إطارها، وقد كان رسولُ الله ﷺ يُداعِبُ الأطفال، ويتلَطَّفُ معهم، كما كان يقضي أوقاتًا مع حفيديه الحسن والحسين، عَنْ أُسَامَةَ بْنِ زَيْدٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَأْخُذُنِي فَيُقْعِدُنِي عَلَى فَخِذِهِ، وَيُقْعِدُ الْحَسَنَ عَلَى فَخِذِهِ الْأُخْرَى، ثُمَّ يَضُمُّهُمَا، ثُمَّ يَقُولُ: اللَّهُمَّ ارْحَمْهُمَا فَإِنِّي أَرْحُمُهُمَا. (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٦٠٠٣، ج ٨، ص ٨)، فبرحةِ الوالدين للأطفال، يتعلَّمون منهما الرحمة بالآخرين.

كما ينبغي للوالدين تعليمُ أبنائهم الآدابَ الاجتماعية: كتشميتِ العاطس إذا حمد الله، حَدَّثَنَا سُلَيْمَانُ التَّيْمِيُّ، قَالَ: سَمِعْتُ أَنَسًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، يَقُولُ: عَطَسَ رَجُلَانِ عِنْدَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَشَمَّتَ أَحَدُهُمَا وَلَمْ يُشَمِّتِ الْآخَرَ، فَقَالَ الرَّجُلُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، شَمَّتْ هَذَا وَلَمْ تُشَمِّتْنِي، قَالَ: إِنَّ هَذَا حَمِدَ اللَّهَ، وَلَمْ تَحْمَدِ اللَّهَ. (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٦٢٢٥، ج ٨، ص ٥٠)، وإفشاء السلام بين الناس، قال تعالى: ﴿وَإِذَا حُيِّيتُمْ بِتَحِيَّةٍ فَحَيُّوا بِأَحْسَنَ مِنْهَا أَوْ رُدُّوهَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ حَسِيبًا﴾ النساء/ ٨٦، و"عن أبي هريرة قال: قال رسولُ الله ﷺ: والذي نفسي بيده لا تدخلون الجنة حتى تؤمنوا ولا تؤمنوا ولا تؤمنون حتى تحابوا، أولا أدلكم على شيءٍ إن فعلتموه تحاببتم أفشوا السلام بينكم". (الألباني، ١٤١٧هـ، حديث رقم ٥٧، ج ١، ص ٤٠)، إفشاء السلام يُؤلِّدُ المحبة التي تفضي إلى الإيمان.

والحياءُ بجميع معانيه، فالحياءُ لا يأتي إلا بخير كما قال رسولنا ﷺ، الحياءُ بمعنى الاحتشام، والحياءُ بترك معصية الله حياءً منه، والحياءُ بعدم المجاهرة بالمعاصي، والحياءُ بترك كل فقلٍ قبيح، ويكون ذلك بتعليم الأبناء التَّسْتَرَّ عند قضاء الحاجة، "عن يعلى أنَّ رسولَ الله ﷺ رأى رجلاً يغتسلُ بالبراز فصعد المنبر فحمد الله وأثنى عليه وقال إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ حَلِيمٌ حَيٌّ سَتِيرٌ يُحِبُّ الْحَيَاءَ وَالسَّتْرَ فَإِذَا اغْتَسَلَ أَحَدُكُمْ فَلْيَسْتِرْ". (الألباني، د.ت، حديث رقم ٤٠٦، ج ٢، ص ٥٠)، أي أنَّ الله يُحِبُّ السَّتْرَ لعباده، ستر عوراتهم، وستر ذنوبهم، ومخالطة الناس، عن "أَنَسَ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، يَقُولُ: إِنَّ كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَيُخَالِطُنَا، حَتَّى يَقُولَ لِأَخِي لِصَغِيرٍ: يَا أَبَا عُمَيْرٍ، مَا فَعَلَ النَّعِيرُ؟" (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٦١٢٩، ج ٨، ص ٣٠). وتكون مخالطة الناس من خلال صلة الأرحام، والتواصل مع الجيران، وزيارة المريض، ومساعدة المحتاج وإغاثة الملهوف وادخال السرور، "عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، قَالَتْ: كُنْتُ أَلْعَبُ بِالْبَنَاتِ عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ وَكَانَ لِي صَوَاحِبٌ يَلْعَبْنَ مَعِي، فَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِذَا دَخَلَ يَتَفَمَّعَنَّ مِنْهُ، فَيَسْرِهُنَّ إِلَيَّ فَيَلْعَبَنَّ مَعِي". (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٦١٣٠، ج ٨، ص ٣١).

وبصفة عامة فإن التربية الاجتماعية الهدف منها تربية الفرد، المحقق لعبودية الله تعالى، بتحقيقه لفضائل الحياة الاجتماعية من: محبة، وحياء، وتعاون، وإفشاء سلام، وصلة أرحام، وزيارة مريض، وإدخال سرور، وهي بذلك تُشبع لدى الفرد حاجته للانتماء والاعتزاز بالأمة المسلمة، دون أن يكون هناك فقد لمقومات شخصيته.

المجال الخامس: التربية العقلية:

التربية العقلية هدف من أهداف تربية الأبناء أكد ذلك الشرعة (١٤٣٥هـ) في دراسته حيث بين أنها من أهداف التربية عند الإمام البخاري، وتعتمد على توجيه الأبناء للتفكير السليم، حيث مَيَّز الإنسان عن سائر الكائنات بالعقل، والقدرة على التمييز بين الأشياء، والقرآن احتوى على كثير من الآيات التي تُشيد بالعقل والفكر، والسنة كذلك عن ابن عمر رضي الله عنهما، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: أَخْبِرُونِي بِشَجَرَةٍ مِثْلُهَا مِثْلُ الْمُسْلِمِ، تُؤْنِي أَكْلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا، وَلَا تَحْتُ وَرَقَهَا، وَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، فَكَرِهْتُ أَنْ أَتَكَلَّمُ، وَتَمَّ أَبُو بَكْرٍ وَعُمَرُ، فَلَمَّا لَمْ يَتَكَلَّمَا، قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: هِيَ النَّخْلَةُ، فَلَمَّا خَرَجْتُ مَعَ أَبِي قُلْتُ: يَا أَبَتَاهُ، وَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ، قَالَ: مَا مَنَعَكَ أَنْ تَقُولَهَا، لَوْ كُنْتَ قُلْتَهَا كَانَ أَحَبَّ إِلَيَّ مِنْ كَذَا وَكَذَا، قَالَ: مَا مَنَعَنِي إِلَّا أَنِّي لَمْ أَرَكَ وَلَا أَبَا بَكْرٍ تَكَلَّمْتُمَا فَكَرِهْتُ (البخاري، ١٤٢٢هـ، حديث رقم ٦١٤٤، ج ٨، ص ٣٤)، فهذا رسول الله ﷺ، يستخدم أسلوب ضرب الأمثال لتقريب المعنى لأفهام الناس، وفي قول عمر لابنه لو كنت قلتها كان أحب إلي من كذا وكذا، بيان لمكانة الصغير بالفهم، وفرح أبيه به.

لذلك ينبغي أن تهتم التربية العقلية بجانب تنمية قدرات الطفل العقلية، وتدريبها؛ بهدف الوصول إلى النضج الفكري التام، والوصول إلى شخصية متزنة سوية خالية من الأمراض النفسية والاجتماعية، لديها القدرة على نفع ذاتها ومجتمعها، ولا يكون ذلك إلا من خلال التعليم والتعلم، "ولقد هيا الله سبحانه وتعالى فطرة الإنسان إلى التعلم، وجعل مناط استحقاقه للخلافة هو العلم". (المرصفي، ١٤١١هـ، ص ٢٥٧)، يقول تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ﴾ البقرة/٣١-٣٣.

وليلغ الفرد ذلك العلم، لابد من تدريبه وهو صغير على التأمل، والنظر، والتدبر، والتحليل، والاستيعاب في حدود قدرات العقل ومعرفته، يقول الله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا﴾ الإسراء/٣٦.

فمن أسس التربية على التفكير الإبداعي أو الناقد، الاعتراف بمحدودية العقل وقلة العلم، وأن الفرد بحاجة إلى البحث والتحري وطرح الأسئلة، حتى يتمكن من تكوين مجموعة من الأفكار المترابطة، الدالة على اكتساب بعض المهارات العقلية؛ ولتحقيق ذلك لابد من فتح مجال السؤال والاستفسار للأبناء عما أشكل

عليهم وتشجيعهم على ذلك ليتعلموا على بصيرة، ولنا في حياة أصحاب رسول الله ﷺ والتابعين وتابعيهم أسوة حسنة، " فعن علي رضي الله عنه أنه قال: سمعت رجلاً يستغفر لأبويه وهما مشركان، فقلت: أيستغفر الرجل لأبويه وهما مشركان؟ فقال: أولم يستغفر إبراهيم لأبيه؟ فذكرت ذلك للنبي ﷺ فنزلت ﴿ مَا كَانَ لِلنَّبِيِّ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَنْ يَسْتَغْفِرُوا لِلْمُشْرِكِينَ وَلَوْ كَانُوا أُولَىٰ قُرْبَىٰ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُمْ أَصْحَابُ الْجَحِيمِ وَمَا كَانَ اسْتِغْفَارُ إِبْرَاهِيمَ لِأَبِيهِ إِلَّا عَنْ مَوْعِدَةٍ وَعَدَهَا إِيَّاهُ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ أَنَّهُ عَدُوٌّ لِلَّهِ تَبَرَّأَ مِنْهُ ۚ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَأَوَّاهٌ حَلِيمٌ ﴾ التوبة/ ١١٣-١١٤ ". (ابن حنبل، ١٤١٩هـ، حديث رقم ٧٧١)، فوجد في الحديث أن علياً رضي الله عنه، عندما شك، اتجه إلى رسول الله ﷺ ليتعلم منه، وفي ذلك دلالة على أهمية رجوع الفرد إلى مصدر موثوق في العلم؛ لذلك ينبغي على المرابي تدريب أبنائه وتعويدهم على الرجوع إلى مصادر موثوقة للإجابة عن تساؤلاتهم وما أشكل عليهم، كما ينبغي جعل باب الحوار مفتوحاً؛ لاستخراج القدرات العقلية الكامنة في دواخلهم، وأن يُشركهم في إيجاد حلول لبعض المشكلات على قدر إمكاناتهم.

ولقد سطر التاريخ عديداً من الأفكار الإبداعية لجيل الصحابة رضوان الله عليهم منها: ما أشار به الحباب بن المنذر بالنزول إلى أدنى الماء يوم بدر، وما أشار به سلمان الفارسي بحفر الخندق يوم الأحزاب. كما ينبغي على الوالدين تعليم أبنائهم طرق التفكير المفتوح، والإجابة المطولة من الأبناء بهدف تنمية مهاراتهم العقلية المختلفة، من خلال استخدام أساليب متنوعة، كالتلقين، والمجادلة، والتورية، وضرب الأمثال، والقصص، ولقد اهتم المسلمون في قرون الحِزْبَةِ بتشكيل البنية المعرفية السليمة وبناءها لدى أبنائهم، بما يتوافق مع تعاليم الدين الإسلامي وتوجيهاته.

عَنْ شَهْرِ بْنِ حَوْشَبٍ، قَالَ: بَلَغَنِي أَنَّ لُقْمَانَ الْحَكِيمَ كَانَ يَقُولُ لِابْنِهِ: يَا بُنَيَّ، لَا تَعْلَمَ الْعِلْمَ لِنَبَاهِي بِهِ الْعُلَمَاءَ، أَوْ لِنَمَارِي بِهِ السُّفَهَاءَ، أَوْ تُرَائِي بِهِ فِي الْمَجَالِسِ، وَلَا تَتْرِكَ الْعِلْمَ زُهْدًا فِيهِ، وَرَغْبَةً فِي الْجَهَالَةِ. يَا بُنَيَّ اخْتَرِ الْمَجَالِسَ عَلَى عَيْنِكَ، وَإِذَا رَأَيْتَ قَوْمًا يَذْكُرُونَ اللَّهَ، فَاجْلِسْ مَعَهُمْ، فَإِنَّكَ إِنْ تَكُنْ عَالِمًا، يَنْفَعَكَ عِلْمُكَ، وَإِنْ تَكُنْ جَاهِلًا، يُعَلِّمُوكَ، وَلَعَلَّ اللَّهَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِمْ بِرَحْمَتِهِ، فَيُصِيبَكَ بِهَا مَعَهُمْ، وَإِذَا رَأَيْتَ قَوْمًا، لَا يَذْكُرُونَ اللَّهَ، فَلَا تَجْلِسْ مَعَهُمْ، فَإِنَّكَ إِنْ تَكُنْ عَالِمًا، لَا يَنْفَعَكَ عِلْمُكَ، وَإِنْ تَكُنْ جَاهِلًا، زَادُوكَ غِيًّا، وَلَعَلَّ اللَّهَ أَنْ يَطَّلِعَ عَلَيْهِمْ بِعَذَابٍ فَيُصِيبَكَ مَعَهُمْ. " (الدارمي، ١٤١٢هـ، حديث رقم ٣٨٩، ج ١، ص ٣٧٩). وفي ذلك دلالة على أهمية المحافظة على العقل ودوره في بناء شخصية الفرد المسلم، وقدرته على القيام بما خلق له وكلف به، ولتحقيق الخلافة في الأرض؛ لذلك ينبغي المحافظة على العقل، والعناية به، واستثماره فيما يعود بالفائدة والنفع على الفرد والمجتمع، وتربيته تربية عقلية شاملة لجميع مناشطة، في حدود قدراته، مراعين الفروق الفردية بين الأبناء " عَنْ عُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُتْبَةَ، أَنَّ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ مَسْعُودٍ، قَالَ: مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لَا تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ، إِلَّا كَانَ لِبَعْضِهِمْ فِتْنَةٌ. " (النيسابوري، د.ت، ج ١، ص ١١)، فمتى ما تمت مراعاة الفروق الفردية بين الأبناء في الأفهام، كان ذلك حزاماً أماناً من الفهم الخطأ.

المجال السادس: التربية النفسية:

وتهدف إلى تحقيق التوازن العاطفي، وتحرير الطفل من الخوف، وبت الحب في نفسه، وتعويد على ضبط انفعالاته، وضبط غضبه؛ ليكون شخصاً سوياً، خالياً من العقد النفسية "وتعد الأسرة المحضن التربوي السليم لبناء وجدان الطفل، ولها التأثير الأكبر في توجيهه وبلورة بنائه النفسي إيجاباً وسلباً" (الناشف، ١٤٣٦هـ، ص ١٠٧)، ولقد أكد ذلك دراسة عبدالرحمن (١٤٣٥هـ) التي خلصت إلى أهمية التخطيط الواعي لتكوين الأسرة السعيدة التي ينشأ بها الطفل، واعتنى الإسلام بجانب التربية النفسية لدى الأبناء، للحفاظ على سلامة صدورهم من الحقد والحسد والارتقاء بنفسياتهم، من خلال المساواة بين الأبناء في العطايا والمعاملات والتعليم "عن النعمان بن بشير، قال: تصدق علي أبي بعض ماله، فقالت أمي عمره بنت راحة: لا أرضى حتى تشهد رسول الله ﷺ، فانطلق أبي إلى النبي ﷺ ليشهد علي صدقتي، فقال له رسول الله ﷺ عليه وسلم: أفعلت هذا بولدك كله؟ قال: لا، قال: اتقوا الله، وأعدلوا في أولادكم، فرجع أبي، فردت تلك الصدقة". (النيسابوري، د.ت، حديث رقم ١٦٢٣، ج ٣، ص ٢٤٢)، وفي الحديث إشارة إلى أن تمام العدل بين الأبناء عدم التفريق بينهم في العطايا، وذلك لسد باب الشحناء والبغضاء بينهم، وإلغائهم على بر والديهم.

كما أنه ينبغي للمعلم العدل بين الطلاب، ولقد اهتم ابن سحنون بقضية معاملة الأطفال بالعدل والسوية، وعدم التفريق بينهم بسبب الجنس، أو العرق، أو المستوى الاجتماعي، مراعاة لمشاعرهم، ومن خلال حسن اختيار الاسم، قال رسول الله ﷺ: "إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم وأسماء آبائكم، فأحسنوا أسماءكم" (البيهقي، ١٤٢٣هـ، ج ١١، ص ١١٦)، فحسن اسم الطفل يشعره بالارتياح، وعدم سخريه الآخرين منه، أو استهجانهم له أو التنمر عليه، ومن خلال الرحمة واللفظ معهم، "عن أبي عثمان قال: استعمل عمر رضي الله عنه رجلاً من بني أسد على عمل فدخل ليسلم عليه، فأتى عمر بعض ولده فقبله، فقال الأسدي: أتقبل هذا يا أمير المؤمنين؟ والله ما قبلت ولدًا قط، فقال عمر: فأنت والله بالناس أقل رحمة، لا تعمل لي عملاً أبداً، فرد عهده". (ابن المبرد، ١٤٢١هـ، ج ٢، ص ٥٢٠)، ففي تقبيل الطفل إشعار له بالحب والرحمة والشفقة به، وهذا يساعد في بناء التوازن النفسي لدى الطفل.

الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على: ما سبل تفعيل دور الوالدين في تربية أطفالهم في ظل التباعد الاجتماعي: -

في ظل التسارع التقني والمستجدات التي يشهدها العالم، يواجه الوالدان كثيراً من التحديات في تربية أبنائهم فيتضاعف دورهما بذلك، على المستوى العام وعلى مستوى التعليم، ولمتابعة مدى تقدم مستوى الأبناء في الدراسة والأنشطة المصاحبة لها، والمهارات المكتسبة في ظل التباعد الاجتماعي، ومع ظهور التعليم عن بعد ظهرت أدوار جديدة للوالدين، حيث أصبح الوالدان شريكين في تعليم أبنائهم، فأصبحت لهما أدوار في

جميع مجالات تربيتهم، ولتفعيل تلك الأدوار نستعرضُ في النقاطِ التالية سبلَ تفعيلِ دورِ الوالدين في كلِّ مجالٍ من مجالات تربية الطِّفل.

أولاً: سبلُ تفعيلِ دورِ الوالدين في التَّربيةِ الدِّينيةِ في ظلِّ التَّبَاعُدِ الاجتماعي: -

١. توجيهُ الأبناءِ إلى الفطرةِ الإنسانيَّةِ السَّليمةِ لموافقَتِها للإسلام.
٢. تربيةُ الأبناءِ على أنَّ السَّعادةَ الحقيقةَ في قوَّةِ الاتِّصالِ بالخالقِ سبحانه وتعالى.
٣. تربيةُ الأبناءِ على التَّحليِّ بالصَّبْرِ عند الصُّعوباتِ التي تواجهُهم في التَّعاملِ مع التَّقنيةِ من أجلِ التَّعليمِ عن بعد والإرشادِ إلى أنَّ طلبَ العلمِ يحتاجُ إلى الصَّبْرِ وبذلِ الجهد.
٤. غرسُ مراقبةِ الله في نفوسِ الأبناءِ من خلالِ استشعارِ مراقبةِ الله في كلِّ أحوالهم، وبخاصَّةٍ عند أداءِ الاختباراتِ الإلكترونيَّةِ، واستخدامِ التَّقنيةِ في تقديمِ الواجبات.
٥. تذكيرُ الأبناءِ بنعمِ الله عليهم وعلينا خلالِ الأزمانِ كالأمنِ في الوطنِ والدار.
٦. غرسُ الشُّعورِ بعظمةِ الدين الإسلامي، وشعورِ العزَّةِ بالانتماءِ له في نفوسِ الأبناء.
٧. غرسُ أهميةِ استثمارِ نِعَمِ الله في ابتغاءِ مرضاةِ الله تعالى من خلالِ استخدامِ تلكِ النِّعمِ بهدفِ الفوزِ بما عند الله تعالى في نفوسِ الأبناء.

ثانياً: - سبلُ تفعيلِ دورِ الوالدين في التَّربيةِ الأخلاقيَّةِ في ظلِّ التَّبَاعُدِ الاجتماعي: -

١. حرصُ الوالدين على بيانِ الأخلاقِ الدِّميَّةِ، وتوضيحِ نتائجها السَّلبيةِ، يعمل على التَّنْفيرِ منها واجتنابِها.
٢. تدريبُ الأبناءِ وتعويدُهم على آدابِ الاستماعِ والإنصاتِ للمعلِّمِ في أثناءِ تواجدهم بالمنصَّةِ التَّعليميَّةِ.
٣. تعويدُ الأبناءِ على آدابِ الاستئذانِ عند الحديثِ مع الوالدين أو الأخوة أو المشاركةِ في أثناءِ الدرس.
٤. تربيةُ الأبناءِ على احترامِ الوالدين، والكبيرِ، والمعلِّمِ، وأخوته وأقرانه، وعدمِ التَّعديِّ على حقوقِ الآخرين.
٥. تربيةُ الأبناءِ على التَّحليِّ بالأمانة، وعدمِ الغشِّ عند الإجابةِ على المعلِّمِ من خلالِ البيئةِ الصِّفيَّةِ التَّقنيَّةِ.
٦. تنبيهِ الأبناءِ بأهميَّةِ بيئةِ المنزلِ وخصوصيَّتها ليحافظَ عليها بعدمِ تصويرها، أو نشرِ الأحاديثِ في أروقةِ المنزلِ للملأ.

٧. تعويدُ الأبناءِ على الاستئذانِ من الوالدين عند الدخولِ عليهما، وعند نشرِ المحتوى التَّعليمي.
٨. تربيةُ الأبناءِ على الالتزامِ بأدبِ الحوار، وحُسنِ الإصغاءِ، وتجنُّبِ اللعنِ والسبابِ عند الحوارِ مع الأخوة، أو الأقران، أو في منندياتِ النَّقاشِ، أو غرفِ الحوارِ التَّقني.
٩. إرشادُ الأبناءِ إلى أهميَّةِ التَّحليِّ بالأمانةِ في تأديةِ الأعمالِ الجماعيَّةِ الإلكترونيَّةِ.

ثالثاً: - سبلُ تفعيلِ دورِ الوالدين في التَّربيةِ الاجتماعيَّةِ في ظلِّ التَّبَاعُدِ الاجتماعي: -

١. مساعدةُ الأبناءِ في التَّعليمِ عن بُعد من خلالِ التَّعاونِ فيما بينهم، بتعليمِ الجاهلِ، وتشجيعِ المجتهد.
٢. مساعدةُ الأبناءِ من خلالِ تذليلِ الصِّعابِ التي يمرُّ بها الأبناء في أثناءِ التَّعليمِ عن بُعد.



٣. استغلال التقنية في التعاون على البر والتقوى، وعدم التعاون على الإثم والعدوان، كإرشاد المخطئ في استخدام أدوات التقنية، أو تعليم الجاهل.
 ٤. العمل على إرشاد الأبناء إلى المحافظة على الأعراض، وعدم نشر محتوى فيه التعدي على الأعراض والحقوق.
 ٥. العمل على تدريب الأبناء على التعاون مع زملائهم في تقديم الأعمال والأنشطة الجماعية عن بعد معتمدين في ذلك على قدراتهم.
 ٦. تعزيز الأبناء الاعتماد على النفس في حضور الدروس التعليمية عبر المنصات المخصصة وعمل الواجبات والأنشطة.
 ٧. تعزيز الأبناء على كيفية استخدام التقنية والتعامل معها للدخول إلى المنصة التعليمية وتحمل مسؤولية ذلك.
 ٨. الحرص على تقديم المساعدة للأبناء بحسب مستواهم وقدراتهم العقلية وليس بالاعتماد الكلي على الوالدين.
 ٩. توجيه الوالدين للأبناء، على أهمية مساعدة الأطفال بأسلوب حسن، كأن يساعد صديقه ببيان كيفية المشاركة في غرفة الحوار، أو منتدى النقاش.
 ١٠. توجيه الأبناء إلى أهمية استخدام التقنية في التواصل العائلي وسيلة مساعدة على الصلة والبر.
- رابعاً: - سبل تفعيل دور الوالدين في التربية الجسميّة والصحيّة في ظلّ التباعد الاجتماعي: -**
١. توفير الوعي الصحي بجائحة كورونا التي نتج عنها تحول نمط التعليم.
 ٢. الحرص على توعية الطفل بأهمية النظافة وغسل اليدين، وعدم استخدام أدوات الآخرين.
 ٣. توعية الأبناء بأهمية التنوع في الغذاء، وأثره على التركيز في أثناء العملية التعليمية.
 ٤. العمل على تنظيم مواعيد النوم للأبناء بالقدر المناسب لسنهم؛ لئلا يتأثروا من متابعة تحصيلهم الدراسي في أثناء البث التعليمي وهم في حالة صحية وذهنية جيدة.
 ٥. توفير مكان مناسب لمتابعة الدراسة بعيداً عن الضوضاء، جيد التهوية، خاص بالعملية التعليمية.
 ٦. العمل على وضع جدول دراسي للأبناء في أثناء التعليم عند بُعد يشمل الحصص الدراسية، والواجبات الغذائية والترفيه، بهدف تحديد النشاط وتخفيف الهمم.
 ٧. الحرص على وضع برنامج رياضي بسيط للأبناء يساعد في بناء القوى الجسميّة لهم، فالعقل السليم في الجسم السليم.
 ٨. تعزيز الأبناء على تناول المأكولات التي تُسهم في بناء أجسادهم، وبيان فوائد تلك الوجبات على صحتهم.

خامساً - سبل تفعيل دور الوالدين في التربية العقلية في ظل التباعد الاجتماعي:

١. تربية الأبناء على طلب العلا.
٢. تدريب الأبناء على استخدام العمليات العقلية المتنوعة: كالحفظ، والتذكر، والانتباه، والإدراك، والتخيل والتحليل، والترتيب.
٣. حرص الوالدين على التنوع في استخدام الأساليب لتربية عقل الطفل كالحصة والحوار.
٤. بيان أهمية التعليم عن بُعد للأبناء من خلال إبراز إيجابياته.
٥. مساعدة الأبناء على تنمية مهارات التعلم المستقل، والتعلم مدى الحياة، لمساعدته على تنمية التفكير الناقد وتحفيزه للإبداع.
٦. تعزيز مفهوم التعليم عن بُعد لدى الأبناء وتوضيح كيفية العمل به بشكل عملي تطبيقي.
٧. تزويد الطفل ببعض مقاطع الفيديو التي تبرز مميزات التعلم الإلكتروني وكيفية التعامل معه.
٨. تدريب الأبناء على مهارة البحث عن المعلومات باستخدام الشبكة العنكبوتية، بهدف غرس الثقة في نفسه وتعزيزها.
٩. حرص الوالدين على استخدام أسلوب ضرب الأمثال لإثارة التفكير في ذهن الأطفال.
١٠. حرص الوالدين على تعليم أبنائهم بعض آيات القرآن، وشيئا من أحاديث رسول الله (ﷺ) مع فهم معانيها والتفكير في طرائق تطبيقها، يُساعدهم على الاستنتاج، والربط بالواقع.
١١. الحرص على دعم الأبناء في أثناء التعامل مع التقنية للبحث عن معلومات حول موضوع مُعين ليتّمسّ تدارس ذلك الموضوع معهم، وإدارة حلقات للنقاش.

سادساً: - سبل تفعيل دور الوالدين في التربية النفسية في ظل التباعد الاجتماعي:

١. غرس حب الله سبحانه وتعالى، وحب الرسول (ﷺ)، فالحب يُوجب الطاعة لهما، فتستقر النفس الإنسانية وتهدأ، وتشعر بمعية الله في جميع مواقف الحياة.
٢. تربية الأبناء على مشاهد الشجاعة والإقدام؛ ليتربى على الشعور بمجالها وحلاوتها، فيقدم على طلب العلم.
٣. تعزيز الثقة في نفس الطفل يُساعده في أثناء تواجده بالمنصة التعليمية والمشاركة في فعاليتها.
٤. ابتعاد الآباء عن استخدام أسلوب التخويف مع الأطفال بشكل مُتكرر؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى تجرؤ الطفل على المخالفة وتكرار الخطأ.
٥. تجنب الإهانة للطفل لفظياً، أو حركياً عند توجيهه للدخول إلى المنصة التعليمية؛ لأن ذلك يؤثر على اطمئنانه واستقراره.
٦. أهمية مدح الأبناء على محاولاتهم وليس إنجازاتهم في تخطي الصعاب التي تواجههم في أثناء التعامل مع

المنصة هو خطوة نحو النجاح.

مناقشة النتائج:

بفضلِ الله تعالى، تمت الإجابة عن تساؤلاتِ الدِّراسة، ونستعرض هنا ما تمَّ التَّوصلُ إليه من نتائج خاصة بأسئلةِ الدِّراسة، ثمَّ التَّوصياتِ المرتبطة بالنتائج، ثمَّ المقترحات البحثية. بعد استعراضِ الهدفِ من تربيةِ الطِّفلِ عند علماء المسلمين في قرونِ الحَيَرةِ، واستعراضِ مجالاتِ تربيةِ الطِّفلِ في تلك القرون، خلُصت الدِّراسةُ إلى النتائجِ التالية: -

١. الهدفُ من تربيةِ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ تمثَّل في غرسِ العقيدة، وتعميقِ الإيمانِ في نفوسِ الأبناء، وتعريفهم بدينهم علمًا، وعملاً، ومتى ما تعمَّق الإيمانُ في نفوسِ الأبناء، تعمَّقت تبعًا له الأخلاقُ الفاضلة.
٢. حُسنُ إتقانِ العبادة يؤدِّي إلى حُسنِ إتقانِ العملِ وحُسنِ الخلق.
٣. الهدفُ الأسمى من تربيةِ الطِّفلِ تربيةً شموليةً متوازنةً في جميعِ جوانبِ شخصيته؛ هو العبودية لله، وطاعته، وتحقيقِ عدالته في جميعِ شؤونِ الحياة الفردية والاجتماعية.
٤. أنَّ تربيةِ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ سارت وفق منهجِ الله، ذلك المنهج الذي يأخذُ بالأحكام والمبادئ من شرع الله عزَّ وجل، وهذا ما جعلَ تربيةِ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ متميزةً عن غيرها من التَّربياتِ الوضعية.
٥. امتيازُ المنهجِ الربَّاني في تربيةِ الطِّفلِ بالشمولِ والتَّوازنِ الملم باحتياجات الأطفال كما أَرادها الله تعالى.
٦. أهمُّ الأسس في تربيةِ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ: اختيارُ الأمِ الصالحة لهم، تحسُّنُ أسمائهم لكي لا يكونَ الاسمُ مثيرًا للسخرة والاستهجان والتنمُّر، ولذلك أثَّرَ نفسي على شخصيةِ الطِّفلِ، غرسُ العقيدة السَّليمة في نفوسهم علمًا وعملاً، تعليمُهم فضائل الأخلاق وتعويدُهم عليها، وتحذيرُهم من رذائلها، تعليمُهم أمور دينهم وما تستقيم به حياتُهم على المستوى الفردي والجماعة، تدريبُهم على ممارسةِ الآدابِ الإسلاميَّة المتعلقة بجميعِ شؤونِ الحياة تدريبهم على اكتسابِ مهاراتٍ عقليةٍ تساعدُهم على التفكيرِ السَّليم، والاستماعِ إليهم والإنصات لهم، وفتح مجالِ الحوار والنقاش والاستعلام والاستفهام عمَّا أُشكِلَ عليهم.
٧. تنوَّعت مجالاتُ تربيةِ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ فشملت جميعِ جوانبِ شخصيةِ الطِّفلِ الدِّينية، والأخلاقية والجسمية والصحية، والاجتماعية، والعقلية، والنفسية.
٨. بالرَّغم من تعدُّد مجالاتِ تربيةِ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ فإنَّها جميعًا مرتبطة ببعضها البعض، وتسعى في جميعِ الجوانبِ لتحقيقِ الهدفِ الأسمى والنهائي من تربيةِ الإنسان، ألا هو تحقيقُ العبودية لله تعالى، وخلافة الأرض وعمارتها.

٩. جاءت تربيةُ الطِّفلِ في قرونِ الحَيَرةِ لمساعدة الفرد في تحقيقِ الوظائف الأساسية التي وُجِدَ من أجلها.
١٠. من سُبُل تفعيلِ دورِ الوالدين في تربيةِ أطفالهم في عصرِ التَّباعدِ الاجتماعيِّ، التَّركيزُ على الاهتمامِ بالكيف والنوع وليس الكم، التَّركيزُ على إشباعِ الجوانبِ الروحية والعقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية والأخلاقية في توازن، وعدمِ المبالغة في إشباعِ الجوانبِ المادية، وابتعادُ الآباء عن استخدامِ أسلوبِ التَّخويف مع

الأطفال بشكلٍ متكرّر؛ لأنّ ذلك قد يؤدّي إلى تجرؤ الطّفل على المخالفة وتكرار الخطأ، وأهميّة تربية الأبناء على طلب العلا وتوعيتهم بأهمية التّشوّع في الغذاء، وأثره على التّركيز في أثناء العملية التّعليميّة، والعمل على إرشاد الأبناء إلى المحافظة على الأعراض، وعدم نشر محتوى فيه تعدّ على الأعراض والحقوق.

التّوصيات:

١. العمل على التّفريق بين الرعاية والتّربية، في زمنٍ كثرت فيه الفتن، فالرعاية تتعلق بتأمين الأشياء الماديّة المحسوسة والملبوسة، كالملبس والمشرب والسكن، ووسائل الرفاهية، أمّا التّربية فهي قواعد البناء وأعمدته، فإذا تمّ ترسيخ تلك القواعد على أسس تربويّة سليمة نابعة من تعاليم ديننا قوّي البناء.
٢. ترسيخ العقيدة والإيمان في نفوس الأبناء، وتربية فكرهم الإنساني، وتربية وجدانهم، وسلوكهم، وفق المنهج الرباني.
٣. استثمار مرحلة الطفولة في تربية وتهذيب الطّفل من جميع جوانبه، لأنّ من نشأ على شيء شب عليه، ومن أهمل في صغره كأن تأديبه وتربيته في الكبر صعباً.
٤. العمل على استغلال الأزمات في تربية الأبناء، فكم من محنة أخفت خلفها كثيرًا من المنح.

المقترحات البحثية:

١. تربية الطّفل في العصر العباسي وتطبيقاتها المعاصرة.
٢. التّربية العقليّة في قرون الحِزْبَةِ وكيفية الاستفادة منها في الواقع المعاصر.
٣. أساليب تربية الطّفل في الفكر الإسلامي ووسائل تفعيلها في الواقع المعاصر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم.

- ابن المبرد، محمد بن يزيد. (١٤٢١هـ). الكامل في اللغة والأدب. ط ٣. دار الفكر العربي.
- ابن المقفع، عبد الله. (١٤٢٠هـ). الأدب الصغير والأدب الكبير. تحقيق: إنعام فؤاد، ط ٣. دار الكتاب العربي.
- ابن تيمية، تقي الدين. (١٤١٦هـ). الإيمان. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني. ط ٥. المكتب الإسلامي.
- ابن حنبل، أحمد. (١٤١٩هـ). مسند الامام الحافظ أبي عبد الله أحمد بن حنبل. بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.
- ابن سعد، أبو عبد الله محمد. (١٤٢١هـ). الطبقات الكبرى. تحقيق: علي محمد عمر. مكتبة الخانجي.
- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل. (١٤١٠هـ). البداية والنهاية. مكتبة المعارف.
- ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. (د. ت). سنن ابن ماجه. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، فيصل عيسى البابي الحلبي. دار احياء الكتب العربية.
- أبو نعيم الأصفهاني، أحمد بن عبد الله. (١٤٠٨هـ). حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. ج ٦. دار الكتب العلمية.
- أبو سعد، مصطفى. (١٤٤١هـ). التربية من منظور ومنهجية إسلامية. ط ٢، الإبداع الفكري.
- أبي الربيع، شهاب الدين. (١٤٠٣هـ). سلوك المالك في تدبير الممالك. تحقيق: حامد ربيع، مطابع دار الشعب.
- أبي زيد القيرواني، عبد الرحمن النفري. (١٤٢١هـ). متن الرسالة. دار الفكر.
- إسماعيل، وفاء خليل. (١٤٤١هـ). الإعجاز القرآني في الفلسفة الجمالية لتربية الطفل. مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، ٢٦ (١٠٧)، ١٦٠ - ١٧٤.
- الألباني، محمد ناصر الدين. (د. ت). صحيح وضعيف سنن النسائي. مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة.
- الألباني، ناصر الدين. (١٤١٧هـ). صحيح سنن ابن ماجه. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢هـ). صحيح البخاري. تحقيق: زهير محمد ناصر الناصر، دار طوق النجاة.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٣هـ). صحيح البخاري. ومنقحة ومصححة، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.
- بدوي، يوسف؛ قاروط، محمد. (١٤٣٧هـ). تربية الطفل في ضوء القرآن والسنة. دار المكتبي.
- البلاذري، مني. (١٤٣٨هـ). التربية الأخلاقية في عهد الرسول ﷺ وتطبيقاتها التربوية في الأسرة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. (٩٥)، ٣٠٥ - ٣٤٤.
- البيهقي، الحافظ أبي بكر. (د. ت). المدخل إلى السنن الكبرى. تحقيق: محمد الأعظمي، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي.
- الترمذي، محمد بن عيسى. (١٤١٩هـ). الجامع الكبير سنن الترمذي. تحقيق: بشار عواد معروف، ج ٦، دار الغرب الإسلامي.
- الجاحظ، عمرو بن بحر. (١٤١٨هـ). البيان والتبيين (ط ٧). تحقيق: عبدا لسلام هارون، ج ٢، مطبعة المدني.
- جبار، سهام. (١٤١٧هـ). الطفل في الشريعة الإسلامية ومنهج التربية النبوية. المكتبة العصرية.
- الجزايري، حسن جار الله. (١٤٣٥هـ). التربية الجمالية والرتاء التعليمي في العمل الفني. مكتبة الفتح.
- حجازي، عبد الرحمن عثمان. (١٤١٧هـ). التربية الإسلامية في القيروان في القرون الهجرية الثلاثة الأولى. المكتبة العصرية.



- الحلوة، طرفة إبراهيم. (١٤٤٣هـ). تربية الطفل في الإسلام (ط ٢ مزيده ومنقحة)، مكتبة الرشد.
- الحويلى، نصر. (١٤٣٠هـ). محمد بن سحنون وآراءه التربوية. مركز الدراسات الإسلامية. جامعة الزيتون.
- خير فاطمة، محمد. (١٤١٩هـ). منهج الإسلام في تربية عقيدة الناشئ. دار الخير.
- الدارمي، أبو محمد عبد الله. (١٤١٢هـ). سنن الدارمي. تحقيق: حسين سليم الداراني، دار المغنى للنشر والتوزيع.
- الدهبي، شمس الدين محمد. (١٤٠٥هـ). سير أعلام النبلاء (ط ٣). تحقيق: مجموعة من المحققين بإشراف الشيخ شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة.
- السجستاني، أبو داود سليمان. (١٤٣٠هـ). سنن أبي داود. تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، دار الرسالة العالمية.
- السعدي، عبد الرحمن. (١٤٢٣هـ). بهجة قلوب الأبرار وفرة عيون الأخيار في شرح جوامع الأخبار (ط ٤)، وزارة الشؤون الإسلامية، والأوقاف، والدعوة، والإرشاد.
- السيد، محمد؛ فؤاد، نسي؛ أحمد، شريهان. (١٤٣٩هـ). التربية الأخلاقية في الفكر التربوي الإسلامي ومدى الاستفادة منها في تربية الطفل. مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي، (٤٠)، ٣٤٩-٣٣١.
- الشاش، هداية الله أحمد. (١٤٤١هـ). موسوعة التربية العملية للطفل (ط ٦ مزيده ومنقحة). دار السلام للطباعة، والنشر، والتوزيع، والترجمة.
- الشرعة، ناصر. (١٤٣٥هـ). معالم الفكر التربوي عند الإمام البخاري من خلال تراجم أبواب كتاب العلم في صحيحه. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية. جامعة آل البيت. ١١(٤). ٣١٣-٢٩٥.
- الصنعاني، عبد الرزاق. (١٤٣٦هـ). المصنف. تحقيق: مركز البحوث وتقنية المعلومات. دار التأصيل.
- الطوالي، إبراهيم. (١٤١٦هـ). الجوانب التعليمية في كتاب العلم من صحيح الإمام البخاري وشروح الحافظ بن حجر العسقلاني. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- عبد الرحمن، أماني. (١٤٣٥هـ). تربية الطفل في الإسلام وفي كتابات بعض فلاسفة العرب المسلمين. مجلة العلوم التربوية. جامعة العلوم والتكنولوجيا بالسودان. ١٦(٤)، ١٤٠-١٢٥.
- العجين، علي. (١٤١٥هـ). ملامح الفكر التربوي عند الإمام البخاري قراءة تحليلية لكتاب العلم من الجامع الصحيح. مجلة إسلامية المعرفة، (٦٥). ٧٣-٣٧.
- العبد، سليمان. (١٤٢٦هـ). التربية الخلقية في الإسلام والعمولة. دار الوطن.
- القرطبي، أبو العباس أحمد. (١٤١٤هـ). المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم (ط ٢). تحقيق: محي الدين ديب، ويوسف بديوي، وأحمد السيد، ومحمود براك، دار ابن كثير.
- القرطبي، محمد بن أحمد. (١٣٨٤هـ). الجامع لأحكام القرآن - تفسير القرطبي (ط ٢)، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية.
- قناوي، هدى محمد. (١٤٠٣هـ). الطفل وتنشئته وحاجاته. مكتبة الأنجلو المصرية.
- القيرواني، ابن الجزار. (١٤٠٤هـ). سياسة الصبيان وتدريبهم، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي.
- الكيلاي، ماجد. (١٤٢٥هـ). أهداف التربية الإسلامية. دار القمم.
- مالك، أنس. (١٤٠٦هـ). موطأ مالك. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي.
- الحاسبي، الحارث بن أسد. (١٤٠٣هـ). رسالة المسترشدين (ط ٥). تحقيق: عبد الفتاح أبو غده، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
- محفوظ، نبيل فريد. (١٤١١هـ). الطفل في الفكر التربوي الإسلامي. رسالة المعلم، ٣١ (٣)، ٨٤-٧٢.



- مرسي، محمد منير. (١٤٢٥هـ). التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية (ط مزيده ومنقحه). عالم الكتب.
- المرصفي، محمد علي. (١٤١١هـ). التربية العقلية في الإسلام دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. (١١)، ٢٦٢-٢٤٤.
- المسعودي، علي بن الحسين. (١٤٢٥هـ). مروج الذهب ومعادن الجوهر. المكتبة العصرية.
- المطيري، جملا. (١٤٣٨هـ). الأولويات التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية وتطبيقاتها في الأسرة والمدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة [جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية].
- ملك، بدر والكندي، لطيفة. (١٤٣٠هـ). تأديب الطفل بالضرب في الفكر التربوي الإسلامي - دراسة نقدية. مجلة كلية التربية دراسات تربوية ونفسية، (٦٨)، ٩٧-١٣٨.
- الناشف، هدى محمود. (١٤٣٦هـ). الأسرة وتربية الطفل. ط٤، دار المسيرة.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (د.ت). صحيح مسلم. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي.
- الهيثمي، نور الدين علي. (١٤٢٢هـ). مجمع الزوائد ومنبع الفوائد. تحقيق: محمد عبد القادر أحمد عطا، دار الكتب العلمية.
- ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Abdel Rahman, A., (1435). Child rearing in Islam and in the writings of some Arab Muslim philosophers (in Arabic). Journal of Educational Sciences at the University of Science and Technology, 16 (4), 140-125.
- Al-Marsafi, M., (1411). Mental education in Islam, an analytical study (in Arabic). Journal of the College of Education, (11), 262-244.
- Al-Zahrani, A., (1424). Educational methods learned through the translations of Imam Al-Bukhari on the hadiths of the Book of Science in his Sahih University (in Arabic). Umm Al-Qura University Journal of Sharia Sciences and Arabic Language, 15 (27).
- Baladi, M., (1438). Moral education in the era of the Prophet ﷺ and its educational applications in the family (in Arabic). Arab Educators Association: Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (95), 305-344.
- Dough, A., (1415). Features of educational thought according to Imam al-Bukhari, an analytical reading of the Book of Science from the Right Mosque (in Arabic). Islamic Journal of Knowledge, (65). 37-73.
- El-Sayed, M., & Fouad, N., & Ahmed, S., (1439). Moral education in Islamic educational thought and the extent to which it can be used in raising a child (in Arabic). Journal of Educational Sciences at South Valley University, (40), 349-331.
- Ismail, W., (1441). Quranic miracles in the aesthetic philosophy of child education (in Arabic). Al-Mustansiriya University, Iraq: Journal of the College of Basic Education, 26 (107), 174-160.
- Mahfouz, N., (1411). The Child in Islamic Educational Thought (in Arabic). Teacher's Message, 31 (3), 84-72.
- Malak, B., & Al-Kandari, L., (1430). Disciplining the child by beating in Islamic educational thought - a critical study (in Arabic). Journal of the College of Education, Educational and Psychological Studies, (68), 97-138.
- Sharia, N., (1435). The features of educational thought according to Imam Al-Bukhari through the translations of the chapters of the Book of Science in his Sahih (in Arabic). Al al-Bayt University - The Jordanian Journal of Islamic Studies, 11 (4), 313-295



أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية

د. عبد الرحمن بن مساعد عيدان الزهراني

أستاذ التكنولوجيا في التربية البدنية المشارك

جامعة الباحة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث التصميم التجريبي لمجموعة واحدة مع قياس قبلي - بعدي - مؤجل، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨) طالباً من طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة، وقد اعتمد الباحث على اختبار تحصيلي تم إعداده في الوحدات الدراسية المختارة من مادة دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي (القلق في المجال الرياضي، العدوان في المجال الرياضي، الثقة الرياضية)، وقد تم التحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق. وخلصت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الاختبارين القبلي والبعدي المباشر لصالح الاختبار البعدي المباشر، وبحجم تأثير بلغ (١,٩٣)، وبين الاختبارين البعدي المباشر والمؤجل لصالح الاختبار المؤجل، وبحجم تأثير بلغ (١,٤٣)، وبذلك يكون حجم تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد في التحصيل المباشر وبقاء أثر التعلم كبيراً جداً. الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ نظام إدارة التعلم؛ البلاك بورد؛ علم النفس الرياضي؛ التربية البدنية.



The Effect of using Electronic Mind Maps Through the Learning Management System Blackboard on Cognitive Achievement and the Survival of the Effect of Learning Students of the Master's Degree in Physical Education

Dr. Abdulrahman bin Musaed Eidan Al-Zahrani

Associate Professor of Technology in Physical Education

Al Baha University

Abstract:

The study aimed to find out Effect Using electronic mind maps via learning management system Blackboard On Achievement and survival of the learning impact of the Master of Physical Education students, and to achieve the objectives of the study, the researcher used Experimental design for one group with pre-post-delayed measurement, where the study sample consisted of (18) a master's student of physical education at Al-Baha University, The researcher was based on an achievement test that was prepared in the study units selected from the Advanced Studies in Sports Psychology (Anxiety in the Sports Field, Aggression in the Sports Field, Sports Confidence), Its validity, stability and suitability for application have been verified. The study concluded: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the direct pre- and post-tests in favor of the direct post-test, with an effect size of (1.93), and between the direct and delayed post-tests in favor of the deferred test, with an effect size of (1.43), and thus the effect of using electronic mental maps via Blackboard on direct achievement and the survival of the learning effect is very large.

Key words: Electronic mind maps; learning management system; blackboard; sports psychology; physical education.

المقدمة:

يتميّز العصر الحالي الذي نعيش فيه بتغيّراتٍ تكنولوجيّةٍ سريعةٍ ومتلاحقةٍ في جميع المجالات، ممّا جعل الحاجة ملحةً للانتقال بالتعليم من المفهوم التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحفظ والاسترجاع إلى المفهوم الحديث الذي يعمل على توظيف التكنولوجيا وتنمية مهارات التفكير حتى يتسنى للمتعلمين مواكبة هذه التطوّرات، كما تلقى العملية التعليمية تطوراً شاملاً في مجال تكنولوجيا التعليم التي هي جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل وضرورة من ضروريّاته الحالية، وهذا التطوّر يحثّ على التّربويين ضرورة مراجعة أساليب وطرق تقديم المعلومات والمناهج الدراسية وتطويرها، وإيجاد الطرق المناسبة لاستخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تساعد في عملية التدريس والتعلّم.

ويبدو التّكيّف مع مثل هذه المستجدات يستدعي تعلّم مهارات جديدة، واستخدام استراتيجيات للتدريس تتّهم بتدريب المتعلّمين على مهارات تُمكنهم من السعي الدؤوب للحصول على المعارف من مصادر متنوعة متى شعروا بالحاجة إلى تلك المعارف (الكلم وآخرون، ٢٠١٦).

وتسهم استراتيجيات التدريس الحديثة في زيادة التحصيل المعرفي والخبراتي؛ ولذا تكتسب أهمية بالغة في تطوير طرق التدريس وتبسيط المعرفة، وتكوين مهارات عملية وتطبيقية لدى المتعلّمين، ونظراً لوجود عديد من استراتيجيات التدريس الحديثة التي لكل منها أهدافها واستخداماتها، ووسائل تطبيقها، لتختلف من مادة لأخرى، وتكون مهمة المعلم اختيار الاستراتيجية المناسبة لمحتوى الدرس وطبيعة الطّلاب في كل مرحلة تعليمية (زيتون، ٢٠٠٣).

والمتفحص لنتائج البحوث والدراسات التربوية في العقدين الأخيرين من القرن العشرين يلاحظ تأكيد هذه البحوث والدراسات على أهمية تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات جديدة في التدريس، ومنها استراتيجية الخرائط الذهنية (الكلم وآخرون، ٢٠١٦).

وتعدّ استراتيجية الخرائط الذهنية (Mind Maps) من الاستراتيجيات الحديثة التي ابتكرها عالم النفس "توني بوزان" (Tony Bozan)، وهو من المهتمين بطريقة تعلّم الدماغ، والخريطة الذهنية أقرب في شكلها إلى شكل الخلية العصبية للإنسان؛ إذ يكون لها نقطة مركزية تتفرّع منها فروع، وتتفرّع من كل فرع فروع أخرى أصغر، ولهذا السبب تشبه الخلايا العصبية في شكلها (الحري، ٢٠٢٠).

كما تعدّ الخرائط الذهنية استراتيجية يعمل بها العقل وحدة متكاملة يتناغم فيها النصف الأيمن مع النصف الأيسر، وذلك لما تحويه من ألفاظٍ ورسومٍ وصور، فالخرائط الذهنية يشترك فيها شقّ المخ؛ لأنّها تستخدم الصور والألوان والخيال، وكلها تمثّل مهارات الشّيء الأيمن من الدماغ، بالإضافة إلى الكلمات والأعداد، وهي تمثّل مهارات الشّيء الأيسر منه، كما أنّ الطريقة التي تُعدّ بها تحفّز التفكير لابتكار مزيد من الأفكار المترابطة مع بعضها؛ ممّا يساعد على الفهم والتّمثيل عن طريق التّرابط الدّهني (Buzan, 2006, 63). كما أنّ استخدام

الخرائط الذهنية مهمٌ ومفيدٌ للتعلّم، فهي تساعد المتعلّمين على دعم مستويات التفكير ومهاراته، بالإضافة إلى أنّها تساعد المتعلّمين منخفضي التحصيل على الوصول إلى المستوى المطلوب (Holzman, 2004). وتعدّ الخرائط الذهنية الإلكترونية نوعاً متطوراً من الخرائط الذهنية العادية، لكنّه نوعٌ مرتبطٌ بالحاسوب والتكنولوجيا والتقنية الحديثة؛ حيث تعمل على إثارة انتباه الطّلاب وجذبهم لموضوع الدّرس، وتكون لديهم الرّغبة في التعلّم بشكل أفضل وأيسر من الطّريقة التقليديّة، وذلك لإمكانية التّوزيع في: الأشكال، والألوان، والصور، والرسوم، وكذلك توفير الصّوت، وإمكانية وضع روابط تشعّبيّة، كما تُعدّ إحدى الاستراتيجيّات الحديثة في تعليم المفاهيم وتعلّمها بشكل إلكتروني يثير الانتباه والتركيز، ويخلق الدافع للتعلّم والمتابعة والمشاركة، من خلال جمع تلك المفاهيم وربطها في خريطة ذهنية واحدة؛ تسهّل تعلّمها واكتسابها واسترجاعها عند الحاجة إليها.

كما أكّد توني بوزان (٢٠٠٧) أنّ الخرائط الذهنية الإلكترونية E-Mind Maps أحد الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة، واسترجاع المعلومات، وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة، حيث تعمل بالخطوات نفسها التي يعمل بها العقل البشري؛ ممّا يساعد على تنشيط شقي المخ (الأيمن والأيسر) واستخدامهما، وتحسين كفاءة الرّبط بينهما، وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الدّهن على قراءة المعلومات وتذكّرها، وتوليد الكلمات والأفكار والمهام وتصنيفها، ويتمّ إعدادها من خلال برامج الكمبيوتر.

ومن المؤكّد أنّ التعلّم عبر المنصّات ومن أهمّها نظام إدارة التعلّم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) سيصبح له شأن كبير، بل سيصبح أحد الرّكائز التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة؛ لأنّه يوفّر مزايا كثيرة منها توفير الوقت والجهد والمال، ويسهّل التعلّم عبر التفاعل بين المتعلّم والمعلّم.

وكانت جامعة الباحة ممثلة في كليّاتها ومنها كليّة التربية، وفي جميع برامجها ومنها برامج الدّراسات العليا بالجامعة قد وظّفت التعلّم الإلكتروني خلال جائحة كورونا باستخدام منصّة التعلّم الإلكتروني بلاك بورد، فإن هذه الدّراسة تسعى إلى عرض الخرائط الذهنية وتطويرها، وكذلك تطبيق أدوات الدّراسة من خلال هذه المنصّة لمميزاتها؛ ولأنّها المعتمدة في الجامعة للتعلّم الإلكتروني.

وقد أكّدت كثير من الدّراسات السّابقة التي اهتمّت بمحاولة تعرّف أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، في تحقيق عديد من النّواتج التعليميّة من بينها التّحصيل في مختلف المواد الدراسية والمراحل التعليميّة، ومنها دراسات كل من: أماني منتصر وإيناس السيد، ٢٠١٣؛ نادية مرسي، ٢٠١٨؛ أميرة العكية وأشرف البرادعي، ٢٠١٩؛ إيمان مضوي ومحمد الأمين، ٢٠١٩؛ حنان السعيد، ٢٠١٩؛ ولاء الإمام، ٢٠٢٠؛ ناصر القرني، ٢٠٢٠؛ عبد الوكيل، ٢٠٢١؛ رضا جبر، ٢٠٢١.

ولأنّ نتائج تلك الدّراسات أكّدت الأثر الإيجابي لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التّحصيل لدى المتعلّمين في مواد دراسيّة متعدّدة، ومراحل تعليميّة مختلفة، فقد عمد الباحث إلى إجراء هذا البحث؛ استجابة لما نادى به الدّراسات السّابقة وحثّت عليه توصياتها في أهميّة إجراء بحوث لمعرفة أثر استخدام

الخرائط الذهنية الإلكترونية في مواد دراسية ومراحل تعليمية أخرى، وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في: إعداد الإطار النظري، واختيار المنهج، وإعداد الأداة المستخدمة، والمواد التعليمية الخاصة باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلّم Blackboard في تدريس ثلاث وحدات من مقرّر دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي وتعرّف أثرها في التحصيل وبقاء أثر التعلّم لدى طلاب ماجستير التربية في التربية البدنية بجامعة الباحة.

مشكلة البحث:

برزت مشكلة هذا البحث من خلال قيام الباحث بالتدريس لطلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة، وما لاحظته من ضعف مستوى الطلاب التحصيلي في معظم مقرّرات البرنامج، والذي تؤكّده نتائجهم خلال الفصلين الماضيين؛ ومن خلال المقابلة الشخصية مع الطلاب الذين أبدوا صعوبة في تحصيل المواد التي يدرسونها، تمّ تحديد أهم المشكلات التي تواجههم في التحصيل الدراسي، والتي تمثلت في الأسلوب التقليدي الذي يتبعه القائمون على التدريس، ووجود فجوة بين الطالب والمعلم؛ ممّا دفع الباحث إلى التفكير في استراتيجية تعليمية حديثة تسهم في حل هذه المشكلة من خلال تمحورها حول الطالب.

ويُعَدُّ استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية من أهم الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق التعلّم الفعّال، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات، حيث توصّلت دراسة مرسى (٢٠١٨) إلى وجود أثر إيجابي على المجموعة التي تمّ تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، مقارنةً بالمجموعة التي تمّ تدريسها بالطريقة التقليدية، وأكّدت ذلك دراسة مضوي والأمين (٢٠١٩) التي كشفت عن أثر الخريطة الذهنية الإلكترونية الإيجابي على التحصيل الأكاديمي لطلاب بكالوريوس التربية، وتوافقت مع تلك النتائج دراسة كلّ من السعيد (٢٠١٩)، الإمام (٢٠٢١)، جبر (٢٠٢١). كما توصّلت دراسة كلّ من: شاكر وسالم (٢٠٢٠)، القرني (٢٠٢٠)، عبد الوكيل (٢٠٢١) إلى تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية الإيجابي على بقاء أثر التعلّم إضافة إلى التحصيل المباشر.

ولأنّ التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلّم من أسمى الأهداف التي يسعى إليها الطالب والمؤسسات التربوية، كان من المهم محاولة إيجاد حلول للمشكلات التي يعاني منها الطلاب وتؤدي إلى انخفاض تحصيلهم، مثل صعوبة التذكر واستدعاء المعلومات، ومشكلات الاستدكار، وقد يتمّ التغلّب عليها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية؛ وبخاصة في المقرّرات التي يشكو الطلاب من صعوبتها، وضعف قدرتهم على التخطيط لها، وفهمها وتنظيمها، والملل في أثناء استذكارها، وانخفاض تحصيلهم فيها. لكل ما تقدّم من إيضاح لمشكلة البحث، واستقراء لنتائج الدراسات السابقة وتوصياتها التي أثبتت فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، وأوصت بإجراء دراسات مماثلة في مواد دراسية لمراحل تعليمية أخرى، كانت فكرة هذا البحث الذي يسعى للكشف عمّا إذا كان استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلّم Blackboard قد يحدث أثراً على التحصيل وبقاء أثر التعلّم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية في جامعة الباحة.

أسئلة البحث:

تمثلت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard على التحصيل المباشر لدى طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة؟
2. ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard على بقاء أثر التعلم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة؟

فروض البحث:

سعى هذا البحث إلى التحقق من صحة الفروض التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي المباشر لصالح الاختبار البعدي المباشر.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والاختبار المؤجل (الاستيعابي) لصالح الاختبار المؤجل (الاستيعابي).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى محاولة علاج ضعف طلاب ماجستير التربية البدنية التحصيلي، وبقاء أثر التعلم لديهم بتقصي أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard من خلال الاختبار التحصيلي المباشر والاختبار التحصيلي المؤجل (الاستيعابي).

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي، في النقاط التالية:

1. تشكّل استجابة موضوعية لما نادى به التربويون في الوقت الحاضر من مساهمة الاتجاهات الحديثة في التعليم التي تدعو إلى استخدام استراتيجيات وأساليب ونماذج تعليمية تربط بين جانبي المخ (الأيمن والأيسر) معاً؛ مما يضع المخ في قمة عطائه ويصبح التعلم أكثر فاعلية.
2. قد تفيد نتائج البحث الحالي مُصممي بيئات التعليم الإلكتروني في عمليات التطوير والتحديث.
3. من المؤمل أن تساعد نتائج هذا البحث مُتخذي القرار في الجامعة على استخدام استراتيجيات تعليم حديثة في تدريس مقررات الدراسات العليا التي تجعل المتعلم أكثر فاعلية ومنها الخرائط الذهنية الإلكترونية.
4. توجيه نظر مُعدّي برامج الدراسات العليا إلى أهمية تضمين الخرائط الذهنية الإلكترونية باعتبارها إحدى الطرق الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم، وتنظيم محتوى المقررات الدراسية.
5. قد تكون نتائج هذه الدراسة سبيلاً لتجاوز الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في تقديم المادة العلمية للمقررات التي يقومون بتدريسها، وللطلاب في فهم المحتوى الذي يُقدّم لهم واستيعابه.

٦. قد تسهم نتائج البحث في تقديم مقترحات إلى عمادة التعلّم الإلكتروني وتقنية المعلومات في الجامعة بأهمية إضافة برامج متخصصة في تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية لتكون ضمن الخدمات التي يقدمها نظام إدارة التعلّم Blackboard.

٧. تقديم اختبار مقنن لقياس التحصيل وبقاء أثر التعلّم في مُقرّر: دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي، يمكن الاستعانة به في إعداد اختبارات مماثلة.

٨. على حد علم الباحث تعدّ هذه الدراسة هي الأولى التي تهدف إلى التعرف إلى أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلّم Blackboard، لطلاب مرحلة الدراسات العليا.

حدود البحث:

اقتصَرَ البحث الحالي على الحدود التالية:

١. طلاب ماجستير التربية في التربية البدنية بجامعة الباحة.
٢. مادة دراسات مُتقدمة في علم النفس الرياضي (وحدات: القلق في المجال الرياضي، العدوان في المجال الرياضي، الثقة الرياضية).
٣. اختبار التحصيل المعرفي المباشر، والمؤجل لقياس بقاء أثر التعلّم.
٤. تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١/٢٠٢٢) بواقع محاضرة أسبوعياً.

مصطلحات البحث:

الخرائط الذهنية الإلكترونية E-Mind Maps:

هي رسومٌ إبداعية قائمة على برامج كمبيوترية مُتخصصة، تتكوّن من فروعٍ تشعّب من المركز باستخدام الخطوط والكلمات والرموز والصور، وتُستخدم لتمثيل العلاقات بين الأفكار والمعلومات، وتتطلب التفكير العفوي عند إنشائها (عبد الباسط، ٢٠١٦).

ويعرّف البحث الحالي الخرائط الذهنية الإلكترونية إجرائياً أنّها: رسومٌ إبداعية حرة، قائمة على برامج حاسوبية مُتخصصة تتكوّن من مركزٍ تشعّب منه فروع باستخدام الخطوط والكلمات والأشكال والرموز والألوان، وتُستخدم لتمثيل العلاقات بين الأفكار والمعلومات؛ بهدف تنظيم المحتوى التعليمي وعرضه للوحدات الدراسية المختارة من مادة دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي لدى طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة.

التحصيل Achievement:

"مؤشّر على مدى تحقّق الأهداف التعليمية والتربوية، ويُستخدم مفهوم التحصيل الدراسي للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين" (علام، ٢٠١١، ٥٥). يعرفه البحث الحالي إجرائياً أنّه: اكتساب الطالب للمعلومات المتضمنة خلال دراستهم للوحدات

الدراسية المختارة من مقرر "دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي" ويقاس ذلك بواسطة الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

بقاء أثر التعلم Permanent Learning:

"كل ما تبقى لدى المتعلم مما سبق له تعلمه في مواقف تعليمية، أو ما مر به من خبرات، وكلما كان التعلم في الأثر باقياً دل ذلك المؤشر على كفاءة وجودة العملية التعليمية، واعتمادها على الأساليب التي تساعد على ذلك" (اللقاني والجمل، ١٩٩٦، ٦٩). يعرفه البحث الحالي إجرائياً أنه: ما تبقى لدى طلاب مقرر "دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي" من المعلومات التي قدمت لهم في الوحدات الدراسية المختارة مقدرةً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المؤجل (الاستيعابي) بعد مرور ثلاثة أسابيع من تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

سوف يتم تناول الإطار النظري للبحث في ثلاثة محاور رئيسة (الخرائط الذهنية الإلكترونية، نظام إدارة التعلم الإلكتروني Blackboard)، ثم الدراسات السابقة في موضوع الدراسة الحالية. أولاً: الدراسة النظرية:

الخرائط الذهنية الإلكترونية (Electronic Mind Maps):

تعد الخرائط الذهنية الإلكترونية من الأساليب الحديثة التي تساعد على ترتيب أفكار المتعلم؛ مما يؤدي إلى تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع، من خلال رسم مخطط بوضع المفهوم الأساسي، والأفكار الرئيسة والفرعية، ويقوم بهذا النشاط المتعلم ذاتياً.

وأول من ابتكر الخرائط الذهنية هو توني بوزان (Tony Buzan) وطورها بوصفها تقنية لتدوين الملاحظات، وهو تطبيق لديه القدرة على كشف الأفكار التي يقوم بها الدماغ حول موضوع ما من وجهات نظر مختلفة، والتي تنشط الفص الأيمن والأيسر للدماغ معاً (Erdem, 2017)، ومن أهم إنجازاته تصميم برامج كمبيوتر خاصة بالخرائط الذهنية (حليمة المولد، ٢٠٠٩)، وهذه الخرائط التي تُصمم من خلال برامج إلكترونية خاصة تُسمى الخرائط الذهنية الإلكترونية، وهي التي سوف يستخدمها الباحث في البحث الحالي.

مفهوم الخرائط الذهنية الإلكترونية:

يرى جنيف وماهر (Genevieve & Maher, 2013:22) أن الخرائط الذهنية الإلكترونية: برامج كمبيوتر تستخدم الخطوط والأشكال والصور والرموز والألوان والحركة والوميض الضوئي والصوت، وهي تقنية يستطيع المعلم توظيفها لمساعدة المتعلمين على تنظيم أفكارهم ومعلوماتهم في نظام هرمي أو شجري، بهدف تحقيق القدر الأوفر من أهداف الدرس موضوع الخريطة.

وعرفتها السعيد (٢٠١٩) أنها: تقنية تُستخدم في الربط بين الموضوعات والأفكار باستخدام الحاسوب، وجعلها في صورة بصرية تساعد المتعلمين على فهم المفاهيم واستنتاج العلاقات بين أجزاء المادة.

وفي ضوء التعريفين السابقين يعرف الباحث الخرائط الذهنية الإلكترونية في سياق البحث الحالي، أنها: رسوم إبداعية حرة قائمة على برامج حاسوبية متخصصة، تتكوّن من مركز وتتشعب منه فروع باستخدام الخطوط والكلمات والأشكال والرموز والألوان، وتستخدم لتمثيل العلاقات بين الأفكار والمعلومات، من خلال تنظيم المحتوى التعليمي وعرضه بهدف تحقيق نواتج التعلّم المطلوبة.

مزايا استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية:

هناك عديد من مزايا استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية ولعلّ من أهمها ما ذكره كل من:

(Fong, S & Lily, P, (Marks, F & et al, 2014)، (Campbell, H & Chittleborough, L, 2014)، (2010)، عبد الكريم (٢٠١٦)، كما يلي:

١. ترتيب المعلومات في الموضوع، مع إمكانية التوسّع في فروعه، وهذا يجعل تخزين المعلومات يتم بصورة أكثر بكثير من الخرائط الذهنية المنتجة، وبالتالي يمكن استخدامها لخلق نماذج المعرفة المتطورة التي لم يكن من الممكن خلقها من خلال الورقة والقلم.

٢. تضمين الوثائق بالخرائط وعمل وصلات Link والمذكرات وغيرها من البيانات داخل الخريطة، مع إمكانية تحويلها إلى ما يعادلها من قاعدة بيانات بصرية قوية، أي أنّ الخريطة تحتوي ثروة من المعلومات الوفيرة المخزنة في كلمة، أو وثيقة أو جدول بيانات Excel، أو صفحات ويب، أو حتى رسائل بريد إلكتروني، وكل هذا يمكن الانتقال إليه بمجرد الضغط عليه، ممّا يوفر الوقت، بالإضافة إلى تجنب الفوضى البصرية، من خلال عمل خرائط فرعية وربطها معاً في خريطة واحدة يمكن التحكم بها.

٣. إعادة ترتيب المواضيع والأفكار من خلال تحريك بعض الأيقونات وهذا صعب في الخرائط التقليدية، ممّا يساعد على توليد أفكار جديدة، ورؤية وصلات بين الأفكار الموجودة.

٤. تحديث محتوى الخريطة حسب الحاجة ممّا يجعلها أداة قوية للتتبع والتقدم باستمرار، وبالتالي يمكن تطوير الخريطة الحالية بحيث تصبح خريطة أخرى جديدة وهكذا.

٥. تصدير الأفكار الموجودة بالخريطة إلى أنواع من أخرى البرامج، مثل: معالجة النصوص؛ ممّا يتيح استخدام الخرائط الذهنية بشكل مبتكر وخلاق.

٦. إتاحة الفرصة للعمل التعاوني وهذا لا يتيح الخرائط التقليدية حيث يكون من الممكن عمل خريطة ذهنية إلكترونية وإرسالها بالبريد الإلكتروني إلى الآخرين في فريق العمل التعاوني؛ لعمل مساحة عمل مشتركة بها، وتكميل باقي الخريطة حيث يمكن التعديل فيها والإضافة إليها، وكذلك من الممكن عمل عدة أشخاص على الخريطة في الوقت نفسه.

٧. تحديث الخرائط الذهنية بعد تحويلها إلى عرض تقديمي، مع تعليقات من الجمهور المستفيد؛ ممّا يساعد على نشر الأفكار.

٨. عرض الأفكار من خلال جلسات العصف الذهني باستخدام أجهزة العرض، ويتم ذلك من خلال تسجيل الأفكار مع أفكار الآخرين وعرضها في الوقت نفسه.

٩. إتاحة عمل لوحة للمعلومات الخاصة، وتوحيد البيانات التي نحتاجها؛ لإدارتها وتنظيمها في شاشة واحدة بصرية.

١٠. المرونة حيث يمكن من خلال برامج الخرائط الذهنية عمل قاعدة بيانات من الأفكار، وإنشاء قوائم المهام، وتتبع التّقدّم المحرّز الخاص عليها، وكذلك التخطيط للأعمال، كما يمكن استخدامها في التعليم والمجالات الأخرى.

برامج رسم الخرائط الذهنية الإلكترونية:

ظهرت في الآونة الأخيرة عدة برامج متخصصة في رسم الخرائط الذهنية الإلكترونية منها:

١. برنامج Free Mind.

٢. برنامج Inspiration.

٣. برنامج Mind meister.

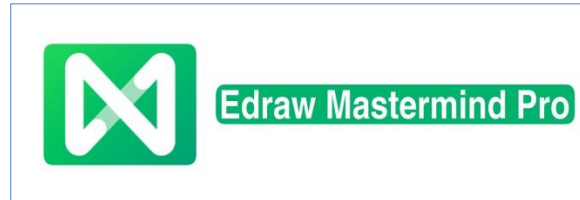
٤. برنامج I Mind Map.

٥. برنامج X-Mind.

٦. برنامج Edraw Mind Master.

شكل ١

شعار برنامج الخرائط الذهنية الإلكترونية المستخدم في الدراسة الحالية.



حيث استخدم الباحث في دراسته (تصميم الخريطة الذهنية الإلكترونية) برنامج Edraw Mind Master pro، وهو برنامج مميّز لإنشاء ورسم الخرائط الذهنية، والرسوم التوضيحية والبيانية، ويوجد من Edraw Mind Master نسخة مجانية، ولكن تم الاشتراك في النسخة المدفوعة Edraw Mind Master pro للحصول على جميع مميزات البرنامج، ومنها:

١. يتضمّن عديداً من القوالب والمواد الرسومية المعدة مسبقاً، ويمكن إضافة المحتوى إليها فقط.

٢. واجهة بسيطة وواضحة للإجراءات.

٣. يمكن تصميم خريطة ذهنية احترافية، وإضافة الصور، والأيقونات، والألوان.

٤. يمكن تضمين روابط لملفات خارجية وارتباطات تشعبية.

٥. يحتوي على طرق متنوعة للعرض من ضمنها عرض الخريطة في شكل شرائح.

٦. عندما تحتوي الخريطة الذهنية على كثيرٍ من المحتوى تظهر كل التفاصيل بوضوح.
٧. يمكن تبديل الخرائط الذهنية المرسومة يدويًا بنقرة واحدة لتتحول إلى تصميم آخر بالمحتوى ذاته.
٨. تصدير ملفات عالية الجودة وبصبيغٍ متعدّدة.
٩. يمكن استخدامه لأغراضٍ متعدّدة وخدمة التعليم والمعلّمين والطُلاب، وبخاصية جميلة وهي العصف الذهني.

شكل ٢

خريطة ذهنية إلكترونية مصممة للدراسة الحالية مع واجهة البرنامج المستخدم Edraw MindMaster pro

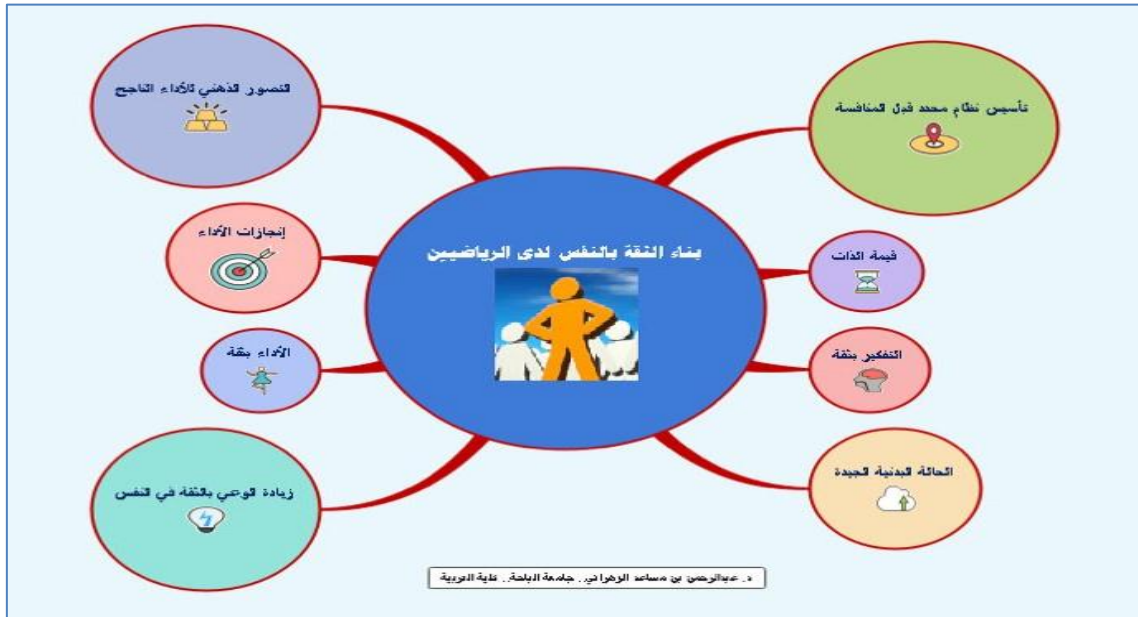


المكونات الأساسية للخريطة الذهنية الإلكترونية:

تتكوّن الخريطة الذهنية الإلكترونية من العناصر الرئيسة التالية كما في الشكل التالي:

(La-Ferla & et al, 2009)، (Nurettin, 2013)، (Binod, 2014)، عبدالباسط (٢٠١٦)

١. الخطوط: لربط الأفكار بعضها ببعض.
٢. الأسهم: لتوصيل الأفكار المتناثرة بالأجزاء ذات العلاقة، وتوضيح اتجاه سير الأفكار وتدقيقها.
٣. الأشكال الهندسية: كالدائرة والمربع والمستطيل والمعين والمتوازي الأضلاع، ويتم الاستعانة بها للإشارة إلى مساحات أو ألفاظ متماثلة في الطبيعة.
٤. الصور: باعتبار أنّ الصورة بألف كلمة.
٥. الرموز: ولها نفس قوة الصورة في تقريب المشهد الذهني عن الأشياء أو الظواهر وتكوينها.
٦. الألوان: وتستخدم منشطاً للذاكرة وعاملاً مساعداً على الإبداع.
٧. الحركات: وتستخدم مثيراً فائماً لحاسة البصر والذاكرة البصرية.
٨. الوميض الضوئي: لاستثارة حاسة البصر إلى أقصى درجة ممكنة.
٩. الأصوات: وتستخدم مثيراً قوياً لحاسة السمع.



أهمية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في عملية التعلّم والتعلّم:

1. يتفق كل من (Erdem, A, 2017)، (Harry, S& et al, 2020)، جبر (2021) على أنّ أهمية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في عملية التعلّم والتعلّم تتمثل فيما يلي:
1. تحسين الإبداع، وحل المشكلة، والتركيز على الموضوع، وتنظيم الأفكار، وكونها أداة للتعلّم مدى الحياة.
2. تخفيف المتعلّم وجعله نشطاً وفعالاً، وتسهيل التذكّر، واختزال الوقت.
3. تحسين استدعاء المعلومات، والتغلب على معوقات أساليب الاستدكار، وتحسين فهم التعلّم، وحلّ المشكلات، وتنمية التفكير.
4. تحسين التحصيل الدراسي، وتخطيط المهام وتنظيمها بشكل أكثر فعالية، بحيث تعطي القدرة على تحسين البنية والتماسك والتتابع، وجودة الأداء.
5. زيادة الاستمتاع بالتعلّم والدافعية له من خلال الرسوم، والرموز، والألوان، والتصميمات المختلفة.
6. تنظيم العلاقات وإدراكها، والتكامل بين أجزاء المعلومات، والمواد المعروضة، وتنظيم المعلومات وإعادة استرجاعها.
7. تحسين التركيز والبقاء في المهمة لفترات أطول من الوقت، وتحسين الإجابة في أثناء المناقشات الصفية.
8. تخطيط الدروس للمعلّمين أو المدرّسين، وتساعدتهم على تحديد خطة منطقية لطريقة التدريس، وتزيد من استدعاء المعلومات.
9. تعزيز الثقة بالتدريس، وتيسير التقدّم في البرامج التعليمية، كما أنّها أداة لتدوين الملاحظات، وتقديم المعلومات للطلاب في الدروس.

١٠. زيادة القدرة على التخطيط، والتركيز، والمثابرة، ومواجهة التحدي لدى الطلاب.
١١. تشجيع التفكير والاستكشاف، باستخدام العلاقات المرئية المكانية المتدفقة، وهذا يؤدي إلى مساعدة الطلاب على التقدم في التعلم.

نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Blackboard

إنَّ ما يميِّز نظامَ بلاك بورد عن غيره هو سهولة استخدامه وانتشاره السريع والواسع بين الجامعات والمؤسسات التعليمية.

مفهوم نظام البلاك بورد:

ظهر مفهوم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني لحاجة أي محتوى إلكتروني لإدارة فاعلة تعمل على حفظه وتصنيفه وتشغيله واسترجاعه، ويبرز من بين أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني نظام بلاك بورد Blackboard حيث أصبح أحد أهم البرامج الفاعلة في التعلم الإلكتروني.

وقد عرّف عثمان وعوض (٢٠٠٨م: ١٤٩) نظام البلاك بورد أنه "نظام إدارة تعلم من شركة بلاك بورد، يتميز بالقوة بالنسبة للأنظمة الأخرى، حيث قدّم هذا النظام فرصاً تعليمية متنوعة من خلال كسر جميع الحواجز والعوائق التي تواجه المؤسسات التعليمية والمتعلمين، كما أنه ساعد كثيراً من المؤسسات التعليمية في نشر التعليم بقوة عن طريق الإنترنت، ويمتاز بالمرونة وقابليته للتطوير والتوسع".

كما عرّفه (Hamad, 2017) أنه: عبارة عن حزم برمجية تتيح لعضو هيئة التدريس تحميل المواد التي يقوم بتدريسها على موقع إلكتروني، وتتيح للطلبة فرصة الاستمرار في عملية التعلم، حيث تُفسح المجال للطلبة للتواصل والتفاعل فيما بينهم والتواصل مع عضو هيئة التدريس من أجل القيام بعمل مشترك بطرق جديدة وممتعة، كما تساعد المؤسسات التعليمية في تحويل الإنترنت إلى وسط قوي وفعال في إدارة العملية التعليمية.

الخدمات التي يقدمها نظام البلاك بورد:

يُعدّ نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد من أشهر الأنظمة المستخدمة في التعليم الإلكتروني وأكثرها أماناً ونجاحاً وذلك بفضل الخدمات التي يوفرها هذا النظام للمستخدمين، ومن أهم هذه الخدمات ما ذكرته إيمان الملحم ومها البدر ونوره المطيران (٢٠١٨، ٣٣)، وهي:

- توفير أدوات تفاعل المتعلم: التقديرات، والتقييم، والمهام، ودليل المستخدمين، وجدول المصطلحات، والمجموعات، والبريد الإلكتروني.

- عرض المحتوى ويتضمن: المعلومات النصية، وملفات، وكتب، ووصلات مواقع.

- الاتصال: يتيح النظام طرقاً للتواصل بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلمين من خلال الرسائل البريدية ولوحات النقاش، والمدونات.

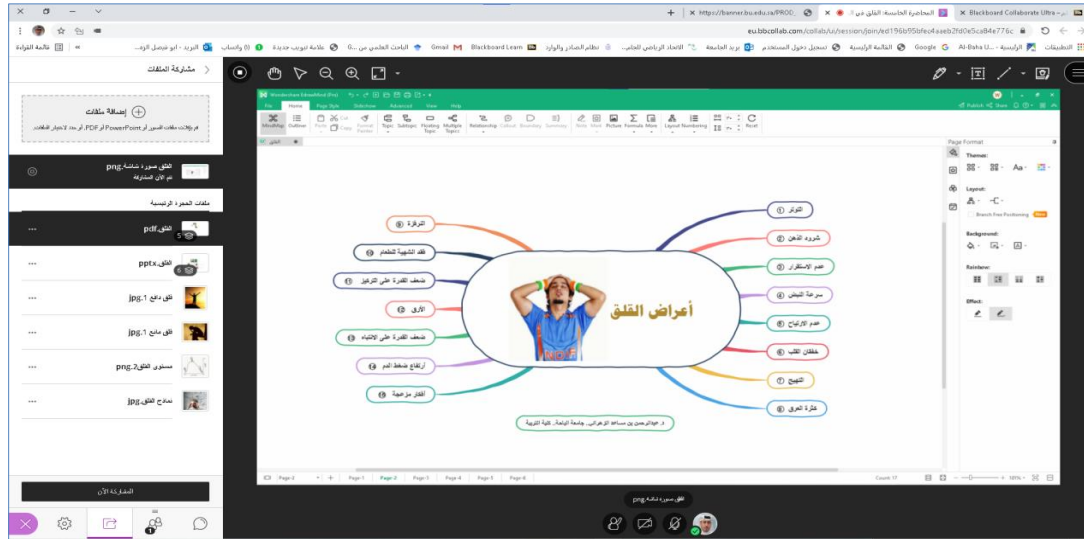
- التقييم من خلال الواجبات والاختبارات.

♦♦ أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلّم Blackboard على التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلّم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية ♦♦

وهذه الخدمات متاحة عبر النظام، وتوجد أدلة كافية لطريقة استخدامها حتى تتحقّق الاستفادة القصوى منها عند التدريس في برنامج ماجستير التربية البدنية.

شكل ٤

خريطة ذهنية إلكترونية من البحث الحالي معروضة على منصة بلاك بورد.



ثانياً: الدّراسات السابقة

اهتمّ كثيرٌ من الباحثين بموضوع الخرائط الذهنية الإلكترونية، وأُجريتَ عددٌ من الدّراسات التي أشارت إلى فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحقيق بعضِ نواتج التعلّم في مقرّراتٍ دراسيّة متنوّعة.

– هدفت دراسة الجاسر Aljaser (2017) إلى تعرّف أثر استخدام خرائط العقل الإلكترونية على التحصيل الدّراسي وتوصّلت إلى نتائج منها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسّطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس اختبارٍ ما بعد الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت اللغة الإنجليزية باستخدام خرائط العقل الإلكترونية.

– هدفت دراسة مرسى (٢٠١٨) إلى تعرّف أثر التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التحصيل الدّراسي، وقد توصّلت إلى أنّ مُتوسّط درجات تحصيل المجموعة التجريبية التي تمّ تدريسها باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية أعلى من مُتوسّط المجموعة التي تمّ تدريسها بالطريقة التقليديّة.

– هدفت دراسة مهيدات Mohaidat (2018) إلى الكشف عن أثر الخريطة الذهنية الإلكترونية على تحسين مستوى الفهم القرائي لدى طُلاب الصفّ التاسع الأساسي في الأردن، وقد توصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تحسين مستوى الفهم القرائي.

– هدفت دراسة مضوي والأمين (٢٠١٩) إلى تعرّف أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل الأكاديمي لطلّاب بكالوريوس التربية، وقد توصّلت لنتائج منها: وجود فروق دالة إحصائية بين مُتوسّطات

درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية.

- هدفت دراسة السعيد (٢٠١٩) إلى تعرّف فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلّم الرياضيات، وقد توصّلت إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

- هدفت دراسة شاكر وسالم (٢٠٢٠) إلى تعرّف تأثير إضافة الخرائط الذهنية التفاعلية إلى منصات التعلّم الإلكتروني على زمن التعلّم وبقاء أثره لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، وقد توصّلت إلى وجود تأثير إيجابي لإضافة الخرائط الذهنية التفاعلية إلى نظم التعلّم الإلكتروني على هيئة بيئة تعلم كاملة.

- هدفت دراسة القرني (٢٠٢٠) إلى الكشف عن فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المباشر والمؤجل في مادة العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية بمحافظه بيشة، وقد توصّلت إلى نتائج منها ثبوت فاعلية نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي المباشر والمؤجل.

- هدفت دراسة الإمام (٢٠٢١) إلى تعرّف فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد توصّلت إلى نتائج منها وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية.

- هدفت دراسة جبر (٢٠٢١) إلى تعرّف فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدقّق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، وأسفرت نتائج الدراسة عن نتائج منها: وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

- هدفت دراسة عبد الوكيل (٢٠٢١) إلى تنمية التحصيل الفوري والمرجأ لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل من خلال تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية التشاركية (متزامن/ غير متزامن)، وقد أكّدت النتائج أن التعلّم من خلال الخرائط الذهنية الإلكترونية التشاركية (متزامن/ غير متزامن) كان له أثر في الاختبارين التحصيلي الفوري والمرجأ.

وقد توصّلت جميع الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية إلى فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على المتغيرات التابعة ومنها: التحصيل المباشر والمرجأ، مع اختلاف الأدوات المستخدمة للقياس والعينة في تلك الدراسات، وقد استفادت الدراسة الحالية منها في: إعداد الإطار النظري، واختيار المنهج،

وإعداد الأداة المستخدمة، والمواد التعليمية الخاصة باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد في تدريس ثلاث وحدات من مقرّر دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي والتعرّف إلى فاعليّتها في التحصيل وبقاء أثر التعلّم لدى طُلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة، واختلفت عنها في ربط استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية بمنصّة التعلّم الإلكتروني بلاك بورد، وكذلك المقرّر الدراسي التي تمّ اختيار الوحدات الدراسية منه، وتطبيق الدراسة على عينة من طُلاب مرحلة الدراسات العليا.

منهج البحث:

تمّ اختيار التصميم التجريبي لمجموعة واحدة مع قياس قبلي – بعدي – مُوجّل، حيثُ أخضع الباحث المتغيّر المستقل المتمثّل في "الخرائط الذهنية الإلكترونية" للتجربة، وذلك لقياس فاعليّتها على المتغيّر التابع وهو "التحصيل المباشر والمُوجّل".

متغيّرات الدراسة:

- ١- المتغيّر المستقل: يتمثّل في الدراسة الحالية في (الخرائط الذهنية الإلكترونية).
- ٢- المتغيّر التابع: ويتمثّل في الدراسة الحالية في التحصيل المباشر والمُوجّل، وتمّ قياسه بالاختبار الذي تمّ إعداده لتحقيق هذا الغرض.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طُلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة المسجّلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠٢١ - ٢٠٢٢)، والبالغ عددهم (٤٠) طالبًا. عينة الدراسة الأساسية:

تكوّنت عينة الدراسة من الطُلاب المسجّلين لمادة: دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي، في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) والبالغ عددهم (٢٠) طالبًا، وقد تمّ اختيار العينة قصدًا لمناسبتها لتطبيق الدراسة.

العينة الاستطلاعية:

تمّ اختيار (٥) من الطُلاب المسجّلين لمقرّر: دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي (خارج عينة الدراسة الأساسية)، عشوائيًا؛ وذلك للتأكّد من صلاحية الاختبار المراد تطبيقه.

أدوات البحث:

الاختبار التحصيلي:

تمّ اعتماد الباحث على الاختبار التحصيلي باعتباره الأداة المناسبة لطبيعة الدراسة ونوعيتها، وقام بوضع اختبار تحصيلي في الوحدات الدراسية المختارة من مادة دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي (القلق في المجال الرياضي، العدوان في المجال الرياضي، الثقة الرياضية)، وقد تمّ اتباع الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

هدف اختبار التحصيل إلى قياس الجانب المعرفي للوحدات الدراسية المختارة لدى طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة، عينة الدراسة؛ وذلك بتطبيقه قبلًا وبعدًا لقياس التحصيل المباشر ثم بعدًا مؤجلًا لقياس بقاء أثر التعلّم.

٢- تحديد محتوى المادة العلمية:

- تكوّنت الوحدات الدراسية المختارة للدراسة من مجموعة من الموضوعات الفرعية، جاءت كما يلي:
- القلق في المجال الرياضي (مفهوم القلق في المجال الرياضي، أعراض القلق في المجال الرياضي، مستويات القلق في المجال الرياضي، نماذج حديثة في قلق المنافسة الرياضية، مصادر القلق لدى الرياضيين).
 - العدوان في المجال الرياضي (مفهوم العدوان في المجال الرياضي، أنواع العدوان في الرياضة، أسباب السلوك العدواني في الرياضة، توجيه السلوك العدواني في الرياضة، العوامل المؤثرة في ظهور السلوك العدواني في الرياضة).
 - الثقة الرياضية (مفهوم الثقة بالنفس الرياضية، أنواع الثقة بالنفس في الرياضة، خصائص الثقة بالنفس في الرياضة، بناء الثقة بالنفس لدى الرياضيين).

٣- إعداد جدول مواصفات الاختبار:

يتكوّن جدول المواصفات من بُعدين أحدهما موضوعات المحتوى، ويمثّل الآخر الأهداف التعليمية، لتكون الاستفادة منه في تحديد الأهمية النسبية وتوزيع الأسئلة على الموضوعات، وجاءت كما في جدول (١) التالي:

جدول ١

توزيع أسئلة الاختبار حسب الأهداف ووحدات الدراسة المختارة.

الموضوعات/ الأهداف	التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	الإجمالي	الوزن النسبي
القلق في المجال الرياضي	٢ ، ٤ ، ٦	١٤ ، ١٥ ، ١٨	١٠ ، ١٣	٩		٤٥٪
العدوان في المجال الرياضي	١٢	٨	٣	١٩	٤	٢٠٪
الثقة الرياضية	٢٠	٧ ، ٩ ، ١١	١١	٥ ، ١	٧	٣٥٪
الإجمالي	٥	٧	٣	٥	٢٠	١٠٠٪
مجموع الدرجات	٥	٧	٣	٥	٢٠	---

يتّضح من جدول (١) أنّ عدد الأهداف الكلية للوحدات الثلاث المختارة بلغ (٢٠) سؤالاً، موزعة على المستويات المعرفية (التذكّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل).

٣- تحديد نوع الأسئلة وتوزيعها:

قام الباحث بصياغة أسئلة الاختبار التحصيلي في الوحدات الدراسية المختارة على نمط أسئلة الاختبار

من متعدّد، وذلك لأنّ هذا النمط يتميّز عن غيره من أنماط الاختبارات الموضوعيّة الأخرى بما يلي (كاظم، ٢٠٠١م: ٥٦):

- يمكن عن طريقه قياس مدى تحقّق جميع الأهداف التربوية، وبخاصّة ما يتعلّق منها بالعمليات العقلية العليا كالفهم والتفسير، والتطبيق، والتحليل، وغيرها.
 - يقل فيها أثر تخمين الجواب الصحيح إلى أدنى حد ممكن.
 - سهولة تقدير الدرجات وعدم تأثرها بذاتية المصحح.
- ٥- صياغة تعليمات الاختبار مفرداته:

تمت صياغة تعليمات الاختبار لتكون واضحة، ومفردات الاختبار التحصيلي بمستوياته المختلفة، وتمت مراعاة: مناسبة السّؤال للمحتوى، ووضوح لغة السّؤال وسهولتها، وشمولية الأسئلة للمحتوى، ومناسبة الأسئلة لمستويات الطّلاب، والقدرة على تمييز الفروق الفردية بينهم.

٦- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تمّ تجريب الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية بلغت (٥) من طّلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة المسجّلين لمقرر: دراسات متقدّمة في علم النفس الرياضي، وخارج العينة الأساسيّة للبحث؛ وذلك لتقنين الاختبار التحصيلي.

٧- صدق الاختبار:

تمّ التّحقّق من صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ- صدق المحتوى: تمّ التّحقّق من صدق المحتوى من خلال إعداد جدول المواصفات الذي تناول: الموضوعات، وأهدافها، والوزن النسبي لهذه الموضوعات، ليتّم بناءً عليها توزيع مفردات الاختبار.

ب- الصدق الظاهري: تمّ عرض الاختبار في صورته الأولى على مجموعة من المحكّمين المتخصصين في مناهج التربية البدنية وطرق تدريسها، القياس والتقويم، علم النفس الرياضي، وذلك لأخذ آرائهم ومقترحاتهم في: مناسبة كل سؤال لقياس المستوى المعرفي، سلامة الصياغة اللغوية لكل سؤال، تعديل ما يروونه مناسباً للاختبار بالحذف أو الإضافة؛ للوصول للصورة النهائية للاختبار، وقد تمّ تعديل صياغة بعض الأسئلة وحذف البعض الآخر بناءً على آراء بعض المحكّمين.

٨- حساب ثبات الاختبار:

بعد إعداد الاختبار قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٥) طلاب من المسجّلين لمقرّر: دراسات متقدّمة في علم النفس الرياضي، وخارج العينة الأساسيّة للبحث، للتأكّد من ثبات الاختبار، ولقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حسب الوحدات الدراسية الثلاثة التي تمّ اختيارها للدراسة، وتمّ حساب درجة الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان- براون.

طريقة التجزئة التصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة التصفية، حيث احتُسبت كل من درجات الأسئلة ذات الأرقام الفردية، ودرجات الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، وتم تطبيق طريقة سبيرمان- براون للتجزئة النصفية التي تُستخدم في حالة تساوي نصفي الاختبار. معامل الثبات بطريقة سبيرمان- براون $(r(SB)) = \frac{2*r}{1+r}$ حيث (r) معامل ارتباط بيرسون بين درجات التصف الفردي والتصف الزوجي. والجدول التالي (٢) يوضح ذلك.

جدول ٢

معامل الثبات للاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة التصفية

م	الوحدات الدراسية المختارة للدراسة	عدد الأسئلة	معامل الثبات
١	القلق في المجال الرياضي	٩	٠,٨٥
٢	العدوان في المجال الرياضي	٤	٠,٨٧
٣	الثقة الرياضية	٧	٠,٨٢
	الاختبار الكلي	٢٠	٠,٨٥

يبين الجدول السابق معامل ثبات كل وحدة من وحدات الدراسة، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار الكلي (٠,٨٥)، وهي نسبة تدل على أن ثبات الاختبار مرتفع، مما يطمئن الباحث للتطبيق على عينة الدراسة.

٩- تحديد زمن الاختبار:

في ضوء التطبيق الاستطلاعي، تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار التحصيلي، وذلك من خلال تسجيل الزمن الذي استغرقه أول طالب في الإجابة عن الاختبار (١٧ دقيقة)، والزمن الذي استغرقه آخر طالب في الإجابة عن الاختبار (٢٣ دقيقة)، ومن ثم إيجاد المتوسط الحسابي لهما ويساوي (٢٠ دقيقة).

تصميم الوحدات الدراسية المختارة (باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية):

قام الباحث بتصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية وفقاً لنموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧)، وذلك باتّباع الخطوات الأربعة له (مرحلة التحليل، ومرحلة التصميم، ومرحلة التطوير التعليمي، ومرحلة النشر والاستخدام) وجميع الخطوات الفرعية المنبثقة عنها. ومن ثم تطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل) بعد التأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها للاستخدام، وذلك على عينة الطلاب قبل البدء بالتدريس باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، وبعد المعالجة، وتدريب طلاب ماجستير التربية البدنية عينة الدراسة الوحدات الدراسية المختارة (القلق في المجال الرياضي، العدوان في المجال الرياضي، الثقة الرياضية) بالخرائط الذهنية الإلكترونية، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة الطلاب بعدد مباشرة، ثم بعد ثلاثة أسابيع لقياس بقاء أثر التعلم لدى عينة الدراسة في الوحدات المختارة.

خطوات تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. اختار الباحث عينة الدراسة الأساسية والعينة الاستطلاعية من طلاب ماجستير التربية البدنية المسجلين لمقرر "دراسات متقدمة في علم النفس الرياضي في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١ - ٢٠٢٢) بطريقة عشوائية.
2. طبق الباحث اختبار التحصيل المعرفي على العينة الاستطلاعية لقياس المعاملات العلمية للاختبار وتحديد زمنه، وذلك يوم الاثنين الموافق (٢٠٢٢/١/٢٤).
3. تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبلًا على عينة الدراسة الأساسية يوم الإثنين الموافق (٢٠٢٢/١/٣١).
4. بدأ الباحث بتطبيق الدراسة من خلال استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، يوم الإثنين (٢٠٢٢/٢/٦) بتدريس وحدة "القلق في المجال الرياضي" بواقع (٤ ساعات تدريسية)، ويوم الإثنين (٢٠٢٢/٢/١٤) بتدريس وحدة "العدوان في المجال الرياضي" بواقع (٣ ساعات تدريسية)، ويوم الإثنين (٢٠٢٢/٢/٢١) وحدة "الثقة الرياضية" بواقع (٣ ساعات تدريسية)، حيث تم التدريس لمدة ثلاثة أسابيع بمجموع (١٠ ساعات تدريسية).

شكل ٥

مثال على خريطة ذهنية إلكترونية من البحث الحالي في أثناء التطبيق معروضة على منصة بلاك بورد.



5. تطبيق الاختبار التحصيلي بعددًا بهدف قياس التحصيل المباشر لدى عينة الدراسة الأساسية وذلك يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٢/٢/٢٢).
6. تطبيق الاختبار التحصيلي بعد (١٥ يومًا) بهدف قياس بقاء أثر التعلّم لدى عينة الدراسة الأساسية وذلك يوم الأربعاء الموافق (٢٠٢٢/٣/٩).
7. تصحيح الاختبار، ورصد الدرجات، ومعالجتها إحصائيًا.
8. تحليل النتائج ومناقشتها، وتفسيرها تفسيرًا موضوعيًا دقيقًا.

٩. وضع التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

المعالجات والأساليب الإحصائية:

قام الباحث بجمع البيانات للقياسات (القبلي، البعدي المباشر، والمؤجل) للاختبار التحصيلي، ومن ثم إدخالها على برنامج الحزم البرمجية (SPSS) في شكل تقدير كمي، وتضمنت عمليات الإحصاء المستخدمة الأساليب التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون Pearson، ومعادلة سبيرمان-براون Spearman-Brown لحساب الثبات والصدق.

٢. المتوسطات الحسابية Arithmetic Averages.

٣. الانحرافات المعيارية Standard Deviation.

٤. اختبار "ت" (t. Test) للمقارنات المرتبطة Samples t- Test- Paired.

٥. معادلة كوهين للعينات المترابطة لحساب فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد.

نتائج البحث (عرضها، تفسيرها ومناقشتها):

أولاً: عرض نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على "ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard في التحصيل المباشر لدى طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة؟".

قام الباحث بالتحقق من صحة الفرض التالي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي المباشر لصالح الاختبار البعدي المباشر، وذلك باستخدام اختبار "ت" (t. Test) للمقارنات المرتبطة Samples t- Test- Paired، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار.

جدول ٣

نتائج اختبار "ت" (T. Test) للمقارنات المرتبطة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة (٠,٠٥)
قبلي	١٨	١١	١,٧٨	١٧	٧,٥٣	٠,٠١	دالة
بعدي (مباشر)	١٨	١٥,٠٥	١,٤٣				

يتضح من الجدول السابق أن عدد الطلاب في المجموعة التجريبية (١٨)، وبلغ المتوسط الحسابي في الاختبار القبلي (١١) والانحراف المعياري (١,٧٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي (١٥,٠٥) والانحراف المعياري (١,٤٣) وأن قيمة اختبار (ت) المحسوبة = (٧,٥٣) عند درجة حرية (١٧) وأن الدلالة المحسوبة (Sig) = (٠,٠١) وهي أقل من حدود الدلالة عند (٠,٠٥)، مما يعني أن هناك فروقاً بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وبهذا نقبل الفرض البديل، أي أنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مُتوسّطات درجات الاختبار القبلي والبعدي المباشر لصالح الاختبار البعدي المباشر.

حجم التأثير للخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المباشر:

قام الباحث بحساب حجم التأثير لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد في التحصيل المباشر لدى عينة الدراسة، وتمّ حسابه عن طريق معادلة كوهين للعتبات المترابطة.

جدول ٤

الإطار المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمعادلة كوهين لمعرفة حجم التأثير

الأداة	حجم التأثير	متوسط	كبير	كبير جدًا
معادلة كوهين	٠,٢	٠,٥	٠,٨	١,٠

جدول ٥

حجم تأثير الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المباشر لدى عينة الدراسة

التقنية المستخدمة	المجموعة التجريبية	العدد	قيمة ت	قيمة d	حجم الاثر
استخدام الخرائط الذهنية قبلية	١٨	٨,١٩	١,٩٣	كبير جدًا	
الإلكترونية بعدي (مباشر)	١٨				

وفق جدول (٤) الذي يوضح الإطار المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمعادلة كوهين لمعرفة حجم التأثير وكما يبيّن جدول (٥) أنّ حجم التأثير يساوي (١,٩٣) وبذلك يكون حجم تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد على عينة الدراسة في التحصيل المباشر كبير جدًا.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: للإجابة عن هذا التساؤل الذي ينصّ على "ما أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر نظام إدارة التعلم Blackboard في بقاء أثر التعلم لدى طلاب ماجستير التربية البدنية بجامعة الباحة؟".

قام الباحث بالتحقق من صحة الفرض التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مُتوسّطات درجات الاختبار البعدي المباشر والاختبار المؤجل (الاستيعابي) لصالح الاختبار المؤجل (الاستيعابي)، وذلك باستخدام اختبار "ت" (t. Test) للمقارنات المرتبطة Samples t- Test- Paired، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار.

جدول ٦

نتائج اختبار "ت" (t. Test) للمقارنات المرتبطة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة عند
بعدي (مباشر)	١٨	١٥,٠٥	١,٤٣	١٧	٣,٢٦	٠,٠١	دالة
مؤجل (استيعابي)	١٨	١٦,٥٥	١,٣٣				

يتّضح من الجدول السابق أنّ عدد الطّلاب في المجموعة التجريبية (١٨)، وبلغ المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي المباشر (١٥,٠٥) والانحراف المعياري (١,٤٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي في الاختبار المؤجل الاستيعابي (١٦,٥٥) والانحراف المعياري (١,٣٣)، وأنّ قيمة اختبار (ت) المحسوبة = (٣,٢٦) عند درجة حرّية (١٧) وأنّ الدلالة المحسوبة (Sig) = (٠,٠١) وهي أقل من حدود الدلالة عند (٠,٠٥)، ممّا يعني أنّ هناك فروقاً بين الاختبارين البعدي المباشر والمؤجل الاستيعابي لصالح الاختبار المؤجل الاستيعابي، وبهذا نقبل الفرض البديل، أي أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مُتوسّطات درجات الاختبار البعدي المباشر، والاختبار المؤجل (الاستيعابي) لصالح الاختبار المؤجل (الاستيعابي).

حساب حجم التأثير للخرائط الذهنية الإلكترونية على بقاء أثر التعلّم:

قام الباحث بحساب حجم التأثير لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد في التحصيل المباشر لدى عينة الدّراسة. وتمّ حسابه عن طريق معادلة كوهين للعينات المترابطة.

جدول ٧

حجم تأثير الخرائط الذهنية الإلكترونية على بقاء أثر التعلّم لدى عينة الدّراسة					
التقنية المستخدمة	المجموعة التجريبية	العدد	قيمة ت	قيمة d	حجم الاثر
استخدام الخرائط الذهنية البعدي (مباشر)	١٨	٥,٣٠	١,٢٥	كبير جداً	
الإلكترونية مؤجل (استيعابي)	١٨				

ووفق جدول (٤) الذي يوضّح الإطار المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لمعادلة كوهين لمعرفة حجم التأثير، وكما يبيّن جدول (٧) أنّ حجم التأثير يساوي (١,٢٥) وبذلك يكون حجم تأثير استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد على عينة الدّراسة في بقاء أثر التعلّم كبير جداً.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث تفسيرها:

يرى الباحث أنّ نتائج الدّراسة الحالية منطقية، وتتوافق مع النتائج العامة للدّراسات السابقة التي بحثت عن فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التعلّم بشكل عام، وفيما يتعلق بالتحصيل البعدي (المباشر)، والتحصيل المؤجل (الاستيعابي) على وجه الخصوص، ومنها: دراسة الجاسر Aljaser (2017)، دراسة مرسى (٢٠١٨)، دراسة مهيدات Mohaidat (2018)، دراسة السعيد (٢٠١٩)، دراسة الإمام (٢٠٢١)، دراسة جبر (٢٠٢١) التي توصّلت إلى التأثير الإيجابي لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المباشر (البعدي).

ويُرجع الباحث ذلك إلى أنّ استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد خلق بيئة تعليمية جاذبة للمُتعلّمين، وساعدت الطّلاب على زيادة دافعيتهم نحو التعلّم وبناء معارفهم، كما أنّ اهتمام الخرائط الذهنية الإلكترونية بالاستمتاع بعملية التعلّم وتحقيق المتعة في أثناء التعلّم، وكذلك الحصول على معلومات ومفاهيم وأفكار أكثر من خلال الخريطة الذهنية الإلكترونية، مع إمكانية التعديل فيها في أي وقت، وتحقيق التعاون بين الطّلاب، ويعدّ حجم الأثر الكبير جداً لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر

البلاك بورد في الدّراسة الحالية على التّحصيل المباشر والمؤجّل دليلٌ على الاستفادة من مميّزات استخدام هذه الاستراتيجية التي تميلُ إلى التبسيط في عرض المعلومات، وتقديمها بطريقة مبسّطة وسهلة ومركّزة، وهذا من شأنه أن يُحدث أثراً إيجابياً على مستوى التّحصيل المباشر وبقاء أثر التعلّم لفتراتٍ طويلة. وتتوافق نتيجة الدّراسة الحالية التي أثبتت أثراً كبيراً جداً لاستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية عبر البلاك بورد على التّحصيل المؤجّل مع دراسة كلٍ من: مضوي والأمين (٢٠١٩)، القرني (٢٠٢٠)، عبد الوكيل (٢٠٢١) التي توصّلت إلى نتائج منها ثبوت فاعليّة استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التّحصيل المعرفي المباشر والمؤجّل.

ويعزو الباحث نتيجة الدّراسة الحالية إلى أنّ تنظيم عرض المعلومات بالخرائط الذهنية الإلكترونية بما تضمّنه من تجزئة المحتوى للوحدات الدراسية المختارة إلى أفكارٍ رئيسية وفرعية بينها روابط ووصلات قدّمت الأفكار في صورةٍ بصريةٍ منظّمة أدّت إلى زيادة مستوى التّحصيل المباشر، وكذلك بقاء أثر التعلّم الذي دلّت عليه النتائج من خلال الاختبار التحصيلي المؤجّل (الاستيعابي).

ويُعدّ تقديم الخرائط الذهنية الإلكترونية من خلال منصّة التعلّم الإلكتروني بلاك بورد والتي توفّر أدوات التفاعل بين المعلم والمتعلم، وعرض المحتوى على المتعلّمين بطريقة مشوّقة أدّى إلى تركيز الانتباه نحو المحتوى التعليمي، وأتاح فرصة أكبر للتعلّم من خلال أكثر من حاسة في وقتٍ واحد، وكلّما زاد عدد الحواس التي تستقبل المثيرات كانت هناك فرصة أكبر لبقاء المعلومات في ذاكرة المتعلّم لوقتٍ أطول.

كما يمكن تفسير وجود الخرائط الذهنية الإلكترونية كإثراء لمنصّة التعلّم الإلكتروني بلاك بورد في اختزال أو تقليل زمن التعلّم، وذلك للضبط والتّحكم في العملية التعليمية ممّا يضمن استثمار الزمن في التعلّم دون إضاعة وقتٍ نتيجة التشتّت أو البعد عن الهدف، وهذا يتوافق مع نتيجة دراسة شاكر وسالم (٢٠٢٠) التي توصّلت إلى وجود تأثيرٍ إيجابيٍ لإضافة الخرائط الذهنية التفاعلية إلى نظم التعلّم الإلكتروني على هيئة بيئة تعلّمٍ كاملة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدّراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. توسيع نطاق استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في التّعليم الجامعي، ومنها في تدريس مقرّرات الدّراسات العليا.
٢. تطوير منصّات التعلّم الإلكتروني ومنها البلاك بورد، وتدعيمها ببرامج الخرائط الذهنية الإلكترونية الحديثة، ومنها برنامج Edraw Mastermind Pro، لتعزيز أدوات التّفاعل والإبحار وإثراء بيئة التعلّم.
٣. تدريب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية وإنتاجها وآليات استخدامها عن بعد عبر منصّات التعلّم الإلكتروني.

٤. تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونية وتطويرها واستخدامها في كلّ المقررات الدراسية المختلفة في برامج الدراسات العليا بالجامعات.

مقترحات البحث:

١. في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث بعض المقترحات، وهي:
١. إجراء دراسات للكشف عن الاتجاهات لدى المعلمين والطلبة نحو استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في العملية التعليمية.
٢. إجراء دراسات علمية باستخدام استراتيجيات تعليمية حديثة أخرى، حتى يتم التخلّص من أسلوب المحاضرة التقليدية وبخاصة في تدريس مقررات الدراسات العليا، وهذا ما تؤكد عليه الطرق التربوية الحديثة من جعل المتعلم محور العملية التعليمية.
٣. إجراء دراسة للكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين في توظيف التقنيات الرقمية، ومنها الخرائط الذهنية الإلكترونية في العملية التعليمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

- الإمام، ولاء إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة عين شمس، مجلة القراءة والمعرفة، ١ (٢٣٥)، ١٩١-٢١٣.
- جبر، رضا عبد الرزاق. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتدفق النفسي والتّحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية، جامعة بورسعيد، مجلة كلية التربية، ١ (٣٤)، ٣٧٨-٤٥٢.
- الحري، عبدالله عواد. (٢٠٢٠). فاعلية التدريس باستخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية المفاهيم الكيميائية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالسعودية، مجلة العلوم التربوية، ١ (٢١)، ٢٣٠-٢٧٠.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التدريس نماذج ومهاراته، عالم الكتب.
- السعيد، حنان أحمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ١ (٢٧)، ٣٠٠-٣٢٤.
- شاكر، صالح أحمد وحديد، عبد الرحمن أحمد. (٢٠٢٠). تأثير إضافة الخرائط الذهنية التفاعلية إلى منصات التعلّم الإلكتروني على زمن التعلّم وبقاء أثره لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٠ (٧٤)، ١٩-٧٤.
- عبد الوكيل، محمد أبو الليل. (٢٠٢١)، أثر التفاعل بين نمط الخرائط الذهنية الإلكترونية التشاركية "متزامن/ غير متزامن" والأسلوب المعرفي "التصلب/ المرونة" في تنمية التحصيل الفوري والمزاج لدى طلاب كلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (١٣٥)، ٢١٣-٢٦٨.
- عبد الباسط، حسين محمد. (٢٠١٦). الخرائط الذهنية الرقمية وأنشطة استخدامها في التعليم والتعلّم، مجلة التعليم الإلكتروني، ١ (١٢).
- عبد الكريم، سعد (٢٠١٦). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تعلم الفيزياء وأثرها في تنمية القدرة المكانية والميل العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العلمية- للبحوث والنشر العلمي، ٣٢ (١)، ٢٦-١٢١.
- عثمان، الشحات وعوض، أماني. (٢٠٠٨). المدخل إلى الكمبيوتر التعليمي. مكتبة نانسي.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط ٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين والجميل، علي. (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة، عالم الكتب.
- القرني، ناصر سعد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل المباشر والمؤجل في مادة العلوم لطلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، ١١ (٣٦)، ٣٠٣-٣٢٧.

مرسي، نادية. (٢٠١٨). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في زيادة تحصيل الطلاب لوحدين من مقرر مدخل إلى تكنولوجيا المعلومات: دراسة تجريبية على طالبات الفرقة الأولى بقسم المكتبات والمعلومات بكلية الآداب جامعة طنطا، المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات، ٥ (٢)، ٩٧-٦٥.

مضوي، إيمان والأمين، محمد مصطفى. (٢٠١٩). أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية على التحصيل الأكاديمي لطلاب بكالوريوس التربية / رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية أ.

المولد، حليلة عبد القادر. (٢٠٠٩). أثر استخدام الخرائط الذهنية في التدريس على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الجغرافيا، مجلة القراءة والمعرفة، ١ (٩١)، ١٢٦-١٤٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Imam, the loyalty of Ibrahim. (2021). The effectiveness of using electronic mental maps in developing the achievement of secondary school students, Ain Shams University, *Reading and Knowledge magazine*,1(235), 191-213.

Jabr, Reda Abdel-Razzaq. (2021). The effectiveness of using electronic mental maps in developing metacognitive skills, psychological flow, and academic achievement among students of the College of Education, Port Said University, *Journal of the College of Education*,1(34), 378-452.

Al-Harbi, Abdullah Awad. (2020). The effectiveness of teaching using electronic mental maps in developing chemical concepts and the trend towards them among first-year secondary students in Saudi Arabia, *Journal of Educational Sciences*,1(21) 2, 230-270.

Zeitoun, Kamal Abdel Hamid. (2003). *Teaching models and skills*, the world of books.

Al-Saeedi, Hanan Ahmed. (2019). The effectiveness of using electronic mental maps in developing achievement and motivation towards learning mathematics among middle school students in the Asir region, *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*,1(27), 300-324.

Shaker, Saleh Ahmed and Hamid, Abdul Rahman Ahmed. (2020). The effect of adding interactive mind maps to e-learning platforms on learning time and the survival of its impact among students of the Education Technology Division, Faculty of Specific Education, Mansoura University, *Egyptian Association for Educational Technology*, 30 (74), 19-74.

Abdul Wakeel, Muhammad Abu Al-Layl. (2021), The effect of the interaction between the pattern of participatory electronic mental maps "synchronous / asynchronous" and the cognitive style "rigidity / flexibility" in developing immediate and delayed achievement among students of the College of Education, *Arab Studies in Education and Psychology*,1(135), 213-268.

Abdelbaset, Hussein Mohamed. (2016). Digital mind maps and activities for their use in teaching and learning, *e-learning magazine*,1(12).

Abdel Karim, Saad (2016). The use of electronic mental maps in learning physics and its impact on developing spatial ability and scientific inclination among first-year

- secondary students. *The Scientific Journal - Research and Scientific Publishing*, 32 (1), 26-121.
- Atman, Al-Shahat and Awad, Amani. (2008). *The entrance to the educational computer*. Nancy Library.
- Allam, Salah El-Din Mahmoud. (2011). *Educational Measurement and Evaluation in the Teaching Process*, 4th Edition, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution.
- Al-Laqrani, Ahmed Hussein and Al-Jamal, Ali. (1996). *Dictionary of educational terms* Knowledge, world of books.
- Al-Qarni, Nasser Saad. (2020). The effectiveness of using electronic mental maps on direct and delayed achievement in science for primary school students in Bisha Governorate, Assiut University, *Journal of the College of Education*, 11 (36), 303-327.
- Al Kaltham, Maha et al. (2016). *Teaching Strategies towards Effective Teaching*, Al-Mutanabbi Library for Publishing and Distribution.
- Morsi, Nadia. (2018). The effect of using electronic mind maps on increasing students' achievement of two units of an introduction to information technology course: an experimental study on first-year students in the Department of Libraries and Information, Faculty of Arts, Tanta University, *International Journal of Library and Information Sciences*, 5 (2), 65-97.
- Mudawi, Iman and Al-Amin, Muhammad Mustafa. (2019). *The effect of using electronic mind maps on the academic achievement of Bachelor of Education students*[A magister message that is not published]. Sudan University of Science and Technology, College of Education.
- Almoald, Halima Abdel Qader. (2009). The effect of using mind maps in teaching on the achievement of third grade secondary school students in geography, *Reading and Knowledge magazine*, 1(91), 126-144.
- Aljaser, M.(2017). The Effectiveness of Electronic Mind Maps in Developing Academic Achievement and the Attitude towards Learning English among Primary School. *International Education Studies*; 10 (12), 80-95.
- Buzan, Tony (2006). *Mind Maps at Work*, translation of Jarir, Riyadh: Jarir.
- Buzan, T. (2007). *Mind Map Book*. Pearson Education Group, England.
- Campbell, H. C. & Chittleborough, L. G. (2014).The "new" science specialists: Promoting and improving the teaching of science in primary schools. *Teaching Science*, 60(1), 19-29.
- Erdem, A. (2017). Mind Maps as a Lifelong Learning Tool Universal. *Journal of Educational Research*, 5 (12A), 1-7.
- Fong, S. F. & Lily, P. L. (2010). Effects of segmented animation among Students of different anxiety levels: A cognitive load perspective. *Malaysian Journal of Educational Technology*, 10(2), 91-100.
- Genevieve, P. Z & Maher, W. C. (2013). Prevalence of mind mapping as a teaching and learning strategy in physical therapy curricula. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13(5), 21 – 32.

- Hamad, M. (2017). Pros & Cons of Using Blackboard Collaborate for Blended Learning on Students Learning. *Higher Education Studies*, 1 (7), 27-16.
- Harry, S & et al. (2020). Using Mind Maps to Make student Questioning Effective: Learning Outcomes of a Principle- Based Scenario for Teacher Guidance, *Research in Science Education*, 50 (1), 203-225.
- Holzman, S. (2004). Thinking Maps: Strategy-Based Learning for English Language Learner and Other, Annual Administrator Conference 13th, closing the Achievement Gap for Education Learner Student, *Sonoma Country Office of Education*, California Department of Education.
- La-Ferla, M. V. & et al. (2009). An international comparison of the effect of using computer manipulatives on middle grades students' understanding of three-dimensional buildings. *Proceedings of the 9th International Conference on Technology in Science Teaching*, 91- 98.
- Marks, F. R. & et al. (2014). The Societal Dimension in German Science Education-- From Tradition towards Selected Cases and Recent Developments. *Eurasia Journal of Mathematics, Science Technology Education*, 10(4), 285-296.
- Mohaidat, M. (2018). The Impact of Electronic Mind Maps on Students' Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 11(4), 32-42.
- Nurettin, D. Z. (2013). The Functionality of a Geography Information System (GIS) Technology in Geography. *Journal of Turkish Tourism Research*, Skin 2 (1), 1-4.



درجة ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفايات تعليم (STEAM) بمدينة مكّة المكرّمة

د. فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي

أستاذُ مناهج وطُرُق تدريس التربية الفنيّة المشارك

جامعة أم القرى - كليّة التربية - قسم المناهج وطُرُق التدريس

المُسْتَخْلَص:

هَدَفَت الدِّراسَةُ إلى تحديد درجة مُمارسة مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفايات تعليم (STEAM) بمدينة مكّة المكرّمة من وجهة نظرهم، وعلاقته ذلك ببعض المتغيّرات. وأتبعت المنهج الوصفي الكميّ المسحي. وصُمِّمَت الاستبانة أداة لجمع البيانات وتكوّنت من خمس كفايات رئيسة، و(٣٨) مؤشّراً. وبعد تقنين الأداة وحساب صدقيها وثباتها، طُبِّقَت على عيّنة طبقية عشوائية مُكوّنة من (٥١٢) معلّماً ومُعَلِّمة؛ خلال الفصل الدراسي الأوّل لعام (١٤٤٣هـ). وأظهرت نتائج الدِّراسَة: أنّ درجة مُمارسة مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفايات تعليم (STEAM) كانت بدرجة مُتوسّطة، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من أو يساوي (٠,٠٥) لدرجة مُمارسة كفايات تعليم (STEAM) تُعزى إلى مُتغيّر مؤهل المعلّم العلمي لصالح الدكتوراه والماجستير، ومُتغيّر تخصّص المعلّم لصالح تخصّص التربية الفنيّة، ومُتغيّر المرحلة التدريسيّة لصالح المرحلتين الابتدائية والثانوية؛ ومُتغيّر سنوات خبرة المعلّم لصالح سنوات الخبرة من (١٥) سنة فأعلى، ومُتغيّر النوع الاجتماعي لصالح المعلّمت، ومُتغيّر الدورات التدريبيّة لصالح الحاصلين على دورة فأعلى. وأوصت الدِّراسَة بأهميّة توفير برامج تدريبيّة لتمكين مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها من كفايات تعليم (STEAM) معرفياً ومهارياً. الكلمات المفتاحيّة: الكفايات، تعليم STEM، تعليم (STEAM)، معلّم التربية الفنيّة.



The Degree of art Education Teachers' Practice of (STEAM) Education Competencies in the City of Makkah Al-Mukarramah

Dr. Fattmah A. Alghamdi

Associate Professor of Curriculum and Instruction in Art Education
Umm Al-Qura University -College of Education - Department of Curricula and Instruction

Abstract

This study aimed to determine the degree to which art education teachers practice the competencies of (STEAM) education in the city of Makkah Al-Mukarramah from their point of view, and its relationship to some variables. The study followed the quantitative descriptive approach. The study sample consisted of (512) male and female teachers. They were selected according to the stratified random method during the first semester of the year 1443 AH. A questionnaire was designed to collect data, and it consisted of five main competencies and (38) indicators. The results of the study showed that the practice of art education teachers for the competencies of (STEAM) education was moderate. The study also found statistically significant differences at a significance level less than (0.05) for the degree of practicing (STEAM) teaching competencies due to the educational qualification variable in favor of the doctoral and masters variable, the specialization variable in favor of the art education major, the variable of the educational stage in favor of the primary and secondary stages, the variable years of experience in favor of the years of experience from 15 years and above, and the gender variable in favor of the teachers, and the variable of training courses in favor of those with a course or higher. The study recommended the importance of providing training programs to enable art education teachers with knowledge and skills of (STEAM) education competencies.

Keywords: Competencies, STEM Education, (STEAM) Education, Art Education Teacher



المقدّمة:

جَلَبَ تَطَوُّرُ المعلوماتِ وطرقِ اكتسابِ المعارفِ والمهاراتِ بالقرنِ الحادي والعشرين الابتكاراتِ في شتّى مجالات الحياة؛ الأمرُ الذي فرضَ على المِخْطَطينِ التّربويّينَ بذلَ قصارى جُهدِهِم لإعدادِ الجيلِ القادمِ من المتعلّمين؛ ليصبحوا مؤهّلين لمواجهةِ المنافساتِ الاقتصاديّةِ المتزايدة (Khine & Areepattamannil, 2019)؛ ولذلك استثمرتِ الدُّولُ مجالَ التّعليمِ لإعدادِ العلماءِ والمبتكرين من خلالِ تبنّي أنظمتِ تعليمِ المناهجِ التّكامليّةِ للعلومِ والتكنولوجيا والهندسة والرياضياتِ كتعليمِ (STEM) وهو مصطلحٌ يُستخدمُ للإشارة إلى "الأساليبِ والممارساتِ التّعليميّةِ التّكامليّةِ بين مجالاتِ دراسةٍ مختلفة، التي تهدفُ إلى تشجيعِ المتعلّمين على المشاركةِ في مشاريعٍ علميةٍ مُبتكرةٍ تتناولُ المشكلاتِ الواقعيّةِ".

إنَّ التّمو المُستمرّ في التّقدّمِ التكنولوجي ووظائفِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسة والرياضياتِ فرضَ الحاجةَ إلى أفرادٍ قادرين على التّوسّعِ في هذه الاكتشافاتِ بأفكارٍ مُبتكرةٍ. وقد بيّن كلٌّ من غرينيل وأنغال (Grinnell & Angal, 2016) أن التّركيزَ القوي على مجالاتِ STEM كان نتيجةً للقلقِ المتزايدِ من أنَّ المتعلّمين بحاجةٍ إلى أن يكونوا أكثرَ قدرةً على المنافسة على مستوى العالم؛ وفقًا لقياسِ برنامجِ تقييمِ المتعلّمين الدّوليين Program for International Student (PISA).

وبعدَ عددٍ من الدّراساتِ والممارساتِ لتعليمِ STEM نادى التّربويون بأهميةِ دمجِ مجالاتٍ دراسيةٍ أخرى كالـفنون (STEAM) Science, Technology, Engineering, Arts, and mathematics؛ لتسهمَ في اكتسابِ مهاراتِ التّصميمِ، وتحفيزِ الإبداعِ والابتكار (Guyotte, et al. 2014; Oner et al., 2016). وأكّد واتسون (Watson, 2016) على أهميّةِ دمجِ الفنونِ في المجالاتِ العلميّةِ لتنميةِ التّفكيرِ الإبداعي، والتّقد، وحلِ مشكلاتِ المجتمعِ واحتياجاتِهِ وزيادةِ الفرصِ الصّناعيّةِ والاقتصاديّةِ بالمجتمعاتِ.

وأكّد التّربويون أنَّ تنفيذَ تعليمِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسة والرياضياتِ (STEM) يجبُ أن ينتقلَ إلى تعليمِ (STEAM) من أجلِ مطابقةِ التّنميةِ المُستدامةِ لأهدافِ التّعليمِ في القرنِ الحادي والعشرين. واقترحَ ياكمان (Yakman, 2008) - الذي يُعدُّ أحدَ المؤسّسين الأوائلِ لتعليمِ (STEAM) - إطارًا لإضافةِ الفنونِ (A) إلى أُسسِ تعليمِ العلومِ والتكنولوجيا والهندسة والرياضياتِ؛ وحدّدَ تعليمِ (STEAM) في خمسةِ مستويات، وهي: التّعلُّمُ مدى الحياة، والتّعلُّمُ التّكاملي، والتّعلُّمُ مُتعدّدِ التّخصّصاتِ، والتّعلُّمُ الانضباطي، والتّعلُّمُ الخاصِ بالمحتوى. ويُعدُّ تعليمُ (STEAM) تعليمًا شاملاً، بدءًا من التّعلُّمِ المهني إلى التّعلُّمِ مدى الحياة (McGarry, 2018). وقد بيّنَ روت برنشتاين (Root-Bernstein, 2011) أنَّ الحاجةَ إلى تكاملِ الفنونِ مع المجالاتِ العلميّةِ المختلفةِ لصناعةِ الابتكاراتِ ليس بالأمرِ الحديثِ، فمن أمثلةٍ ذلك: استخدامُ شاشاتِ العرضِ الإلكترونيّةِ مزيّجًا من النقاطِ الحمراء والخضراء والزرقاء التي يمكنُ من خلالها توليدُ جميعِ الألوانِ المختلفةِ؛ وكان هذا الابتكارُ هو تعاونُ سلسلةٍ من

الرّسّامين وفنّاني ما بعد الانطباعيّين، كما صُنعت رقائق الكمبيوتر باستخدام مزيجٍ من ثلاثة اختراعات فنية كلاسيكية: الحفر، والطباعة الحجرية، والطباعة الحجرية الضوئية. واخترع التمويه من قِبَل الرّسّام الأمريكي أبوت ثاير، ونُقِدَ من قِبَل رسّامين مثل Vorticists في إنجلترا و Cubists في فرنسا؛ لتصميم مطبوعات لحماية القوات والمعدّات والطائرات، وقد استُخدم الفن الرّقمي لبرمجة أجهزة الاستشعار أو الأضواء لإنشاء فن تفاعلي لإظهار فهم المتعلّمين لموضوع العلوم، أو الرياضيات، أو العلوم الإنسانية (Patton & Knochel, 2016). ونجد كذلك أن تخصّصات بينية متكاملة ظهرت مع مجالات الفنون؛ كفن النور، وفن العمارة، والفن الرّقمي، والعلاج بالفن.. وغيرها.

كما يُعدُّ الفنانون والمصمّمون المتمرّسون في تعليم (STEAM) جزءًا لا يتجزأ من دافع ابتكار القوى العاملة في مجموعة متنوّعة من المجالات العلمية والاقتصادية (Rice, 2020).

لقد انبثق تعليم (STEAM) من التّكامل التّربوي بين المجالات الدّراسيّة التي تساعد المتعلّم على إدراك كيفية التّعلّم من خلال التّفكير المنطقي، والرياضي، والتّجريبي، والإبداعي، والعلمي، وزيادة دافعيّة المتعلّم على التّعلّم من خلال إثارة فضوله حول المشكلات الحقيقية وطرق حلها (Harris & Bruin, 2018). ويدمج تعليم (STEAM) مهارات التّفكير الإبداعي والناقد لضمان إرضاء التّصميمات النهائيّة من الناحية الجمالية للمنتجات؛ فالتّفكير النّاقِد يسهم في إكساب المتعلّم فهمًا أعمق للمشكلات خلال وجهات النّظر المختلفة، والتّفكير الإبداعي يسهم في الوصول إلى طرق مبتكرة لحل المشكلات. وتعمل الأنشطة القائمة على الاستفسار على إشراك المتعلّم في التّعلّم من خلال اكتشاف الإجابات لأسئلة ذات مستويات مختلفة من الصّعوبة والاستفسار، وبناء النّماذج وتصميم التّجارب التي تُطوّر حلولًا إبداعية قائمة على الربط بين التّخصّصات العلمية. إن دمج الفنون في تعليم (STEAM) وفّر نهجًا تربويًا لزيادة النّتائج الإيجابيّة نحو التّعلّم والفهم والاحتفاظ بالمهارات والمحتوى؛ لتحسين قدرات المتعلّمين في عدّة مجالات، من أهمها: تحسين الذاكرة طويلة المدى، وتطوير النّمو المعرفي، وتطوير النّمو الاجتماعي، وزيادة الرّغبة في دراسة التّخصّصات العلمية، والحدّ من التّوتر، وتعزيز الإبداع (Sousa & Pilecki, 2013; Ghanbari, 2015). ووضّح القاضي (٢٠١٩) أنّ المختصّين في العلوم والرياضيات والهندسة يدركون حيويّة الفنون بمختلف أنواعها وأهميتها لنجاحهم، وهم يستخدمون الفنون بوصفها أدوات علميّة وعمليّة للتخطيط، والرسم، وفهم المعنى والعمل بفاعلية مع الآخرين، وتطوير القدرة المكانية والتّصوّر الحركي. وأشار جن (Gunn, 2017) إلى أنّ تضمين الفنون في المجالات العلميّة يمكن أن يُشجّع الفضول الطّبيعي، ويُحفّز الدماغ للبحث عن المعرفة من خلال تبني المعلومات المجرّدة والثّابتة من الأعمال الفنيّة، وتوليف الأفكار من المعلومات المختلفة، وممارسة طرق تفكير إبداعية مقارّبة. وظهرت متغيّرات أساسيّة بيّنت في أهميّة تطوير معارف ومهارات المعلّم لِيتمكّن من التّدريس وَفُق أنظمة التّعليم التّكاملي ومن أهمها: القيادة التّحوّلية، وفعاليّة

المعلّم، والتّطوير المهني الفعّال في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والعلاقات الداعمة بين المعلّم والمتعلّم، والممارسات التّعليميّة، وتطبيق المعرفة المفاهيميّة للتّعليم المتكامل، ومنظور المعلّم حول التّعليم الرسمي ودمج تعليم (STEAM)، والتّمكن من التّدريس القائم على المشاريع، والاستفسار، والمشاريع الموجهة بالمعايير، وحل المشكلات الواقعية (Bruce-Davis et al., 2014). ومن ذلك المنطلق لابدّ من تأهيل المعلّم، وزيادة وعي الأنظمة التّعليميّة وثقافتها بكفايات تعليم (STEAM).

وقد صنّف مون (Moon, 2020) كفايات التّدريس إلى: الكفاءة النّظريّة، والكفاءة العلميّة؛ وعرف الكفاءة النّظريّة أنّها "الأساس النّظري للمُعلّمين الذي يجب أن يتمكّنوا منه لاجتياز التّعليم في موضع الدّراسة؛ أمّا الكفاءة العمليّة: فتتصل بأداء المعلّمين الفعّال في تدريس المواد الدّراسية" (P. 20)؛ كما أكّد على أنّ كفايات تعليم (STEAM) أيضًا تتطلّب التّمكن من المجالات العلميّة المتكاملة والمهارات المهنيّة في الأداء. إنّ كفايات تعليم (STEAM) تتطلّب قدرة المعلّم على دمج المعرفة للمجالات المتكاملة، وتصميم تدريس يُسهّم في بناء قدرات التّفكير العليا والإبداعية وحل المشكلات، وتطوير استراتيجيّات وأنشطة التّعلّم في صفّ دراسي يدعم مشاركة الطلبة. كما تتضمّن كفايات تعليم (STEAM) قدرة المعلّم على مُراعاة خصائص المتعلّمين النّمائية والسلوكيّة، واستخدام أدوات تقييم مختلفة ومناسبة للخبرات التّعليميّة (Liao, 2019). وعلى ذلك يمكن أن تشمل الكفاءة التّعليميّة المطلوبة المعرفة النّظريّة بالموضوعات والمناهج الدّراسيّة، وتصميم التدريس، وأساليب الصفّ والتّقييمات، والمعرفة بالمتعلّمين؛ في حين تشمل الكفاءة العمليّة تصميم بيئة التّعلّم، وتعزيز التّواصل، والتّطوير المهني، والتّحفيز الأكاديمي والتّفاعل، وتطوير خصائص شخصية كالقيادة والمرونة.

وركّزت سياسات تعليم الدّول كالولايات المتحدة الأمريكيّة على تطوير برامج وموارد عالية الجودة في التّعليم التّكاملي ونشرها؛ فقدّم المعهد الوطني لتعليم التّكنولوجيا والهندسة والرياضيات (NISE) في الولايات المتحدة برامج قائمة على الكفاءة تؤدّي إلى الحصول على الشّهادة الوطنية لتعليم STEM؛ وتشتمل على ثلاثة مجالات: خلق بيئة للتّعلّم، وبناء الفهم العلمي وإشراك المتعلّمين في ممارسات العلوم والهندسة (NISE, 2020). كما حدّدت وزارة التّعليم في ولاية بنسلفانيا (PDE, 2020) أربعة مجالات لكفايات تعليم (STEAM): المحتوى، والمهارات والقدرات، والممارسات التّعليميّة، والتّقييم.

وبنّت الجمعية الوطنيّة للتربية الفنيّة (NAEA) بأمرها أهميّة أن يكون التّكامل بين عدّة مناهج لتعلّم الفنون، ولا ينبغي اعتباره بديلاً لتعلّم الفنون البصرية المستندة إلى المعايير. وتوكّد الجمعية (NAEA, 2017) أنّ تصميم المحتوى لتعليم (STEAM) يجب أن يتضمّن: محتوى، وطرق تفكير فنية قيّمة وعالية الجودة؛ وأنّ تُدمج جميع التّخصّصات بالتّساوي؛ وتنفّذ عمليات التّعلّم من خلال مجموعة متنوّعة من الأساليب وتُركّز عمليات التّعلّم على تعزيز الإبداع والابتكار، وتُصمّم عمليات التّنفيد والتّقويم بالصّرامة المتّبعة في بناء مناهج الفنون البصرية.



إنَّ التَّحوُّلَ لتعليم (STEAM) يتطلَّبُ تحوُّلاً في الفهم والممارسة التربوية لدى المعلِّم، كما يتطلَّبُ توفير التَّأهيل المهني العميق لتطبيق هذا التَّحوُّل، ودعمًا من إدارة المؤسسة التَّعليميّة. ويتطلَّبُ تأهيل المعلم توفير دروسٍ نموذجيّة وأدلة إرشاديّة لعمليّات واستراتيجيّات التَّدرّيس والتَّقويم، وتطوير مهارات استخدام البيانات لتحديد احتياجات الطُّلاب ومهارات بناء التَّعليم المتمايز، ويحتاج أيضًا دعمًا مهنيًا لتطوير المحتوى ضمن سياسات تعليم (STEAM) وإجراءاته، ودعمًا نفسيًا كونه يُخاطر بتغيير ممارسته التَّعليميّة (Moon, 2020). وشدّد كلٌّ من كلاب وجيمينيز (Clapp & Jimenez, 2016) على أهميّة أن ينتقل المعلِّم إلى ممارسات (STEAM) ببطء، وذلك من خلال التركيز على الأفكار الكبيرة والمفاهيم الأساسيّة والعادات الدّهنيّة التي تربط الفنون بالمجالات الأخرى؛ ووُضِعَ أسس بناء العمل الفني، وإنشاء مشاريع مُوجَّهة نحو الاكتشاف، وتنفيذ استراتيجيات البحث والاستفسار لعمل استنتاجات قائمة على الأدلة.

يُوجد إجماع على أهميّة وجود جهدٍ تعاوني قوي ومتساوٍ بين معلِّم الفن ومعلِّمي المجالات الأخرى؛ لتوفير تحوُّل ديناميكي في كفيّة تصميم المواد الأكاديميّة وتقديمها وتقويمها (Hartle et al., 2014)، والتركيز على أن تشمل عمليّة التَّدرّيس النّظر إلى جميع التَّخصّصات بالتّساوي في أصول التَّدرّيس والمحتوى والتَّقيّم، وأن يُوجد تعاونٌ بين مُعلّمي التربية الفنيّة والمجالات الأخرى، وأن يُشجّع المتعلِّمون على التَّعمُّق في الموضوعات العلميّة من خلال الفن. ويمكن لمعلِّم الفنون البدء بالمعايير والأهداف المتوافقة بين التَّخصّصات ومقارنتها، وتخطيط الدروس، ومشاركة الموارد بواسطة التَّدرّيس التَّشاركي؛ وذلك وفق مرونة الجداول الزّمنية، وحجم الفصل الدِّراسي، وتصميم الخبرات التَّعليميّة، ونمذجة المهارات.

وفي إطار إيجاد منظور تربوي واضح يسترشد به التَّربويون والمعلِّمون للتَّصميم وتنفيذ تعليم (STEAM)، أُجريتُ عديدٌ من الدِّراسات؛ فقد هدفت دراسة كلٍّ من كيم وكيم (Kim & Kim, 2016) إلى تطوير مقياس لتحديد الكفايات التَّدرّسيّة لتعليم (STEAM) لدى مُعلّمي المرحلة الثَّانويّة في كوريا. وتكوّنت عينة الدِّراسَة من (٢٠٨) مُعلِّمين ومُعلِّمات. واستُخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّنت من (٣٦) مؤشِّرًا موزعةً على سبعة مجالات، هي: فهم الموضوعات، وطرق التَّدرّيس والتَّعلُّم، وتحفيز المتعلِّمين على المشاركة في التَّعلُّم، وفهم المتعلِّمين، وبيئات التَّعلُّم وظروفه، وتقييم المتعلِّمين، والمؤهلات الفرديّة. وأظهرت نتائج الدِّراسَة: صدق المقياس وثباته ومُناسبتُه لتقييم كفايات التَّدرّيس للمعلِّمين الذين يؤدُّون تعليم (STEAM) في مدارس المرحلة الثَّانويّة.

ونفَّذت جميل وآخرون (Jamil, et al., 2018) دراسةً هدفت إلى تعرُّف اتِّجاهات مُعلّمي الطفولة المبكرة ومعتقداتهم بالولايات المتحدة الأمريكيّة، وذلك بعد أن حضروا مؤتمرًا تدريبيًا عن التَّطوير المهني للتَّدرّيس وفق تعليم (STEAM). وتكوّنت العينة من (٤١) معلِّمًا ومعلِّمة، وشملت أدوات الدِّراسَة الاستبانة والمقابلة. وأظهرت النّتايج أن عديدًا من المعلِّمين يعتقدون أنه يجب تقييم المتعلِّمين بناءً على معارف ومهارات محدّدة، وليس وفق

مشروعات ومهام قائمة على حل المشكلات، كما تشير النتائج إلى أنه لم يكن جميع المشاركين قادرين على نقل مفاهيم تعليم (STEAM) في سياق تجربة تطوير مهني واحدة، وأنهم ركّزوا على المحتوى المتأصل في (STEAM) وليس على العمليات المشتركة لجميع تخصصات (STEAM)، وعزوا النقص في تنفيذ التعليم التكاملي إلى عدم توفر وقت للتخطيط، ونقص الوقت التعليمي والموارد التي تدعم تطوير المهام وتأمين المواد التعليمية.

وطبق برايس (Price, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تطبيق نماذج تعليم (STEAM) على مؤشرات المدرسة الرئيسة ومشاركة المعلمين، وثقة المعلم، والاحتفاظ بمستوى المتعلم، ومعدل انضباطه من وجهة نظر المعلمين بثلاث مدارس بولاية تنسي الأمريكية. وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٣) معلّمًا ومعلّمةً، وقد اختير المشاركون على أساس تطوعي حسب ترتيب منطقة المدرسة والقيادة المدرسية، واستخدمت الدراسة تحليل المحتوى للوثائق، والمقابلة المركّزة، والاستبانة لجمع البيانات. ووجدت الدراسة تغييرًا إيجابيًا في حضور المتعلمين ومشاركتهم، والاحتفاظ بمستوى الصف في أثناء تنفيذ النموذج؛ كما أظهرت البيانات عدم وجود تغييرات في مستوى الانضباط في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؛ في حين يُوجد انضباط أعلى لدى طلاب مستوى المدرسة الثانوية.

وأجرى كل من سو وآخرين (So, et al., 2019) دراسة هدفت إلى تحديد علاقة بعض المتغيرات الذاتية لدى مُعلّمي التّربية الفنّيّة قبل الخدمة في كوريا، وكفاءة التدريس في تعليم (STEAM). وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبًا معلّمًا مختصين في الرياضيات، والعلوم، وتعليم الكمبيوتر، وتعليم الفن. واستخدمت الدراسة الاستبانة بتقدير خماسي، وتضمنت المجالات التالية: تقدير الفن، والاتجاه نحو العلوم، وتقبل التكنولوجيا، وكفاءة التقارب الإبداعي. وتشير النتائج إلى أن التقدير الفني لمعلّمي ما قبل الخدمة، وموقفهم تجاه العلوم والتكنولوجيا كان له تأثير على كفاءة التقارب الإبداعي والتي كان لها تأثير كبير على كفاءة التدريس في تعليم (STEAM).

ونفذ مون (Moon, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء القياديين التربويين حول دمج تعليم (STEAM) في مناهج مراحل التعليم العام بأمريكا. وتكوّنت عينة الدراسة من (٤) مديري مدارس و(١٣٨) معلّمًا ومعلمة من المدارس التي تُطبق تعليم STEM و(STEAM) في مناهجها. واستخدمت الدراسة الاستبانة، والمقابلة، وتحليل المحتوى للسجلات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة: أن لدى عينة الدراسة قناعة بأهمية تعليم (STEAM) في تنمية التعلم القائم على المشاريع والتفكير النقدي والإبداعي، والشراكات المجتمعية؛ وبالرغم من ذلك فهم لا يُطبّقون التّكامل بين المناهج وتعليم (STEAM). كما اتفق أفراد العينة على معوقات تطبيق المنهج التكاملي، وأنهم بحاجة إلى التأهيل المهني، ووقت مستقطع من الجدول التدريسي لمناقشة خطط التّكامل مع أقرانهم، وتطوير ممارسات تعليمية جذابة وصارمة مرتبطة بالمشاريع وحل المشكلات.

وهدف دراسة كل من كارتيني وويدودو (Kartini & Widodo, 2020) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو تعليم (STEAM)، وعلاقته بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. وتكوّنت العينة العشوائية من

(٣٤) معلّمًا، و(٣٦) طالبًا من المرحلة الابتدائية بمدينة باندونغ بإندونيسيا، واستُخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدّراسة. وأظهرت النتائج أنّ لدى المعلّمين والطلبة تصوّرات إيجابيّة عن أهميّة تعليم (STEAM)، كما أسفرت النتائج عن ضعفٍ في الكفايات والعوامل التي تدعم وتُحفّز التعلّم التكاملي في المدارس، ونقصٍ في التّأهيل المهني والمعرفي بتعليم (STEAM).

وأجرى أنيسيموفا وآخرون (Anismova, et al., 2020) دراسةً هدفت إلى تعرّف المنظور التربوي لكفايات تعليم (STEAM) لدى المعلّمين قبل الخدمة بجامعة قازان الفدرالية بروسيا. وتكوّنت عينه الدّراسة من (٦٥) معلّمًا ومعلّمة. وطبّقت الدّراسة استبانة تضمّنت (٨) أسئلة مفتوحة ومقيدة. وأظهرت النتائج أنّ لدى المعلّمين درايةً بتعليم (STEAM) و (STEAM) بدرجةٍ ضعيفة، وأنّ لديهم استعدادًا لتنفيذ مشاريع (STEAM) والمشاركة فيها بدرجةٍ متوسطة، كما أنّ لديهم استعدادًا عاليًا لقيادة المشاريع التكامليّة، وأنّه توجد أهمية لتضمين مقرّرات تنمية الإبداع، وتاريخ الفن، وصناعة الروبوتات، وتصميم المشاريع في برنامج إعداد المعلّم.

وهدفت دراسة ديلاسبيرانزا زاراتين (DellaSperanza-Zaratin, 2020) إلى وصفٍ وتوثيق العمليّة التي يمرّ بها معلّمو المرحلة الابتدائية عند تنفيذ منهج وبرنامج تعليم (STEAM) بمدينة نيويورك. وتكوّنت عينه الدّراسة من خمسة معلّمين. واستخدمت أدوات مختلفة؛ كتّحليل المحتوى للمواد التّدرسيّة، والمقابلة الجماعية المركّزة لجمع البيانات. وأظهرت الدّراسة أنّ معلّمي المدارس الابتدائية محدودون في معرفة محتوى (STEAM)؛ مما أدّى إلى تحبّب تدريس المقرّرات المشمولة به؛ وعدم الارتياح لتدريس الهندسة. كما أظهرت الدّراسة أنّ من أهمّ التّحديات التي واجهت المعلّمين: قلة الوقت الذي يُخصّص لتعليم (STEAM)، وعدم قدرة المعلّمين على تطوير الدّروس التي تشمل جميع مجالات (STEAM). وأظهرت النتائج أيضًا أنّ لدى المعلّمين حاجةً إلى الدعم من القيادة التّربوية، والتّدريب العملي والتّطوير المهني، والمزيد من الوقت خلال اليوم الدراسي لتخطيط تعليم (STEAM) وتنفيذه.

ويلاحظُ على الدّراسات السّابقة أنّها تناولت نماذج تعليم (STEAM)، وأنّها اتّبعت المنهج الوصفي بنوعه: التّحليلي والتّفسيري. وتباينت عينه الدّراسة ما بين مديري مدارس ومعلّمين ومؤسسات تعليميّة، وتنوّعت الأدوات ما بين مقابلة، واستبانة، وتحليل محتوى. واتفقت بعض الدّراسات السّابقة مع الدّراسة الحاليّة في تناول كفايات تعليم (STEAM)، والمنهج، والأداة. واتفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة سو وآخرين (So, et al., 2019) في عينه الدّراسة وموضوعها؛ واختلفت في كونها تناولت الممارسات التّدرسية لكفايات تعليم (STEAM) لدى معلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بالمملكة العربيّة السّعودية.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

ركّزت الدراسات المتعلّقة بتعليم (STEAM) على فاعليته في تنمية المعارف والمهارات لدى المتعلّمين، وأهمّكت



مدى جاهزية الأنظمة التّعليميّة له، وتمكّن المعلم من كفاياته، والاتّجاه نحو تطبيقه (Kartini & Widodo, 2020).

وقد أكد زمرمان (Zimmerman, 2016) أنّ لدى المعلّمين ضعفاً في المفاهيم والطّرق اللازمة لتطبيق تكامل العلوم والفنون والتكنولوجيا، وهذا الضعف أتى من قلة الممارسة لتعليم (STEAM)، وعدم تأهيلهم على المرونة والتّمايز في المنهج، وتصميم التّعلّم القائم على المشروع والمتمركز على المتعلّم. وقد يُعزى ذلك إلى أنّ كفايات التّدرّس القائمة على التّعليم التّكاملي لم تُدرس بشكلٍ صريحٍ في برامج إعداد المعلمين (Honey et al., 2014; Bennett & Ruchti 2014). كما أكد لي (Lee, 2012) أنّ المعضلة التي تواجه المعلّمين هي أنّ عدداً كبيراً منهم لديه معرفة مهنية عالية في ظلّ قلة برامج التّأهيل لتعليم (STEAM).

وأوصت دراسةً سو وآخرين (So, et al., 2019) بأهميّة تدريب المعلّمين على تصميم التّعليم القائم على المجالات المتداخلة والتكاملية، وبناء المشاريع التّعليميّة القائمة على حل المشكلات، وتضمن تعليم (STEAM) في كفايات المعلّم المهنية. كما أوصت مجموعة من الدراسات (Kim & Kim, 2016; Oner, et al., 2016; Zimmerman, 2016, Moon, 2020) بدراسة مدى مُمارسة المعلّمين لتعليم (STEAM)، وارتباط الممارسة بمبادئ التطبيق، والتّحديات التي تعوق ذلك، ووُضع معايير تفصيليّة لتشخيص قدرة المعلّمين التّدرّسيّة، وتوحيد مؤشّرات التّقييم الحديثة.

ومن واقع المتابعة الميدانيّة والبحث وجدت الباحثة أنّ هنالك اهتماماً عاماً من إدارة التّربية والتّعليم بتفعيل كفايات تعليم (STEAM) وممارستها، لكنّها لم تلاحظه على مستوى تدريس مادة التّربية الفنّيّة. وفي ضوء الأدبيّات وتوصيات الدّراسات السّابقة فقد تحدّدت مشكلة الدّراسة في الكشف عن درجة ممارسة مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعَلِّماتِها لكفاياتِ تعليم (STEAM) بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة.

أسئلة الدّراسة:

١. ما كفايات تعليم (STEAM) اللازم توافرها لدى مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعَلِّماتِها؟
٢. ما درجة ممارسة مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعَلِّماتِها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لكفاياتِ تعليم (STEAM)؟
٣. هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّطات تقدير مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعَلِّماتِها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لدرجة ممارستهم لكفاياتِ تعليم (STEAM) تُعزى إلى المتغيّرات الآتية: المؤهل، والتّخصّص، والمرحلة التّدرّسيّة، وسنوات الخبرات، والنوع الاجتماعي، والدورات التّدرّبيّة؟

أهداف الدّراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١. تحديد كفايات تعليم (STEAM) اللازم توافرها لدى مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعَلِّماتِها.

٢. التعرف على درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفايات تعليم (STEAM) بمدينة مكة المكرمة.
٣. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقدير مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مكة المكرمة لدرجة ممارسة كفايات تعليم (STEAM) تُعزى إلى المتغيّرات الآتية: المؤهل، والتخصّص، والمرحلة التدرّسية وسنوات الخبرات، والنوع الاجتماعي، والدورات التدرّبية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تتفق أهداف الدراسة الحالية مع التوجّهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة الأخذ بتعليم (STEAM) في تكامل المناهج التربوية.
٢. قد تُمثّل نقطة انطلاقٍ لدراساتٍ أخرى مماثلة من قِبل باحثين مهتمين بهذا المجال، نظراً لافتقار دراسات (STEAM) إلى مجال التربية الفنيّة في المملكة العربية السعودية (على حد علم الباحثة).
٣. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية كلاً من المخطّطين والمنفّذين والمطوّرين لبرامج إعداد المُعلّم وتأهيله لدمج كفايات تعليم (STEAM) في برامج إعداد المُعلّم قبل وفي أثناء الخدمة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. توفير الكفايات اللازمة لمُعَلِّم التربية الفنيّة لتدريس تعليم (STEAM) في ضوء المراجع والدراسات العالميّة والمحليّة.
٢. توجيه نظر مصمّمي برامج إعداد المُعلّم إلى أهمية تأهيل مُعلِّم التربية الفنيّة للتمكّن من كفايات تعليم (STEAM).

حدود الدراسة:

لقد أُجريت هذه الدراسة وفق الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفايات تعليم (STEAM) الواردة في أداة الدراسة.
٢. الحدود البشرية: مُعلِّمو التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مكة المكرمة.
٣. الحدود المكانية: مدارس إدارة التعليم العام بمدينة مكة المكرمة.
٤. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٤٣هـ).



مصطلحات الدراسة:

١. تعليم (STEAM):

وضّحت الجمعية الوطنية للتربية الفنية (NAEA, 2017) أنّ تعليم (STEAM) هو: منهجٌ يهدفُ إلى دمجِ مبادئِ الفنون والتصميم ومفاهيمهما وتقنيتهما في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتعلّمها؛ وذلك من خلال تعاون المعلمين غير المتخصّصين في الفنون مع مُعلّمي الفنون البصرية لدمج أنشطة (STEAM) التعليمية عبر جميع مستويات الصفوف في كلّ من الفصول الدراسية، وفي البيئات المجتمعية.

٢. كفايات تعليم (STEAM):

عرّفها كيم وكيم (Kim & kim, 2016) أنّها "التّكامل بين المعرفة والمهارة والسّلوک لتحقيق أهداف التّعلّم لمجال تربوي مُعيّن" (P. 1910)؛ وهي تشمل: معرفة المُعلّمين، ومهاراتهم، ومواقفهم المتعلّقة بتصميم أنشطة التّدرّس التّكاملية لمجالات تعلّم (STEAM) وتفعيلها وتقييمها. وتُعرّف الدّراسةُ الحالية كفايات تعليم (STEAM) أنّها: المعارف والمهارات التّدرّسية لدى معلّم التّربية الفنّية التي تُمكنه من دمج مفاهيم الفنون البصرية في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتشمل: المعرفة بالإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)، وطرق تدريسه، وتصميم أنشطة الدّافعية، وتهيئة بيئة التّعلّم، وتقييم عمليات التّعلّم.

منهجية الدراسة:

استُخدم المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنّية ومُعلّماها لكفاياتِ التّدرّس القائمة على تعليم (STEAM)، ولمعرفة مدى تباين وجهات نظر مُعلّمي التربية الفنّية ومُعلّماها حول درجة ممارسة تلك الكفايات؛ وذلك حسب المتغيّرات التالية: المؤهل العلمي، والتّخصّص، والمرحلة التّدرّسية، وسنوات الخبرة، والنوع الاجتماعي، والدورات التّدرّسية في تعليم (STEAM).

أولاً: مجتمع الدّراسة وعينها:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع مُعلّمي التربية الفنّية ومُعلّماها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة، وذلك وفقاً للإحصائية الواردة من إدارة تعليم مَكَّة المَكْرَمَة خلال الفصل الدراسي الأول (١٤٤٢/١٤٤٣ هـ)، كما يظهر في جدول (١).



جدول ١

مجتمع الدّراسة من مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة.

المرحلة	معلمين		معلمات		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الابتدائية	٢٦٣	٢٨,٧	٢٨٣	٣٠,٩	٥٤٦	٥٩,٦
المتوسطة	١٨٩	٢٠,٦	١٤٣	١٥,٦	٣٣٢	٣٦,٢
الثانوية	١٠	١,١	٢٨	٣,١	٣٨	٤,٢
المجموع	٤٦٢	٥٠,٤	٤٥٤	٤٩,٦	٩١٦	١٠٠

يوضّح جدول (١) أنّ عددَ أفرادِ مجتمع الدراسة من مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة بلغ (٩١٦) معلّمًا ومعلّمة؛ ولضمانِ تمثيلِ العينةِ لمجتمع الدّراسة فقد اختيرت عينة طبقية عشوائية، حيث تمّ تقسيمُ مجتمع الدّراسة إلى ثلاث طبقات: المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية؛ وذلك حسب نسبة كل طبقة في المجتمع من المعلمين والمعلّمات، كما يُظهر الجدولُ التّالي:

جدول ٢

عينة الدّراسة من مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة

المرحلة	معلمين		مُعلّمات		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الابتدائية	١٤٨	٢٨,٩	١٥٨	٣٠,٩	٣٠٦	٥٩,٨
المتوسطة	١٠٤	٢٠,٣	٨٠	١٥,٦	١٨٤	٣٥,٩
الثانوية	٦	١,٢	١٦	٣,١	٢٢	٤,٣
المجموع	٢٥٨	٥٠,٤	٢٥٤	٤٩,٦	٥١٢	١٠٠

يشيرُ جدول (٢) إلى أنّ عددَ أفرادِ عَيّنَةِ الدّراسة بلغ (٥١٢) معلّمًا ومعلّمة، بنسبة (٥٥,٩٪) من مجتمع الدّراسة؛ وذلك بواقع (٢٥٨) معلّمًا، بنسبة (٥٠,٤٪)؛ و(٢٥٤) معلّمة، بنسبة (٤٩,٦٪).

ثالثًا: أداة الدّراسة:

في ضوء طبيعة الدّراسة وتساؤلاتها، استُخدمت الاستبانة، وتحدّد الهدف منها في الكشف عن درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها لكفاياتِ تعليم (STEAM). وقد بُنيت الأداة بعد مراجعة الأدبيات وتحليلها، والدوريات والمجلّات التّربوية، والبحوث والدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمشكلة الدّراسة الحالية (Kim & Kim, 2016, Jamil, et al., 2018, Price, 2018, So, et al., 2019, Moon, 2020, Kartini & Widodo, 2020, Anismova, et al., 2020, DellaSperanza-Zaratin, 2020)، وصُمّمت محاور الاستبانة وعباراتها في صورتها الأولى، وتمّ التّأكد من الخصائص السيكمترية التي تمثّلت في الصّدق والثّبات على النحو التّالي:



١. صدقُ الأداة:

تمّ التّحقّق من صدقِ الأداة بالطّريقتين التّاليتين:

أ. صدقُ المحكّمين:

بعد الانتهاء من بناء الاستبانة وصياغة عباراتها، تمّ عرضها في صورتها الأولى على أحد عشر محكّماً من ذوي الاختصاص والخبرة في تخصّصات المناهج وطرق تدريس التّربية الفنيّة، والفنون العامة، والمناهج وطرق تدريس العلوم، ومناهج الموهوبين؛ وذلك للتأكّد من درجة مناسبة العبارات، ووضوحها، وانتمائها إلى ما تقيسه وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النّظر في فئات استجابة المقياس، ومدى ملاءمته وطريقة تصحيحه. وبناءً على آراء المحكّمين حول مدى مناسبة الاستبانة لأهداف الدّراسة، ووفقاً لتوجيهاتهم ومقترحاتهم؛ عدّلت صياغة بعض العبارات لغويّاً، وحذفت وأضيفت بعض العبارات. وبذلك أصبحت الاستبانة مشتملة على (٥) محاور، وعلى (٣٨) مؤشّراً.

ب. صدقُ الاتّساق الداخلي:

تمّ التّأكّد من صدقِ الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعيّة عشوائية مكونة من (٣٠) معلّماً ومعلّمة للتّربية الفنيّة بمدينة مَكّة المُكرّمة من مجتمع الدّراسة ومن خارج عيّنتها؛ وذلك بواقع (١٥) معلّماً، و(١٥) معلّمة. وقد احتُسب الاتّساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٥) و(٠,٧١)؛ وكما يوضّح جدول (٣) أنّ جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وذلك يشير إلى الاتّساق الداخلي بين درجة كلّ عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. وهذا يعني أنّ الاستبانة تتمتّع بالصدق البنائي، وهي صالحة لأغراض الدراسة.

جدول ٣

معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٩	٩	٠,٦٩	١٦	٠,٧٠	٢٤	٠,٦٥	٣١	٠,٦٨
٢	٠,٦٥	١٠	٠,٦٥	١٧	٠,٦٩	٢٥	٠,٦٦	٣٢	٠,٦٩
٣	٠,٦٦	١١	٠,٦٧	١٨	٠,٦٥	٢٦	٠,٦٧	٣٣	٠,٧٠
٤	٠,٧١	١٢	٠,٦٨	١٩	٠,٧٠	٢٧	٠,٧١	٣٤	٠,٦٥
٥	٠,٦٩	١٣	٠,٦٨	٢٠	٠,٧١	٢٨	٠,٦٧	٣٥	٠,٦٦
٦	٠,٦٥	١٤	٠,٧١	٢١	٠,٦٦	٢٩	٠,٧٠	٣٦	٠,٧١
٧	٠,٦٦	١٥	٠,٦٨	٢٢	٠,٦٩	٣٠	٠,٦٩	٣٧	٠,٦٧
٨	٠,٧٠			٢٣	٠,٧١			٣٨	٠,٦٩



٢. ثبات الأداة:

استخدمت الدّراسة طريقة ألفا كرونباخ الإحصائية للتحقق من ثبات الاستبانة، ويشير جدول (٤) إلى أنّ قيم معاملات ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠,٨٨) و(٠,٩٥) وجميع هذه القيم مرتفعة، وتشير إلى تمتّع أداة الدّراسة بدرجة عالية من الثّبات.

جدول ٤

حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	ألفا كرونباخ
المحور الأول: إطار المفاهيم لتعليم (STEAM)	٠,٩٠
المحور الثاني: طرق التدريس والتّعلّم لتعليم (STEAM)	٠,٨٩
المحور الثالث: أنشطة الدّافعية لتعليم (STEAM)	٠,٩١
المحور الرابع: بيئة التّعلّم لتعليم (STEAM)	٠,٨٨
المحور الخامس: التّقويم لتعليم (STEAM)	٠,٩٢
الدرجة الكلية	٠,٩٥

٣. الاستبانة في صورتها النهائية:

أ. الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن أفراد عينة الدّراسة، وتضمّنت: (المؤهل العلمي، والتّخصّص، والمرحلة التّدرّسية، وسنوات الخبرة، والنوع الاجتماعي، والدورات التّدرّسية في تعليم (STEAM)).

ب. الجزء الثاني: اشتمل على (٣٨) عبارة موزّعة على (٥) محاور، هي: إطار المفاهيم لتعليم (STEAM)، وطرق التدريس والتّعلم، وأنشطة الدّافعية، وبيئة التّعلّم، والتّقويم.

٤. تصحيح أداة الدراسة:

استُخدم مقياس ليكرت الرباعي لتصحيح استجابات عينة الدّراسة على الاستبانة بحيث تُعطى الدرجة (٤) للاستجابة (عالية)، والدرجة (٣) للاستجابة (متوسطة)، والدرجة (٢) للاستجابة (ضعيفة)، والدرجة (١) للاستجابة (لا يوجد)؛ ووفقاً للمقياس الرباعي تمّ استخدام المعيار الآتي للحكم على درجة الاستجابة (درجة الممارسة):

أ. مدى الاستجابة = أعلى درجة - أقل درجة = ٤ - ١ = ٣

ب. طول الفئة = مدى الاستجابة / عدد فئات الاستجابة = ٤/٣ = ١,٣٣



جدول ٥

معيّار درجة ممارسات كفايات التدريس القائمة على تعليم (STEAM)

الاستجابة	المتوسط الحسابي
عالية	٣,٢٥ - ٤
متوسطة	٢,٥١ - أقل من ٣,٢٥
ضعيفة	١,٧٦ - أقل من ٢,٥٠
لا تُمارَس	١ - أقل من ١,٧٥

٥. الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات الدِّراسة استخدمَ المتوسط الحسابي لحساب متوسط درجة الممارسة لكل عبارة ومحورها، والانحراف المعياري لمعرفة مدى تشتت درجة الممارسة عن المتوسط الحسابي. وقد استخدمَ اختبار كروسكال واليس للمقارنة بين مُتوسّطات درجة الممارسة حسب مُتغيّري (المؤهل العلمي، والمرحلة الدراسية)؛ في حين استخدمَ اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين مُتوسّطات درجة الممارسة حسب مُتغيّري (التخصّص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية). وطبقت الدِّراسة اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاستجابات، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسطات درجة الممارسة حسب مُتغيّر النوع الاجتماعي.

نتائج الدِّراسة وتفسيرها:

حلّلت البيانات إحصائيًا للإجابة عن تساؤلات الدِّراسة، والوصول إلى نتائجها، وعرضها، ومناقشتها، والسَّعي إلى تفسيرها في ضوء ما توفّر من أدبيّات الإطار النظري والدِّراسات السابقة والخبرة الذاتية للباحثة.

أولاً: نتائج السُّؤال الأول:

لقد تمّت الإجابة عن السُّؤال الأول الذي نصّ على "ما كفايات تعليم (STEAM) اللازم توافرها لدى مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المكرمة؟" بتحديد (٣٨) مؤشرًا مُوزَّعة على خمس كفايات تضمّنت: إطار المفاهيم لتعليم (STEAM)، وطرق التدريس والتعلّم، وأنشطة الدافعية، وبيئة التعلم، والتّقييم؛ وذلك في ضوء مراجعة الأدبيّات والدِّراسات المرتبطة (Kim & Kim, 2016; Tenaglia, 2017; So et al., 2017; Moon, 2020; Anismova, et al. 2020) وتحكيم الخبراء.

ثانيًا: نتائج السُّؤال الثاني:

للإجابة عن السُّؤال الثاني الذي نصّ على: "ما درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المكرمة لكفايات تعليم (STEAM)؟" احتسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المكرمة على كل محورٍ من محاور الأداة. وفيما يلي تفصيل ذلك:



٢,١. نتائج محور كفايات "إطار المفاهيم" لتعليم (STEAM).

جدول ٦

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة ممارسة كفايات "إطار المفاهيم" لتعليم (STEAM)

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	معرفة الفلسفة التربويّة القائم عليها تعليم (STEAM).	١	٢,٦٤	متوسطة
٢	المعرفة بالمفاهيم الأساسيّة المتصلة بتخصّصات تعليم (STEAM).	٢	٢,٦	متوسطة
٣	القدرة على دمج مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في موضوعات منهج التربية الفنيّة.	٣	٢,٥٩	متوسطة
٤	القدرة على تحليل وإعادة تنظيم محتوى منهج التربية الفنيّة وفق تعليم (STEAM).	٤	٢,٣٨	ضعيفة
٥	وضع أهداف تعليميّة تقارب المفاهيم والمهارات المشتركة لمجالات تعليم (STEAM).	٥	٢,٣٨	ضعيفة
٦	القدرة على تصميم الدُروس الفنيّة التكامليّة في ضوء تعليم (STEAM).	٦	٢,٣٦	ضعيفة
٧	القدرة على وضع تصوّر عام لأنشطة فنية متقدّمة قائمة على تعليم (STEAM).	٧	٢,٣٥	ضعيفة
٨	القدرة على تصميم أدلة تعليم (STEAM) للمتعلّمين والمعلّمين.	٨	٢,٣٤	ضعيفة
	المتوسط العام		٢,٤٦	ضعيفة

تشير نتائج جدول (٦) إلى أنّ درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّماها بمدينة مَكّة المُكرّمة لكفاياتِ "إطار المفاهيم" لتعليم (STEAM) كانت بدرجةٍ ضعيفة، وبمتوسّط حسابي عام (٢,٤٦) وبمتوسّطات حسابيّة للعبارات تراوحت من (٢,٣٤) و (٢,٦٤). وكانت أعلى (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: معرفة الفلسفة التربويّة القائم عليها تعليم (STEAM)، المعرفة بالمفاهيم الأساسيّة المتصلة بتخصّصات تعليم (STEAM)، القدرة على دمج مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في موضوعات منهج التربية الفنيّة. وكانت أقل (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: القدرة على تصميم الدُروس الفنيّة التكامليّة في ضوء تعليم (STEAM)، القدرة على وضع تصوّر عام لأنشطة فنية مُتقدّمة قائمة على تعليم (STEAM)، القدرة على تصميم أدلة تعليم (STEAM) للمتعلّمين والمعلّمين.



٢.٢. نتائج محور كفايات طرق التدريس والتَّعلُّم لتعليم (STEAM).

جدول ٧

المتوسَّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجة ممارسة كفايات طرق التدريس والتَّعلُّم لتعليم (STEAM)

م	العبارَة	الترتيب	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٩	استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على البحث النوعي والكمي؛ كحل المشكلات، والاكتشاف، والتفكير التصميمي.	١	٣,٢	٠,٧٧	متوسطة
١٠	توفير أنشطة تعلُّم متقدِّمة وخبرات تعليمية تُنمِّي الإبداع والتفكير الناقد، كاقترح حلول هندسية جمالية لمشكلات معمارية.	٢	٣,١٨	٠,٧٩	متوسطة
١٣	توجيه المتعلِّمين في أثناء عملية التعلُّم الصفِّي لتعليم ذاتي التوجيه.	٣	٣,٠٩	٠,٧٨	متوسطة
١٥	استخدام طرق التدريس القائمة على التكنولوجيَّا التعليميَّة؛ كالتَّعليم المدمج، والتَّعليم الإلكتروني التَّكثيفي.	٤	٣,٠٧	٠,٧٤	متوسطة
١٢	توفير خبرات تعليميَّة مستمرة قائمة على التَّعلُّم التعاوني، وإشراك المتعلم في عمليات التخطيط، والتنظيم، وبناء الأنشطة.	٥	٣,٠٤	٠,٨١	متوسطة
١٤	تنمية مهارات البحث العلمي من خلال الأبحاث الفنيَّة القائمة على تعليم (STEAM).	٦	٢,٤٧	٠,٩٠	ضعيفة
١١	تضمين المشروعات الفنيَّة التي تتطلَّب التَّكامل مع مجالات تعليم (STEAM) في أنشطة التَّعلُّم.	٧	٢,٤٣	٠,٩٤	ضعيفة
المتوسَّط العام			٢,٩٣	٠,٦٥	متوسطة

تُظهِر نتائج جدول (٧) أنَّ درجة ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيَّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المُكرَّمة لكفاياتِ طرق التدريس والتَّعلُّم لتعليم (STEAM) كانت متوسَّطة، وبمتوسَّط حسابي عام (٢,٩٣)؛ وتراوحَت المتوسَّطات الحسابيَّة للعبارات ما بين (٢,٣٤) و (٣,٢٠). ويظهر أنَّ أعلى (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: استخدام استراتيجيات التدريس القائمة على البحث النوعي والكمي؛ كحل المشكلات، والاكتشاف، والتفكير التصميمي، وتوفير أنشطة تعلُّم متقدِّمة وخبرات تعليميَّة تُنمِّي الإبداع والتفكير الناقد، كاقترح حلول هندسية جمالية لمشكلات معمارية.، توجيه المتعلِّمين في أثناء عملية التعلُّم الصفِّي لتعليم ذاتي التوجيه. كما يظهر أنَّ أقلَّ (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: توفير خبرات تعليميَّة مستمرة قائمة على التَّعلُّم التعاوني وإشراك المتعلِّم في عمليات التخطيط، والتنظيم، وبناء الأنشطة.، وتنمية مهارات البحث العلمي من خلال الأبحاث الفنيَّة القائمة على تعليم (STEAM)، وتضمين المشروعات الفنيَّة التي تتطلَّب التَّكامل مع مجالات تعليم (STEAM) في أنشطة التعلُّم.



٢,٣. نتائج محور كفايات أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM):

جدول ٨

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجة ممارسة كفايات أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٩	تمكين المتعلّمين من استخدام طرق متعددة الوسائط، كالرسومات والصور والتّمثيلات والنماذج؛ لنقل الأفكار وعرض المشروعات العلمية.	٣,٣٦	٠,٧٠	عالية
١٧	تطوير مهارات المتعلّمين التقنية، وتوظيفها عملياً في المشاريع والمهام الفنيّة.	٣,١٥	٠,٧٤	متوسطة
٢٠	تعزيز المهارات القيادية لدى المتعلّمين؛ كأخذ المبادرة، وإدارة المجموعات، والتّواصل الفعّال.	٣,١٤	٠,٧٠	متوسطة
١٨	توفير الأنشطة والخبرات التي تثير فضول ومرونة الأفكار والحلول المقدّمة من المتعلّمين.	٣,١٢	٠,٧٤	متوسطة
١٦	تعزيز التّواصل بين المتعلّمين من خلال أنشطة الأهداف التعليمية.	٣,١٢	٠,٧٤	متوسطة
٢٣	ربط محتوى تعليم (STEAM) بالمشكلات الواقعية المحيطة بالمتعلّمين.	٢,٥٣	٠,٨٦	متوسطة
٢١	استعراض المحتوى للمجالات الوظيفيّة المستقبلية في الفنون البصرية القائمة على مجالات تعليم (STEAM).	٢,٤١	٠,٨٥	ضعيفة
٢٢	ربط محتوى وأنشطة تعليم (STEAM) بالمشاريع الاقتصادية والاحتياجات الوطنية.	٢,٤١	٠,٨٦	ضعيفة
المتوسط العام		٢,٩١	٠,٦٣	متوسطة

وتشير نتائج جدول (٨) إلى أنّ درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المكرمة لكفايات أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM) كانت بدرجةٍ متوسّطة، وبمتوسّط حسابي عام (٢,٩١)؛ وبمتوسّطات حسابية للعبارات تراوحت ما بين (٢,٤١) و (٣,٣٦). وكانت أعلى (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: تمكين المتعلّمين من استخدام طرق متعددة الوسائط، كالرسومات والصور والتّمثيلات والنماذج، وتطوير مهارات المتعلّمين التقنية، وتوظيفها عملياً في المشاريع والمهام الفنيّة، وتعزيز المهارات القيادية لدى المتعلّمين؛ كأخذ المبادرة، وإدارة المجموعات، والتّواصل الفعّال؛ لنقل الأفكار وعرض المشروعات العلمية. وكانت أقل (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: ربط محتوى تعليم (STEAM) بالمشكلات الواقعية المحيطة بالمتعلّمين، واستعراض المحتوى للمجالات الوظيفيّة المستقبلية في الفنون البصرية القائمة على مجالات تعليم (STEAM)، وربط محتوى وأنشطة تعليم (STEAM) بالمشاريع الاقتصادية والاحتياجات الوطنية.



٢,٤. نتائج محور كفايات بيئة التعلم لتعليم (STEAM)

جدول ٩

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كفايات بيئة التعلم لتعليم (STEAM)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣٠	توفيرُ مصدرٍ إلكتروني لجميع مواد التعلم يسمح للمتعلمين بالاستفادة منها في أيّ وقت.	٢,٣٦	٠,٨٨	ضعيفة
٢٨	استخدامُ تقنيات ومواد تعليمية تتناول قيمة الوعي الاجتماعي والثقافي والحساسية والتعاطف مع العمل المهني في مجالات تعليم (STEAM).	٢,٣٤	٠,٨٧	ضعيفة
٢٥	استخدام مواد تعليمية ملائمة لخصائص المتعلمين وحاجاتهم التعليمية، ومرتبطة بالمنهج التكاملي.	٢,٣٢	٠,٩٤	ضعيفة
٢٩	تفعيل طرق التدريس التشاركي بين المعلمين.	٢,٢٥	٠,٨٨	ضعيفة
٢٦	توفير دليل إرشادي يوضح تطوُّر مراحل النمو المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين، والانتقال بشكل تدريجي لفهم أعمق واستقلالية أكبر في عملية التعلم.	٢,٢٥	٠,٩٤	ضعيفة
٢٧	توفيرُ موادٍ وأدوات تعليمية حديثة وتدعم محتوى واستراتيجيات تعليم (STEAM).	٢,٢١	٠,٩٠	ضعيفة
٢٤	تكييفُ الجدول الدراسي بما يُناسب التدريس القائم على تعليم (STEAM).	١,٩٢	٠,٩٣	ضعيفة
المتوسط العام		٢,٢٤	٠,٨٠	ضعيفة

توضِّح نتائج جدول (٩) أنَّ درجة ممارسة مُعلِّمي التَّربية الفنيَّة ومُعَلِّماتِها بمدينة مَكَّة المُكرَّمة لكفايات بيئة التعلم لتعليم (STEAM) كانت بدرجةٍ ضعيفة، وبمتوسّط حسابي عام (٢,٢٤)؛ وبمتوسّطات حسابية للعبارات تراوحت من (١,٩٢) و (٢,٣٦). وتبيَّنُ النَّتائِجُ أنَّ أعلى (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: توفيرُ مصدرٍ إلكتروني لجميع مواد التعلم يسمح للمتعلمين بالاستفادة منها في أيّ وقت، واستخدام تقنيات ومواد تعليمية تتناول قيمة الوعي الاجتماعي والثقافي والحساسية والتعاطف مع العمل المهني في مجالات تعليم (STEAM)، واستخدام مواد تعليمية ملائمة لخصائص المتعلمين وحاجاتهم التعليمية، ومرتبطة بالمنهج التكاملي. وكانت أقل (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: توفيرُ دليل إرشادي يوضح تطوُّر مراحل النمو المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلمين، والانتقال بشكل تدريجي لفهم أعمق واستقلالية أكبر في عملية التعلُّم توفير مواد وأدوات تعليمية حديثة وتدعم محتوى واستراتيجيات تعليم (STEAM)، تكييف الجدول الدراسي بما يُناسب التدريس القائم على تعليم (STEAM).



٢,٥. نتائج محور كفايات التقويم لتعليم (STEAM).

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كفايات التقويم لتعليم (STEAM)

م	العبارة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة
٣٦	تقييم مهارات التفكير العليا؛ كمهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين من خلال المهام والمشاريع الفنيَّة المتقدمة.	١	٠,٧٥	٣,٣٨	عالية
٣٣	استخدام أدوات متنوعة للتقييم التكويني والختامي تتوافق مع أهداف التعلُّم.	٢	٠,٧٤	٢,٨٨	متوسطة
٣٥	التحقُّق من مستويات الإنجاز وتدرُّجها من خلال توفير فرص متكررة للتقييم المستمر.	٣	٠,٧٥	٢,٨٧	متوسطة
٣٤	اكتشاف المفاهيم الخطأ أو الصعوبة لدى المتعلمين من خلال مهام تقويمية متنوعة.	٤	٠,٧٧	٢,٨١	متوسطة
٣٢	تضمَّن أدوات التقييم الإرشادات حول استخدام البيانات والنتائج لاختِاذ القرارات التطويرية.	٥	٠,٧٧	٢,٦٩	متوسطة
٣٧	توظيف التقييم التأملي لتقويم مخرجات تعليم (STEAM).	٦	٠,٧٩	٢,٦	متوسطة
٣١	تطبيق أدوات التقييم النوعية والكمية المناسبة لمحتوى تعليم (STEAM).	٧	٠,٨٢	٢,٦	متوسطة
٣٨	إشراك المتعلمين في تصميم أدوات التقييم والتقويم، ومناقشة النتائج معهم.	٨	٠,٨٠	٢,٤٨	ضعيفة
المتوسط العام			٠,٦٣	٢,٧٩	متوسطة

تبيَّن نتائج جدول (١٠) أنَّ درجة ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيَّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المُكرَّمة لكفايات تقويم تعليم (STEAM) كانت بدرجةٍ متوسطة، وبمتوسط حسابي عام (٢,٧٩)؛ وبمتوسطات حسابيةٍ للعبارات تراوحت ما بين (٢,٤٨) و (٣,٣٨). وكانت أعلى (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: تقييم مهارات التفكير العليا؛ كمهارات التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين من خلال المهام والمشاريع الفنيَّة المتقدمة، واستخدام أدوات متنوعة للتقييم التكويني والختامي تتوافق مع أهداف التعلُّم، والتحقُّق من مستويات الإنجاز وتدرُّجها من خلال توفير فرص متكررة للتقييم المستمر. وكانت أقل (٣) عبارات من حيث درجة الممارسة هي: توظيف التقييم التأملي لتقويم مخرجات تعليم (STEAM)، وتطبيق أدوات التقييم النوعية والكمية المناسبة لمحتوى تعليم (STEAM)، وإشراك المتعلمين في تصميم أدوات التقييم والتقويم، ومناقشة النتائج معهم.



٢,٦. نتائج الدرجة الكلية لممارسة كفايات تعليم (STEAM)

جدول ١١

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكّة المُكرّمة كفايات تعليم (STEAM)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
الأول: إطار المفاهيم لتعليم (STEAM)	٢,٤٦	٠,٩٠	ضعيفة	٤
الثاني: طرق التدريس والتعلم	٢,٩٣	٠,٦٥	متوسطة	١
الثالث: أنشطة الدافعية	٢,٩١	٠,٦٣	متوسطة	٢
الرابع: بيئة التعلم	٢,٢٤	٠,٨٠	ضعيفة	٥
الخامس: التّقيّم	٢,٧٩	٠,٦٣	متوسطة	٣
الدرجة الكلية	٢,٦٧	٠,٦٤	متوسطة	-

تشيرُ نتائج جدول (١١) إلى أنّ درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكّة المُكرّمة لكفايات تعليم (STEAM) بصفةٍ عامة هي متوسّطة، ومتوسّط حسابي (٢,٦٧)؛ ومتوسّطات حسابية للمحاور تراوحت ما بين (٢,٢٤) و(٢,٩٣). وقد جاء المحورُ الثّاني (طرق التدريس والتّعلّم) في التّرتيبِ الأوّل من حيث درجة الممارسة بمتوسّط حسابي (٢,٩٣) ويليه المحورُ الثّالث (أنشطة الدافعية) في التّرتيبِ الثّاني من حيث درجة الممارسة بمتوسط حسابي (٢,٩١)، ثمّ المحورُ الخامس (التقويم) في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (٢,٧٩)؛ وجميعها جاءت بدرجة ممارسة متوسّطة. ويُلاحظ أنّ نتائج المحور الثاني والثّالث والخامس كانت بدرجة ممارسة متوسّطة؛ وقد يُعزى ذلك إلى أنّ هذه الكفايات هي من أُسس إعداد المعلم قبل وفي أثناء الخدمة، وتمكّنه منها أمرٌ ضروريّ، وهي تشترك في مجملها مع كفايات تعليم (STEAM) إلا أنه يتطلّب معرفةً أعمقَ بمفاهيمه واستراتيجيات تدريسه، وتصميم بيئة التّعلّم وأدلتها الإرشادية، وأدوات تقويم مخرجاته.

ويُلاحظ أنّ المحورَ الأوّل (إطار المفاهيم لتعليم (STEAM)) جاء في الترتيبِ الرّابع من حيث درجة الممارسة بمتوسّط حسابي (٢,٤٦)، وأخيراً المحورُ الرّابع (بيئة التعلم) جاء في الترتيب الخامس بمتوسّط حسابي (٢,٢٤)؛ وكلاهما جاء بدرجة ممارسة ضعيفة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى عدم تضمين تعليم (STEAM) في برامج تأهيل المُعلّم، وعدم توفير برامج تخصّصية لتدريبه في أثناء الخدمة. كما أنّ صلاحية المُعلّم محدودةٌ في تصميم المنهج بشكلٍ عام، وتعديل الجدول الدراسي، وتصميم الأدلة التّعليميّة والإرشاديّة في ضوء أهدافِ التّدرّيس القائم على تعليم (STEAM). وهذا ما أكّده نتائج بعض الدّراسات السّابقة.

(Jamil et al., & Stegelin 2018; Moon, 2020; Kartini & Widodo, 2020; DellaSperanza- (Zaratin,2020).



ثالثاً: نتائج السُّؤال الثالث:

لقد أُجيبَ عن السُّؤال الثالث الذي نصَّ على: "هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المُكرَّمة لكفاياتِ تعليم (STEAM) تُعزى إلى المتغيّرات الآتية: (المؤهل العلمي، والتخصُّص، والمرحلة التدرّسية، وسنوات الخبرة، والنوع الاجتماعي، والدورات التدرّسية لتعليم (STEAM))؟" باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ وكانت النتائج كما يلي:

٣,١. المقارنة حسب المؤهل العلمي:

للمقارنة بين متوسطات درجات ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المُكرَّمة لكفاياتِ تعليم (STEAM) تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي؛ تمَّ استخدام اختبار كروسكال واليس، وكانت نتائجه كما يظهرها جدول (١٢).

جدول ١٢

نتائج المقارنة بين متوسطات درجة ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفاياتِ تعليم (STEAM) حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	المحور
دبلوم	٤٢	٢٤١,٧٩				الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)
بكالوريوس	٤١٥	٢٦٨,٥٠	٣٠,٣١	٣	٠,٠١	
ماجستير	٤٠	٣٣٩,٠٠				
دكتوراه	١٥	٣٦٠,٩٤				
دبلوم	٤٢	٢٤١,١٤				طرق التدريس والتعلم لتعليم (STEAM)
بكالوريوس	٤١٥	٢٤٣,٥٢	٣٢,٧٤	٣	٠,٠١	
ماجستير	٤٠	٣٦١,٦٢				
دكتوراه	١٥	٣٦٢,١٧				
دبلوم	٤٢	٢٤٠,٦٠				أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)
بكالوريوس	٤١٥	٢٤٢,٢٨	٣٩,٧٧	٣	٠,٠١	
ماجستير	٤٠	٣٣٨,٩٧				
دكتوراه	١٥	٣٨٢,٦٩				
دبلوم	٤٢	٢٣١,٩١				الرابع: بيئة التعلم لتعليم (STEAM)
بكالوريوس	٤١٥	٢٢٦,٤٤	٦٣,٤٩	٣	٠,٠١	
ماجستير	٤٠	٣٥٦,٩٣				
دكتوراه	١٥	٤٢٩,١٧				
دبلوم	٤٢	٢٤٢,١٥				الخامس: التقويم لتعليم (STEAM)
بكالوريوس	٤١٥	٢٤٦,٤٣	٣٩,٩٤	٣	٠,٠١	
ماجستير	٤٠	٣١٠,٩٧				
دكتوراه	١٥	٣٨٨,٤٨				



جدول ١٢

نتائج المقارنة بين متوسّطات درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلماتها لكفايات تعليم (STEAM) حسب المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	دبلوم	٤٢	٢٤٠,٩٣			
	بكالوريوس	٤١٥	٢٤٣,٩٦			
	ماجستير	٤٠	٣٣٢,٦٣	٤٥,٧٢	٣	٠,٠١
	دكتوراه	١٥	٣٩٥,٠٧			

وتشيرُ نتائجُ جدول (١٢) إلى أنَّ قيمَ كاي تربيع تراوحت ما بين (٣٠,٣١) و (٦٣,٤٩)، وجميعُ هذه القيم تشيرُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي (٠,٠٥) بين متوسّطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلماتها بمدينة مَكّة المُكرّمة لتعليم (STEAM) تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلمي. ولتحديد اتجاهات الفروق أُستخدِم اختبار مان وتني الذي أظهر أنَّ الفروق في جميع المحاور كانت في اتجاه المؤهل العلمي الأعلى (دكتوراه وماجستير) مقارنةً بالمؤهل العلمي (دبلوم وبكالوريوس). أيضًا كانت الفروق بين المؤهل العلمي دبلوم والمؤهل العلمي بكالوريوس في المحور الأول فقط، وكانت الفروق في اتجاه المؤهل العلمي بكالوريوس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ديلاسبيرانزا زاراتين (DellaSperanza-Zaratin,2020). وهي نتيجة مناسبة، وتُفسّر التدرّج والعمق المعرفي المرتبط بكل مرحلة تعليمية، وما تتطلبه من دراسة وتوسّع في مجالات تأهيل المُعلّم وكفاياته.

٣,٢. المقارنة حسب التخصص:

للمقارنة بين متوسّطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلماتها بمدينة مَكّة المُكرّمة لتعليم (STEAM) وَفْق مُتغيّر التّخصّص؛ تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ وكانت نتائجه كما يظهر جدول (١٣).

جدول ١٣

نتائج المقارنة بين متوسّطات درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلماتها لكفايات تعليم (STEAM) حسب التّخصّص

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	١٠,٦٥	٢	٥,٣٢		٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٩٨,٦٩	٥٠٩	٠,٧٨	٦,٨٠	
	الكلية	٤٠٩,٣٣	٥١١			
طرق التدريس والتعلّم لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	٣,٢٢	٢	١,٦١	٣,٨٥	٠,٠٢
	داخل المجموعات	٢١٢,٨٦	٥٠٩	٠,٤٢		
	الكلية	٢١٦,٠٨	٥١١			
أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	٥,٢٠	٢	٢,٦٠	٦,٨٠	٠,٠١



د. فاطمة بنت علي بن عبدالله الغامدي

داخل المجموعات	١٩٤,٤٨	٥٠٩	٠,٣٨		
الكلّي	١٩٩,٦٨	٥١١			
بين المجموعات	٢٨,٦٥	٢	١٤,٣٢	٢٤,١٧	٠,٠١
داخل المجموعات	٣٠١,٦١	٥٠٩	٠,٥٩		
الكلّي	٣٣٠,٢٥	٥١١			
بين المجموعات	٤,٣٤	٢	١,١٧	٥,٥٥	٠,٠١
داخل المجموعات	١٩٩,٠٣	٥٠٩	٠,٣٩		
الكلّي	٢٠٣,٣٧	٥١١			
بين المجموعات	٧,٧٤	٢	٣,٨٧	٩,٧٠	٠,٠١
داخل المجموعات	٢٠٢,٩٥	٥٠٩	٠,٤٠		
الكلّي	٢١٠,٦٩	٥١١			

تشيرُ نتائجُ جدول (١٣) إلى أنَّ قيمَ "ف" تراوحت ما بين (٣,٨٥) و(٢٤,١٧)، وجميعُ هذه القيم تشيرُ إلى وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجاتِ ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّماها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لتعليم (STEAM) تُعزى إلى متغيّر التخصّص. ولتحديد اتجاهات الفروق؛ تمّ استخدام اختبار شيفيه، وكانت نتائجه كما يظهرها جدول (١٤).

جدول ١٤

نتائج تحديد اتجاهات الفروق حسب التخصص.

المحور	التخصص	المتوسطات الحسابية	تربية فنية	فنون تطبيقية	أخرى
الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	تربية فنية	٢,٦٢	-	٠,١	*٠,٤٤
	فنون تطبيقية	٢,٥٢	-	-	*٠,٣٤
	أخرى	٢,١٨	-	-	-
طرق التدريس والتعلم لتعليم (STEAM)	تربية فنية	٢,٩٦	-	٠,١	*٠,١٩
	فنون تطبيقية	٢,٩٧	-	-	*٠,٢٠
	أخرى	٢,٧٧	-	-	-
الثالث: أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)	تربية فنية	٣,١٢	-	*٠,١٩	*٠,٣٨
	فنون تطبيقية	٢,٩٣	-	-	*٠,١٩
	أخرى	٢,٧٤	-	-	-
الرابع: بيئة التعلم لتعليم (STEAM)	تربية فنية	٢,٨٧	-	*٠,٦٢	*٠,٩٥
	فنون تطبيقية	٢,٢٥	-	-	*٠,٣٣
	أخرى	١,٩٢	-	-	-
الخامس: التقويم لتعليم (STEAM)	تربية فنية	٣,٠٣	-	*٠,٢٣	*٠,٣٧
	فنون تطبيقية	٢,٨	-	-	*٠,١٤
	أخرى	٢,٦٦	-	-	-
	تربية فنية	٢,٩٢	-	*٠,٢٢	*٠,٤٦



جدول ١٤

نتائج تحديد اتجاهات الفروق حسب التخصص.

المحور	التخصص	المتوسّطات الحسابية	تربية فنية	فنون تطبيقية	أخرى
الدرجة الكلية	فنون تطبيقية	٢,٧		-	٠,٢٤*
	أخرى	٢,٤٦			-

تُظهر نتائج جدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصّص تربية فنية وتخصّص فنون تطبيقية في كلّ من كفايات أنشطة الدّافعية، وبيئة التّعلّم، والتّقويم، والدرجة الكلية، والفروق في اتجاه تخصّص التربية الفنيّة حيث كان المتوسّط الحسابي لهم هو الأعلى. كما تُوجد فروق بين تخصّص التربية الفنيّة والتّخصّصات الأخرى في جميع الكفايات، والفروق في اتجاه تخصّص تربية فنيّة حيث كان المتوسّط الحسابي لهم هو الأعلى. وتُوجد أيضاً فروق بين تخصّص فنون تطبيقية والتّخصّصات الأخرى في جميع الكفايات، والفروق في اتجاه تخصّص فنون تطبيقية حيث كان المتوسّط الحسابي لهم هو الأعلى. وتفسّر هذه النتيجة إلى ارتباط المجال التربوي بأنظمة التّعلّم التّكاملي وتضمينها في برامج تأهيل المعلم لكفايات التّدريس بشكل عام، ممّا قد ينعكس على مدى تقبّل الاتجاهات الحديثة في التّدريس مثل تعليم (STEAM). فقد أكد سو وآخرين (So, et al., 2019) أنّ العلاقة البينية بين مجال الفنون ومجالات العلوم والتكنولوجيا كان لها تأثير إيجابي على كفاءة التّدريس لتعليم (STEAM).

٣,٣. المقارنة حسب المرحلة التّدرسيّة:

للمقارنة بين متوسّطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المُكرّمة لتعليم (STEAM) وفُق مُتغيّر المرحلة التّدرسيّة؛ تمّ استخدام اختبار كروسكال واليس، وكانت نتائجه كما يُظهرها جدول (١٥).

جدول ١٥

نتائج المقارنة بين متوسّطات درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفاياتِ تعليم (STEAM) حسب المرحلة التّدرسيّة

المحور	المرحلة التّدرسية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	ابتدائي	٣٠٦	٢٧٢,٧١			
	متوسط	١٨٤	٢٢٤,٢٣	١٤,٥٩	٢	٠,٠١
	ثانوي	٢٢	٣٠١,٠٠			
طرق التدريس والتعلم لتعليم (STEAM)	ابتدائي	٣٠٦	٢٧١,١٤			
	متوسط	١٨٤	٢٢٧,٣٢	١١,٨٩	٢	٠,٠١
	ثانوي	٢٢	٢٩٦,٨٩			
أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)	ابتدائي	٣٠٦	٢٧٤,٢١			
	متوسط	١٨٤	٢٢٥,٣٨	١٢,٨٠	٢	٠,٠١
	ثانوي	٢٢	٢٧٠,٤٥			



جدول ١٥

نتائج المقارنة بين متوسطات درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها لكفاياتِ تعليم (STEAM) حسب المرحلة التدرّسية

المحور	المرحلة التدريسية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بيئة التعلم لتعليم (STEAM)	ابتدائي	٣٠٦	٢٧٩,٦٩			
	متوسط	١٨٤	٢٢٠,٤٨	١٩,٠٦	٢	٠,٠١
	ثانوي	٢٢	٢٣٥,٢٣			
التقويم لتعليم (STEAM)	ابتدائي	٣٠٦	٢٦٧,٩٥			
	متوسط	١٨٤	٢٣٦,٩٩	٥,١٠	٢	٠,٠٨
	ثانوي	٢٢	٢٦٠,٤٣			
الدرجة الكلية	ابتدائي	٣٠٦	٢٧٦,١٩			
	متوسط	١٨٤	٢٢٠,٦٠	١٦,٩٦	٢	٠,٠١
	ثانوي	٢٢	٢٨٢,٨٤			

تُوضّح نتائج جدول (١٥) إلى أنّ قيم كاي تربيع تراوحت ما بين (٥,١٠) و(١٩,٠٦)، وجميع هذه القيم تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين مُتوسّطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لكفاياتِ تعليم (STEAM) تُعزى إلى متغيّر المرحلة التدرّسية، في جميع الكفايات فيما عدا تقويم تعليم (STEAM). ولتحديد اتجاهات الفروق طبق اختبار مان وتني الذي أظهر أنّ الفروق في جميع الكفايات كانت في اتجاه المرحلتين: الابتدائية والثانوية؛ حيث كانت متوسطات الرتب لهم هي الأعلى مقارنةً بالمرحلة المتوسطة. وتعدّ مناهج المرحلة الابتدائية مرنةً ومبسّطةً مقارنةً بمناهج المرحلة المتوسطة، كما أنّ مناهج التربية الفنيّة للمرحلة الثانوية اختياريةً ووزنها أقل في حُطّة الطالب الدراسي مقارنةً بمناهج المرحلة المتوسطة؛ وذلك بدوره قد يُعطي وقتًا مستقطعًا من الجدول التدرّسي لمناقشة حُطط تصميم تعليم (STEAM)، وعمليات تدريسه وتقويمه.

٣,٤. المقارنة حسب سنوات الخبرة:

استُخدِم اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعلّمتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لكفاياتِ تعليم (STEAM) وفُوق متغير سنوات الخبرة؛ وكانت نتائجها كما يظهرها جدول (١٦).



جدول ١٦

نتائج المقارنة بين متوسطات درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتِها لكفاياتِ تعليم (STEAM) حسب سنوات الخبرة

الخوار	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
الأول: الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	١٠,٠٧	٣	٣,٣٦	٤,٢٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣٩٩,٢٦	٥٠٨	٠,٧٩		
	الكلية	٤٠٩,٣٣	٥١١			
طرق التدريس والتعلم لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	٦,٥٨	٣	٢,١٩	٥,٣٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٩,٥١	٥٠٨	٠,٤١		
	الكلية	٢١٦,٠٨	٥١١			
أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	٦,٧٩	٣	٢,٢٦	٥,٩٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٩٢,٨٩	٥٠٨	٠,٣٨		
	الكلية	١٩٩,٦٨	٥١١			
بيئة التعلم لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	١٢,٥٥	٣	٤,١٩	٦,٦٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	٣١٧,٧٠	٥٠٨	٠,٦٣		
	الكلية	٣٣٠,٢٥	٥١١			
التقويم لتعليم (STEAM)	بين المجموعات	٧,٠٦	٣	٢,٣٥	٦,٠٩	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٩٦,٣١	٥٠٨	٠,٣٩		
	الكلية	٢٠٣,٣٧	٥١١			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧,٨٣	٣	٢,٦٢	٦,٥٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٠٢,٨٦	٥٠٨	٠,٤٠		
	الكلية	٢١٠,٦٩	٥١١			

توضّح نتائج جدول (١٦) أنّ قيم "ف" تراوحت ما بين (٤,٢٧) و(٦,٦٩)، وجميع هذه القيم تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتِها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لكفاياتِ تعليم (STEAM) تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة. ولتحديد اتّجاهات الفروق؛ تمّ استخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كما يظهرها جدول (١٧).



جدول ١٧

نتائج اختبار تحديد اتجاهات الفروق حسب سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	أقل من ٥	من ٥ - ١٠ سنوات	من ١٠ - ١٥ سنة	فأكثر
الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	أقل من ٥ سنوات	٢,٥٤	-	*,١٨	*,٢١	*,١١
	من ٥ - ١٠ سنوات	٢,٣٦	-	-	٠,٠٣	*,٢٩
	من ١٠ - ١٥ سنة	٢,٣٣	-	-	-	*,٣٢
	من ١٥ سنة فأكثر	٢,٦٥	-	-	-	-
طرق التدريس والتعلم (STEAM)	أقل من ٥ سنوات	٢,٨٧	-	٠,٠٤	٠	*,٢٣
	من ٥ - ١٠ سنوات	٢,٨٣	-	-	٠,٠٤	*,٢٧
	من ١٠ - ١٥ سنة	٢,٨٧	-	-	-	*,٢٣
	من ١٥ سنة فأكثر	٣,١	-	-	-	-
أنشطة الدّافعية لتعليم (STEAM)	أقل من ٥ سنوات	٢,٧٧	-	٠,٠٤	٠,١	*,٣١
	من ٥ - ١٠ سنوات	٢,٨١	-	-	٠,٠٦	*,٢٧
	من ١٠ - ١٥ سنة	٢,٨٧	-	-	-	*,٢١
	من ١٥ سنة فأكثر	٣,٠٨	-	-	-	-
الرابع: بيئة التعلم لتعليم (STEAM)	أقل من ٥ سنوات	٢,١٢	-	٠,٠٤	٠	*,٣٦
	من ٥ - ١٠ سنوات	٢,١٦	-	-	٠,٠٤	*,٣٢
	من ١٠ - ١٥ سنة	٢,١٢	-	-	-	*,٣٦
	من ١٥ سنة فأكثر	٢,٤٨	-	-	-	-
التقويم لتعليم (STEAM)	أقل من ٥ سنوات	٢,٦٦	-	٠,٠٥	٠,٠٨	*,٣١
	من ٥ - ١٠ سنوات	٢,٧١	-	-	٠,٠٣	*,٢٦
	من ١٠ - ١٥ سنة	٢,٧٤	-	-	-	*,٢٣
	من ١٥ سنة فأكثر	٢,٩٧	-	-	-	-
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	٢,٦	-	٠,٠٢	٠,٠١	*,٢٦
	من ٥ - ١٠ سنوات	٢,٥٨	-	-	٠,٠١	*,٢٨
	من ١٠ - ١٥ سنة	٢,٥٩	-	-	-	*,٢٧
	من ١٥ سنة فأكثر	٢,٨٦	-	-	-	-

تشيرُ نتائج جدول (١٧) إلى أنَّ الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت على النحو التالي: تُوجد فروق بين سنوات الخبرة من (١٥) سنة فأكثر وباقي سنوات الخبرة، في جميع محاور الكفايات، والفروق في اتجاه سنوات الخبرة من (١٥) سنة فأكثر حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى. أيضاً تُوجد فروق في المحور الأول فقط بين سنوات الخبرة أقل من (٥) سنوات وكلٍّ من (٥ - ١٠ سنوات) و(١٠ - ١٥ سنة)، والفروق في اتجاه من هم أقل من (٥) سنوات خبرة. وتُفسّر هذه النتيجة إلى أنَّ التخطيط، والتّنفيد، والتّقويم لنظام المنهج التّكاملي يُعدُّ من الكفايات التّدرّسيّة للمعلّم، وخبرته الطويلة تنعكس بشكلٍ إيجابي نحو تطبيق تعليم



(STEAM). كما أنّ ما طرأ على برامج إعداد المُعلِّم من مُستحدثات وتطوُّر أسهم في زيادة الوعي المفاهيمي لدى المُعلِّم الأحدث خبرةً بالأنظمة التَّكامليّة ومجالاتها (Jamil, et al., 2018).

٣,٥. المقارنة حسب النوع الاجتماعي:

استُخدِم اختبار (ت) للمقارنة بين مُتوسّطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مكّة المكرمة لتعليم (STEAM) وفق متغيّر النوع الاجتماعي؛ وكانت نتائجه كما يظهرها جدول (١٨):

جدول ١٨

نتائج المقارنة بين متوسطات درجة ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها لكفايات تعليم (STEAM) حسب النوع الاجتماعي

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	مُعَلِّم	٢٥٨	٢,٣٢	٠,٨٥	٣,٥١	٥١٠	٠,٠٠١
	مُعَلِّمة	٢٥٤	٢,٥٩	٠,٩٢			
طرق التدريس والتعلم لتعليم (STEAM)	مُعَلِّم	٢٥٨	٢,٧٩	٠,٦٢	٤,٩٦	٥١٠	٠,٠٠١
	مُعَلِّمة	٢٥٤	٣,٠٧	٠,٦٥			
أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)	مُعَلِّم	٢٥٨	٢,٧٢	٠,٥٧	٧,١٥	٥١٠	٠,٠٠١
	مُعَلِّمة	٢٥٤	٣,١٠	٠,٦٣			
بيئة التعلم لتعليم (STEAM)	مُعَلِّم	٢٥٨	٢,٠٠	٠,٦٧	٦,٩٨	٥١٠	٠,٠٠١
	مُعَلِّمة	٢٥٤	٢,٤٧	٠,٨٧			
التقويم لتعليم (STEAM)	مُعَلِّم	٢٥٨	٢,٦٧	٠,٥٨	٤,٢٨	٥١٠	٠,٠٠١
	مُعَلِّمة	٢٥٤	٢,٩١	٠,٦٦			
الدرجة الكلية	مُعَلِّم	٢٥٨	٢,٥١	٠,٥٨	٥,٩٢	٥١٠	٠,٠٠١
	مُعَلِّمة	٢٥٤	٢,٨٣	٠,٦٦			

تشيرُ نتائجُ جدول (١٨) إلى أنّ قيمَ "ت" تراوحتُ ما بين (٤,٢٧) و(٦,٦٩)، وجميعُ هذه القيم تشيرُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطات درجات ممارسة مُعلّمي التربية الفنيّة ومُعَلِّماتها بمدينة مكّة المكرمة لكفايات تعليم (STEAM) تُعزى إلى متغيّر النوع الاجتماعي، ويُلاحظ أنّ الفروق في جميع محاور الكفايات والدرجة الكلية كانت في اتجاه المُعلِّمات، حيث كانت المتوسطات الحسابية لدرجة ممارستهن لتعليم (STEAM) هي الأعلى مقارنةً بدرجة ممارسة المُعلِّمين. قد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ ممارسات تعليم (STEAM) حديثة على التّعليم السعودي، فلا تُوجد مدارس قائمة على مفاهيمه، ولا دبلومات أو مقرّرات مُعتمدة له، ويؤهل المعلمون والمُعَلِّمات أنفسهم من خلال برامج تدريبية وورش عمل يُقدّمها المختصّون والمهتمّون؛ وبالتالي فإنّ نسب المتحقّين بهذه البرامج تختلف وتتنوّع.



٣,٦. المقارنة حسب الدورات التَّدرِيبِيَّة:

للمقارنة بين متوسَّطات درجاتِ ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيَّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لتعليم (STEAM) وَفَّق متغيِّر الدورات التَّدرِيبِيَّة؛ تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وكانت نتائجه كما يظهر جدول (١٩):

جدول ١٩

نتائج المقارنة بين متوسطات درجة ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيَّة ومُعَلِّماتها لكفاياتِ تعليم (STEAM) حسب الدورات التَّدرِيبِيَّة

المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
٠,٠١	بين المجموعات	٢٣٤,٠١	٢	١١٧,٠١	٣٣٩,٦٩	
	داخل المجموعات	١٧٥,٣٢	٥٠٩	٠,٣٤		
	الكلية	٤٠٩,٣٣	٥١١			
٠,٠١	بين المجموعات	٨٢,٨٠	٢	٤١,٤٠	١٥٨,١٠	
	داخل المجموعات	١٣٣,٢٨	٥٠٩	٠,٢٦		
	الكلية	٢١٦,٠٨	٥١١			
٠,٠١	بين المجموعات	٧٠,٣٤	٢	٣٥,١٧	١٣٨,٤١	
	داخل المجموعات	١٢٩,٣٤	٥٠٩	٠,٢٥		
	الكلية	١٩٩,٦٨	٥١١			
٠,٠١	بين المجموعات	٩٦,٦٢	٢	٤٨,٣١	١٠٥,٢٥	
	داخل المجموعات	٢٣٣,٦٣	٥٠٩	٠,٤٦		
	الكلية	٣٣٠,٢٥	٥١١			
٠,٠١	بين المجموعات	٥٤,٩٦	٢	٢٧,٤٨	٩٤,٢٥	
	داخل المجموعات	١٤٨,٤١	٥٠٩	٠,٢٩		
	الكلية	٢٠٣,٣٧	٥١١			
٠,٠١	بين المجموعات	١٠٠,٣٦	٢	٥٠,١٨	٢٣١,٥١	
	داخل المجموعات	١١٠,٣٣	٥٠٩	٠,٢٢		
	الكلية	٢١٠,٦٩	٥١١			

تُظهِرُ نتائجُ جدول (١٩) إلى أنَّ قِيَمَ "ف" تراوحت ما بين (٩٤,٢٥) و(٣٣٩,٦٩)، وجميعُ هذه القيم تشيرُ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين مُتوسَّطاتِ درجاتِ ممارسة مُعلِّمي التربية الفنيَّة ومُعَلِّماتها بمدينة مَكَّة المَكْرَمَة لتعليم (STEAM) تُعزى إلى متغيِّر الدورات التَّدرِيبِيَّة. ولتحديد اتِّجاهاتِ الفروق؛ تمَّ استخدام اختبار شيفيه، وكانت نتائجه كما يظهرها جدول (٢٠):



جدول ٢٠

نتائج اختبار تحديد اتجاهات الفروق حسب الدورات التدريبية

المحور	الدورات التدريبية	المتوسطات الحسابية	لا يوجد	دورة واحدة	دورتان فأكثر
الإطار المفاهيمي لتعليم (STEAM)	لا يوجد	٢,٠٤	-	*١,٢٧	*١,٦٩
	دورة واحدة	٣,٣١	-	-	*٠,٤٢
	دورتان فأكثر	٣,٧٣	-	-	-
طرق التدريس والتَّعلُّم لتعليم (STEAM)	لا يوجد	٢,٦٨	-	*٠,٧٢	*١,٠٣
	دورة واحدة	٣,٤	-	-	*٠,٣١
	دورتان فأكثر	٣,٧١	-	-	-
أنشطة الدافعية لتعليم (STEAM)	لا يوجد	٢,٦٨	-	*٠,٦	*٠,٩٩
	دورة واحدة	٣,٢٨	-	-	*٠,٣٩
	دورتان فأكثر	٣,٦٧	-	-	-
بيئة التَّعلُّم لتعليم (STEAM)	لا يوجد	١,٩٧	-	*٠,٧٢	*١,١٥
	دورة واحدة	٢,٦٩	-	-	*٠,٤٣
	دورتان فأكثر	٣,١٢	-	-	-
التقويم لتعليم (STEAM)	لا يوجد	٢,٥٩	-	*٠,٥١	*٠,٨٨
	دورة واحدة	٣,١	-	-	*٠,٣٧
	دورتان فأكثر	٣,٤٧	-	-	-
الدرجة الكلية	لا يوجد	٢,٤	-	*٠,٧٦	*١,١٥
	دورة واحدة	٣,١٦	-	-	*٠,٣٩
	دورتان فأكثر	٣,٥٥	-	-	-

تشيرُ نتائجُ جدول (٢٠) إلى وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في جميع المحاورِ والدرجةِ الكلية، بين غير الحاصلين على دورات تدريبية، وكلٍّ من الحاصلين على دورةٍ واحدة، والحاصلين على دورتين فأكثر، والفروق في اتجاه الحاصلين على دورة واحدة والحاصلين على دورتين فأكثر، حيث كان المتوسطُ الحسابي لهم هو الأعلى. وقد تُعزى هذه النتيجةُ إلى أنَّ تعليمَ (STEAM) حديثاً على برامج التعليم العربيَّة، ويوجد نقصٌ في التَّأهيل المهني والمعرفي بتعليم (STEAM) (Kartini & Widodo, 2020)؛ مما يجعلُ المَعْلَم يتَّجه نحو الدورات التدريبية المخصَّصة بدافعٍ وشغفٍ منه، وبالتالي ينعكس ذلك على أدائه وتوجُّهاته. ولا شكَّ أنَّ تدريب المَعْلَم وتأهيله على الاتجاهات الحديثة في العملية التَّعليمية والتَّدريسية من شأنه أن يُمكنه من ممارسات تدريسية ناجعة، وكفايات مهنية لتصميم وتنفيذ تعليم (STEAM)، وهذا ما دعت إليه الدِّراسات والأدبيات (So, et al., 2019; Moon, 2020).



التّوصيات:

حيث إنّ التّوصيات تنبثق من التّائج؛ لذا توصي الدّراسة بما يلي:

١. تبني قائمة كفايات تعليم (STEAM) لقياس مهارات التّدرّس التّكاملي لدى مُعلّمي ومُعلّّات التّربية الفنّيّة.
٢. تصميم برامج تدريبيّة في أثناء الخدمة تُسهّم في إكساب مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعلّماها لكفايات تعليم (STEAM).
٣. توفير برنامج دبلوم تربوي قائم على تعليم (STEAM) لإعداد مُعلّمي التّربية الفنّيّة ومُعلّماها معرفيًّا ومهنيًّا.



المراجع

أولاً: المراجع العربيّة:

القاضي، عدنان محمد. (٢٠١٩). منحنى (STEAM): فلسفته، أهدافه، مستويات تعلم الطلبة فيه، تطبيقاته في المنهاج الدراسي. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alqadhi, A., M. (2019). *The (STEAM) approach: its philosophy, objectives, students learning levels, and its applications in the curriculum (In Arabic)*. Educational Book House for Publishing and Distribution.
- Anismova, T., Sabirova, F. & Shatunova, O. (2020). Formation of design and research competencies in future teachers in the framework of (STEAM) education, *International Journal of Emerging Technologies*. 1 (2), 204-217. <http://www.i-jet.org>.
- Bennett, C. & Ruchti, W. (2014). Bridging STEM with mathematical practices. *Journal of STEM Teacher Education*, 49 (1), 17-28.
- Bruce-Davis, M., Gubbins, E., Gilson, C., Villanueva, M., Foreman, J. & Rubenstein, L. (2016). STEM high school administrators' teachers' and students' perceptions of curricular and instructional strategies and practices. *Journal of Advanced Academic*, 25 (3), 272-306. Doi: 10.1177/1932202x14527952
- Clapp, E. P. & Jimenez, R. L. (2016). Implementing (STEAM) in maker-centered learning. *Psychology Of Aesthetics, Creativity & The Arts*, 10(4), 481-491. doi:10.1037/aca0000066
- DellaSperanza-Zaratin, J. (2020). *Implementation S.T.E.A.M one school's journey toward implementation* [Doctoral dissertation, The School of Education, New York]. Proquest.com
- Ghanbari, S. (2015). Learning across disciplines: a collective case study of two university programs that integrate the arts with STEM. *International Journal of Education & The Arts*, 16(7), 2-22.
- Grinnell, S. & Angal, S. (2016). Luminous lighting: in this (STEAM) activity, students create wire sculptures that light up. *Science And Children*, 53(6), 54-59.
- Gunn, J. (2017). Why the "A" in (STEAM) education is just a important a every other letter. Retrieved June, 3. <http://eduaction.cu-portland.edu>.
- Guyotte, K, Sochaka, N., Costantion, T., Walther, J. & Kellam, N. (2014). (STEAM) as social practice: cultivation creativity in transdisciplinary spaces. *Art Education*, 67 (6), 12-19.
- Harris, A. & Bruin, L. (2018). Secondary school creativity, teacher practice and (STEAM) education: an international study. *Journal of Educational Change*, 19 (2), 153-197. <https://doi.org/10.1007/s10833-01-9311-2>
- Hartle, L., Pinciotti, P. & Gorton, R. (2014). Arts in: arts integration and infusion framework. *Early Childhood Education Journal*, 43(4), 289-298.



- Honey, M., Pearson, G. & Schweingruber, H. (2014). *STEM integration in K-12 education: status, prospects, and an agenda for research*. Washington, DC: National Academies Press
- Jamil, F., Linder S. & Stegelin, D. (2018). Early childhood teacher beliefs about (STEAM) education after a professional development conference. *Early Childhood Educ J*, 46, 409–417. Doi 10.1007/s10643-017-0875-5
- Kartini, D. & Widodo, A. (2020). Exploring elementary teachers', students' beliefs, and readiness toward (STEAM) education. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7(1), 58-69. doi: <http://dx.doi.org/10.17509/mimbar-sd.v7il.22453>
- Khine, M. & Areepattamannil, S. (2019). *(STEAM) education: Theory and practice*. Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1>
- Kim, B. & Kim, J. (2016). Developing and validation of evaluation indicator for teaching competency in (STEAM) education in Korea. *Eurasia Journal of Mathematics, Science technology education*, 12 (7), 1909-1924. Doi:10.12973/Eurasia.2016.1537a .
- Lee, C. (2012). Recent trends and dilemma of STEM education in the United States, *Journal of Korean practical arts education*, 25(4), 101-122.
- Liao, C. (2019). Creating a (STEAM) map: a content analysis of visual art practices in (STEAM) education. In. Kline, M, & Areepattamannil, S. (Eds), *(STEAM) education: Theory and practice* (37-55). Springer
- McGarry, K. (2018). Making partnerships with (STEAM). *Art Education*, 17 (2), 28-34. Doi:10.1080/00043125.2018.1414535
- Moon, K. (2020). *A case study of the perceptions of education stakeholder of (STEAM) integration in a k-8 setting* [Doctoral, dissertation, College of Education, Concordia University]. Proquest.co.
- National Art Education Association (NAEA). (2017). Position statement on (STEAM) education. *National Art Education Association*. [https://www.arteducators.org/advocacy/articles/143-position-statement-on-\(STEAM\)-education](https://www.arteducators.org/advocacy/articles/143-position-statement-on-(STEAM)-education)
- National Institute of STEM Education. (2020, November 29). <https://nise.institute/philosophy-and-design.php>
- Oner, A., Nite, S., Capraro, R. & Capraro, M. (2016). From STEM to (STEAM): students' beliefs about the use of their creativity. *(STEAM)*, 2(2), 1-14. Doi:10.5642/(STEAM).20160202.06
- Patton, R. & Knochel, A. (2016). Meaningful makers: stuff, sharing, and connection in (STEAM) curriculum. *Art Education*, 70 (1), 36-43. Doi: 10.1080/00043125.2017.1247571
- Pennsylvania Department of Education (PDE). (2020, October, 10). <https://www.education.pa.gov/Pages/STEM-Competition.aspx>
- Price, A. (2018). *Impact of (STEAM) education models on key school indicators, teacher engagement, and teacher confidence* [Doctoral dissertation, Trevecca Nazarene University]. Proquest.com
- Rice, K. (2020). *(STEAM) education: integrating the art into STEM to create (STEAM)* [Doctoral dissertation, University of Nebraska, USA]. Proquest.com
- Root-Bernstein, t. (2011). “The art of scientific and technological innovations”. *The art of science learning*. <https://doi.org/10.1891/1939-7054.1.2.51>.



- So, H., Ryoo, D., Park, H. & Choi, H. (2019). What Constitutes Korean pre-service teachers' competency in (STEAM) education: examining the multi-functional structure. *Asia-Pacific Edu Res*, 28 (1), -61. <https://doi.org/10.100/s40299-018-0410-5>
- Sousa, D. & Pilecki, T. (2013). *From STEM to (STEAM): using brain-compatible strategies to integrate the arts*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Watson, A. (2016). Revving up the (STEAM) engine. *Art Education*, 69, 8-9.
- Yakman, G. (2008, February). *(STEAM) education: an overview of creating a model of integrative education*. In Pupils' Attitudes Towards Technology (PATT-19) Conference: Research on Technology, Innovation, Design & Engineering Teaching, Salt Lake City, Utah.
- Zimmerman, A. (2016). Developing confidence in (STEAM): exploring the challenges that novice elementary teachers face. *(STEAM)*, 2 (2), 1-9. Doi:10.5642/(STEAM).20160202.15.



تقويم واقع توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجامعات السعودية

د. عبد المجيد محمد باحص الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بقسم التربية

الكلية الجامعية بالقفزة، جامعة أم القرى

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم واقع توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية بما يتناسب مع التصاميم الرئيسة لمناهج البحث المزجي: المتقارب المتوازي، والتتابعي التفسيري، والتتابعي الاستكشافي، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّرات: الرتبة العلمية، والمنطقة التعليمية، ونوع المشاركة في نشاطات لها صلة بمناهج البحث العلمي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج المزجي، وصمّم أداتين للدراسة، هما: (أ) استبانة الدراسة الكمية (ب) المقابلة في الدراسة النوعية حيث وُظِّفَت الأداتان في تحديد مستوى توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية. وُظِّفَت الاستبانة على عينة الدراسة الكمية المكوّنة من (86) عضو هيئة تدريس في تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وُظِّفَت المقابلة على عينة الدراسة النوعية المكوّنة من (12) من المشاركين في عينة الدراسة الكمية، وقد استخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية الكمية، ومنها: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار التباين (ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe)، واستخدم الباحث عددًا من الأساليب الإحصائية النوعية، ومنها: التحليل الداخلي والعرضي للحالات المتعددة (Within- Cross case analysis) والتحليل الموضوعي (Thematic analysis) وتوصّل الباحث إلى أنّ هناك تدنيًا ملحوظًا في مستوى توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: مناهج البحث المزجي، دراسات تعليم اللغة العربية، الممارسات

Evaluating the application of mixed method research in Arabic language studies in Saudi universities

Dr. Abdulmajeed Mohammed Bahes Alghamdi

Assistant professor in Arabic language curricula and teaching methods, the Education Department, Al-Gunfudah University College, Umm Al-Qura University

Abstract:

This study aimed to evaluate using mixed method research in Arabic language studies in Saudi universities. The study focused on the main mixed method designs including convergent parallel mixed method, explanatory sequential mixed method, and exploratory sequential mixed method. Therefore, the current study applied a parallel mixed-methods design, which includes both quantitative and qualitative analyses, to examine the data and answer the research questions. Eighty-six academic staff teaching Arabic language curriculum and instruction at Faculties of Education across Saudi Arabian Universities, filled out quantitative questionnaires on their self-reported practices. This step was followed by the conduct of a multi-case design involving 12 academic staff who were administered previous quantitative questionnaires and were involved in qualitative interviews. Descriptive analysis, the ANOVA and the Scheffe test were utilized to analyze the quantitative data. Within cross-case and thematic analysis were utilized to analyze the qualitative data. The results indicate low-level Practices of mixed method designs in Arabic language studies.

Keywords: mixed method research, Arabic language studies, Practices



المقدمة:

يعدُّ البحث العلمي من أكثر الجوانب أولويّة وأهميّة في مختلف المؤسسات والبرامج والمناهج التعليميّة، وقد حظي في المملكة العربيّة السعوديّة باهتمام ملحوظ من خلال العناية بمراكز البحث العلمي في الجامعات السعوديّة، وتضمين الخطط والبرامج الجامعيّة ما يتعلّق بمهارات البحث العلمي ومقرّراته ويتوافق مع رؤية المملكة العربيّة السعوديّة (2030) التي تستهدفُ التّهُوضَ بمستوى الجامعات السعوديّة لتُصبح ضمن أفضل الجامعات العالميّة. وقد أكّدت الدّراسات التي تناولت البحث العلمي في الجامعات السعوديّة على أهميّة التّحوّل باتجاه تحقيق التّنافسيّة العالميّة للجامعات السعوديّة حيث أشارت دراسة الصّقري والمطيري (٢٠٢١) إلى ضرورة العناية بمتطلّبات البحث العلمي للتّحوّل باتجاه الاقتصاد المعرفي، وفي مقدّمة تلك المتطلّبات العناية بجودة البحث العلمي. وفي مجال تعليم اللغة العربيّة يُوظّف البحث العلمي بما يسهم في الارتقاء بأعضاء هيئة التّدريس، وبطرائق تدريس اللغة العربيّة ومناهجها ومخرجاتها التعليميّة (الناقعة وطعيمة، 2009).

وتسهم مناهج البحث العلمي في جودة الدّراسات والأبحاث العلميّة وكفاءتها، وتبيح للباحثين فرص الوقوف على طبيعة القضايا والظواهر محل الدّراسة وتناولها بطريقة ومنهجية علميّة مُقنّنة. وظلّت الأبحاث الكميّة هي الأكثر توظيفاً، ومع أهميتها إلّا أنّها تظلّ مقتصرة على الإحصائيات والبيانات العدديّة والوصول إلى نتائج تقريبيّة (Cohen et al., 2018). وقد شكّلت الملحوظات الواردة على مناهج البحث الكميّ حافزاً مهماً للمهتمين بتطوير مناهج البحث العلمي إلى الاتجاه نحو مناهج البحث النوعي القائم على تناول مشكلة الدّراسة ودراساتها في سياقها الطبيعي ووفق مجريات الواقع، مع فهم المعاني التي تتبنّاها عيّنة البحث عن موضوع الدّراسة واستقرائها وتحليلها بدلاً من التّحديد الكميّ المسبق لتلك التّصورات، ومع ذلك لم تخلُ كذلك مناهج البحث النوعي من جوانب قصور نظراً لتأثيرها بمدى إلمام الباحث بكفايات البحث النوعي (Creswell & Poth, 2016) وتوفّر كفاءتها على مستوى الدّقة التحليليّة للبيانات (العبد الكريم، 2011).

ومن المناهج البحثيّة المعاصرة مناهج البحث المزجي، التي تحظى باهتمام واسع من مختلف الباحثين في الجامعات ومراكز البحوث العالميّة وبخاصّة مناهج البحث المزجي الرئيسيّة، وهي: التّصميم المزجي المتقارب المتوازي والتّصميم المزجي التّتابعي التّفسيري، والتّصميم المزجي التّتابعي الاستكشافي، حيث وُظفّت بفاعليّة في دراسات المناهج وتعليم اللغات (Riazi & Candlin, 2014)، وأسهمت في تناول مُشكلة الدّراسة من خلال الدّمج بين المنهجين الكميّ والنوعي في الدّراسة الواحدة وبما يبيح للباحث الوصول إلى نتائج علميّة أكثر دقّة وعمقاً نتيجة الإفادة من جوانب القوة عند الجمع بين المنهجين الكميّ والنوعي (Tashakkori et al., 2020). ويعتمد التّصميم المزجي المتقارب المتوازي على جمع البيانات الكميّة والنوعيّة في آن واحد ليُتيح تحليلهما واستخلاص نتائجهما معاً، ثمّ الرّبط والمقارنة بينهما عند عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها. ويتطلّب التّصميم المزجي التّتابعي التّفسيري البدء بالمرحلة الكميّة أولاً، ثمّ توظيف نتائجها في بناء المرحلة النوعيّة اللاحقة (Tashakkori et al., 2020). في حين يتطلّب التّصميم المزجي التّتابعي الاستكشافي جمع البيانات



التوعية أولاً، ثم توظيف ما استخلصه الباحث من نتائج في بناء مُتغيّرات الدِّراسة ومكوّناتها الكميّة اللاحقة (Creswell & Poth, 2016). وتتطلّب الاستفادة من مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها: تحديد الإجراءات العلميّة الملائمة لتوظيفها في دراسات تعليم اللغة العربيّة، وتضافر الجهود لتوظيفها بشكل فعّال.

مشكلة الدِّراسة:

انطلاقاً من أهميّة توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، واقتصار دراسات تعليم اللغة العربيّة الحاليّة على المنهج الكميّ الوصفي وشبه التجريبي وفق ما أظهرته دراسة زكية المالكي (2014)، مع غياب الاستفادة من المناهج الحديثة في مجال البحث العلمي وفق ما أظهرته دراسة الفقيه (2017) ودراسة السلمي (2019)، وتوصيات الدِّراسات التي تتعلّق بأهميّة توظيف مناهج البحث المزجي (Chubb & Reed, 2018). بالإضافة إلى توصيات المؤتمرات المعاصرة ذات الصلة بتعليم اللغة العربيّة إذ أوصى مؤتمر تحديّات البحث العلمي في علوم اللغة وآدابها (2021) إلى أهميّة العناية والارتقاء بمناهج البحث العلمي ومواكبتها لما يُستجدّ من مناهج بحثية معاصرة (احمد، 2021).

ومن خلال عمل الباحث مُتخصّصاً في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربيّة لحظَ قُصوراً في جانب توظيف مناهج البحث المزجي، فبالرغم من الأهميّة التي تمثّلها مناهج البحث المزجي فإنّ توظيفها في دراسات تعليم اللغة العربيّة يعكس الحد الأدنى إذ يغلب على دراسات تعليم اللغة العربيّة الاقتصار على توظيف المنهج الكميّ دون غيره من المناهج البحثيّة حيث عمد الباحث إلى الوقوف على مناهج البحث العلمي المتبعة في عينة من الدِّراسات في مجال المناهج وطرائق تعليم اللغة العربيّة خلال الفترة (2020م-2022م) المتاحة بالمكتبة السّعوديّة الرّقميّة Saudi Digital Library ومحرّك البحث العلمي Google Scholar لإتاحتهما عدداً كبيراً من الدِّراسات ذات الصّلة بتعليم اللغة العربيّة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، إلى جانب توفّر خاصيّة حصر البحث في دراسات السّنتين الأخيرتين، وتمّ التركيز على الدِّراسات المنشورة بمحتواها كاملاً، وأنّضح - من خلال الوقوف على مناهج البحث لعينة من تلك الدِّراسات - توظيف المناهج الكميّة دون غيرها في معظم دراسات تعليم اللّغة العربيّة بالملكة العربيّة السّعوديّة. وقد لّد كلّ ذلك إحساساً لدى الباحث بأهميّة إجراء دراسة علميّة تسدُّ ثغرةً في مجال مناهج البحث العلمي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، وذلك من خلال بناء قائمة بإجراءات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها، والكشف عن مدى توافرها من وجهة نظر المتخصصين، ومن ثمّ فإنّ علاج هذه المشكلة يكمن في الإجابة عن السّؤال الرئيس التّالي:

ما واقع توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في الجامعات السّعوديّة؟
وتتمّ الإجابة عن السّؤال الرئيس من خلال الأسئلة الفرعيّة الآتية:



أسئلة الدراسة:

يتفرّع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى توظيف مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي - والتّابعي التّفسيري - والتّابعي الاستكشافي) في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجامعات السعودية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي، والتّابعي التّفسيري، والتّابعي الاستكشافي) في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها تُعزى لمُغيّرات: الدرجة العلمية، والمنطقة التّعليمية، والمشاركة في نشاطات ذات صلة بمناهج البحث العلمي؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى توظيف مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي، والتّابعي التّفسيري، والتّابعي الاستكشافي) في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها.
٢. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي، والتّابعي التّفسيري، والتّابعي الاستكشافي) في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها تُعزى لمُغيّرات: الدرجة العلمية، والمنطقة التّعليمية، والمشاركة في نشاطات ذات صلة بمناهج البحث العلمي.

أهمية الدراسة:

تتمثّل الأهمية النظرية والتّطبيقية للدراسة الحالية في الجوانب الآتية:

- ١ - الإسهام في سدّ النقص في الدراسات العربية، والمتمثّل في ندرة الدراسات والأبحاث الميدانية التي تناولت إجراءات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها.
- ٢ - مساعدة المتخصّصين والباحثين في مجال تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الارتقاء بمستوى دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها بما يواكب مناهج البحث المزجي.
- ٣ - مساعدة مُحطّطي المناهج ومطوريها في تعرّف أهم إجراءات توظيف مناهج البحث المزجي، والإفادة منها في تطوير مناهج البحث العلمي.
- ٤ - قد تفتح المجال أمام الباحثين للقيام بأبحاث أخرى تتناول مستوى توظيف مناهج البحث المزجي في مجالات تربوية وأكاديمية أخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الجوانب الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على المنهج المزجي (المتقارب المتوازي، والتّابعي التّفسيري، والتّابعي الاستكشافي)



الحدود الزمانية: وتمثّلت في الفصل الثاني للعام الجامعي (1442/1443هـ).

الحدود البشرية والمكانية: وقد تمثّلت في أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية.

مصطلحات الدراسة:

من المصطلحات التي عني الباحث بإيضاحها ما سيأتي:

البحث المزجي^٢:

يعرفه كوهين وآخرون، Cohen et al. (2018) أنه المنهج العلمي القائم على جمع البيانات الكمية والنوعية معاً وتحليلها وتفسير نتائجها ومناقشتها بما يؤدي إلى الوصول إلى فهم أعمق لمشكلة الدراسة. ويعرفه الباحث بالدمج بين المنهجين الكمي والنوعي في الدراسة العلمية، وما يصاحب ذلك من جمع للبيانات الكمية والنوعية وتحليلها، وبما يقود إلى نتائج كمية ونوعية تسهم في الوصول إلى حقيقة مشكّلة الدراسة وفهم أبعادها.

التصميم المزجي المتقارب المتوازي:

يعرفه كريسل Creswell (2017) أنه الدمج بين المنهجين الكمي والنوعي بحيث يتم جمع البيانات الكمية والنوعية معاً بالتوازي وتحليلهما كل على حدة، ثم المقارنة والربط بين نتائجهما لبحث جوانب الاتفاق والاختلاف.

ويعرفه الباحث بتصميم منهجية دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها بما يقود إلى جمع البيانات الكمية والنوعية بالتزامن مع بعضهما، وتوظيف عملية المقارنة والربط بين نتائجهما في فهم الظاهرة اللغوية محل الدراسة.

التصميم المزجي التتابعي التفسيري:

يعرفه تشاكوري وآخرون، Tashakkori et al. (2020) أنه أحد التصميمات المنهجية الرئيسة والقائم على الدمج بين المنهجين الكمي والنوعي بما يقود إلى توظيف البيانات النوعية ونتائج تحليلها في تفسير ما ورد من نتائج في مرحلة الدراسة الكمية.

ويعرفه الباحث بتصميم منهجية دراسات تعليم اللغة العربية بما تتطلبه من جمع البيانات الكمية وتحليلها أولاً ثم البيانات النوعية وتحليلها، وتوظيف النتائج النوعية في تفسير النتائج الكمية وبما يؤدي إلى فهم أعمق لمشكلة الدراسة.

التصميم المزجي التتابعي الاستكشافي:

يعرفه كريسل Creswell (2017) أنه الدمج بين المنهجين الكمي والنوعي بما يقود إلى استكشاف

^٢ عمد الباحث إلى استخدام مصطلح البحث المزجي بدلاً من مصطلح البحث المختلط لدقة ومناسبة كلمة المزجي من حيث المعنى اللغوي للكلمة سواء في سياق استعمالها اللغوية والعلمية في الدراسات الإنجليزية أو للفروق اللغوية العربية بين كلمة مزج وخط.



واستنتاج عوامل وعناصر ومُتغيّرات حديثة من تحليل بيانات الدّراسة النوعيّة وتوظيفها في بناء الدّراسة الكميّة وتصميمها وتعميم نتائجها على عيّنة أكبر.

ويُعرفه الباحث بتصميم منهجيّة دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها بما يقود إلى جمع البيانات النوعيّة وتحليلها أولاً، ثمّ توظيف ما تمّ التّوصل إليه من نتائج نوعيّة مهمّة في بناء مُتغيّرات الدّراسة الكميّة اللاحقة ومكوّناتها وبما يؤدّي إلى إمكانية تعميم نتائج الدّراسة على أكبر عيّنة ممكنة عند دراسة الظواهر اللغوية المماثلة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

عني الباحث في هذا الجزء بالتركيز على الباحث والدراسات ذات الصلة بالدّراسة كما يلي:

المبحث الأول: مناهج البحث المزجي: ماهيّتها، وأهميّتها وإجراءاتها.

تقود مناهج البحث المزجي إلى فهم أعمق لمشكلة الدّراسة وأسئلتها، حيث إنّ الاكتفاء بأحد المنهجين الكميّ أو النوعي يحُد من الوعي الدقيق بالمشكلة محل الدّراسة؛ فظهور مناهج البحث المزجي في أساسه يُشكّل تطوُّراً في إجراءات مناهج البحث العلمي؛ بما يتيح للباحث الدّمج بين المنهجين الكميّ والنوعي في الدّراسة الواحدة (Cohen et al., 2018). وتتمثّل أهميّة مناهج البحث المزجي وقيمتها العلميّة بتلافيها جوانب القصور في المنهجين الكميّ والنوعي، فهي لا تكتفي بأخذ النتائج المتحصّلة على ظواهرها العامة، بل تتجاوز ذلك إلى دراسة التّصورات المستخلصة من نتائج البيانات الكميّة والنوعية ومقارنتها، وإيضاح البيانات الكميّة ببيانات نوعيّة، وتصميم أدوات بحثية أكثر دقّة وجودة من خلال بيانات أوليّة نوعيّة يتمّ تحويلها إلى مُتغيّرات توظّف في تصميم أدوات بحثيّة وتطبيقها ميدانيّاً، وتشمل إجراءات توظيف منهجيّات البحث المزجي جميع مراحل الدّراسة العلميّة بما في ذلك فصول مقدّمة الدّراسة وأسئلتها وجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، ومبررات الدّمج بين المنهجين الكميّ والنوعي، وضوابط اختيار المنهج المزجي، وتحليل البيانات بما يتناسب مع طبيعة مناهج البحث المزجي، وطرائق اختيار حجم عيّنة الدّراسة وتحديدّها، وإجراءات التّحقّق من صدق الأدوات بشقيها الكميّ والنوعي وثباتها، وتقديم تصميم مزجي يتناسب مع طبيعة الدّراسة (Tashakkori et al., 2020).

المبحث الثاني: تصاميم مناهج البحث المزجي

تناول الدّراسة الحاليّة التّصاميم الثّلاث الرئيسة لمناهج البحث المزجي: المتقارب المتوازي، والتّتابعي التّفسيري والتّتابعي الاستكشافي من حيث: الإجراءات، ومراحل جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.

التّصميم المزجي المتقارب المتوازي:

يُعدّ التّصميم المزجي المتقارب المتوازي من أكثر تصاميم مناهج البحث المزجي شيوعاً إذ يتطلّب جمع البيانات الكميّة والنوعيّة وتحليلهما كلّ على حدة، ثمّ المقارنة بينهما للنظر في مدى التّوافق بينهما. وينطلق التّصميم المزجي المتقارب المتوازي من فكرة أنّ البيانات النوعيّة والكميّة تعطيان أشكالاً مختلفة من المعلومات،



ويمكن أن تكون البيانات النوعية على شكل: بيانات مقابلة، أو ملاحظة، أو وثائق تعليمية، في حين تكون البيانات الكمية قد جمعت باستخدام أداة مُقننة كالاستبانة، أو المقابلة مُغلقة الأسئلة، أو أداة ملاحظة مُحددة المؤشرات، على أن تُجمع البيانات الكمية والنوعية بالتوازي عن فئات المتغير، أو المكونات الرئيسة لأسئلة البحث، مع تحقيق التكافؤ في حجم العينة، إذ يرى الباحثون أهمية أخذ عينة المشاركين في الجانب النوعي من خلال عينة الجانب الكمي وفق النسبة التي تحقق التكافؤ والموازنة بين العينتين (Creswell & Creswell, 2017). كما أن قلة عينة الجانب النوعي لا يمثل إشكالية إذ إنَّ الغرض من زيادة حجم عينة الجانب الكمي هو الوصول إلى تعميمات مناسبة، في حين يكون الغرض من عينة الجانب النوعي تجاوز التعميمات إلى فهم أعمق للظاهرة (DeCuir-Gunby & Schutz, 2016).

التصميم المزجي التتابعي التفسيري:

ويقوم على مرحلتين متتابعتين: مرحلة الدراسة الكمية التي يجمع فيها الباحث البيانات الكمية ويحللها، ثم مرحلة الدراسة النوعية، وتفيد النتائج الكمية التي تسبق مرحلة الدراسة النوعية في جانب اختيار العينة المقصودة لمرحلة الدراسة النوعية، والأسئلة التي سوف تُوجه إلى المشاركين في مرحلة البيانات النوعية، وبالتالي تُوظف البيانات النوعية في تفسير ما ورد من نتائج في مرحلة الدراسة الكمية. ويتم تنفيذ هذا التصميم من خلال جمع بيانات كمية مسحية في المرحلة الأولى وتحليلها، وفي المرحلة الثانية يتم تفسير نتائج المرحلة الأولى واختيار ما يتطلب المتابعة في الدراسة النوعية، فتجرى المقابلات مع العينة المقصودة، وملاحظات الأداء، وتحليل الوثائق (Creswell & Creswell, 2017).

ويقتضي تفسير النتائج إيراد نتائج الدراسة الكمية ثم إيراد نتائج الدراسة النوعية بعد ذلك، وإيضاح إسهام النتائج النوعية في تفسير النتائج الكمية؛ لتكون البيانات النوعية معينا للباحث في الوصول إلى تفسير أعمق وأوضح لنتائج الدراسة الكمية لا مجرد الدمج بينهما (Tashakkori et al., 2020).

التصميم المزجي التتابعي الاستكشافي:

يبدأ بجانب الدراسة النوعية ثم يعقب ذلك بالدراسة الكمية، إذ يقوم الباحث أولاً بالاستكشاف فيحصل على بيانات نوعية، ثم يحللها لتوظيف نتائجها في مرحلة الدراسة الكمية، والغرض الرئيس من التصميم الاستكشافي أن تساعد مرحلة الدراسة النوعية في تجويد الدراسة الكمية، حيث يمكن أن يبنى من خلال النتائج النوعية المستخلصة أدوات الدراسة الكمية للتعميم على أكبر عينة من مجتمع الدراسة (Creswell & Creswell, 2017). فقد يجمع الباحث البيانات النوعية من مقابلة، ثم يحلل تلك البيانات؛ وفي ضوء النتائج يستخدم أداة قياس كمية يطبقها على أكبر عينة من مجتمع الدراسة. ويُقترح وضع مرحلة بينية بعد مرحلة الدراسة النوعية، وقبل مرحلة جمع البيانات الكمية يتم خلالها تحليل البيانات النوعية وتوظيفها في تصميم أدوات الدراسة الكمية وبناءها (Cohen et al., 2018) ثم انتقل الباحث إلى الإجراءات المطلوبة للتحقق من ثبات الأداة وصدقها (DeVellis, 1991). وتجدر الإشارة إلى أن تصميم أداة الدراسة الكمية



ليس هو الهدف الرئيس للتصميم المزجي التتابعي الاستكشافي، فالتائج النوعية قد تمكّن الباحث بمعلومات يتوسّع في دراستها في مرحلة الدراسة الكمية بإضافة مُغيّرات جديدة، وقد يفيد في الاستدلال على أدوات قياس مُتاحة، والنظر في مدى ملاءمتها لمرحلة الدراسة الكمية (Tashakkori et al., 2020). كما لا يتطلب إضافة عينة الدراسة النوعية إلى عينة الدراسة الكمية تجنباً لتكرار الاستجابات، إذ يُحلّل الباحث البيانات النوعية والكمية كل على حدة (Creswell & Creswell, 2017). ويفسّر الباحث النتائج بإيراد نتائج الدراسة النوعية، ثمّ ينتقل إلى النتائج الكمية، ولا يتطلب ذلك منه مقارنةً بين النتائج النوعية والكمية؛ لأنّ الغرض من هذا التصميم التتابعي الاستكشافي المزجي التحقّق من أنّ الموضوعات النوعية التي استُخلِصت يمكنُ تعميمها (Creswell & Creswell, 2017; Tashakkori et al., 2020).

والملاحظ على الدراسات السابقة التي تناولت أبحاث تعليم اللغة العربية تركيزها على التأطير النظري لمناهج البحث العلمي، حيث اكتفت دراسة الفقية (2017)، ودراسة السلمي (2019) بالتعريف بالبحث النوعي والمختلط والتأكيد على استخدامهما في أبحاث تعليم اللغات، دون البحث في واقع توظيفهما في بحوث تعليم اللغة العربية. وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية بتناولها واقع توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية من وجهة نظر المتخصصين.

وفيما يخصّ الدراسات الأجنبية فقد قدّمت دراسة إيفانكوفا وآخرون، Ivankova et al. (2006) جملةً من الإجراءات البحثية المتبعة لتوظيف مناهج البحث المزجي، وخلُصت إلى دور مناهج البحث المزجي التتابعي التفسيري في الوصول إلى نتائج علمية دقيقة. وأجرى ماكسويل Maxwell (2016) دراسة خلُصت إلى أنّ هناك تبايناً في توظيف إجراءات البحث المزجي، وفي دراسة هونغ وآخرون، Hong et al. (2018) تمّ توظيف منهجية التحليل المنتظم لتحليل عينة من الدراسات العلمية الكمية والنوعية والمزجية، وذلك لتوجيه الأنظار إلى أهمية الدراسات المزجية، وأجرى ميرحوسيني Mirhosseini (2018) دراسة تناولت توظيف منهجية البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، وأظهرت أنّ هناك اهتماماً بمنهجية البحث المزجي مع قصور في العناية بالبعد الأستمولوجي والفلسفي.

منهج الدراسة:

اتّبعَت الدراسة المنهج المزجي (المتقارب المتوازي) الذي يعتمد على تناول مشكلة الدراسة من خلال جمع البيانات الكمية والنوعية في آنٍ واحد، ثمّ تحليلهما كل على حدة، ثمّ المقارنة والربط بينهما في مرحلتين عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية بكلّيات التربية في الجامعات السعودية في العام الجامعي (1443/1442هـ)، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية تمثّل عينة الدراسة الكمية، وهم أعضاء هيئة التدريس المتخصّصون في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية،



وعدهم ستة وثمانون أكاديمياً من إحدى وعشرين كليةً للتربية بجامعات المملكة العربية السعودية ضمن خمسة مناطق تعليمية رئيسة، وهي: الغربية، والشرقية، والوسطى، والجنوبية، والشمالية، ويُظهر الجدول الآتي توزيع مجتمع الدراسة وعينتها بحسب المنطقة التعليمية:

جدول 1

توزيع مجتمع الدراسة وعينتها حسب المنطقة التعليمية

الجامعة	الكلية	المدينة	المنطقة التعليمية	مجتمع الدراسة		عينة الدراسة	
				العدد	النسبة	العدد	النسبة
١. الملك فيصل	التربية	الأحساء	الشرقية	17	12.97	15	17.2
٢. الإمام عبد الرحمن بن فيصل	التربية	الدمام					
٣. أم القرى	التربية	مكة المكرمة	الغربية	29	22.13	15	17.2
٤. جدة	التربية	جدة					
٥. طيبة	التربية	المدينة المنورة					
٦. الطائف	التربية	الطائف					
٧. الملك سعود	التربية	الرياض	الوسطى	41	31.29	17	19.5
٨. الإمام بن سعود الإسلامية	التربية	الرياض					
٩. القصيم	التربية	القصيم					
١٠. الأميرة نوره	التربية	الرياض					
١١. شقراء	التربية	شقراء					
١٢. الأمير سطات	التربية	الخرج					
١٣. الملك خالد	التربية	أبها	الجنوبية	26	19.84	22	25.3
١٤. جازان	التربية	جازان					
١٥. الباحة	التربية	الباحة					
١٦. بيشة	التربية	بيشة					
١٧. نجران	التربية	نجران					
١٨. الحدود الشمالية	التربية	عرعر	الشمالية	18	13.74	17	19.5
١٩. حائل	التربية	حائل					
٢٠. الجوف	التربية	الجوف					
٢١. تبوك	التربية	تبوك					
الإجمالي	-	-	-	131	100	86	100

فكما يتضح من الجدول تم تقسيم الجامعات بحسب المناطق التعليمية، ثم اختيار عينة عشوائية من تلك الجامعات في كل منطقة تعليمية. ويُظهر الجدول الآتي توزيع أفراد عينة الدراسة الكمية حسب الرتبة العلمية، والمنطقة التعليمية، ونوع المشاركة في نشاطات مناهج البحث العلمي.



جدول 2

توزيع أفراد العينة حسب الرتبة العلمية، والمنطقة التعليمية للجامعة، ونوع المشاركة في نشاطات ذات صلة بمناهج البحث العلمي

عينة الدراسة	الوصف/الفئة	العدد	النسبة المئوية
الرتبة العلمية	أستاذ	13	14.9
	أستاذ مشارك	21	24.1
	أستاذ مساعد	44	50.6
	محاضر	4	4.6
	معيد	4	4.6
المنطقة التعليمية للجامعة	الشرقية	15	17.2
	الغربية	15	17.2
	الوسطى	17	19.5
	الجنوبية	22	25.3
	الشمالية	17	19.5
نوع المشاركة في نشاطات ذات صلة بمناهج البحث العلمي	دورات تدريبية	43	49.4
	المؤتمرات والندوات	20	23
	فرق العمل	6	6.9
	المؤسسات والهيئات العلمية المتخصصة	17	19.5

واختيرت عينة قصدية تمثل عينة الدراسة النوعية، حيث تضمنت الاستبانة في نهايتها سؤالاً اختيارياً للمشاركين الراغبين في المشاركة في الدراسة النوعية، واختار الباحث منهم اثني عشر مشاركاً.

أدوات الدراسة:

عني الباحث باختيار الأدوات المناسبة لتوظيف المنهج المزجي (المتقارب المتوازي) المتبع في الدراسة الحالية الذي يتطلب جمع البيانات من خلال الأدوات الكمية والنوعية في آن واحد وفيما يأتي عرض لأدوات الدراسة:

أولاً: أدوات الدراسة الكمية:

استُخدمت استبانة للتعرف إلى واقع توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية، وهي قائمة بناها الباحث في ضوء الدراسات والأدبيات المختصة بمناهج البحث المزجي خصوصاً كريسول Creswell (2017) وتشاكوري وآخرون Tashakkori et al (2020)، ودراسة ماكسويل Maxwell (2016)، ودراسة هونغ وآخرون Hong et al (2018)، ودراسة ميرهوسيني Mirhosseini (2018). وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من أربعة أجزاء رئيسة: البيانات الأولية، وإجراءات توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي - والتتابعي التفسيري - والتتابعي الاستكشافي).

وتكوّنت الأداة من (36) عبارة حيث طُلب من عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة، بتحديد مستوى توظيفها في دراسات تعليم اللغة العربية، باختيار أحد البدائل التالي ذكرها لدرجة الممارسة للإجراء (متدنية

جدًا، متدنيّة، مُتوسّطة، مرتفعة، مرتفعة جدًا) بحيث يكون طول الفترة لكل مقياس كالآتي: طول الفترة $= 5 \div 4 = 0.80$ ، واحتساب المتوسط المرجح كما هو مبين في جدول (3):

جدول 3

توزيع المتوسط المرجح للعبارة

الدرجة التقديرية	متدنيّة جدًا	متدنيّة	مُتوسّطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا
المتوسط المرجح	1-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5

ويُتضح من جدول (3) أنّ درجة توظيف إجراءات مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية تتمُّ بناءً على قيمة المتوسط الحسابي المرجح. وللتأكّد من صدق الاستبانة تحقّق الباحث أولاً من صدق المحتوى بمراجعة الأدبيات والدراسات، ثمّ عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصّصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمناهج وطرق التدريس، ومناهج البحث العلمي، والإحصاء. وجمعت آراء المحكّمين لاستخراج نسبها المئوية، وعدّ ما حصل من عناصر على نسبة (٨٠٪) مرتبطاً بإجراءات توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي، ومهماً للتوظيف في دراسات تعليم اللغة العربية. وللتأكّد من ثبات الاستبانة تمّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج في جدول (4).

جدول 4

معامل ثبات ألفا كرونباخ لعناصر أداة الدراسة

المجال	عدد العناصر	معامل الثبات ألفا كرونباخ
توظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي	12	0.93
توظيف التصميم المزجي التابعي التفسيري	12	0.91
توظيف التصميم المزجي التابعي الاستكشافي	12	0.84
المعدل العام لجميع العناصر	36	0.89

وقد تراوح معامل ألفا كرونباخ لعناصر أداة الدراسة ما بين (0.84 و 0.93) وبمعدّل ثبات عام لجميع العناصر قدره (0.89) ممّا يدلّ على أنّ درجة ثبات الأداة عالية ومقبولة.

ثانيًا: أدوات الدراسة النوعية:

استُخدمت أداة المقابلة المنتظمة للتعرف إلى ممارسات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية، وتمّ بناؤها بما يتّسق مع بنود الاستبانة في الدراسة الكميّة، حيث تضمّنت المقابلة أسئلة مفتوحة تناولت وجهة نظر المشارك حول ماهيّة مناهج البحث المزجي، ومميّزات توظيفها وسليباته في دراسات تعليم اللغة العربية وإجراءات توظيفها.

وتقابل المصادقية في الدراسة النوعية الصدق الداخلي في الدراسة الكميّة، وتتطلّب تعددية البيانات من خلال تنوع طرق جمع البيانات وأساليبه وتنوع المشاركين. وقد غنيت الدراسة الحالية بتحقيق معيار المصادقية في الجانب النوعي بتنوع البيانات وتعدديتها من خلال: بيانات الأسئلة المفتوحة المصاحبة للاستبانة، والمقابلات لفئات متنوعة من المشاركين بدرجات علمية ومن مناطق تعليمية متنوعة. وتناظر الانتقالية في



الدِّراسة النَّوعِيَّة الصِّدَقُ الخارِجِي في الدِّراسة الكَمِّيَّة وتدلُّ على قابليَّة نتائج الدِّراسة النَّوعِيَّة للتَّوظيف في: سياقات أخرى مشابهة، أو المقارنة بدراسات مماثلة. ويتمُّ تحقيقُ هذا المعيار من خلال: جودة نتائج الدِّراسة النَّوعِيَّة، ومدى دقَّتِها، وقدرة الباحث على وصفِ سياقِ الدِّراسة والمشاركين وجودة تصميم البحث، وقد عُنيت الدِّراسة الحاليَّة بوصفِ سياقِ الدِّراسة، وطبيعتها، والمشاركين فيها، وتصميم منهجيتها وتناظرُ الاعتماديَّة الثَّبات في الدِّراسة الكَمِّيَّة، وتتطلَّبُ تناسقًا ودقَّةً في أدوات الدِّراسة النَّوعِيَّة وإجراءاتها، وأتباع استراتيجيَّات: التدقيق، وإعادة التحليل، وقراءة البيانات، وتحقُّق التَّناسُق والانسجام بين ترميز البيانات وتحليلها الموضوعي والمقارنة بالدراسات، وقد عُنيت الدِّراسة الحاليَّة بذلك من خلال: التدقيق، وإعادة التحليل، وقراءة البيانات، وتنسيق وانسجام ترميز البيانات وتحليلها الموضوعي، والمقارنة بالدراسات المزجيَّة المماثلة.

تطبيق الأدوات:

بعد التَّحقُّق من صدق أدوات الدِّراسة وثباتها، ومن ثمَّ صلاحيتها للتطبيق تمَّ أخذ الإذن النَّظامي بالتَّطبيق على عَيِّنة الدِّراسة، حيث قامت وكالة الدِّراسات العليا والبحث العلمي بإرسال خطابات متضمِّنة الرابط الإلكتروني للأداة إلى جميع الجامعات السُّعُودِيَّة؛ لتسهيل المهمة للباحث بتطبيق الدِّراسة على عَيِّنة الدِّراسة بكلِّيات التَّربية عبر نظام الاتِّصالات الإداريَّة الإلكتروني (مسار) ومن ثمَّ قام الباحث وبدايةً من (03/12/1443هـ) بالتَّواصل عبر الهاتف والبريد الإلكتروني مع رؤساء أقسام المناهج وطرق التَّدريس؛ لمتابعة استجابات عَيِّنة الدِّراسة، واختيار عَيِّنة الدِّراسة النَّوعِيَّة، حيث تضمَّنت الاستبانة في نهايتها خيارًا للمستجيبين الرَّاغِبِينَ في مُتابعة المشاركة في المقابلات، وتمَّ إجراء المقابلات عن طريق الاتصال الهاتفي، وتطبيق الويبكس Webex.

رابعاً: الأساليب الإحصائيَّة المستخدمة في الدِّراسة:

تمَّ استخدام الأساليب الإحصائيَّة الكَمِّيَّة من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، فاستُخدمت الإحصاءات الوصفية: المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة، والإحصاءات الاستدلاليَّة: اختبار التباين (ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe test). وتمَّ توظيف عددٍ من الأساليب النَّوعِيَّة حيث تم: نسخُ بيانات المقابلات وقراءتها للتأكُّد من مطابقتها لمحتوى المقابلات، ثمَّ استخدم التَّحليل الموضوعي (Thematic analysis) مع توظيف البرنامج الإحصائي النَّوعي (NVivo) في جانب إدارة البيانات النَّوعِيَّة وتنظيمها، وتمَّ استخدام طريقة دراسة الحالات المتعدِّدة (Multi-case study approach) حيث جُمِعت البيانات اللازمة لطريقة دراسة الحالات المتعدِّدة لـ (12) عضو هيئة تدريس من خلال استجاباتهم على الأسئلة المفتوحة المصاحبة للاستبانة واستجاباتهم في المقابلات.

وقد بدأ تحليل بيانات دراسة الحالات المتعدِّدة (Multi-case study) وترميزها بوضع ترميزٍ أولي مفتوح (initial open coding) ثمَّ أعقبه الباحث بترميزٍ ثاني المستوى (second-level coding) يهدف إلى تقليص عدد التَّرميزات الأوليَّة المفتوحة، وضمَّها في تصنيفات (categories) متقاربة وصولاً إلى الموضوعات الناشئة

(Emergent themes) التي تضم تلك التصنيفات المتقاربة. وأجرى الباحث الأنماط التحليلية السابقة لكل حالة بشكل منفرد، وفق التحليل الداخلي لدراسة الحالات (Within-case analysis) وأتبعه بالتحليل العرضي (Cross-case Analysis) للحالات ككل، بهدف مقارنة التشابه والاختلاف بين الحالات.

نتائج الدراسة:

في هذا الجزء عرض للنتائج الكمية والنوعية التي توصلت إليها الدراسة، فلإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس، ونصه "ما واقع توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلمها في الجامعات السعودية؟

فقد تمت الإجابة عن الأسئلة المتفرعة منه أولاً من خلال النتائج الكمية ثم النتائج النوعية على النحو الآتي:

أولاً: النتائج الكمية (Quantitative results)

تمت الإجابة عن الأسئلة المتفرعة من السؤال الرئيس وفق الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل عنصر. والجدول الآتي يوضح نتائج مستوى توظيف مناهج التصميم المزجي المتقارب المتوازي في دراسات تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية:

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي في دراسات تعليم اللغة العربية (ن = 86):

العنصر	مستوى الممارسة		
	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
درجة الممارسة			
١. الإشارة لمبررات اختيار التصميم المزجي المتقارب المتوازي	2.34	.99	8
٢. تقديم إطار توضيحي لإجراءات توظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي	2.29	.93	9
٣. جمع البيانات الكمية والنوعية بالتوازي	2.65	1.19	4
٤. الربط والمقارنة بين النتائج الكمية والنوعية عند تفسير النتائج	2.08	1.05	12
٥. توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم معاً بشقيها الكمي (الوصفي، والاستدلالي) والنوعي (التحليل الموضوعي)	2.13	.90	11
٦. توظيف برامج التحليل الإحصائي المناسبة للتصميم معاً بشقيها الكمي (SPSS) والنوعي (NVivo)	2.24	.91	10
٧. تحليل البيانات الكمية والنوعية بالتوازي	2.40	1.07	7
٨. تصميم الأدوات بشقيها الكمي والنوعي معاً في ضوء أسئلة البحث.	2.44	1.01	6
٩. التحقق من معايير الموثوقية والمصادقية لأدوات التصميم المتقارب المتوازي	2.55	.92	5
١٠. تحقيق التكافؤ والموازنة بين العينتين الكمية والنوعية	3.06	1.19	1



د. عبد المجيد محمد باحص الغامدي

١١. إبراز مستويات التوافق بين النتائج الكمية والنوعية عند تفسير النتائج	2.88	1.02	2	متوسطة
١٢. مناقشة مساهمة كل من النتائج الكمية والنوعية في فهم الظاهرة محل الدراسة	2.76	1.05	3	متوسطة
المتوسط الحسابي العام	2.49	0.78	-	ضعيفة

بالنظر إلى النتائج المضمنة في جدول (5) يتضح أن مستوى توظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجامعات السعودية قد تراوح ما بين متوسط (2.08) بانحراف معياري (1.05) ومتوسط (3.06) بانحراف معياري (1.19)، وجاء المتوسط العام الكلي لدرجة الممارسة (2.49) وبانحراف معياري قدره (0.78). ويتضح أن الربط والمقارنة بين النتائج الكمية والنوعية عند تفسير النتائج، وتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم معاً بشقيها الكمي (الوصفي، والاستدلالي) والنوعي (التحليل الموضوعي)، وتوظيف برامج التحليل الإحصائي المناسبة للتصميم معاً بشقيها الكمي (SPSS) والنوعي (NVivo) أقل الممارسات توظيفاً. ويظهر جدول (6) مستوى توظيف التصميم المزجي التناوبي التفسيري في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجامعات السعودية:

جدول 6

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توظيف التصميم المزجي التناوبي التفسيري في دراسات تعليم اللغة العربية (ن = 86):

مستوى الممارسة				العنصر
المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة	
2.56	0.91	9	ضعيفة	١. الإشارة لمبررات اختيار التصميم المزجي التناوبي التفسيري
2.58	0.78	8	ضعيفة	٢. تقديم إطار توضيحي لإجراءات توظيف التصميم التناوبي التفسيري
2.74	0.96	3	متوسطة	٣. البدء أولاً بجمع بيانات الدراسة الكمية وتحليل نتائجها
2.59	0.95	6	ضعيفة	٤. اختيار العينة المقصودة لمرحلة الدراسة النوعية من عينة الدراسة الكمية
2.62	1.00	5	ضعيفة	٥. بناء أسئلة الدراسة النوعية وبنود أدائها في ضوء تحليل نتائج الدراسة الكمية
2.83	1.12	1	ضعيفة	٦. التحقق من معايير الموثوقية والمصادقية لأدوات التصميم التناوبي التفسيري
2.79	1.13	2	ضعيفة	٧. اختيار ما يتطلب المتابعة في الدراسة النوعية في ضوء النتائج الكمية
2.53	0.82	10	ضعيفة	٨. توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم بشقيها معاً الكمي (الوصفي، والاستدلالي) والنوعي (التحليل الموضوعي)
2.52	0.99	11	ضعيفة	٩. توظيف برامج التحليل الإحصائي المناسبة للتصميم بشقيها معاً الكمي (SPSS) والنوعي (NVivo).
2.38	0.96	12	متوسطة	١٠. إبراز نتائج الدراسة الكمية، ثم إبراز نتائج الدراسة النوعية بعد ذلك
2.63	1.22	4	متوسطة	١١. إيضاح إسهام نتائج الدراسة النوعية في تفسير النتائج الكمية
2.58	0.98	7	متوسطة	١٢. تقديم تفسير أعمق وأوضح لنتائج الدراسة بتجاوز الدمج بين التبيّجين
2.61	0.72	-	ضعيفة	المتوسط الحسابي العام

بالنظر إلى النتائج المضمنة في جدول (6) يتضح أن مستوى توظيف التصميم المزجي التناوبي التفسيري في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلّمها في الجامعات السعودية قد تراوح ما بين متوسط (2.38) بانحراف معياري (0.96) ومتوسط (2.83) بانحراف معياري (1.12) وجاء المتوسط العام الكلي لدرجة الممارسة



(2.61) وبانحراف معياري قدره (0.72).

ويُتَّضحُ أنَّ: إيراد نتائج الدِّراسة الكميّة، وإيراد نتائج الدِّراسة النوعيّة بعد ذلك، وتوظيف برامج التحليل الإحصائي المناسبة للتصميم معاً بشقيها الكميّ (SPSS) والنوعيّ (NVivo)، وتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم بشقيها معاً الكميّ (الوصفي، والاستدلالي) والنوعيّ (التحليل الموضوعي) أقل الممارسات توظيفاً.

ويُظهرُ جدولُ (7) مستوى توظيف التصميم المزجي التّابعي الاستكشافي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في الجامعات السّعوديّة:

جدول 7

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى توظيف التصميم المزجي التّابعي الاستكشافي في دراسات تعليم اللغة العربية (ن = 86):

مستوى الممارسة				العنصر
المتوسّط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة	
2.29	1.09	9	ضعيفة	١. الإشارة إلى الخلفيّة الفلسفية للتصميم المزجي التّابعي الاستكشافي
2.93	1.04	3	متوسّطة	٢. تقديم إطار توضيحي لإجراءات توظيف التصميم التّابعي الاستكشافي
2.30	1.08	8	ضعيفة	٣. البدء بالدِّراسة النوعيّة أولاً ثمّ الدِّراسة الكميّة بعد ذلك
2.27	0.94	10	ضعيفة	٤. وجود مرحلةٍ بينيّة تلي الدِّراسة النوعيّة للتحليل الدقيق للبيانات النوعيّة
2.16	1.12	11	ضعيفة	٥. توظيف استكشاف البيانات النوعيّة وتحليلها في بناء أدوات الدِّراسة الكميّة
3.09	1.24	2	متوسّطة	٦. التّحقّق من الموضوعات النوعيّة المستخلّصة وإمكانية تعميمها
3.15	1.24	1	متوسّطة	٧. التّحقّق من معايير الموثوقيّة والمصادقيّة لأدوات التصميم التّابعي الاستكشافي
2.47	0.92	7	ضعيفة	٨. اختيار عيّنة مختصّة بمرحلة الدِّراسة الكميّة لتجنّب تكرار الاستجابات
2.67	1.24	5	متوسّطة	٩. توظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم بشقيها الكميّ (الوصفي، والاستدلالي) والنوعيّ (التحليل الموضوعي)
2.69	1.24	4	متوسّطة	١٠. توظيف برامج التحليل الإحصائي المناسبة للتصميم بشقيها الكميّ (SPSS) والنوعيّ (NVivo)
2.59	1.11	6	ضعيفة	١١. إيراد نتائج الدِّراسة النوعيّة، ثمّ إيراد نتائج الدِّراسة الكميّة بعد ذلك
2.12	.96	12	ضعيفة	١٢. الإشارة لمبررات اختيار التصميم المزجي التّابعي الاستكشافي
2.56	0.50	-	ضعيفة	المتوسّط الحسابي العام

بالنّظر إلى النتائج المضمّنة في جدول (7) يتّضحُ أنَّ مستوى توظيف التصميم المزجي التّابعي الاستكشافي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها في الجامعات السّعوديّة قد تراوح ما بين متوسّط (2.12) بانحراف معياري (0.96) ومتوسّط (3.15) بانحراف معياري (1.24) وجاء المتوسّط العام الكلي لدرجة الممارسة (2.56) وبانحراف معياري قدره (0.50). ويتّضحُ أنَّ الإشارة لمبررات اختيار التصميم المزجي التّابعي الاستكشافي، وتوظيف استكشاف البيانات النوعيّة وتحليلها في بناء أدوات الدِّراسة الكميّة، ووجود مرحلةٍ بينيّة بعد مرحلة الدِّراسة النوعيّة يتم خلالها تحليل البيانات النوعيّة أقل الممارسات توظيفاً.



النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية تُعزى لمُتغيّرات: الدرجة العلمية، والمنطقة التعليمية، والمشاركة في نشاطات ذات صلة بمناهج البحث العلمي تم إجراء اختبار التباين (ANOVA) واختبار شيفيه (Scheffe test) لتحديد إلى أي مدى يمكن أن تؤثر تلك المتغيرات في استجابات أعضاء هيئة التدريس. والجدول (8) يوضح أثر مُتغيّر الدرجة العلمية:

جدول 8

نتائج اختبار "التباين" و "شيفيه" للفروق في المتوسطات الكلية لتوظيف تصاميم مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلمها حسب مُتغيّر الدرجة العلمية (ن = 86):

العنصر		اختبار التباين				اختبار شيفيه	
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	فئات المتوسط	الاختلاف المعياري
بين المجموعات	7.568	4	1.892	3.441	*.012	أستاذ	2.67
داخل المجموعات	44.535	81	.550			مشارك	
المجموع	52.103	85				أستاذ مساعد	2.41
						محاضر	2.08
						معيد	1.47
بين المجموعات	9.744	4	2.436	5.683	*<.001	أستاذ	2.78
داخل المجموعات	34.719	81	.429			مشارك	
المجموع	44.464	85				أستاذ مساعد	2.51
						محاضر	2.33
						معيد	1.43
بين المجموعات	5.224	4	1.306	6.576	*<.001	أستاذ	2.84
التابعي الاستكشافي	16.087	81	.199			مشارك	
المجموع							



المجموع	21.311	85	أستاذ	2.54	36.
			مساعد		
			محاضر	2.16	43.
			معيد	1.66	11.

يُتضح من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى توظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي تُعزى لمُتغيّر الدّرجة العلميّة حيث إنّ قيمة (ت) هي (3.441) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05)، ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه (Scheffe test) واتضح أنّ الفروق لصالح فئة أستاذ مشارك حيث بلغ مُتوسّطها الحسابي (2.80) بانحراف معياري قدره (0.80). ويتّضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى توظيف التصميم المزجي التّتابعي التّفسيري تُعزى لمُتغيّر الدّرجة العلميّة حيث إنّ قيمة (ت) هي (5.683) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وفي ضوء إجراء اختبار شيفيه (Scheffe test) جاءت الفروق لصالح فئة أستاذ مشارك حيث بلغ مُتوسّطها الحسابي (3.00) بانحراف معياري قدره (0.69). ويتّضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في مستوى توظيف التصميم المزجي التّتابعي الاستكشافي تُعزى لمُتغيّر الدّرجة العلميّة حيث إنّ قيمة (ت) هي (6.576) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) وفي ضوء إجراء اختبار شيفيه (Scheffe test) اتّضح أنّ الفروق لصالح فئة أستاذ حيث بلغ مُتوسّطها الحسابي (2.84) بانحراف معياري قدره (0.65).

ويلاحظ من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع النتائج المتعلّقة بمناهج البحث المزجي ممّا يدلّ على عدم وجود تأثير لمُتغيّر المنطقة التّعليميّة في استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلّق بمستوى توظيف مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي، والتّتابعي التّفسيري، والتّتابعي الاستكشافي) في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها.

جدول 9

نتائج اختبار "التباين" و "شيفيه" للفروق في المُتوسّطات الكلية لتوظيف تصاميم مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربيّة وتعلّمها حسب مُتغيّر المنطقة التّعليميّة (ن = 86):

العنصر	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مُتوسّط المربعات	ف	الدلالة	فئات المنطقة التّعليميّة	المُتوسّط الانحراف المعياري	اختبار شيفيه
التّصميم المزجي المتقارب المتوازي	بين المجموعات	1.993	4	0.498	0.805	0.525	الشرقية	2.22	0.61
	داخل المجموعات	50.110	81	0.619			الغربية	2.53	0.74
	المجموع	52.103	85				الوسطى	2.69	0.99
							الجنوبية	2.42	0.71



0.79	2.56	الشمالية							
0.43	2.33	الشرقية	0.265	1.333	0.687	4	2.746	بين	التصميم المزجي
								المجموعات	التتابعي التفسيري
0.57	2.66	الغربية			0.515	81	41.717	داخل	
								المجموعات	
1.05	2.89	الوسطى				85	44.464	المجموع	
0.69	2.51	الجنوبية							
0.63	2.67	الشمالية							
0.61	2.50	الشرقية	0.746	0.486	0.125	4	0.500	بين	التصميم المزجي
								المجموعات	التتابعي
0.44	2.47	الغربية			0.257	81	20.812	داخل	الاستكشافي
								المجموعات	
0.75	2.70	الوسطى				85	21.311	المجموع	
0.29	2.57	الجنوبية							
0.33	2.55	الشمالية							

ويلاحظ من جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع النتائج المتعلقة بمناهج البحث المزجي مما يدل على عدم وجود تأثير لمُتَغَيِّر نوع المشاركة في نشاطات لها صلة بمناهج البحث العلمي في استجابات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمستوى توظيف مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي، والتتابعي التفسيري، والتتابعي الاستكشافي) في دراسات تعليم اللغة العربية وتعليمها.

جدول 10

نتائج اختبار "التباين" و "شيفيه" للفروق في المتوسطات الكلية لتوظيف تصاميم مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعليمها حسب مُتَغَيِّر نوع المشاركة في نشاطات لها صلة بمناهج البحث العلمي (ن = 86):

العنصر		اختبار التباين			اختبار شيفيه		
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	فئات المشاركة في نشاطات مناهج البحث	الاختلاف المعياري
بين المجموعات	657	3	219	349	790	دورات تدريبية	2.41
داخل المجموعات	51.446	82	627			المؤتمرات والندوات	2.57
المجموع	52.103	85				فرق العمل	2.40
						المؤسسات والهيئات العلمية المتخصصة	2.60
بين المجموعات	697	3	232	435	728	دورات تدريبية	2.53
التتابعي							0.65



التفسيري	داخل	43.766	82	534.	المؤتمرات	2.72	97.
	المجموعات				والندوات		
	المجموع	44.464	85		فرق العمل	2.55	32.
					المؤسسات	2.72	66.
					والهيئات العلمية		
					المتخصصة		
التصميم المزجي	بين	063.	3	021.	دورات تدريبية	2.57	31.
التتابعي	المجموعات						
الاستكشافي	داخل	21.249	82	259.	المؤتمرات	2.59	72.
	المجموعات				والندوات		
	المجموع	21.311	85		فرق العمل	2.51	40.
					المؤسسات	2.52	61.
					والهيئات العلمية		
					المتخصصة		

ثانياً: النتائج النوعية (Qualitative results)

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أظهرت نتائج التحليل الموضوعي³ لمستوى توظيف أعضاء هيئة التدريس لمناهج البحث المزجي تبايناً ملحوظاً في ممارسات أعضاء هيئة التدريس، ويلخص الجدول الآتي النتائج النوعية لمستويات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية:

جدول 11

مستويات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربية وتعلمها

المجموعة	العدد	المستوى	الممارسات والإجراءات
الأولى	4	الانحياز لمناهج البحث الكمي	- غير مهتم بتوظيف مناهج البحث المزجي. - يتعارض مع المنهج الكمي - يؤذي البحث المزجي إلى تشتت الباحثين عند تحليل البيانات - سيؤثر على منهجية الدراسة - ضمن التوصيات والدراسات المستقبلية المقترحة
الثانية	6	محاولة الدمج، ولكن مع التأثير بالمنهج الكمي	أظهرت هذه المجموعة بدايةً أنها على اهتمام بموضوع البحث المزجي إلا أن ممارساتهم لا تتجاوز مستوى توظيف إجابات المشاركين في المقابلات في مقدمة الدراسة الكمية دون تحليلها للتأكيد فقط على الحاجة لإجراء دراسة علمية.

³ تم وضع بعض الاقتباسات من حديث المشاركين ضمن علامات التنصيص لحاجة التحليل النوعي للتأكيد باقتباسات تميل آراء عينة الدراسة وممارستها.



الثالثة	2	الدمج بين المنهجين	■ يعطي مزيداً من الفهم الأعمق للظاهرة محل الدراسة.
		الكمّي والنوعي، ولكن مع	■ محاولة توظيف بعض إجراءات التصميم المزجي التّتابعي التّفسيري
		ضعف ملحوظ في آليات	■ محاولة توظيف بعض إجراءات التصميم المزجي المتقارب المتوازي
		الدمج بين النتائج الكميّة	■ صعوبة في توظيف النتائج النوعيّة بما يفسر النتائج الكميّة
		والنوعيّة	■ صعوبة في الربط والمقارنة بين التّيجتين

حيث يظهر من الجدول تصنيف النتائج النوعيّة لتوظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللغة العربيّة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تضمّ المشاركون الأول والثاني والثالث والرابع، والمجموعة الثانية تضمّ المشاركون الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر، والمجموعة الثالثة تضمّ المشاركون الحادي عشر والثاني عشر، ففي المجموعة الأولى يظهر الانحياز لمناهج البحث الكمي، حيث أشار المشاركون الأول أنّه "لم تكن لديه أي تجربة سابقة في توظيف أي من تصاميم مناهج البحث المزجي، وأشار إلى أنّ عدم توظيفه لمناهج البحث المزجي هو من منطلق أنّه يرى أن توظيفها "سيؤدّي إلى تشتت الباحث عند تحليل البيانات" في حين يشير المشاركون الثاني "إلى أنّ محاولاته لتوظيف المنهج المزجي بسيطة "ربما تكون من خلال التوصيات والدراستات المستقبلية التي يختم بها دراسته العلميّة، بالإشارة إلى إمكانية بحث مشكلة الدراسة بتطبيق منهجية البحث المزجي ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية"، ويشير إلى أنّ "في مناهج البحث الكمي ما يعني"، في حين أشار المشاركون الثالث والرابع أنّ توظيفهما لمناهج البحث قد تمثّل في محاولتهما السابقة لتوظيف مناهج البحث في "تحليل محتوى بعض الوثائق التعليميّة لكنهما لم يقوما بأي تحليل نوعي، واكتفيا بالتحليل الكمي برصد التكرارات" وأشارا إلى أنّ السبب في ذلك حتّى "لا تتعارض نتائج التحليل النوعي مع النتائج الكميّة" وكذلك من وجهة نظرهما "سيؤثّر سلباً على ضبط منهجية الدراسة ووضوحها في المنهج الكمي".

وفي المقابل يظهر لدى المجموعة الثانية توافق في ممارسات المشاركون الخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر في جانب توظيف مناهج البحث المزجي تمثّل محاولة الدمج، ولكن يظلّ التأثير بالمنهج الكمي هو الأكثر، حيث يشير المشاركون الخامس أنّه "أخذ آراء عينة استطلاعية قبل إجراء دراسته العلميّة ووظف آراءهم في مقدّمة الدراسة" وبممارسة مشاهجة وصف المشاركون السادس توظيفه لمناهج البحث المزجي من خلال "سؤال المشاركين في نهاية الاستبانة عما يرغبون إضافته" إلا أنّه عند تحليل النتائج اقتصر فقط على "التحليل الكمي للاستبانة" وفي السياق ذاته اقتصر المشاركون السابع على "ذكر آراء المشاركين في الأسئلة المفتوحة المصاحبة للاستبانة" لكن دون تحليل نوعي لها، في حين عمد المشاركون الثامن إلى "إبقاء آراء المشاركين الإيجابية تجاه مشكلة الدراسة والمتفقة مع النتائج الكميّة واستبعاد السلبية منها باعتبارها مناقضة للنتائج الكميّة".

وفي الاتجاه ذاته وصف المشاركون التاسع والعاشر توظيفهما لمناهج البحث المزجي من خلال: "إضافة حديث المشاركين في المقابلة مع نتائج الدراسة الكميّة"، وعند سؤالهما: هل يتطلّب الأمر القيام بتحليل



نوعي موضوعي لحديث المشاركين قبل إضافته للنتائج الكمية؟ أشارا إلى أن "النتائج الكمية كافية، وحديث المشاركين مجرد تأكيد فقط".

بينما أظهرت المجموعة الثالثة المكونة من المشارك الحادي عشر والثاني عشر مستوى متوسطا فيما يتعلق بتوظيف مناهج البحث المزجي حيث يشير المشارك الحادي عشر أنه "يفضل التصميم التفسيري" ويعمد عادةً إلى "محاولة اتباع دراسته الكمية بدراسة نوعية تستخدم المقابلة لبحث مبررات النتيجة الكمية ويقوم بترميز البيانات"، ولكنه يجد صعوبة في التحليل الموضوعي، وبالتالي أشار إلى أن المشكلة التي تواجهه دائما عند محاولته توظيف مناهج البحث المزجي، هي "كثرة الترميزات، وصعوبة تقليصها في التحليل النوعي".

كما أشار إلى "صعوبة ربط النتائج النوعية بالنتائج الكمية"، ويشعر بصعوبة "آلية توظيف النتائج النوعية بما يفسر النتائج الكمية". وفي السياق ذاته يصف المشارك الثاني عشر إلى أنه يفضل "التصميم المتوازي المتقارب" عند توظيفه مناهج البحث المزجي وشرح ذلك من خلال قيامه بإجراء "الدراسة النوعية والكمية في آن واحد من خلال أداتي: الاستبانة والملاحظة المنتظمة"، ولكنه أوضح أن المشكلة التي يواجهها دائما هي عند عرض النتائج وتفسيرها بقوله: "الصعوبة هي أيهما أولى بالتأكيد؟ النتائج الكمية أم النوعية؟ وفي حالة التشابه بين النتيجتين كيف تكون عملية المقارنة؟"

ثانياً: تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: أظهرت نتائج الدراسة مستوى عامًا متدنيًا لتوظيف مناهج البحث المزجي بشكل عام، وتمثلت أقل ممارسات توظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي والتتابعي التفسيري في الربط والمقارنة بين النتائج الكمية والنوعية عند تفسير النتائج، وتوظيف الأساليب الإحصائية المناسبة للتصميم معًا بشقيها الكمي (الوصفي، والاستدلالي) والنوعي (التحليل الموضوعي)، وتوظيف برامج التحليل الإحصائي المناسبة للتصميم معًا بشقيها الكمي (SPSS) والنوعي (NVivo)، واتفقت هذه النتيجة مع النتائج النوعية لتوظيف التصميم المزجي المتقارب المتوازي والتتابعي التفسيري، والتي أظهرت كذلك ضعف لدى عينة المقابلة في جانب الربط والمقارنة بين النتائج الكمية والنوعية وقصور ملحوظ في توظيف النتائج النوعية في تفسير النتائج الكمية. وأظهرت النتائج الكمية أيضًا مستوى متدنيًا لتوظيف التصميم المزجي التتابعي الاستكشافي في دراسات تعليم اللغة العربية خصوصًا في جانب تحديد مبررات اختيار التصميم، وتوظيف تحليل البيانات النوعية في بناء الأدوات الكمية، وعدم وجود مرحلة بينية بعد مرحلة الدراسة النوعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك قصورًا في فهم طبيعة مناهج البحث المزجي (المتقارب المتوازي، والتتابعي التفسيري، والتتابعي الاستكشافي) ومراحل توظيفها، وهذا ما تؤكدته النتائج النوعية حيث لم يكن لدى بعض أفراد عينة المقابلة أي مقدرة على الإشارة إلى ماهية تصاميم مناهج البحث المزجي، وبالتالي تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ماكسويل Maxwell (2016) التي أظهرت أن هناك تفاوتًا بين الباحثين في توظيف مناهج البحث المزجي.



ثانياً: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي (المقارب المتوازي، والتتابعي التفسيري، والتتابعي الاستكشافي) تُعزى لمُعَيّر الدّرجة العلميّة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاهتمام المعاصر بمناهج البحث المزجي واعتبارها ذات أولويّة في قبول الأبحاث العلميّة ونشرها. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي تُعزى لمُعَيّر المنطقة التّعليميّة ولمُعَيّر نوع المشاركة في نشاطات لها صلة بمناهج البحث العلمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة باهتمام معظم الباحثين في الجامعات السّعوديّة والعربيّة بالمنهج الكميّ دون غيره من مناهج البحث العلمي، ويعكس الحاجة لتوجّه برامج التّدريب إلى العناية بمناهج البحث المزجي، وتفعيل دور المؤسّسات والهيئات العلميّة المختصّة بمناهج البحث المزجي وبما يسهم في التّهُوض بدراسات تعليم اللّغة العربيّة.

التوصيات والمقترحات:

أ- التوصيات:

١. تُوصي الدّراسة الحاليّة في ضوء ما توصّلت إليه من نتائج بما يلي:
١. الأخذ بإجراءات توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي التي تمّ التّوصّل إليها عند تخطيط برامج تدريبيّة لأعضاء هيئة التدريس، وبما يسهم في تنمية كفايات البحث المزجي.
٢. دعوة مؤلّفي مناهج البحث العلمي ومطوّريها إلى إعادة النّظر في محتوى المراجع العربيّة ذات الصّلة بالبحث العلمي والاتّجاه نحو المناهج البحثيّة المعاصرة.
٣. الإفادّة من إجراءات توظيف تصاميم مناهج البحث المزجي (المقارب المتوازي، والتتابعي التفسيري، والتتابعي الاستكشافي) التي تناولتها الدّراسة الحاليّة في تطوير مُقرّرات برامج الدارسات العليا وإعداد الباحثين والمتخصّصين في تعليم اللّغة العربيّة.

ب- البحوث المقترحة:

- استكمالاً لما بدّأته الدّراسة الحاليّة يقترح الباحث مجموعة الأبحاث الآتية:
١. إجراء دراسة تقويميّة لمستوى إلمام طلّاب الدّراسات العليا لكفايات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللّغة العربيّة في ضوء الإجراءات التي حدّدتها الدّراسة الحاليّة.
٢. إجراء دراسة علميّة تستهدف تحديد مُتطلّبات توظيف مناهج البحث المزجي في دراسات تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها.
٣. إجراء دراسة تقويميّة تحليليّة لمقرّرات مناهج البحث العلمي في ضوء إجراءات مناهج البحث المزجي التي حدّدتها الدّراسة الحاليّة



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- احمد، عبد العزيز. (2021). دور الهيكلية في تطوير البحث العلمي. ورقة علمية مقدمة لمؤتمر تحديات البحث العلمي في علوم العربية وآدابها، مكة المكرمة، جامعة أم القرى
- العبد الكريم، راشد. (٢٠١١). البحث النوعي في التربية. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- السلمي، محمد. (2019). استخدام منهج البحث المختلط في أبحاث تعليم اللغة العربية وتعلّمها. *المجلة العلمية*، ٣٥ (٥)، ٣٦٠-٣٨٠.
- الصقري، عواطف والمطيري، جميلة. (2021). متطلبات البحث العلمي اللازمة للتحويل نحو الاقتصاد المعرفي في الجامعات السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (4)، 1878-1846
- الفقيه، أحمد. (2017). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث تعليم اللغة العربية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3 (2)، 354-368
- المالكي، زكية. (2012). واقع بحوث تعليم اللغة العربية وتعلّمها بكلية التربية بجامعة أم القرى دراسة مسحية تحليلية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 29 (2)، 286-259
- الناقة، محمود وطعيمة، رشدي. (٢٠٠٩). اللغة العربية والتفاهم العالمي. دار المسيرة.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

- Ahmed, A (2021). The role of structure in developing scientific research. Paper presented in obstacles facing scientific research in Arabic language sciences and literature (in Arabic). Makkah. Umm Al Qura University
- Chubb, J., & Reed, M. S. (2018). The politics of research impact: academic perceptions of the implications for research funding, motivation and quality. *British Politics*, 13(3), 295-311 .
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. routledge .
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications .
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications .
- DeCuir-Gunby, J. T., & Schutz, P. A. (2016). *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (Vol. 5). Sage Publications .
- DeVellis, M. (1991). Reliability test of attitudinal instruments. annual research conference, university of Minnesota, Minneapolis ,
- Hong, Q. N., Gonzalez-Reyes, A., & Pluye, P. (2018). Improving the usefulness of a tool for appraising the quality of qualitative, quantitative and mixed methods studies, the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). *Journal of evaluation in clinical practice*, 24(3), 459-467 .
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20 .
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 10(1), 12-27 .
- Mirhosseini, S.-A. (2018). Mixed methods research in TESOL: Procedures combined or epistemology confused? *Tesol Quarterly*, 52(2). ٤٦٨-٤٧٨,(



- Riazi, A. M., & Candlin, C. N. (2014). Mixed-methods research in language teaching and learning: Opportunities, issues and challenges. *Language teaching*, 47(2), 135-173 .
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2020). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage publications .

التعليم والتعلم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة خلال جائحة كوفيد-19 من وجهة نظر مُعلّمي التربية الخاصة في الكويت والمملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية

بدور عايض العازمي

أستاذ مساعد-التربية الخاصة

قسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية

جامعة الكويت

نوره عبد العزيز العيسى

أستاذ مساعد-تكنولوجيا التعليم

قسم تقنيات التعليم-كلية التربية

جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى وجهة نظر مُعلّمي التربية الخاصة في الكويت والمملكة العربية السعودية حول التعليم والتعلم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة خلال جائحة كوفيد-19، وتقديم صورة عامة وتحليل شامل لتلك الآراء في ضوء بعض المتغيرات. وتمّ اعتماد المنهج الكمي حيث طُبِّقَتْ استبانة؛ مكونة من (25) فقرة موزعة على بُعدي التعليم والتعلم، على عينة قوامها (399) معلّمًا ومعلّمة. ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ وجهة نظر أفراد العينة حول التعليم والتعلم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة خلال جائحة كوفيد-19 جاءت محايدة، وأنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول التعليم والتعلم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة خلال جائحة كوفيد-19 تُعزى لمتغير الدولة، والحصول على الشهادة التقنية، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول بُعدي التعليم والتعلم. الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الطلاب ذوي الإعاقة، التعليم والتعلم عن بعد، جائحة كوفيد-19.

Distance Teaching and Learning for Students with Disabilities During Covid-19 Pandemic from the Viewpoint of Kuwaiti and Saudi Special Education Teachers: An Exploratory Study

Bedoor Ayed Alazemi

Assistant Professor – Special education
Curriculum and Teaching Methods- College
of Education-Kuwait University

Nora Abdlaziz Aleisa

Assistant Professor-Educational Technology
Instructional Technology department- College
of Education- King Saud University

Abstract:

This study aims to identify special education teachers' viewpoints in Kuwait and the Kingdom of Saudi Arabia towards distance teaching and learning of students with disabilities and provide a general picture and a comprehensive analysis during the COVID-19 pandemic of those viewpoints by revealing the impact of some variables. A quantitative method was used, where a questionnaire was applied; It consists of 25 items distributed on the two sub-scales of teaching and learning, on a sample of 399 teachers. The results indicated that the participants' viewpoint towards distance teaching and learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic were neutral, there were statistically significant differences in the participants' responses mean scores towards distance teaching and learning for students with disabilities during the COVID-19 pandemic a cross country and obtaining the technical strong positive correlation between participants' certificate variables, and there is a responses mean scores on the two sub-scales of teaching and learning.

Key Words: Special Education, Students with Disabilities, Distance Teaching and Learning, COVID-19 Pandemic.



المقدمة:

تفشّت جائحة كوفيد-19 وانتشرت على نطاقٍ واسعٍ في جميع أنحاء العالم (World Health Organization, 2021) وعلى أثرها تمّ إغلاقُ المدارسِ والمؤسساتِ التعليميةِ استجابةً لتلك الجائحة، ممّا نتج عنها تركُّ أكثر من (90 %) من الأطفالِ في العالم دون تعليم (UNESCO, 2021). وعليه فقد اتخذت الحكوماتُ والمؤسساتُ التعليميةُ مجموعةً من الاحترازات والإجراءات لاحتواء تلك التحدّيات المستجدة في التعليم لضمانِ صحة الطلاب وسلامتهم، من خلال تطبيق طرق واستراتيجيات تعلّم غير تقليدية، فقد ظهر تغييرٌ جذري في التعليم أدّى إلى تبني استراتيجيات جديدة تلائمُ الوضعَ المستجدَّ من خلال ممارسة التعلّم عن بعد (عبر الإنترنت) باستخدام المنصّات الرقمية، إلا أنّ استخدام التعليم والتعلّم عن بعد قد أدّى إلى ظهورِ عديدِ التحدّيات والمخاوف المتعلقة بتحقيق العدل والمساواة في التعليم؛ حيث يواجه الطلاب - وتحديدًا من لديهم إمكانيات ومصادر محدودة - مشكلاتٍ محتملةً تحولُ دون الوصول إلى التّقنيات اللازمة للمشاركة بشكلٍ فاعلٍ في التعليم عن بُعد، ويعدُّ هذا الأمرُ أيضًا تحدّيًا كبيرًا يواجه الطلاب ذوي الإعاقة للوصول إلى التعليم المناسب (UNESCO, 2021).

وقد ظهرت تلك التحدّيات بالرغم من الاهتمام الذي أولته اتّفاقيّة حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة مُسبقًا بتركيزها على دور التكنولوجيا في حياة الأشخاص ذوي الإعاقة؛ حيث جاء في نص المادة (9) " لتمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من العيش في استقلاليّة، والمشاركة بشكلٍ كاملٍ في جميع جوانب الحياة، تتخذُ الدُول الأطرافُ التدابيرَ المناسبة التي تكفل إمكانيّة وصول الأشخاص ذوي الإعاقة، على قدم المساواة مع غيرهم، إلى البيئة الماديّة المحيطة ووسائل النقل والمعلومات والاتّصالات بما في ذلك تكنولوجيا ونظم المعلومات والاتّصال، والمرافق والخدمات الأخرى المتاحة لعامة الجمهور أو المقدّمة إليه، في المناطق الحضرية والريفية على السواء. وهذه التدابيرُ يجبُ أن تشمل تحديد العقبات والمعوقات أمام إمكانيّة الوصول وإزالتها" (The United Nations, 2006). هذا بالإضافة إلى أنّ التعليم عن بُعد قد شكّل تحدّيًا آخر أمام المعلّمين وتحديدًا مُعلّمي التربية الخاصة، وخصوصًا لأولئك الذين يقومون بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة (Gómez-Puerta & Chiner, 2020؛ Stenhoff et al., 2020)، حيث يعدُّ التدريس عن بُعد تجربةً جديدةً تعكسُ افتقارَ عديدٍ من المعلّمين إلى المهاراتِ الضروريّة التي تُلائمُ هذا النّوع من الأساليب (سلمي ومكاوي، 2020؛ صفر، 2020).

التعليم والتعلم عن بُعد:

في بداية الأمر تنبغي الإشارةُ إلى مفهومي التعليم والتعلّم، والوقوف على أوجه الاختلاف بينهما؛ حيث إنّ التعليم هو العملية التي يحدثُ من خلالها انتقالُ المعرفة والمهارات والخبرات إلى المتعلّم، في حين أنّ التعلّم هو الطّريقة التي من خلالها يتمّ اكتسابُ تلك المعارف والخبرات والمهارات (صفر، 2020). وتتّوّع آليّة التعليم والتعلّم

وتختلف باختلاف الطرق والأساليب المتعمدة، فهناك التعليم والتعلم التقليدي (وجهًا لوجه) الذي يعتمد على وجود جميع الأطراف (المعلم والمتعلم) في مكان وزمان واحد لنقل تلك المعارف، كما توجد آلية أخرى لنقل المعرفة والخبرات، وتمثل في التعليم عن بُعد، فهو "نظام يعمل على إيصال العلم والمعرفة إلى كل فرد راغب فيه وقادر عليه، مهما بعدت المسافة الجغرافية التي تفصل بينه وبين المؤسسة التعليمية". (الدريوش وعبد العليم، 2020، ص 45)، فهو بديل متاح للتدريس في الفصول الدراسية ويوفر فرصًا تعليمية أفضل للطلاب التقليديين وغير التقليديين (Perreault et al., 2002).

ويأخذ التعليم والتعلم عن بُعد أشكالًا متنوعة منها الإلكتروني، الذي هو عبارة عن "تصميم بيئة تعلم افتراضية تكون الأدوات التعليمية والموارد والمتطلبات معتمدة على الإنترنت" (Perreault et al., 2002, p 325)، وتُصنف هذه البيئة التعليمية بالمرونة، وتعدّ الوسائط الرقمية كالتطبيقات والخدمات التي تلبي احتياجات فئات طلابية متنوعة من خلال توفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر - تتم من خلال المنصات التعليمية - بطريقة متزامنة أو غير متزامنة. حيث توفر تلك المنصات إمكانيّة الوصول إلى الفصول الافتراضية، وتوفير للطلاب مساحة تفاعلية تعليمية جذابة من خلال ملفات: الصوت والصورة، والنصوص، والعروض التقديمية، وملفات Pdf، والفيديو، وتمكّن المعلم من نشر الدروس ووضع التكاليفات وتطبيق الأنشطة التعليمية والتواصل مع المتعلمين (Aleisa, 2022).

المعلمين والتعليم والتعلم عن بُعد:

أدت جائحة كوفيد-19 إلى ضرورة التكيف مع المستجدات الطارئة، مع الأخذ بعين الاعتبار إحداث عدد من التغييرات في النظام التعليمي؛ ومن بينها حث المعلمين على اتخاذ التدابير الملائمة والاستعداد لممارسة التعليم عن بُعد (عبر الإنترنت). ووفقًا لما جاء في الدراسات السابقة فإنّ التصورات والاتجاهات وامتلاك الكفايات المهنية كإدارة الوقت، وتنوع طرق التدريس من العناصر الرئيسة المساعدة في نجاح التعلم عن بُعد (Tzivinikou et al., 2020). وقد أكّد الباحثون على ضرورة الاهتمام باتجاهات المعلم وبوجهات نظره؛ لما لها من دور محوري في التأثير على الممارسات التعليمية في النظام التعليمي (Glessner & Johnson, 2020).

ولقد جاءت نتائج الدراسات السابقة متباينة فيما يتعلق بوجهات نظر المعلمين حول التعليم عن بُعد (السلمي والمكاوي، 2020؛ الكري والنعيم، 2021). ففي دراسة أجراها Ventayin (2018) هدفت التعرف إلى استعداد المعلمين للتدريس عن طريق الإنترنت - توصّلت إلى أنّه بالرغم من كون المعلمين لديهم خبرة محدودة في التعليم عن بُعد، من ناحية امتلاك المهارات الفنية/التقنية، وإدارة الوقت، والمعرفة، فإنهم قادرون على التعامل مع هذا النوع من التعليم. وفي دراسة أخرى قام بها Alea وآخرون (2020) وهدفت إلى استكشاف وعي المعلمين في الفلبين حول جائحة كوفيد-19 وآرائهم حول استعداد مدارسهم، بالإضافة إلى استجابتهم لتحديات التعليم عن

بعد، أظهرت النتائج أنَّ المعلمين كانوا على درجة عالية من الوعي بالتحديات والعواقب الناتجة عن تلك الجائحة، وأنَّ متغيّر الخبرة التدريسية والتخصّص لهما ارتباط وثيق بالاستعداد للتعلّم عن بُعد، وأنَّ متغيّر الموقع الجغرافي للمعلّمين مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالاستعداد للتكيّف مع التعلّم عن بُعد. بالإضافة إلى أنَّ النتائج قد بيّنت أنَّ هنالك اختلافاً بين استجابات الذكور والإناث فيما يتعلّق بالوعي حول جائحة كوفيد-19. في حين جاءت دراسة الكري والنعيم (2021) لتوضّح الموقف الحيادي نحو استخدام التعلّم عن بُعد؛ حيث أجرى الباحثان دراسة هدفت معرفة اتجاهات (193) معلّماً ومعلّمة في المرحلة الابتدائية للمدارس الحكومية في السعودية حول استخدام التعلّم الإلكتروني للطلاب ذوي صعوبات التعلّم خلال جائحة كوفيد-19. وتبيّن من النتائج أنَّ أفراد العينة تحمل اتجاهًا محايداً حول استخدام التعلّم الإلكتروني للطلاب ذوي صعوبات التعلّم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين تبعاً لمتغيّر الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وعلى الصعيد الآخر، أكّدت دراسات أخرى أنَّ المعلمين غير مستعدين لاستخدام التعلّم عن بعد، وأنهم يشعرون بالقلق والخوف، كما يشعرون بوجود آثار سلبية على الطلاب من ذوي الإعاقة نتيجة هذا النوع من التعلّم (السلمي والمكاوي، 2020; Glessner & Johnson, 2020). فعلى سبيل المثال، تقصّى كلٌّ من Glessner و Johnson (2020) تجارب خمسة معلّمين من التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وتصوراتهم حول التعلّم عن بُعد خلال فترة جائحة كوفيد-19، وقد توصّلت الدراسة إلى أنَّ المعلمين قد أبدوا الشعور بالقلق بشأن فعالية تدريسهم بالرغم من استخدام المهارات المطلوبة؛ وذلك لصعوبة متابعة تقدّم مستوى الطلاب ذوي الإعاقة، وصعوبة إجراء إحالات جديدة. إنَّ استعداد المعلمين وتمكّنهم من تعليم الطلاب ذوي الإعاقة قد يتأثر بعدّة عوامل؛ من بينها نوع إعاقه الطالب وشدّتها، والإمكانات والمهارات المتعلّقة بالكوادر المهنية، وتعاون أولياء الأمور (السلمي والمكاوي، 2020؛ العازمي، 2021؛ العازمي والعازمي، 2021).

ففي عام (2020) أجرى السلمي والمكاوي دراسةً وصفيّةً هدفت التّعرّف إلى تحديات التعلّم عن بُعد للطلاب ذوي الإعاقة السّمعية، وطرق مواجهتها خلال جائحة كوفيد-19 من وجهة نظر (391) معلّماً من معلّمي الإعاقة السّمعية في مدارس التربية الخاصة والدّمج في السعودية ومصر، وقد توصّلت الدراسة إلى أنَّ المعلمين يرون وجودَ عديدِ التّحديات التي تعيق تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة السّمعية؛ منها (1) تحديات تتعلّق بالمعلّم؛ وتمثّل في عدم تدريب المعلمين على استخدام الميّنات البصريّة كالجداول وبطء الشبكة في مدارسهم، وعدم تمكّن المعلمين من استخدام الفصول الافتراضية والتّقنيات للتّواصل مع الطلاب، وعدم قدرة المعلّم على التّفاعل الاجتماعي، وضعف التّواصل مع أولياء الأمور. (2) تحديات تتعلّق بالمدرسة؛ وتمثّل في ضعف البنية التّحتية، وعدم وجود كوادر جاهزة لإدارة التعلّم عن بُعد، وعدم توافر المصادر الإلكترونيّة. كما رصدت الدراسة وجودَ فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغيّر الدولة، ونوع المدرسة (الدمج -

التربية الخاصة)، ومكان الإقامة (حضر - ريف)، وجاءت لصالح كلٍّ من معلّمي السعودية ومدارس التربية الخاصة والمناطق الريفية.

كما أشار السلطاني والزهراني (2016) إلى وجود تحديات أخرى تواجه المعلم عند استخدام التقنيات؛ حيث أجريا دراسةً وصفيةً هدفت إلى تعرّف احتياجات العاملين في مراكز تأهيل ذوي الإعاقة وتدريبهم من خلال جمع البيانات باستخدام استبانة تمّ تطبيقها على (100) موظف من العاملين في تلك المراكز، وقد تبين من النتائج أنّ عيّنة الدراسة تواجه تحديات كثيرة، من بينها عدم رغبة المعلمين في تعلّم مهارات حديثة مرتبطة بتكنولوجيا المعلومات، وعدم توافر الوقت لديهم لتطوير تلك المهارات. إنّ واقع التعليم عن بُعد في الوطن العربي وتحديدًا في الكويت والسعودية ليس بمعزلٍ عن العالم؛ حيث واجهت تلك الدول عديدًا من التحديات والعوائق في أنظمتها التعليمية نتيجة التغيرات المفاجئة والمصاحبة لجائحة كوفيد-19. وفي الفقرات التالية، نقدّم صورةً عامة عن التربية الخاصة والتعليم والتعلم عن بعد في الكويت والمملكة العربية السعودية وتجربتها خلال جائحة كوفيد-19.

التربية الخاصة والتعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19

أولاً: الكويت: اهتمت دولة الكويت برعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال سن القوانين الخاصة بهم والاهتمام بتوفير الخدمات التعليمية والتأهيلية في جميع المراحل التعليمية تماشيًا مع المعاهدات والاتفاقيات الدولية. حيث أشار قانون (8) في نص المادة (9) و (10) بضرورة تقديم الخدمات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة ودمجهم في الأنظمة التعليمية من خلال توفير المتطلبات الأساسية، كتوفير الكوادر المهنية والتعليمية المؤهلة، وتوفير مصادر التعلّم وتنويعها. ولقد أشارت الإدارة المركزية للإحصاء (2021) أنّ هناك (33) مدرسة أهلية وحكومية تقدّم خدمات تعليمية وتأهيلية إلى (3,736) طالبًا من ذوي الإعاقة منهم (2,050) طالبًا من ذوي الإعاقة في المدارس الأهلية و(1,686) طالبًا من ذوي الإعاقة في المدارس الحكومية (تربية خاصة).

ويختلف النظام التعليمي الذي يتعلم فيه الطالب ذو الإعاقة بناءً على عدة عوامل يحدّدها نوعُ إعاقة الطالب وشدّتها. ففي القطاع الحكومي، يتلقّى الطلاب من ذوي الإعاقات الشديدة كالفكرية والبصرية والسمعية تعليمهم في مدارس خاصة بهم ذات منهج تعليمي عام، مع إجراء بعض التعديلات. كما توجد مدارس أخرى تخصّص فصولًا منفصلة وخاصة لبعض الإعاقات كمتلازمة الداون و "بطء التعلّم" بنفس المبنى المدرسي، بحيث يندمج الطلاب من ذوي الإعاقة مع الآخرين في أوقات الفرص فقط. أمّا النوع الآخر من المدارس فهي مدارس صعوبات التعلّم، وفيها يتلقّى الطالب من ذوي صعوبات التعلّم تعليمه ضمن المنهج التعليمي العام، ويتلقون تعليمهم من قبل المعلم العام (وزارة التربية دولة الكويت، 2021).

وخلال فترة جائحة كوفيد-19، واجهت وزارة التربية بعض التحديات في تعليم الطلاب في أثناء تلك الفترة، منها عدم استعدادها المباشر لاستخدام التعلّم عن بُعد وتطبيقه؛ ممّا أدّى إلى تأخير الطلاب بمختلف المراحل

التعليمية عن تلقي التعليم لعدة أشهر. لكن وزارة التربية تداركت ذلك بعد فترة من خلال القيام بتدريب المعلمين والإداريين وتأهيلهم لاستخدام المنصات التعليمية، وتم اعتماد منصة ميكروسوفت تيمز (Teams) منصة أساسية لتعليم الطلاب عن بُعد (وزارة التربية دولة الكويت، 2021). وبالرغم من الجهود المبذولة من وزارة التربية لمواصلة تعليم الطلاب، فإنها واجهت صعوبات أخرى نتج عنها حرمان عديد من الطلاب من ذوي الإعاقة من تلقيهم للتعليم والتأهيل، وتم إعفاء عديد منهم من النظام والالتحاق بأي برنامج تعليمي. إلا أن بعض الفئات الطلابية، ومن ضمنها طلاب صعوبات التعلم، والمتحقين بفصول منفصلة في المدارس العامة، ومدارس التربية الخاصة كالإعاقات البصرية والسمعية، قد واصلت تعليمها عن بُعد باستخدام التعليم المتزامن وغير المتزامن عبر منصة تيمز.

ثانياً: المملكة العربية السعودية: تهدف التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية إلى "تربية الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية بفئاتهم المختلفة وتعليمهم وتأهيلهم، كما تهدف إلى تدريبهم على اكتساب المهارات المناسبة حسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق خطط مدروسة، وبرامج خاصة بغرض الوصول بهم إلى أفضل مستوى، وإعدادهم للحياة العامة والاندماج في المجتمع" (وزارة التعليم في المملكة، 2001، ص 12). ولقد تبين من الإحصائيات الأخيرة أن العدد الكلي للطلاب ذوي الإعاقة في المملكة قد بلغ (200,000) طالباً وطالبة، يتم تدريسهم في المدارس الحكومية والأهلية من قبل معلّمي التربية الخاصة بمختلف تخصصاتها (وزارة التعليم بالمملكة، 2021). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة في تلك المدارس تقتصر على فئة القابلين للتعلم أو القابلين للتدريب، ويجري تعليمهم ضمن مدارس مختلفة النظم بحسب نوع الإعاقة وشدتها، وهي كما يأتي:

(1) مدارس التعليم الشامل حيث يقوم فيها المعلّم العام بتدريس الطلاب ذوي الإعاقة، (2) مدارس بها فصول الدمج؛ يكون الطالب ملتحقاً في الفصل العادي بجزء من اليوم المدرسي، والجزء الآخر في فصول التربية الخاصة، ويكون دمجاً في الفصول العادية في بعض المواد كالغنية والقرآن، (3) فصول تربية خاصة ملحقّة بالمدارس العامة؛ وفيها يشترك الطالب ذو الإعاقة مع الطلاب الآخرين بالفرص والأنشطة المدرسية العامة، ويتعلم الطالب ذو الإعاقة بنفس مناهج التعليم العام نفسها ولكن بشكل مبسط، (4) مراكز خاصة تشمل بعض الإعاقات؛ كالنؤد والإعاقات الشديدة.

ونظراً للتوقف المفاجئ والتبعات المصاحبة لجائحة كورونا، واجهت وزارة التعليم هذا التحول السريع من خلال تطبيق التعليم عن بُعد باستخدام منصات الحاسب الآلي وتطبيقاته عبر الإنترنت ابتداءً من رسائل البريد الإلكتروني والمكالمات الهاتفية واستخدام مؤتمرات الفيديو المختلفة مثل منصة مدرستي وبرنامج زوم (Zoom) أو تيمز (Teams) وغيرها لتسهيل عملية الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد لجميع الطلاب، ومن ضمنهم الطلاب من ذوي الإعاقة (تقرير وزارة التعليم، 2021). وقد أصبح أكثر من خمسة ملايين طالب

وطالبة يتلقون التعلم عن بُعد، ويمارسونه بشكل مستمرٍ ومكثفٍ، ومن بينهم طلبة من ذوي الإعاقة (وزارة التعليم في المملكة، 2021). وتجدر الإشارة إلى أنَّ المملكة لديها تجربة سابقة في استخدام التعليم عن بُعد، حيث تمَّ استخدامه لتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة، أو ممن لديهم مشكلاتٌ صحيّة كالطَّالِبَاتِ المرضي المقيّمت في المستشفى (مرضى السرطان، ومن في حكمهم)، وذلك عن طريق تجهيز فصلٍ تعليمي خاص يعتمد على استخدام وتطبيق نظام إدارة تعلّم. حيث تقوم المعلّمتُ بزيارة الطَّالِبَاتِ مباشرةً للتأكّد من فعاليّة عمليّة التعلّم عن بعد لهؤلاء الطَّالِبَاتِ بالشكل المطلوب. ومن جانبٍ آخر، فقد تمَّ أيضاً تجهيزُ عددٍ من مدارس رياض الأطفال ببعض التقنيات المختلفة كالتسبورات الذكيّة، والكاميرات الوثائقيّة، بحيثُ تتيحُ فرصةً للأطفال الذين لا يستطيعون الحركة أن يكتبوا ويرسموا على الكاميرا مباشرةً، ثمَّ تظهرُ بعد ذلك على السبورة مباشرة.

ومما لا شكّ فيه أنَّ المعلّم يعدُّ من العناصر المحوريّة في المنظومة التعلّميّة وله دورٌ أساسي في تبنّي أو رفض الاتجاهات الحديثة في التعلّم. وقد يتجسّد ذلك الرفض في صورة اتّجاهات سلبيّة، أو ممارسات تعليمية وتربوية غير مرغوبة أو غير متوافقة مع متطلبات الميدان التربوي. لذا فإنَّ من المهمّ الانتباه والالتفات إلى نظرة هؤلاء المعلّمين حول المستجدات التربوية، والنظر في تجاربهم، والوقوف عليها لتقديم التّدخلات المناسبة التي تشمل تطوير عناصر المنظومة التعلّميّة.

مشكلة الدراسة:

حثّت المنظّمات الدُوليّة على استمرار تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة خلال جائحة كوفيد-19، واستخدام التعليم عن بُعد بوصفه أحد الطرق البديلة عن التعليم التقليدي في المدارس. ففي دولة الكويت، نجد أنَّ التعليم قد توقّف في جميع المؤسسات التعلّميّة الحكوميّة قرابة سبعة شهور؛ نتيجة لتطبيق الإجراءات الاحترازيّة من قبل وزارة التربية والتعليم العالي. وعلى أثر ذلك واجهت تلك المؤسسات التعلّميّة عديد التّحديات، وتحديدًا فيما يتعلّق بتقديم الخدمات التعلّميّة، والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بُعد. غير أنَّ وزارة التربية قد تداركت هذا الموقف بعد إصدار قرار- وإن كان متأخرًا- يستدعي ضرورة استمرار التعليم عن بُعد لجميع المراحل التعلّميّة. إلا أنَّ تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة عبر استخدام التعليم عن بُعد لم يكن حاضرًا على نطاقٍ واسعٍ في التعليم الحكومي العام، فلقد حُرّم عديد الطلاب من ذوي الإعاقة من مواصلة التعليم، وتلقّي الخدمات المساندة الأخرى. وهذا التوجّه السلبي في تعليم ذوي الإعاقة قد يكونُ نتيجة التّصورات والاتّجاهات السّلبية التي يحملها العاملون من المسؤولين والكوادر التربوية في القطاع التعليمي نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد. فقد أشار صفر (2020) بعدم استعداد المعلّمين لهذا النوع من أساليب التعلّم وهو ما عدّه من العوامل التي واجهت نجاح التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19. أمّا في المملكة العربيّة السعوديّة وبالرّغم من تقدّمهم في تهيئة الخدمات التعلّميّة للطلاب من ذوي الإعاقة باستخدام التعلّم عن بُعد، فإنّها واجهت كذلك عديد الصّعوبات، منها عدم

توافر الكوادر التعليمية المؤهلة لاستخدام التعليم عن بُعد وضعف البنية التحتية في مدارس التربية الخاصة (السلمي والمكاوي، 2020). كما تبين أن معلّمي التربية الخاصة يواجهون صعوبات وعقبات عند تدريس الطلاب من ذوي الإعاقة عن بُعد، وتتمثل في عدم القدرة على استخدام الفصول الافتراضية وتقنيات التواصل (السلمي والمكاوي، 2020) ويشعرون بافتقارهم الاستعداد المهني والمعرفي لذلك (السلطاني والزهراني، 2016).

ومن أجل الإصلاح التعليمي والسعي نحو مواكبة التغييرات الطارئة في النظام التعليمي، كان لابد من دراسة الواقع، والنظر إلى التحديات الكامنة في التعليم عن بُعد من خلال تعرّف وجهات نظر المعلمين وتجاربهم من عاش تجربة التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19، كونهم أحد العناصر المحورية في أي نظام تعليمي، ولابد من الوقوف على أهم العوامل المؤثرة عليها. إن الدراسات - وتحديدًا العربية منها - التي بحثت استعداد المعلمين وتصوراتهم واتجاهاتهم نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة باستخدام التعلم عن بُعد تعد قليلة (السلمي والمكاوي، 2020؛ السلطاني والزهراني، 2016)، ولا توجد دراسة - إلى يومنا هذا - قارنت بين وجهات نظر معلّمي التربية الخاصة بين بلدين عربيين كالكويت والسعودية والتعرّف إليها، ومن ثم الوقوف على أوجه الاختلاف والتشابه بينهما. وباعتبار أن آراء المعلمين وتصوراتهم من العوامل الأساسية التي تؤثر في ممارساتهم التعليمية، فإننا نجد أنه من الضروري التعرّف إلى وجهات نظر الكوادر التربوية من المعلمين في الكويت والسعودية نحو تعليم الطلاب وتعلمهم من ذوي الإعاقة باستخدام التعليم والتعلم عن بُعد ودراساتها في ظل بعض المتغيرات. ومن هنا جاءت تساؤلات الدراسة الحالية على الشكل الآتي:

أسئلة الدراسة:

١. ما وجهة نظر معلّمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19؟

٢. هل توجد فروق بين متوسطات استجابات معلّمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد تُعزى لمتغير الجنس، والدولة، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة/ التعليم، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي وسنوات الخبرة، والشهادة التقنية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرّف إلى وجهة نظر معلّمي التربية الخاصة في الكويت والمملكة العربية السعودية حول تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19؛ وذلك لتقديم صورة عامة، وتحليل شامل بأسلوب علمي وموضوعي، ومن ثمّ تقديم الحلول والمقترحات المناسبة لتلك الظاهرة قيد الدراسة.

٢. الكشف عن أثر متغيرات الجنس، والدولة، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة/ التعليم، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والشهادة التقنية على استجابات معلّمي التربية الخاصة حول تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلّمهم عن بُعد عن بعد خلال جائحة كوفيد-19.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها من الدراسات القليلة إن لم تكن الأولى التي استطلعت وجهة نظر معلّمي الكويت والمملكة العربية السعودية ومعلّمتها نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلّمهم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19 ودراسيتها وفقاً لبعض المتغيرات.

٢. يُتوقع أن تسهم هذه الدراسة في الإضافة إلى الأبحاث والأدبيات التربوية في هذا المجال، وتوفيراً للباحثين معلومات جديدة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يُعد استطلاع وجهة نظر المعلّمين والتعرّف إليها عاملاً مهماً للمسؤولين في القطاع التعليمي، حيث من شأنها المساعدة في رسم خارطة جديدة عند تعليم المعلّمين وتدريبهم لمواجهة تحديات التعليم والتعلم عن بعد، وتحديدًا المعلّمين الذين يقومون بتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة، والطلاب الذين يواجهون تحديات أكاديمية وسلوكية.

٢. كما يُتوقع من الدراسة الحالية أن تساعد التربويين والمسؤولين في دولة الكويت والسعودية في تحديد العوامل التي تؤثر بشكل سلبي على المعلّمين وتعيق عملية تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة باستخدام التعلم عن بُعد، ومن ثمّ تحليلها وتقديم الحلول المناسبة للتهوض بمستوى المؤسسات التعليمية التي تخدم الطلاب من ذوي الإعاقة.

مصطلحات الدراسة:

١. التعليم والتعلم عن بُعد (Distance Teaching and Learning):

هو نظام تعليمي يشمل إيصال العلم والمعرفة إلى المتعلم في بيئة تعليمية غير تقليدية، ويحدث ذلك مهما بعدت المسافة الجغرافية أو الزمنية التي تحوّل بين المعلّم والمتعلّم (الدريويش وعبد العليم، 2020)، ويُعرف إجرائياً أنّه النظام التعليمي الذي يستخدم المنصات التعليمية عن طريق الإنترنت، الذي تمّ اعتماده في الكويت والمملكة العربية السعودية ويُستخدم من قبل المعلّمين والطلّبة.

٢. الإعاقة (Disability):

عرّفت منظمة الصحة العالمية الإعاقة أنّها "مصطلح يُغطّي العجز، والقيود على النشاط، ومقيّدات المشاركة. والعجز هو مشكلة في وظيفة الجسم أو هيكله، والحد من النشاط هو الصعوبة التي يواجهها الفرد في تنفيذ مهمة أو عمل، في حين أنّ تقييد المشاركة هو المشكلة التي يعاني منها الفرد في المشاركة في مواقف الحياة، وبالتالي فالإعاقة هي ظاهرة مُعقّدة تعكس التفاعل بين ملامح جسم الشخص ولامح المجتمع الذي يعيش فيه أو الذي تعيش فيه. (UNESCO, 2021)، ويُعرّف إجرائيًا بالإعاقات التي جاء ذكرها ضمن القانون الكويتي لذوي الإعاقة (2020/8) والقانون السعودي لذوي الإعاقة. أمّا الطالب من ذوي الإعاقة فيُعرّف إجرائيًا أنّه كل طالب لديه سجل/ملف إعاقة يثبت حالته الخاصة وفقًا لمعايير الدولة وقوانينها، ويتلقّى الخدمات التعليمية في المؤسسات التعليمية.

٣. معلّم التربية الخاصة (Special Education Teacher):

هو المعلّم الذي يعمل ويقدم الخدمات التعليمية الخاصة للطلاب ذوي الإعاقات وفقًا لبرنامج تعليمي فردي خاص بهم (Cooc, 2019)، ويُعرّف إجرائيًا بالمعلّم المتخصّص في مجال التربية الخاصة، أو مجالات أخرى كالرياضيات والعلوم واللغة، على أن تكون لديه الخبرة الميدانية في مدارس التربية الخاصة و/أو ممن قام بتدريس الطلاب من ذوي الإعاقة.

مُحدّدات الدراسة:

وتشمل حدود الدراسة ما يأتي:

١. الحدود البشرية: معلّمو التربية الخاصة ومعلّماتها في دولة الكويت والمملكة العربية السعودية.

٢. الحدود المكانية: دولة الكويت والمملكة العربية السعودية.

٣. الحدود الزمنية: خلال الفترة ما بين (2021-2022)

٤. الحدود الموضوعية: آراء معلّمي التربية الخاصة حول تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلّمهم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19، وقد تضمّن المقياس بُعدين: (1) بُعد التعليم، (2) بُعد التعلّم.

منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف إلى وجهة نظر مُعلّمي التربية الخاصة في الكويت والمملكة العربية السعودية حول تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتعلّمهم باستخدام التعلّم عن بعد خلال جائحة كوفيد-19، مع تقديم صورة عامة، وتحليل شامل عن طريق الكشف عن أثر بعض المتغيّرات، مثل الجنس، والدولة، والتخصّص، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة/التعليم، والمؤهل العلمي، والتخصّص العلمي، وسنوات الخبرة، والشهادة التقنية؛ وذلك

لتقديم الحلول والمقترحات المناسبة. وقد اعتمد المنهج الوصفي المسحي (Cross-sectional survey) في الدراسة الحالية، وتم تطبيق أداة الاستبانة لجمع البيانات، ومن ثم تحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة (Inferential and descriptive analysis). إن استخدام هذا المنهج يتيح للباحث الحصول على بيانات أكثر في وقت قصير، كما يساهم في التوصل إلى تعميمات مقبولة على مجتمع الدراسة؛ مما يساعد في وصف الظاهرة موضوع بحث الدراسة، والتوصل بعد ذلك إلى التصورات السائدة على عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي التربية الخاصة في جميع المراحل التعليمية (رياض الأطفال-الثانوي) في مدارس التعليم العام بدولة الكويت والمملكة العربية السعودية. ففي الكويت، بلغ إجمالي عدد المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التعليم العام نحو (71,545) في جميع المراحل التعليمية (الإدارة المركزية للإحصاء، 2021) من معلّمي صعوبات التعلم و"بطيئي التعلم" الملحقين في فصول خاصة ومدارس حكومية. في حين بلغ عدد المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس التربية الخاصة نحو (1,040) معلّمًا ومعلّمة (في مدارس: متلازمة الداون، الحركية، البصرية، السمعية، الفكرية، السلوك التوحدي...). (الإدارة المركزية للإحصاء، 2021). أمّا في المملكة العربية السعودية فقد بلغ عدد معلّمي التربية الخاصة (14,541) معلّمًا ومعلّمة في جميع المراحل التعليمية (وزارة التعليم في المملكة، 2021). ولتحديد عينة الدراسة الحالية، فقد تم إرسال استبانة إلكترونية للمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في الكويت والسعودية. وقد بلغ عدد أفراد العينة المشاركة (399) معلّمًا ومعلّمة من الكويت والسعودية، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول ١

البيانات الأولية لعينة الدراسة

المتغير	أقوم بالتدريس في دولة		الإجمالي	
	الكويت	المملكة العربية السعودية		
الجنس	ذكر	64 (16%)	61 (15.3%)	125 (31.3%)
	أنثى	161 (40.4%)	113 (28.3%)	274 (68.7%)
أقوم بالتدريس في المرحلة	رياض الأطفال	22 (5.5%)	16 (4%)	38 (9.5%)
التعليمية	الابتدائية	71 (17.8%)	91 (22.8%)	162 (40.6%)
	المتوسطة	77 (19.3%)	34 (8.5%)	111 (27.8%)
	الثانوية	55 (13.8%)	33 (8.3%)	88 (22.1%)
نوع المدرسة/التعليم	فصول ملحقة في مدارس التعليم العام	40 (10%)	77 (19.3%)	117 (29.3%)



مدارس صعوبات التعلم	53 (13.3%)	15 (3.8%)	68 (17%)
فصول الدمج	32 (8%)	19 (4.8%)	51 (12.8%)
مدارس تربية خاصة	46 (11.5%)	45 (11.3%)	91 (22.8%)
مراكز تربية خاصة (للإعاقات الشديدة)	54 (13.5%)	18 (4.5%)	72 (18%)
المؤهل العلمي	دراسات عليا	31 (7.8%)	18 (4.5%)
بكالوريوس	194 (48.6%)	156 (39.1%)	350 (87.7%)
التخصص العلمي	تربية خاصة	43 (10.8%)	115 (28.8%)
رياض أطفال	10 (2.5%)	3 (0.8%)	13 (3.3%)
تخصصات علمية	92 (23.1%)	22 (5.5%)	114 (28.6%)
تخصصات أدبية	80 (20.1%)	34 (8.5%)	114 (28.6%)
سنوات الخبرة	"1-5"	22 (5.5%)	36 (9%)
"6-10"	46 (11.5%)	31 (7.8%)	77 (19.3%)
"11-15"	58 (14.5%)	29 (7.3%)	87 (21.8%)
"16-20"	52 (13%)	20 (5%)	72 (18%)
أكثر من 20	47 (11.8%)	58 (14.5%)	105 (26.3%)
لدى شهادة أو دورة	نعم	186 (46.6%)	49 (12.3%)
تعليمية في التعلم التقني.	لا	39 (9.8%)	125 (31.3%)
الإجمالي	225 (56.4%)	174 (43.6%)	399 (100%)

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة الحالية استناداً إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بمفهوم التعليم والتعلم عن بعد للطلاب من ذوي الإعاقة (Tzivinikou et al., 2020; Ventayin, 2018). ونتيجة لذلك تم تطوير استبانة مكونة من قسمين:

(أ) بيانات ديموغرافية للمشاركة مثل: (الجنس، والدولة، والمرحلة التعليمية، نوع المدرسة/ التعليم، المؤهل العلمي، التخصص العلمي، سنوات الخبرة)، وأسئلة وصفية أخرى تتعلق بالخبرات والثقافة السابقة، من مثل: (يملك شهادة في التعليم التقني).

(ب) عبارات المتعلقة بتعليم الطلبة من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بعد خلال جائحة كوفيد-19 موزعة على بُعدين: (1) بعدُ التعليم؛ ويتعلق هذا البعد بالمعلم وتحديدًا إمكانياته ومهاراته التدريسية لتعليم الطلاب من ذوي الإعاقة باستخدام التقنيات والمنصات التعليمية عن بُعد. والمثال على هذا البعد العبارة الآتية "يسهل تطبيق إستراتيجيات تدريس متنوعة في أثناء التعليم عن بُعد عند تعليم الطالب من ذوي الإعاقة، من مثل:

(النمذجة، والتدريس المباشر، وتحليل المهام، والاستذكار...)، (2) بُعد التعلم؛ ويتعلق هذا البعد بالمتعلم من ذوي الإعاقة، وتحديدًا بإمكاناته وقدراته على التعلم عن بعد، والقدرة على ضبط السلوك. والمثال على هذا البعد العبارة الآتية "يستخدم الطالب من ذوي الإعاقة استراتيجيات تعلم متنوعة في أثناء التعلم عن بعد، من مثل: (التعلم بالأقران، التعلم التعاوني...)".

كما تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (5 = موافق بشدة، 4 = موافق، 3 = محايد، 2 = غير موافق، 1 = غير موافق بشدة)؛ لقياس العبارات المتعلقة بالبعدين. ولقد تضمنت الاستبانة عبارة سلبية واحدة في البعد الأول تمّ عكسها في أثناء التحليل الإحصائي.

صدق الأداة:

لقد تم إرسال الأداة إلى مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال التربوي، وتحديدًا باحثين وأعضاء هيئة تدريس، ممن لديهم اهتمامات بحثية في هذا المجال، وذلك لأخذ ملاحظاتهم بشأن البنود والعبارات في ضوء مراجعتها وتحكيمها، والتأكد من سلامة عباراتها لغويًا، ووضوح معانيها ومناسبتها لأبعاد المقياس للتأكد من صدقه الظاهري. وبعد جمع تلك الملاحظات، تمّ تعديل وتغيير بعض البنود لتصل الاستبانة في صورتها النهائية التي تضمنت (25) عبارة موزعة على بعدين رئيسيين، هما: (1) بُعد التعلم، ويتضمن (14) عبارة؛ (2) بُعد التعلم، ويتضمن (11) عبارة. ولحساب الصدق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation efficient) كما هو موضح في جدول (2)؛ بين درجة كل عبارة من عبارات أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين البعد ككل والاستبانة الكلية الذي تنتمي إليه العبارة حيث كانت جميع معاملات الارتباط بين العبارات، وأبعادها علاقات طردية موجبة قوية، كما أنّ علاقة أبعاد المحور بإجمالي المحور دالة عند مستوى الدلالة (0.01)؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للاستبانة؛ أي الصدق الداخلي لها.

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البعد الأول التعلم					
1	0.345**	6	0.671**	11	0.616**
2	0.512**	7	0.565**	12	0.656**
3	0.608**	8	0.482**	13	0.699**
4	0.547**	9	0.641**	14	0.743**
5	0.613**	10	0.556**		
		مع المحور			0.959**
البعد الثاني التعلم					
1	0.733**	5	0.583**	9	0.738**

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
2	0.736**	6	0.539**	10	0.617**
3	0.719**	7	0.566**	11	0.530**
4	0.576**	8	0.628**		
		مع المحور			0.940**

** ارتباط مهم عند مستوى الدلالة 0.01

ثبات الأداة:

أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية (Pilot study) على عينة استطلاعية مكونة من (67) مشاركاً للتأكد من وضوح العبارات واستيعابها، ولم يُبدِ أفراد العينة أي ملاحظات تشير إلى عدم وضوح العبارات. وقد كان معامل الاتساق الداخلي للأداة (0.90)، وهو رقم يشير إلى تماسك عبارات الأداة وكونها ذات قيمة مرتفعة ومقبولة في الأبحاث التربوية (Bloom & Fischer, 1982). وفي الدراسة الحالية تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لجميع أبعاد المقياس، كما هو واضح في جدول (3)، حيث كانت معاملات ثبات الأداة تتراوح بين (0.840، 0.855) للبعدين الأول والثاني بالترتيب وهي متناسقة مع الثبات العام للاستبانة الذي بلغ (0.917)، مما يدل على صلاحية المقياس للتطبيق وإمكانية الوثوق في نتائجه.

جدول 3

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة.

المحور	معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود
البعد الأول للتعليم	0.855	14
البعد الثاني للتعليم	0.840	11
الثبات العام	0.917	25

الإجراءات:

تمّ تجميع بيانات الدراسة من خلال استخدام نموذج قوغل (Google form)، حيث تمّ إرسال رابط إلكتروني إلى أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في شهر أغسطس/2021 واستمرّ إلى نهاية شهر ديسمبر، حيث أوضح الباحثان للمشاركين في بداية الاستبانة الهدف من الدراسة، والوقت المستغرق، وأكدّا لهم أنّ مشاركتهم تطوعية، وأنّ جميع البيانات سيتمّ التعامل معها بسرية تامة، وسوف تُستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، كما أنّها لن تحتوي أي بيانات أو معلومات خاصة بهم.

أساليب المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثتان بتحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-28). وللإجابة عن تساؤلات البحث تمّ استخدام أساليب الإحصاء الوصفية والاستدلالية، حيث شمل الأسلوب

الإحصائي الوصفي التكرارات والنسب المئوية بغية توصيف عينة الدراسة وفقاً للبيانات الديمغرافية، من مثل: (الجنس، والدولة، والمرحلة التعليمية، ونوع التعليم، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، وامتلاك شهادة في التعليم التقني). كما تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير استجابات العينة حول عبارات الاستبانة وفقراتها؛ وذلك للإجابة عن السؤال البحثي الأول.

أما الأسلوب الإحصائي الاستدلالي فقد شمل اختبارات Independent sample (t-test)؛ وذلك لاختبار دلالة الفروق بين استجابات العينة باختلاف المتغيرات المستقلة (الجنس، وبلد العمل/الدولة، وامتلاك شهادة في التعليم التقني)، واختبار (One way-ANOVA)؛ وذلك لاختبار دلالة الفروق بين استجابة العينة باختلاف متغيرات (المرحلة التعليمية ، نوع المدرسة/ التعليم ، المؤهل العلمي ، التخصص العلمي ، سنوات الخبرة)، واستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson لحساب صدق الاستبانة وعلاقة الارتباط بين البُعدين .

كما تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وتم تحديد طول فئات المقياس الثلاثي: (الحدود الدنيا، والعليا) -المستخدم في محاور الدراسة؛ عن طريق حساب المدى ($3-1=2$)، ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس؛ للحصول على طول الفئة الصحيح؛ أي ($2/3=0.67$)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، أو بداية المقياس؛ وهي الواحد الصحيح؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة. وهكذا أصبح طول الفئات كما يلي:

١. من 1 إلى 1.67 يمثل (منخفضة).

٢. ومن 1.67 إلى 2.33 يمثل (متوسطة).

٣. ومن 2.33 إلى 3 يمثل (عالية).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما وجهة نظر معلّمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن كل بُعد من أبعاد الاستبانة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول 4

متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول وجهة نظر معلّمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بعد خلال جائحة كوفيد-19

المرور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة
البعد الأول التعليم	2.04	0.498	1
البعد الثاني التعلم	1.92	0.524	2
المتوسط العام	1.99	0.484	

يُتَّضح من جدول (4) أنَّ درجة استجابات مُعلِّمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلُّمهم عن بعد خلال جائحة كوفيد-19 جاءت بدرجةٍ متوسطة (محايدة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (1.99) من (3). وقد جاءت هذه النتيجة متوافقةً مع دراستي الكري والنعيم (2021)، وغير متوافقة مع نتائج عدَّة دراساتٍ سابقة، مثل دراسة Alea وآخرون (2020) والسلمي والمكاوي (2020) ودراستي السلطاني والزهراني (2016) ودراسة Glessner و Johnson (2020). ويمكن إرجاع سبب استجابات العينة المحايدة إلى الحداثة في استخدام التَّعليم والتَّعلم عن بُعد وتطبيقه في فترةٍ وجيزة، وتحديدًا عند استخدامه مع فئةٍ طلابيةٍ تحتاج إلى كثيرٍ من الجهد والوقت لتعلُّمها كالطلاب من ذوي الإعاقة. وهذا ما أكَّد عليه الكري والنعيم (2021) حيث بيَّنَّا أنَّ التَّعليم عن بُعد للطلاب الذين يواجهون صعوباتٍ أكاديميةٍ يستدعي تخصيص وقتٍ إضافي من خلال المنصَّات التَّعليمية، فهم بحاجةٍ إلى جهدٍ أكبر من المعلم، كما يصعبُ توفيرُ بيئةٍ تعليميةٍ افتراضيةٍ تساعدُ الطالب ذا الإعاقة على التركيز مع ما يقدِّمه المعلِّم في أثناء الحصَّة المدرسية. كما أكَّدت بعضُ الدِّراسات صعوبةً متابعة الخطة التَّعليمية الفردية للطلاب، وعمل إحالاتٍ جديدةٍ عن طريق التَّعلم عن بُعد (Glessner & Johnson, 2020).

هذا بالإضافة إلى أن استجابات أفراد العينة قد تمَّ قياسها من خلال بُعدين، هما: بُعد التَّعليم الذي جاء في التَّرتيب الأول بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.04)، أي بدرجةٍ متوسطة، وبانحرافٍ معياري بلغ (0.498)، وبُعد التَّعلم الذي جاء بمتوسطٍ حسابي (1.92)، أي بدرجةٍ متوسطةٍ أيضًا، وبانحرافٍ معياري بلغ (0.524). وهذا الأمر قد يدلُّ على أنَّ استجابات أفراد العينة في بُعد التَّعليم أفضل نسبيًا مقارنةً ببُعد التَّعلم. ويمكن تفسير ذلك بكون المعلِّمين أكثر ثقةً بقدراتهم نحو تطبيق هذا النوع من الأساليب التَّعليمية مقارنةً بما يشعرون به نحو إمكانات الطالب من ذوي الإعاقة المحدودة وقدراته عند استخدام ذلك النوع من التَّعلم.

وتناول البُعد الأوَّل التَّعليم من خلال أربع عشرة عبارة؛ جاءت أربع عباراتٍ منها لُشِيرَ متوسطاتها إلى درجة موافقة مرتفعة، وثماني عبارات تشير متوسطاتها إلى الموافقة بدرجةٍ متوسطة، وأخيرًا عبارتان تشيران إلى الموافقة بدرجةٍ منخفضة، وهو ما أثر على المتوسط العام للبُعد، حيث تراوحت متوسطات هذه العبارات جميعها ما بين (1.51 و ٢,٥٥ من 3)، وجاءت العبارة (8) "يلتزم المعلِّم بالأهداف التَّعليمية وفقًا للخطة التَّعليمية الفردية للطلاب في التَّعليم عن بعد." في التَّرتيب الأوَّل ضمن العبارات الأربعة التي تشير إلى الموافقة المرتفعة بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.55)، تليها العبارة (2) "يقدم المعلِّم المحتوى التعليمي بشكلٍ مناسبٍ للطلاب من ذوي الإعاقة في أثناء التَّعليم عن بُعد" بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.44)، ثمَّ العبارة (4) "يسهل تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة في أثناء التَّعليم عن بُعد عند تعليم الطالب من ذوي الإعاقة، من مثل: (النَّمدجة، والتَّدريس المباشر، وتحليل المهام، والاستدكار" بمتوسطٍ حسابي بلغ (2.39)، في حين جاءت العبارتان اللتان تشيران إلى الموافقة المنخفضة في التَّرتيب الأخير لهذا البُعد، فجاءت العبارة (13) "يسهل على المعلِّم ملاحظة تطوُّر المهارات الأكاديمية

والسلوكية للطلاب من ذوي الإعاقة في أثناء التعليم عن بُعد" في الترتيب الثالث عشر، بمتوسط حسابي بلغ (1.64)، وأخيراً العبارة (11) "يسهل على المعلم ضبط سلوكيات الطالب غير المرغوبة وتعديلها في أثناء التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي بلغ (1.51). ونستنتج ممّا سبق، أنّ المعلمين لديهم ثقة بإمكاناتهم المعرفية التي تمكّنهم من التنويع في طرق التدريس واستخدامها، كما تمكّنهم من المحتوى العلمي؛ وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع دراسة Ventayin (2018)، وغير متوافقة مع Glessner و Johnson (2020). إلا أنّ النتائج بيّنت أنّ عملية قياس مهارات الطالب - سواء الأكاديمية أم السلوكية - باستخدام الملاحظة تعدّ تحدياً أمام المعلمين عند استخدام التعليم عن بُعد. وقد يعود السبب في ذلك إلى أنّ الكويت لم تلزم الطالب والمعلم بتشغيل الكاميرات عند استخدام المنصات التعليمية في عملية التعلم عن بُعد؛ مما يحدّ من إمكانية الملاحظة. كما يعدّ ضبط سلوكيات الطالب غير المرغوبة تحدياً آخر أمام المعلمين؛ فهم يرون أهمية حضور الطالب في الفصل الدراسي التقليدي بين زملائه الآخرين في بيئة يتحقّق فيها شرط الزمان والمكان المهمّين في تعديل سلوك الطالب.

كما تناول البعد الثاني للتعلم من خلال إحدى عشرة عبارة؛ جاءت ثلاث منها بمتوسّطات تشير إلى درجة موافقة مرتفعة، وثلاث تشير إلى الموافقة المتوسطة، في حين تشير خمس عبارات إلى الموافقة المنخفضة، وهو ما أثر على المتوسط العام للبُعد، وتراوح المتوسطات لعباراته ما بين (1.52 و ٢,٣٤ من 3) درجات وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي. حيث أشارت ثلاث عبارات إلى الموافقة المرتفعة، وهي: العبارة (4) "يسهل على الطالب من ذوي الإعاقة استخدام المنصات التعليمية"، من مثل: (تيمز وغيرها) في أثناء التعلم عن بُعد" في الترتيب الأول بين عبارات البُعد بمتوسط حسابي بلغ (2.34)، تليها العبارة (6) "يلتزم الطالب من ذوي الإعاقة بتسليم التكاليفات في وقتها باستخدام المنصة التعليمية المستخدمة عن بُعد" بقيمة المتوسط الحسابي وقيمة الانحراف المعياري، ثمّ العبارة (7) "يتبنّع الطالب من ذوي الإعاقة تعليمات المعلم في أثناء التعلم عن بُعد بشكل مناسب". أمّا العبارات الخمس التي تشير متوسطاتها إلى الموافقة المنخفضة فهي العبارة (2) "يحقّق الطالب من ذوي الإعاقة أهداف الخطة التعليمية من خلال التعلم عن بُعد بشكل مناسب" في الترتيب السابع بين العبارات بمتوسط حسابي بلغ (1.66) تليها العبارة (3) "يستخدم الطالب من ذوي الإعاقة المحتوى العلمي الرقمي (مثلاً: الكتب الإلكترونية، مصادر تعليمية رقمية) في أثناء التعلم عن بُعد بسهولة" بمتوسط حسابي بلغ (1.65)، ثمّ العبارة (9) "يظهر الطالب انتباهاً مناسباً عندما يشرح المعلم الدرس عن بُعد" بمتوسط حسابي بلغ (1.62)، ثمّ العبارة (8) "يسهل على الطالب من ذوي الإعاقة أن يتقن المهارات التقنية، من مثل إرسال: (إيميل، تكاليفات إلكترونية، كتابة تعليق، إدراج صورة) في أثناء التعلم عن بُعد بمتوسط حسابي بلغ (1.6) وأخيراً العبارة (1) "يتعلم الطالب من ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية والسلوكية من خلال التعلم عن بعد بكل سهولة" بمتوسط حسابي بلغ (1.52). يتّضح من هذه النتائج أنّ المعلم يرى صعوبة في التعلم عن بُعد للطالب ذوي الإعاقة، فهو يواجه تحديات في

تحقيق الأهداف التعليمية، ويصعب انتباهه لما يقدمه المعلم، كما يفتقر إلى المهارات التقنية الأساسية للتعلم عن بعد. وقد يعود السبب في ذلك إلى قلة اهتمام المناهج الدراسية بتنمية المهارات التقنية للطلاب ومحدودية استراتيجيات التعلم المستخدمة في أثناء التعلم عن بعد؛ كصعوبة استخدام المعينات والوسائل الحسية على سبيل المثال، وأحياناً عدم توافرها للطلاب؛ مما يعيق تحقيق أهدافهم التعليمية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق في متوسطات استجابات معلّمي التربية الخاصة نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بعد تُعزى لمتغير الجنس، والدولة، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة/ التعليم، والمؤهل العلمي، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، والشهادة التقنية؟

أولاً: حسب متغيرات (الدولة، والجنس، والمؤهل العلمي، الشهادة التقنية):

لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغيرات (الدولة، والجنس، والمؤهل العلمي، والشهادة التقنية) فقد استخدم اختبار (Independent sample t- test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 5

نتائج " اختبار (t- test) للفروق في استجابات أفراد الدراسة حول تعليم وتعلم الطلاب من ذوي الإعاقة تبعاً للمتغيرات الثنائية.

المتغير	الحدود	المتغير	العدد	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدولة	التعليم	الكويت	225	1.926	-5.601	397	**0.000
		المملكة العربية السعودية	174	2.197			
	التعلم	الكويت	225	1.837	-3.419	397	**0.001
		المملكة العربية السعودية	174	2.016			
	الاستبانة ككل	الكويت	225	1.887	-4.847	397	**0.000
		المملكة العربية السعودية	174	2.117			
الشهادة التقنية	التعليم	نعم	235	1.968	-3.708	397	**0.000
		لا	164	2.153			
	التعلم	نعم	235	1.852	-2.910	397	**0.004
		لا	164	2.006			
	الاستبانة ككل	نعم	235	1.917	-3.524	397	**0.000
		لا	164	2.088			

** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لصالح المتوسط الأكبر.

يُتَّضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول وجهة نظر المعلمين نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد تُعزى لمتغير الدولة، والحصول على الشهادة التقنية، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أصغر من مستوى الدلالة (0.01) وكانت فروق الدلالة لصالح المملكة العربية السعودية مقارنةً بدولة الكويت في بُعدي التعليم والتعلم وإجمالي المحور، في حين كانت الفروق لصالح غير الحاصلين على شهادة أو دورة تعليمية في التعليم التقني مقارنةً بالحاصلين على شهادات ودورات تقنية. ويمكن تفسير تلك النتيجة أن المملكة قد تبنت وواكبت التغيرات التي حدثت في الجانب التعليمي نتيجة جائحة كوفيد-19، وذلك من خلال الانتقال السريع لممارسة التعليم عن بُعد، وتبني خطط تعليمية لكل الطلاب بما فيهم ذوو الإعاقة. بالإضافة إلى تجربة المملكة العربية السعودية السابقة في مجال تعليم ذوي الإعاقة باستخدام التقنيات (السلمي والمكاوي؛ 2020). في حين يختلف الحال في دولة الكويت، حيث توقف التعليم لفترة زمنية طويلة نوعاً ما -، وكان استمرار تعليم الطلاب ذوي الإعاقة محل جدل واسع بين التربويين والمسؤولين؛ ممّا أدى إلى حرمان شريحة كبيرة منهم من حق التعليم في تلك الفترة؛ ويُستثنى منهم بعض الفئات الخاصة كفئة صعوبات التعلم التي استمر تعليمها بعد انقطاع لمدة سبعة شهور؛ لذا قد يكون التوجه العام من قبل الدولة نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة عن بُعد هو أحد العوامل التي صاغت توجه المعلمين نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتعلمهم خلال جائحة كوفيد-19. هذا وقد جاءت تلك النتيجة مشابهةً لنتيجة دراستي السلمي والمكاوي (2020)، ودراسة Alea وآخرون (2020) اللتين بينتا أهمية الموقع الجغرافي على آراء المعلمين وتصوراتهم واتجاهاتهم واستعداداتهم نحو التعليم عن بُعد.

ونجد أنه من المثير للاهتمام أن تكون الفروق لصالح المعلمين والمعلمات غير الحاصلين على شهادة أو دورة تعليمية في التعليم التقني، حيث كان من المتوقع حدوث العكس تمامًا. إن هذه النتيجة متوافقةً إلى حد ما مع ما جاءت به دراسة Ventayin (2018) التي توصلت إلى أن المعلمين يشعرون بالاستعداد للتدريس عن بُعد بالرغم من قلة المهارات التقنية التي يملكونها. ويمكن تفسير هذه النتيجة غير المتوقعة أن المعلمين والمعلمات ممن لديهم شهادة تقنية يمتلكون خبرة كافيةً بالمهارات التقنية العالية، فهم أكثر وعياً بالتحديات التي ترافق التعليم عن بُعد عندما يتم تطبيق تلك المهارات مع فئة طلابية تحتاج الكثير من الدعم التعليمي. كما أظهرت نتائج تحليل اختبار (ت) Independent sample-t-test، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول وجهة نظر المعلمين نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد تُعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05). وهو مؤشر إلى تشابه الظروف المحيطة بكلا الجنسين، حيث إن المعلمين والمعلمات قد خاضوا تجربة التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-19 في الفترة الزمنية نفسها، وهي بذلك تجربة جديدةً للكثير منهم. كما قد يعود

السبب في عدم وجود فروق دالة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي بحدثة التعليم الإلكتروني في برامج إعداد المعلمين بكل مراحلها سواء التعليم الجامعي أم الدراسات العليا وتحديدًا عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة. وهذه النتيجة مشابهة لنتائج دراسي الكري والنعيم (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في اتجاهات معلّمي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، في حين جاءت هذه النتيجة غير متوافقة مع جاء في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة Alea وآخرون (2020).

ثانيًا: حسب متغيرات المرحلة التعليمية، ونوع المدرسة، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة.

يتضح من تحليل التباين الأحادي (ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول وجهة نظر المعلمين نحو تعليم الطلاب من ذوي الإعاقة وتعلمهم عن بُعد تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ونوع المدرسة/ التعليم، والتخصص العلمي، وسنوات الخبرة، حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من (0.05) وهي قيمة غير دالة. ويمكن القول أن هذه النتيجة غير متوقعة نوعًا ما، حيث بينت الدراسات السابقة أن تصورات المعلمين واتجاهاتهم نحو التعليم عن بُعد تختلف باختلاف بعض المتغيرات كنوع المدرسة (بحسب نوع ودرجة الإعاقة)، والخبرة التدريسية، والتخصص العلمي، والمرحلة التعليمية (السلمي والمكاوي، 2020؛ Alea, et al., 2020). حيث إن المعلمين في مدارس الإعاقات الشديدة يشعرون بوجود تحديات مختلفة بطبيعتها عن المعلمين الذي يدرسون في مدارس الإعاقات التعليمية البسيطة كصعوبات التعلم، في حين أن المعلمين في مدارس الدمج فقد يبدون قلقًا أكبر نحو تعليم الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام التعلم عن بعد (السلمي والمكاوي، 2020؛ Glessner & Johnson, 2020)، ويعلل ذلك الاختلاف بكون تلك المدارس أكثر اهتمامًا بالتدريب التكنولوجي والتعلم عن بُعد، وأقل تركيزًا على التعليم السلوكي والمهني، كمدارس التربية الخاصة (السلمي والمكاوي، 2020). كما يمكن تفسير عدم وجود أثر لمتغير الخبرة التدريسية في استجابات أفراد العينة بكون التعليم عن بعد شيئًا جديدًا قد تم العمل به تبعًا للظروف الصحية المفاجئة الناتجة عن تفشي جائحة كوفيد-19. فجميع المعلمين بغض النظر عن خبراتهم التدريسية يواجهون هذا الظرف الاستثنائي لأول مرة. هذا وقد جاءت تلك النتيجة متوافقة مع دراسي الكري والنعيم (2021).

التوصيات:

١. تبادل الخبرات بين الكويت والمملكة العربية السعودية في نطاق التعليم، وبخاصة فيما يتعلق بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة باستخدام التعلم التكنولوجي.
٢. تنمية مهارات المعلمين التقنية والتدريسية بما يتناسب مع نظام التعليم عن بعد والتعلم التكنولوجي من خلال تقديم ورش مهنية بشكل مستمر لتنمية ذلك الجانب بما يتماشى مع التطورات والمستجدات في الميدان التربوي.

٣. استخدام وسائل أخرى معينة بجانب التعليم عن بُعد؛ كاستخدام الحقائق التعليمية للطلاب من ذوي الإعاقة، التي من شأنها توفير فرص تعليمية مبنية على إثارة الجانب الحسي بطريقة عملية.
٤. من الضروري الأخذ بعين الاعتبار موائمة المنهج الدراسي والبيئة المدرسية كزيادة الوقت المخصص لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة عند استخدام التعليم عن بُعد.
٥. على برامج إعداد المعلمين اعتبار التعلم الإلكتروني أحد المكونات الأساسية فيها، والحرص على استخدام أنواع تعليم وتعلم متنوعة وغير تقليدية، مع الأخذ بعين الاعتبار كيفية تطبيقها مع الطلاب ذوي الإعاقة.
٦. ضرورة تعليم الطلاب ذوي الإعاقة وتدريبهم على تنمية المهارات التقنية الإلكترونية وإدراجها ضمن المنهج الدراسي.
٧. إدراج كتب ومعينات رقمية في التعليم التقليدي، والتوجّه نحو استمرارية استخدام التعليم المدمج، مع الأخذ بعين الاعتبار استخدام التكنولوجيا بوصفها معياراً أساسياً في التصميم الشامل في التعليم.
٨. إجراء مزيد من الدراسات لاستقصاء فاعلية التعليم والتعلم عن بُعد في تطوير الجانبين الأكاديمي والسلوكي للطلاب ذوي الإعاقة وتنميتها مع الأخذ بعين الاعتبار نوع الإعاقة.
٩. ضرورة إجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال مع الأخذ بعين الاعتبار حجم العينة وتمثيلها للمجتمع.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- الإدارة المركزية للإحصاء. (2021). الإحصاءات والنشرات، إحصاءات التعليم.
- <https://www.csb.gov.kw/Pages/Statistics?ID=40&ParentCatID=70>
- الدريويش، أحمد، وعبد العليم، رجاء. (2020). *الانفوجرافيك في تكنولوجيا التعليم*. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- السلطاني، ياس عباس، والزهراني، خالد بن عبد الرحمن. (٢٠١٦). *مداخل ومعوقات تمكين العاملين في مراكز التأهيل لمساعدة المعاقين من استخدام التكنولوجيا المساعدة لتكنولوجيا المعلومات*. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية: جامعة الكويت، ٤٢ (161)، ٢٧٩ - ٣٠٨.
- السلمي، عبد العزيز، والمكاوي، إسماعيل. (2020). *تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد COVID-19)*. *رابطة التربويين العرب*، 124، 308-253.
- العازمي، بدور عايض. (2021). *اتجاهات معلمات ما قبل الخدمة نحو دمج الطلاب من ذوي الإعاقة في مدارس التعليم العام في دولة الكويت ومهاراتهم المعرفية والتدريسية*. *المجلة التربوية: جامعة الكويت*، 35 (11)، 140-49.
- العازمي، بدور عايض، والعازمي، عائشة أحمد. (2021). *اتجاهات مديري ومعلمي رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية نحو دمج الطلبة من ذوي الإعاقة في دولة الكويت: دراسة استطلاعية*. *المجلة التربوية: جامعة الكويت*، 35 (13)، 138-50.
- صفر، عمار حسن. (٢٠٢٠). *معوقات التعليم والتعلم عن بعد في التعليم الحكومي بدولة الكويت أثناء تفشي جائحة فيروس كورونا المستجد "كوفيد-١٩" من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت: دراسة استطلاعية تحليلية*. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج*، ٧٩، 2057-2104.
- قانون الأشخاص ذوي الإعاقة رقم 8. (2010). دولة الكويت.
- <https://www.e.gov.kw/sites/kg0Arabic/Forms/GODPLAW.pdf>
- الكري، إبراهيم، والنعيم، فهد. (2021). *التعليم عن بُعد لذوي صعوبات التعلم والآفاق المستقبلية: اتجاهات المعلمين في ظل جائحة COVID-19*. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 36 (2)، 384-355.
- وزارة التربية دول الكويت. (2021). وثائق ومستندات. <https://newportal.moe.edu.kw/index.shtml>
- وزارة التعليم في المملكة. (2016). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*.
- https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx
- وزارة التعليم في المملكة. (2000). *نظام رعاية المعوقين في المملكة العربية السعودية*.
- <https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.aspx>
- وزارة التعليم في المملكة. (2001). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، قرار: (1674)*.
- <https://www.se.gov.sa>
- وزارة التعليم في المملكة. (2021). *إدارة البيانات والمعلومات الإحصائية، إحصائية أعداد الطلاب في التعليم العام*.
- <https://departments.moe.gov.sa/InvestorsRelations/statistics/Pages/default.aspx>

ثانيا: المراجع الإنجليزية:

- Alazemi, B. (2021). Pre-service teachers' attitudes toward including students with disabilities in general education schools at Kuwait and their knowledge and teaching skills (in Arabic). *The Educational Journal*, 35(11), 49-140.
- Alazemi, B., & Alazmi, A. (2021). Attitudes of kindergarten and elementary schools principals and teachers toward inclusion of student with disabilities in Kuwait: An exploratory study (in Arabic). *The Educational Journal*, 35(13), 50-138.
- Aldarweesh, A., & Abdalaaleem, R. (2020). *Infographic in educational technology* (in Arabic). King Saud University of Publication.
- Aleisa, N. A. A. (2022). Graduate student's use of social media as a learning space. *Cogent Education*, 9(1), 2010486.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- AlKari, I., & AlNaeem, F. (2021). Distance education for students with learning disabilities and future prospects: Teachers' attitudes under the COVID-19 pandemic (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology*, 36(2), 384-355.
- Alsami, A., & AlMakawi, I. (2020). The challenges of distance education for student with hearing disabilities and ways to comfort them in light of the pandemic (the emerging corona virus (COVID-19) (in Arabic). *Arab Educators Association*, 124, 253-308.
- Alsultany, A., & Khaled, A. (2016). Entrances and obstacles to enabling workers in rehabilitation center to help people with disability to use assistive technology for information technology (in Arabic). *Journal of the Gulf and Arabian Peninsula Studies*, 42(161), 279-308.
- Bloom, M., & Fischer, J. (1982). *Evaluating practice: Guidelines for the accountable professional*. Prentice Hall.
- Central Statistical Bureau. (2021). Statistics and bulletins, education statistic (In Arabic). <https://www.csb.gov.kw/Pages/Statistics?ID=40&ParentCatID=70>
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41
- Glessner, M. M., & Johnson, S. A. (2020). The experiences and perceptions of practicing special education teachers during the covid-19 pandemic. *The Interactive Journal of Global Leadership and Learning*, 1(2), 4.
- Gómez-Puerta, M., & Chiner, E. (2020). Teachers' perceptions on online behavior of students with intellectual disability, risk mediation and training. *European Journal of Special Needs Education*, 35(4), 437-450.
- Law number 8 of 2010 for the right of people with disabilities. (2010). State of Kuwait (in Arabic). <https://www.e.gov.kw/sites/kgOArabic/Forms/GODPLAW.pdf>
- The Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2016). The organizational guide for special education. https://edu.moe.gov.sa/Taif/Sections/EducationalAffairs/Pages/Special_Edu.aspx
- The Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2000). Disabled Care System in the Kingdom of Saudi Arabia.

<https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/PeopleWithSpecialNeeds.asp>

x

The Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. (2001). Organizational rules for special education institutes and programs. **Resolution No. (1674).**

<http://www.se.gov.sa>

The Ministry of Education in the Kingdom. (2021). Management of statistical data and information. **Statistics of student numbers in public education.**

<https://departments.moe.gov.sa/InvestorsRelations/statistics/Pages/default.aspx>

The Ministry of Education, Kuwait. (2021). Documents.

<https://newportal.moe.edu.kw/index.shtml>

Perreault, H., Waldman, L., Alexander, M., & Zhao, J. (2002). Overcoming barriers to successful delivery of distance-learning courses. *Journal of Education for Business*, 77(6), 313-318.

Safar, A, H. (2020). Obstacles to distance teaching and learning in the state of Kuwait's public education during the outbreak of the coronavirus "covid-19" pandemic from the viewpoint of faculty members at Kuwait university: An analytical exploratory study (in Arabic). *Educational Journal*, 79, 2104-2057.

Stenhoff, D. M., Pennington, R. C., & Tapp, M. C. (2020). Distance education support for students with autism spectrum disorder and complex needs during covid-19 and school closures. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 211-219

The United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.

Tzivinikou, S., Charitaki, G., & Kagkara, D. (2020). Distance Education Attitudes (DEAS) during Covid-19 crisis: Factor structure, reliability and construct Validity of the brief DEA scale in Greek-speaking SEND teachers. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-19

UNESCO. (2021). COVID-19 Impact on Education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Ventayen, R. J. M. (2018). Teachers' readiness in online teaching environment: a case of department of education teachers. *PSU Journal of Education, Management and Social Sciences*, 2(1).

World Health Organization. (2021). WHO Coronavirus (Covid-19) Dashboard. <https://covid19.who.int/>



أثر نمطي عرض الإنفوجرافيك (الثابت - المتحرك) وفق نظرية معالجة المعلومات في تنمية مهارة بناء خوارزميات نظم التدريس الذكية لدى طالبات تقنيات التعليم

د/ نهي عبد الحكيم أحمد عبد الباقي

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية - جامعة الملك خالد

المستخلص

تستهدف الدراسة الحالية التعرف إلى أثر نمطي عرض الإنفوجرافيك (الثابت - المتحرك)، وفق نظرية معالجة المعلومات، في تنمية مهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكية (مكونات، وإجراءات بناء، وخوارزمية السير في نظم التدريس الذكية)، وقد تكونت عينة البحث من (٢٦) طالبة من طالبات تقنيات التعليم، بالدراسات العليا بكلية التربية جامعة الملك خالد، ولتحقيق هدف البحث اتبع المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ ذي المجموعتين التجريبيتين وقد أعدت الباحثة أداتي الدراسة: بطاقة ملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج لمهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكية، ثم تطبيقهما على عينة الدراسة، بعد عرض المحتوى التعليمي القائم على تقنية الإنفوجرافيك لكل مجموعة (الثابت - المتحرك)، ولقياس صحة الفروض استخدم اختبار ويلكوكسون (Test Wilcoxon)؛ للتعرف إلى دلالة الفروق وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسطي رتب درجات عينة الدراسة على بطاقة الملاحظة، في المجموعتين التجريبيتين، التي جاءت لصالح القياس البعدي، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون؛ لإيجاد العلاقة الارتباطية بين بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج، وتبين وجود علاقة طردية قوية موجبة، بين بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج لمهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكية.

الكلمات المفتاحية: الإنفوجرافيك - الإنفوجرافيك الثابت - الإنفوجرافيك المتحرك - نظم التدريس الذكية - نظرية معالجة المعلومات.



The Impact of The Infographic Display Patterns (Fixed - Animated) According To Information Processing Theory In Developing The Skills of Building Algorithms For Intelligent Tutoring Systems

Dr. Noha Abdel-Hakam Ahmed Abdel-Baky

Assistant professor of Educational Technology
College of Education - King Khalid University

Abstract

The current study aims to identify the impact of the infographic display patterns (fixed - animated) according to information processing theory in developing the skills of building algorithms for intelligent tutoring systems (components, building procedures, and algorithm for intelligent tutoring systems). The research sample consisted of (26) female students who study educational technology in postgraduate studies, College of Education, King Khalid University. To achieve the objectives of the research, the quasi-experimental approach and the design with two experimental groups were followed. The two study instruments were prepared: a skills observation checklist and a product evaluation checklist building algorithms for intelligent tutoring systems using infographics. They were applied to the study sample after displaying the educational content based on infographic technology for each group (fixed & animated) To measure the validity of the hypotheses, the Wilcoxon test was used to identify the significance of the differences. The results showed that there are statistically significant differences at the (0.05) level between the mean ranks of the study sample's scores on the observation checklist in the two experimental groups that are in favor of the post-measurement. The Pearson correlation coefficient was used to find the correlation between the product evaluation checklist and the skills observation checklist. It was found that there is a strong positive correlation between the product evaluation checklist and the skills observation checklist.

key words: Infographics - Fixed Infographics - Animated Infographics - Intelligent Tutoring Systems- Information Processing Theory



المُقدِّمة:

إنَّ من أهمِّ ما يصبو إليه أيُّ نشاطٍ تعليمي، هو عرضُ المعلوماتِ وتبسيطُها في صورة: أشكالٍ، ورموزٍ، وصورٍ ومؤثِّراتٍ بصريَّة، بحيثُ يسهلُ إدراكُها وفهمُها ببساطة، ومن التَّقنيَّاتِ الحديثة التي تُحقِّق ذلك تقنيَّةُ الإنفوجرافيك، الذي يساعد على سرعة معالجة المعلومات وإدراكها؛ بما يتضمَّنُه من مكوِّناتٍ وعناصر.

وقد ظهرَ الإنفوجرافيك بوصفه أحد أهمِّ التَّقنيَّاتِ المستحدثة في مجالِ العرضِ البصري للمعلومات، وبدأ استخدامُ "الإنفوجرافيك" مع انتشارِ شبكاتِ التَّواصل الاجتماعي، بين عامي (٢٠٠٥، ٢٠٠٦) وسيلةً لعرضِ المعلومات بصورةٍ مرئيَّة، وبلغ عددُ تصميماتِ الانفوجرافيك آنذاك نحو (٥) تصميمات، وتطوَّر استخدامه فيما بعد حتى وصل إلى (٢٠٠,٠٠٠) عام (٢٠١١)، وهو عام تدشينِ أوَّل حساب لتصاميم الإنفوجرافيك على موقع التَّواصل الاجتماعي "تويتر" "Twitter". (الدهيم، ٢٠١٦، ص. ٢٦٥).

وقد ظهرت تقنيَّةُ الإنفوجرافيك بتصميماته المتنوعة؛ في محاولة لإضفاء شكلٍ مرئيٍّ جديدٍ لجميع المعلومات وعرضها، أو نقل البيانات في صورٍ جذَّابة إلى المتعلِّم؛ لأنَّ تصميماتِ الإنفوجرافيك تعمل على تغيير أسلوب التَّفكير تجاه البيانات والمعلومات المعقَّدة. كما أنَّها تساعد القائمين على العمليَّة التَّعليميَّة في تقديم المناهج الدِّراسيَّة بأسلوبٍ جديد وشاق؛ لذا لا بدَّ من البحث عن طريقةٍ جديدةٍ لتطبيق هذه التقنيَّة لخدمة العمليَّة التَّعليميَّة، ودمجها في المقرَّرات الدِّراسيَّة. (شلتوت، ٢٠١٩).

وقد وصف كلُّ من البيشي، والعربي (٢٠١٩، ص. ١٦٨)؛ و Damyanov & Tskanov (2018، و p.83) زيادةَ أهميَّة الإنفوجرافيك في العصر الحالي بوصفه "عالم الطَّفرة البصريَّة Visual Boom" إذ تنتقل معظم المعلومات في صورٍ مرئيَّة، عبر أجهزة الحواسيب المحمولة، والأجهزة الكفَّيَّة، والهواتف الذَّكيَّة؛ ممَّا يجعل من استخدامِ الانفوجرافيك أحد الخيارات المناسبة لعرض تلك المعلومات في شكلٍ بسيط، بحيث يسهلُ استيعاب تلك المعلومات، وقراءتها بصورةٍ سريعة وموجزة عبر تصاميم بأنماطٍ مختلفة، ومشاركتها وتداولها بين مُستخدمي الإنترنت حول العالم.

وقد تناولتُ عديدُ الدِّراسات استخدامَ الإنفوجرافيك في التَّعليم الجامعي، وفي التَّربية المهنيَّة للمعلِّمين؛ منها دراسات تناولتُ تدريس مفاهيم الإنفوجرافيك ومهاراته، مثل دراسة جاد الله وآخرون (٢٠٢٠) التي تناولتُ تنمية مهارات الإنفوجرافيك والتَّفكير البصري، لدى طُلَّابِ شعبة تكنولوجيا التَّعليم، من خلال المقرَّرات الإلكترونيَّة المفتوحة، ودراسة الزهراني (٢٠٢٠) التي تناولتُ دراسةً اتَّجاه طالباتِ كليَّة التَّربية نحو الإنفوجرافيك في التَّعليم، ودراسة حكيمى (٢٠١٧) التي تناولتُ مفهوم الإنفوجرافيك ومهاراته لدى معلِّمات الرياضيات بالرياض.

كما تناولتُ دراساتٍ أخرى مهارات إنتاج الإنفوجرافيك، تمثَّلت في دراسة شتا (٢٠٢٠) التي هدفتُ إلى تنمية بعض مهارات إنتاج الإنفوجرافيك، لدى طُلَّابِ شعبة تكنولوجيا التَّعليم، بتصميم وحدةٍ مقترحةٍ قائمة على التَّعلُّم التَّكثُّفي، وتناولتُ دراسةً على (٢٠١٩) أثر التَّفاعل بين إستراتيجيَّة التَّعلُّم الإلكتروني



التشاركي وحجم المجموعات، على التحصيل المعرفي، ومهارات إنتاج الإنفوجرافيك، لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

أما الدراسات التي طبقت الإنفوجرافيك على عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم، فتمثلت في دراسة الصفتي (٢٠٢٠) في توظيف الإنفوجرافيك والحائط الرقمي التعليمي، في تنمية التفكير الاستدلالي، والاندماج النفسي والمعرفي لدى الطالبات الملمات بجامعة الأزهر، ودراسة حميد (٢٠١٩) التي تناولت أثر نمط عرض الإنفوجرافيك (الثابت، المتحرك، التفاعلي)، وفق نظرية معالجة المعلومات، في التحصيل والمهارات والاحتفاظ بالتعلم، لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم، ودراسة هاني كامل (٢٠١٨) التي تناولت نمط الإنفوجرافيك التعليمي (الثابت - المتحرك) في بيئة الصف المقلوب، وأثرها في تنمية مهارات صيانة أجهزة العرض، لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، ودراسة فهدود، وإبراهيم (٢٠١٦) التي تناولت توظيف رمز الاستجابة السريع القائم على الإنفوجرافيك، في تنمية مهارات تحليل مصادر المعرفة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، واتجاههم نحوه.

وإن نظم التدريس الذكي أحد أهم تطبيقات نظم الذكاء الاصطناعي، التي قدمتها للمنظومة التعليمية، بما يتضمنه من محاكاة للمعلم في تصرفاته وقراراته في المواقف التدريسية بصورة إلكترونية، ويتطلب بناء نظم التدريس الذكي ونمذجتها، فهم الخوارزميات التي توضح مكونات وإجراءات البناء وإدراكها، وكذا خطوات السير في هذه النظم.

ولقد تناول عدد من الدراسات ضرورة توظيف نظم الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، منها دراسة (أحمد كامل (٢٠١٦) التي هدفت إلى تصميم نظام تعليمي إلكتروني، قائم على تقنيات الذكاء الاصطناعي، وقياس فاعليته على تنمية بعض مهارات التحليل الإحصائي لدى (٦٠) طالباً بالدراسات العليا بجامعة المنصورة، وزعوا على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وأكدت النتائج فاعلية النظام التعليمي الإلكتروني الذكي المقترح، في تنمية مهارات التحليل الإحصائي للمجموعة التجريبية، مع وجود دلالات إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي، لمقياس الأداء المرتبط بمهارات التحليل الإحصائي، لصالح التطبيق البعدي.

ومن الدراسات التي تناولت ضرورة توظيف نظم التدريس الذكي - على وجه التحديد - في العملية التعليمية؛ دراسة كل من (Chitaya and Surasak (2007، ودراسة (Panayotis and Matthew (2008 ودراسة العربي (٢٠١١)، ودراسة كامل (٢٠١٦)، ودراسة برسولي وعبد الصمد (٢٠١٨)، ودراسة (Erümit and Çetin (2020، وكذلك دراسة (Alammari (2021، ودراسة (Glaze and Longhurst (2021، ودراسة (Joaquim (2021، ودراسة (Guo and etc. (2021، ودراسة (Jo and etc. (2021.

كما أوصى المؤتمر الدولي (١٩) تكنولوجيات التعليم المتقدمة (ICALT) (Dermeval (2019، والمؤتمر الدولي (١٧) في نظم التدريس الذكي، ومؤتمر مستحدثات التكنولوجيا في عصر المعلوماتية (٢٠١٤)، ودراسة



(2021) Cristea، ودراسة (2021) Joaquim، بضرورة توظيف الذكاء الاصطناعي ونُظُم التّدرّيس الذّكيّة في العمليّة التّعليميّة بشكل أكبر.

وبهذا تتّضح أهميّة الإنفوجرافيك بوصفه إحدى تقنيّات التّعليم، وأهميتها للتعليم عمومًا، ولتدرّيس مُقرّرات تقنيّات التّعليم ومهاراته خصوصًا، وارتباطها بنظريّة معالجة المعلومات، وهو ما يسعى البحث الحالي لدراسة نتائجه وتفسيرها.

مشكلة الدّراسة:

نبعث مشكلة الدّراسة الحاليّة، من خلال التّدرّيس لطالبات الدّراسات العليا، تخصّص تقنيّات التّعليم بكلّيّة التّربية جامعة الملك خالد؛ فقد لحظت الباحثة تديّ درجات الجانب التّطبيقي للطّالبات، في بناء خوارزميّات أنظمة التّدرّيس الذّكيّة، بالرّغم من ارتفاع مستواهنّ التّحصيلي في هذا الجانب، حيث يُشرّح الجانب التّطبيقي في المحاضرات التّقليديّة ويرفع ملّقات (PDF) على نظام البلاك بورد؛ ممّا دعا إلى البحث عن تقنيّة أفضل لتدرّيس تلك المهارات؛ بالإضافة إلى ما أوضحته الرّؤى والدّراسات من ضرورة توظيف الإنفوجرافيك في التّدرّيس، بعرض الإنفوجرافيك بأنماط عديدة لتنمية أو إكساب مفاهيم أو مهارات لجميع المتعلّمين في المراحل التّعليميّة كافّة، ومنها التّعليم الجامعي، ومن هذه الدّراسات دراسة خليل (٢٠١٦)، ودراسة (2017) Basak and etc.، ودراسة (2018) Damayanov، ودراسة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة سعيد (٢٠١٩)، ودراسة الشاوش (٢٠١٩)، ودراسة الزهراني، وعلام (٢٠١٩)، ودراسة البيشي، والعربي (٢٠١٩).

كما أشارت عديد الأدبيّات إلى أهميّة الاستناد إلى نظريّة مُعالجة المعلومات؛ لدورها في زيادة بقاء أثر التّعلّم فأكد البقلي (٢٠١٩) أنّ الفهم الدّقيق لآليّة عمل العقل البشري، من خلال نظام معالجة المعلومات؛ يساعد المتعلّمين والمصمّمين التّعليميين، على تصميم مصادر التّعلّم وعملياته، بما يناسب إمكانيّات هذا النّظام وخصائصه، حيث يستطيع المصمّم التّعليمي مراعاة صغر حجم الذاكرة العاملة؛ فلا يجب إرهاقها؛ ولهذا نشأت نظريّة معالجة المعلومات، التي تعالج مشكلات الحمل الزائد على الذاكرة قصيرة المدى، ومراعاة أنّ الانتباه انتقائي بطبيعته، حيث إنّ المسجّل الحسي يستوعب كثيرًا من المعلومات، ولكنّه ينتقي منها ما يريد معالجته في غضون ثوانٍ؛ لذلك يجب تنبيه المتعلّم إلى ما يُراد تعلّمه باستخدام مبادئ التّصميم التّعليمي، هذه المبادئ التي أنتجت أبحاث هذه النّظريّة، تساعد المصمّم التّعليمي على فهم آليّة عمل العقل البشري، وتصميم ما يناسب خصائصه وعملياته. ممّا دعا الباحثة إلى دراسة فاعليّة تقديم أنماط الإنفوجرافيك وفق نظريّة معالجة المعلومات، في تنمية مهارة بناء خوارزميّات نُظُم التّدرّيس الذّكيّة، لدى طالبات الدّراسات العليا بكلّيّة التّربية، تخصّص تقنيّات التّعليم، وفي ضوء ذلك يمكن طرح التّساؤل الرئيس التالي: "ما فاعليّة تقديم نمطي الإنفوجرافيك (الثّابت-المتحرّك)، وفق نظريّة معالجة المعلومات، في تنمية مهارة بناء خوارزميّات نُظُم التّدرّيس الذّكيّة، لدى طالبات الدّراسات العليا تخصّص تقنيّات التّعليم؟".



أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما التصميم التعليمي المقترح لنمط الإنفوجرافيك الثابت / المتحرك، وفق نظرية معالجة المعلومات؟
٢. ما فاعليته تقديم الإنفوجرافيك الثابت لطالبات الدراسات العليا، تخصص تقنيات التعليم، في تنمية مهارة بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي؟
٣. ما فاعليته تقديم الإنفوجرافيك المتحرك لطالبات الدراسات العليا، تخصص تقنيات التعليم، في تنمية مهارة بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي؟
٤. ما العلاقة بين أداء طالبات الدراسات العليا، تخصص تقنيات التعليم، لمهارة بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي، وتقديمهن منتجاً لخوارزميات نظم التدريس الذكي، وفقاً لنمط الإنفوجرافيك الثابت؟
٥. ما العلاقة بين أداء طالبات الدراسات العليا، تخصص تقنيات التعليم، لمهارة بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي، وتقديمهن منتجاً لخوارزميات نظم التدريس الذكي، وفقاً لنمط الإنفوجرافيك المتحرك؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف:

١. أثر نمط تقديم الإنفوجرافيك الثابت في تنمية كلٍّ من الجوانب المهارية، وإعداد منتج خوارزمية نظم التدريس الذكي (ITS)، القائم على نظرية معالجة المعلومات.
٢. أثر نمط تقديم الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية كلٍّ من الجوانب المهارية، وإعداد منتج خوارزمية نظم التدريس الذكي (ITS)، القائم على نظرية معالجة المعلومات.

أهمية الدراسة:

يمكن أن يسهم البحث الحالي في:

١. إلقاء الضوء على استخدام نمطي الإنفوجرافيك التعليمي (الثابت - المتحرك) وتوظيفه، في إكساب المهارات وتنميتها، لدى طالبات الدراسات العليا، وهي مهارة "بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي".
٢. توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى إكساب طلابهم مهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي من خلال قائمة بمهارات بناء نظم التدريس الذكي، التي أعدت وبنيت في هذه الدراسة.
٣. توجيه نظر الباحثين والأكاديميين إلى الدور الفعال للإنفوجرافيك التعليمي بنمطيه (الثابت - المتحرك)، في تنمية عديد من المهارات البحثية والأكاديمية، لدى طالبات الدراسات العليا.

حدود الدراسة:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- حدود بشرية: (٢٦) طالبة من طالبات الدراسات العليا، بكلية التربية جامعة الملك خالد، تخصص تقنيات.
- حدود موضوعية: مهارة "بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي".



متغيَّراتُ الدِّراسة

أولاً: المتغيَّراتُ المستقلَّة:

- نمط تقديم الإنفوجرافيك الثَّابِت وفقاً لنظريَّة معالجة المعلومات.
- نمط تقديم الإنفوجرافيك المُتَحَرِّك وفقاً لنظريَّة معالجة المعلومات.

ثانياً: المتغيَّراتُ التَّابعة:

- مهارة "بناء خوارزميات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة".

التَّصميمُ التَّجريبِيّ للدِّراسة:

تمثَّلَتِ المعالجةُ التَّجريبِيَّةُ للدِّراسة في ضوءِ هدفِها في:

- تقديم نمطين بالإنفو جرافيك، قائمين على نظريَّة معالجة المعلومات، وهما:
- نمط الإنفوجرافيك الثَّابِت.
- نمط الإنفوجرافيك المُتَحَرِّك.

والجدول التالي يوضِّحُ التَّصميمُ التَّجريبِيّ للدِّراسة الحاليَّة:

جدول ١

التَّصميمُ التَّجريبِيّ للدِّراسة

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة التَّجريبِيَّة	القياس البعدي
المجموعة التَّجريبِيَّة الأولى	بطاقة ملاحظة مهارات بناء	الإنفوجرافيك الثَّابِت لتنمية مهارة بناء خوارزميات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة	١ - بطاقة ملاحظة مهارات بناء خوارزميات ITS
المجموعة التَّجريبِيَّة الثانية	خوارزميات ITS	الإنفوجرافيك المُتَحَرِّك لتدريس مهارة بناء خوارزميات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة	٢ - بطاقة تقييم منتج (خوارزمية)

مصطلحاتُ الدِّراسة:

نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة Intelligent Tutoring Systems:

تُعرِّفها برسولي، وعبد الصمد (٢٠١٨) أنَّها: محاكاةُ المَعْلَمِ البشري في سلوكه وتصرفاته وقراراته في المواقفِ التَّعليمِيَّةِ والتَّدرِيسِيَّةِ المختلفة، ومحاكاة عمليات التَّفْكير لديه، في معالجة المسائل أو المشكلات المرتبطة بموضوعٍ دراسي معيَّن. (ص. ١٦٧). وتُعرِّفها الباحثةُ إجرائيًّا أنَّها: نُظُم تعليمِيَّة معتمدة على الحاسب الآلي الذي يقومُ فيها بدور المَعْلَمِ من خلال توافر قواعد معرفيَّة للمحتوى التَّعليمي، بالإضافة إلى إستراتيجيَّات التَّعليم، وتستخدم استنتاجات عن قدرة المتعلِّم على فهم المواضيع، وتحديد مواطن ضعفه وقوته؛ لتتمكَّن بذلك من تكييفِ عمليَّة التَّعلُّم ديناميكيًّا.

الإنفوجرافيك Infographic:

عرَّف (Damyanov and Tskanov (2018) الإنفوجرافيك أنَّه: "تمثيلٌ مرئي للمعلومات والبيانات و



المعارف، يُتيحُ عرضَ المعلوماتِ بشكلٍ عملي وسريع، ويوظَّفُ هذا التَّمثيلُ عديدًا من العناصر النَّصيَّة، كالمعلومات النَّقنيَّة أو المهنِيَّة، والرَّسوميَّة كالخرائط والإشارات والشَّعارات الخاصَّة بالرموز، والصور والرَّسوم. أما شلتوت (٢٠١٩) فيعرِّفه أنَّه: "فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقَّدة، إلى صور ورسم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، وهذا الأسلوب يتميَّزُ بعرض المعلومات المعقَّدة بطريقة سلسة وسهلة وواضحة. فهو عبارة عن صورة يستطيع أي مستخدم مشاهدتها، أيًا كانت سرعة الاتِّصال لديه، وعلى أي موقع نُشرت، عوضًا عن أنَّها تختصر الكثير من الكتابة والصوت والصور في رموز وصور تعبيرِيَّة ودلالات بسيطة".

ويمكن التَّوصُّلُ إلى التَّعريفات الإجماليَّة للإنفوجرافيك الثَّابِت والمُتحرِّك، فيما يأتي:

الإنفوجرافيك الثَّابِت Fixed Infographic:

تعرِّفُ الباحثةُ الإنفوجرافيك الثَّابِت إجمالًا أنَّه تمثيلٌ بصري للمعلومات، من خلال الصُّور والرَّسوم والأشكال والكلمات المصمَّمة بشكلٍ جذاب؛ وذلك لتبسيط مهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة، وفق نظريَّة معالجة المعلومات، وتسهيل فهمها واستيعابها؛ بهدف تنميتها لدى طالبات تقنيَّات التَّعليم بالدرَّاسات العليا.

الإنفوجرافيك المُتحرِّك Animated Infographic:

تعرِّفُ الباحثةُ الإنفوجرافيك المُتحرِّك إجمالًا أنَّه تمثيلٌ بصري للمعلومات، من خلال الصور والرَّسوم والأشكال، والكلمات المصمَّمة بشكلٍ جذاب، قائم على عرض المعلومات بطريقة تسلسليَّة، في شكل ملفات فيديو؛ وذلك لتبسيط مهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة، وفق نظريَّة معالجة المعلومات وتسهيل فهمها واستيعابها؛ بهدف تنميتها لدى طالبات تقنيَّات التَّعليم بالدرَّاسات العليا.

نظريَّة معالجة المعلومات Information Processing Theory:

عرَّف البقيلي (٢٠١٩، نقلًا عن Schunk, 2012) نظريَّة معالجة المعلومات أنَّها: نظريَّة تركِّز على كَيْفِيَّة تنبيه المتعلِّمين للأحداث، وترميز المعلومات، وربطها بالمعارف السابقة، وتقوم على عدَّة مبادئ، أهمها أنَّ البشرَ معالجون للمعلومات عن طريق العقل، وأنَّ الإدراك هو سلسلة من العمليَّات العقليَّة، وأنَّ التعلُّم يتمُّ عن طريق التَّمثيلات الذَّهنِيَّة.

الإطار النظري والدرَّاسات السابقة:

تعرضُ الباحثةُ في هذا الجانب الإطارَ النَّظري، وما يتضمَّنه من دراسات سابقة، تتعلَّق بموضوع الدِّراسة الحاليَّة في ثلاثة محاور: (الإنفوجرافيك التَّعليمي، ونظريَّة معالجة المعلومات، ونُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة).

أولاً: الإنفوجرافيك التَّعليمي:

هو أسلوب تحويل المعلومات المطلوب توصيلها للمُتعلِّم، إلى صور ورسم ونصوص ملفتة وممتعة، التي ينتج عنها تيسيرُ عمليَّة الفهم بالنِّسبة للمتعلم.



تعريفُ الإنفوجرافيك:

تناولَ عددٌ من الدِّراساتِ والبحوثِ السَّابقة تعريفَ الإنفوجرافيك، فعَرَفته دراسة الشلوى وجابر (٢٠٢١) أنَّه تمثيلٌ بصري للمعلومات، من خلال الصُّور والرُّسوم والكلمات المصمَّمة بشكلٍ جذابٍ؛ وذلك لتبسيط مفاهيم بعض المهارات المعقَّدة، وتسهيل فهمها واستيعابها بوضوح، بهدف تنميتها لدى المتعلِّم. ويُعرِّفه الشاوش (٢٠١٩) أنَّه: تقنيَّة تعمل على إخراج الأفكار والمعلومات من الإطار النَّظري إلى التَّصويري لتتمكَّن المستقبِلاتُ البصريَّة من الوصول للمُتلقي بطريقتيَّة سهلة وجذَّابة، يستطيع فهمها واستيعابها وإدراكها.

وتتفقُ هذه التَّعريفاتُ في أنَّ الإنفوجرافيك هو تمثيل بصري للمعلومات، من خلال الصُّور والرُّسوم والأشكال الهندسيَّة، والكلمات المصمَّمة بشكلٍ جذابٍ، إذا كان ثابتاً، أمَّا إذا كان متحرِّكاً فإنَّه قائمٌ على عرض المعلومات بطريقتيَّة تسلسليَّة، في شكل ملفات فيديو، وفق نظريَّة معالجة المعلومات، وتسهيل فهمها واستيعابها بوضوح؛ بهدف إكساب المفاهيم، أو تحسين التَّحصيل، أو تنمية المهارات لدى المتعلِّمين.

مزايا استخدام الإنفوجرافيك في التَّعليم:

يتميزُ الإنفوجرافيك في العمليَّة التَّعليميَّة بعددٍ من الميزات، لخصَّها كلٌّ من الزهراني وعلام (٢٠١٩)، والشاوش (٢٠١٩)، ودرويش والدخني (٢٠١٥) في إمكانيَّة استخدام الإنفوجرافيك في المجالات كافَّةً، وأنه أداة توضِّح شكل الأشياء غير المألوفة، وكذلك تعدُّ أنماط العرض، وسهولة إنتاجه، وتقديم المعلومات بصورة بصريَّة، وجذب المتعلِّمين وسهولة قراءة الصور وسرعتها، وتوفُّرها في محركات البحث، وتحدُّر الإشارة إلى أنَّ دراسة Basak and etc. (2017) توصَّلت إلى فعاليَّة توظيف الإنفوجرافيك في تدريس الرياضيات للأفراد الذين يعانون من صعوبات في تعلُّمها.

أنماطُ الإنفوجرافيك:

يُصنَّفُ الإنفوجرافيك إلى عددٍ من الأنماط، فقد أشارت دراسة الشاوش (٢٠١٩) إلى (الإنفوجرافيك التَّفاعلي - الإنفوجرافيك غير التَّفاعلي)، أمَّا دراسة الزهراني وعلام (٢٠١٩) فقد أطلقت على الإنفوجرافيك مصطلح (نمطي التَّصميم المعلوماتي) وصنَّفهما إلى (الإنفوجرافيك الثَّابت - الإنفوجرافيك المتحرِّك)، وصنَّفَتْ دراسة كلٍّ من البيشي والعربي (٢٠١٩، ص. ١٦٨)، العتيبي (٢٠١٨)، Mol (2011) أنماط الإنفوجرافيك حسب طريقة العرض، إلى ثلاثة أنماط رئيسة، تتمثَّل في:

الإنفوجرافيك الثَّابت: عرض المعلومات باستخدام الصور الثَّابتة والأشكال الهندسيَّة، ويعدُّ الأسهل نسبياً في تصميمه من النوعين الآخرين، كما يُعدُّ الشَّكلُ المفضَّل لتقديم المحتوى الثَّابت، والإنفوجرافيك المتحرِّك: عرض المعلومات والبيانات بصورٍ متحرِّكة، أو مقاطع فيديو، أو رسومات متحرِّكة ثنائيَّة أو ثلاثيَّة الأبعاد، وتعدُّ وسيلة اتصال مليئة بالمشيرات المرئيَّة الغنيَّة، التي تعمل على جذب اهتمام المتعلِّم، والإنفوجرافيك التَّفاعلي: عرض المعلومات بالتَّفاعل معها، بإظهار أو إخفاء عناصر حسب المستخدم، وهو وسيلة رائعة لتحقيق



التَّفاعليَّة التي تسمَحُ للمشاهدِ بالتَّفاعل مع عناصر العرض، ممَّا يساعِدُ على جذبِ انتباه المتعلِّم وتركيزه لفترات أطول، ويتطلَّبُ هذا النوعُ برمجَّةً لإنشائه؛ لذا فهو أكثرُ تكلفَةً من الإنفوجرافيك الثَّابت، ويعني التَّفاعلُ: تبادل المعلومات بين المستخدم والتصميم، حيث يجري المستخدم اختيارات أو عمليات معيَّنة، ويتلقَّى استجابةً مباشرة.

وقد هدفتُ دراسةُ الزهراني وعلام (٢٠١٩) للكشفِ عن اختلافِ أنماطِ الانفوجرافيك في تنمية المفاهيم العلميَّة، في مقرَّر الأحياء، لدى (٤٠) طالبًا بالثانويَّة العامة بمحافظة قلوة، موزَّعين على مجموعتين تجريبيتين: (الإنفوجرافيك المُتحرِّك - الإنفوجرافيك الثَّابت)، وتوصَّلتِ النَّتائجُ إلى وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة، بين متوسَّطي درجات طُلَّاب المجموعة التَّجربيَّة الأولى، التي درست باستخدام الإنفوجرافيك الثَّابت، لصالح القياس البعدي، وكان حجمُ الأثر مرتفعًا، لصالح المجموعة التَّجربيَّة الأولى.

كما تناولتُ دراسةُ سعيد (٢٠١٩) أنماطَ تقديم الإنفوجرافيك (الثَّابت / المُتحرِّك)، وفاعليته في تنمية التَّحصيل وكفاءة التعلُّم، لدى الطُّلاب المعاقين سمعيًّا في المرحلة الإعداديَّة.

وتناولتُ دراسةُ خليل (٢٠١٦) فاعليَّة ثلاثة برامج كمبيوترية، قائمة على أنماط مختلفة لتقديم الإنفوجرافيك التَّعليمي (الثَّابت، والمُتحرِّك، والتَّفاعلي)، في التَّحصيل الدراسي وكفاءة تعلم الرياضيات، لدى (٦٠) تلميذًا بالصفِّ الخامس الابتدائي، وأظهرتِ النَّتائجُ فاعليَّة أنماط الإنفوجرافيك، في التَّحصيل الدِّراسي وكفاءة التعلُّم، وأنَّ الإنفوجرافيك بنمطه التَّفاعلي يفوقُ الإنفوجرافيك المُتحرِّك والثَّابت، والإنفوجرافيك المُتحرِّك يفوقُ النمط الثَّابت في تأثيره في التَّحصيل الدراسي وكفاءة التعلُّم.

أغراضُ الإنفوجرافيك:

حدَّدتُ العتيبي (٢٠١٨)، وكذلك Lamb and Johnson (2014) أغراضَ الإنفوجرافيك في تنظيم الأفكار بطريقة مفيدة، وتوضيح العلاقات المعقَّدة بطريقةٍ بصريَّة، ومقارنة المعلومات بطريقةٍ فعَّالة، وجعل البيانات ذات معنى باستخدام الأمثلة القياسيَّة والخلفيَّات.

وتناولتُ دراسةُ البيشي والعربي (٢٠١٩) أثرَ الإنفوجرافيك التَّفاعلي في تنمية مهارات التَّفكير البصري، لدى (٢٥) مشرفة تربويَّة في مدينة تبوك، وجاءتِ نتائجُ البحثِ مؤكَّدةً وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيَّة، بين متوسَّطات درجات المجموعة التَّجربيَّة "الإنفوجرافيك التَّفاعلي"، في التَّطبيقات القبلية والبعدي.

وهدفَتُ دراسةُ العتيبي (٢٠١٨) إلى تعرُّف أثر استخدام الإنفوجرافيك التَّعليمي في تحصيل قواعد اللغة الإنجليزيَّة لدى (٤١) طالبةً بالصفِّ الأوَّل المتوسَّط بالرياض، ووزَّعوا على مجموعة ضابطة تدرس بالطَّريقة التَّقليديَّة، وأخرى تجربيَّة درست قواعد اللغة الإنجليزيَّة باستخدام الإنفوجرافيك التَّعليمي، وظهر أثرٌ إيجابي في التَّحصيل في المستويات التالية، كلٌّ على حدة: (التذكُّر، والفهم، والتَّطبيق، التَّحليل، والتَّركيب) وفيها مجتمعة، وذلك لصالح المجموعة التَّجربيَّة، التي درست باستخدام الإنفوجرافيك التَّعليمي.



وتناولت دراسة الشاوش (٢٠١٩) أثر استخدام الانفوجرافيك في تنمية التَّحصيل الدِّراسي، في مادة الحاسب الآلي، لدى (٦٠) طالبًا بالصف الأول الثانوي بمحافضة القنفذة، وُزَّعوا على مجموعتين، إحداها ضابطة والأخرى تجريبية وأظهرت النتائج الأثر الكبير في استخدام الإنفوجرافيك، في تنمية التَّحصيل الدِّراسي، لدى طَلَّاب المجموعة التَّجريبية.

وقد اتَّفَق البحث الحالي مع عديد الدِّراسات التي تناولت الإنفوجرافيك، في استخدام نمطين من أنماط الإنفوجرافيك في عملية التَّعليم، وهما: نمط الإنفوجرافيك الثَّابت، ونمط الإنفوجرافيك المتحرِّك.

ثانيًا: نظريَّة معالجة المعلومات:

نظريَّة معالجة المعلومات هي نظريَّة معرفيَّة، تركِّز على كَيْفِيَّة تشفير المعلومات في الذاكرة، فتصف كَيْفِيَّة قيام الدماغ بتصنيف المعلومات وتخزينها في الذاكرة القصيرة أو العاملة، ثمَّ إلى الذاكرة طويلة الأمد؛ حيث تبدأ معالجة البيانات باستقبال المحفِّز الخارجي، باستخدام الأعضاء الحسيَّة، ثمَّ تفسير هذه المحفِّزات وتخزينها، وبهذا يمكن استرجاع هذه المعلومات، واستخدامها عند الحاجة إليها.

تعريف نظريَّة معالجة المعلومات:

أشارت كلُّ من الجيوشي وآخرين (٢٠٢١)، وخميس، (٢٠٠٣، ص. ٤٠)، و(Dehn 2008, p.29) إلى أنَّ نظريَّة معالجة المعلومات البصريَّة، تؤكد أنَّ التعلُّم يحدث داخل المتعلِّم، وتركِّز على العمليات العقلية التي تُجرى لمعالجة المعلومات، حيث تنقل المعلومات من الحواس إلى الذاكرة الحسيَّة، ومنها إلى الذاكرة العاملة، ثم بناء وصلات بين المعلومات الموجودة داخل الذاكرتين، ثمَّ تعالج من خلال التَّرميز والتَّخزين والاسترجاع، ويتمُّ التعلُّم من خلال المدخلات التي تتمثَّل في المثيرات البيئية الجديدة (معلومات)، ويتمُّ إدراكها بالحواس ومعالجتها، وبذلك تتكوَّن شبكة من التَّمثيلات ودمج المثيرات البيئية الجديدة في بيئة التعلُّم السابقة لبناء بنية معرفيَّة جديدة، ثمَّ يتمُّ إصدار استجابات جديدة.

وقد تناول شعبان محمد وآخرون (٢٠٢١) مكوِّنات نظريَّة معالجة المعلومات التي تمثَّل في ذاكرة المسجِّل الحاسبي: حيث يستقبل الفرد المدخلات عن طريق الحواس، ثمَّ تحزَّن في ذاكرة المسجِّل الحاسبي، وذاكرة الأمد القصير "الذاكرة الشَّعَّالة": تنتقل المعلومات من الذاكرة الحاسبيَّة إلى ذاكرة الأمد القصير، بواسطة الإدراك الانتقائي، وذاكرة الأمد الطويل "الحفظ الدائم": بعد معالجة المعلومات في الذاكرة الشَّعَّالة، يتمُّ تحويلها وتخزينها في هذه الذاكرة، وتعدُّ هي المخزَّن الدائم للمعلومات.

ومن مبادئ نظريَّة معالجة المعلومات مبدأ (التكنيز)، وقد عرَّفه خميس (٢٠١٣) أنَّه عملية تقسيم المعلومات إلى وحدات أو أجزاء صغيرة، تُسمَّى مكانز، والمكنز هو "أي وحدة ذات معنى" قد يكون أرقامًا، أو كلمات، أو صورًا، أو رسومات، وذاكرة الأمد القصير محدودة السَّعة، ويمكن زيادة سعتها وتسهيل التَّدكُّر، إذا تمَّ تكنيز المعلومات، وذلك يتَّفَق مع ما يحقِّقه الإنفوجرافيك الثَّابت، بما يتضمَّن من تجزئة المحتوى والمعلومات إلى خطواتٍ صغيرة جدًّا، قد تكون على شكل صور، أو رسومات، أو أسهم، أو نصوص ثابتة،



مما يحقق نمط الإنفوجرافيك الثابت، ومن ثم نمط الإنفوجرافيك المتحرك، بما يتضمنه من مكونات الثابت إضافة إلى الحركة (ص. ٢٠٦)، وذلك يتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحويلة (٢٠١٠) حول سيكولوجية الذاكرة الدلالية والأحداث الشخصية، في ضوء نظرية معالجة المعلومات.

وهدف دراسة حميد ومنصور (٢٠١٩) إلى الكشف عن أثر نمط عرض الإنفوجرافيك (الثابت، المتحرك، التفاعلي)، لدى طالبات كلية التربية الخاصة جامعة القصيم، وفق نظرية معالجة المعلومات في التحصيل والمهارات والاحتفاظ بالتعلم، باستخدام اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، واختبار تحصيلي لقياس الاحتفاظ بالتعلم، وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة التي استخدمت نمط عرض الإنفوجرافيك التفاعلي، أثرت في تنمية الجانب المعرفي وتنمية الجانب الأدائي، والاحتفاظ بالتعلم لمهارات استخدام نظام إدارة التعلم البلاك بورد؛ وذلك لطبيعة نمط الإنفوجرافيك التفاعلي، في تجزئة المعلومات وفق نظرية معالجة المعلومات، وتنظيم المحتوى به، ومعايير التصميم الخاصة بها.

وتناولت دراسة عبد العظيم (٢٠١٦) فعالية برنامج تدريبي مقترح، قائم على نظرية معالجة المعلومات، في تنمية إستراتيجيات التعلم ذاتياً (قبل التعلم - في أثناء التعلم - بعد التعلم)، ومهارات كفاية الذات الأكاديمية، والتوجه نحو الهدف، لدى مجموعة واحدة تتكوّن من (٧٠) طالبا بشعبة علم النفس بكلية التربية جامعة أسيوط، وتوصلت إلى فعالية البرنامج القائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية جميع المتغيرات التابعة، ولصالح التطبيق البعدي، بما يشير إلى فعالية البرنامج، وأثره في تنمية هذه المتغيرات.

ثالثاً: نظم التدريس الذكيّة:

يمكن النظر إلى نظم التدريس الذكيّة، على أنها نظم خبيرة في مجال التعليم، حيث إنّ مبدأها هو محاكاة المعلم البشري في سلوكه وقراراته في المواقف التعليمية والتدريسية، ومحاكاة عمليات التفكير لديه، في معالجة المسائل أو المشكلات المرتبطة بموضوع دراسي معيّن، وتعتمد في ذلك على نمذجة المعرفة الخاصة بالمعلم وتمثيلها، المرتبطة بالمادة الدراسية، وطريقة التدريس، والطالب الموجه إليه عملية التدريس.

مفهوم نظم التدريس الذكيّة:

ظهرت نظم التدريس الذكيّة بوصفها أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؛ حيث عرّف كل من برسولي وعبد الصمد (٢٠١٨)، نظم التعليم الذكيّة أنها محاكاة المعلم البشري في سلوكه وتصرفاته وقراراته في المواقف التعليمية والتدريسية المختلفة، ومحاكاة عمليات التفكير لديه، في معالجة المسائل أو المشكلات المرتبطة بموضوع دراسي معيّن وتعتمد أساساً على نمذجة المعرفة الخاصة بالمعلم وتمثيلها، المرتبطة بالمادة الدراسية وطريقة التدريس والطالب الموجه إليه عملية التدريس. (ص. ١٦٧)

وتعرّف (Glaze and Longhurst (2021) نظم التدريس الذكيّة أنها برامج كمبيوتر تكيفية، تُدير عملية تعليم الطلاب، بناءً على حالتهم المعرفية.



وقد أَكَّدَتْ دراستا العربي (٢٠١١)، و(Chitaya and Surasak (2007) أَنَّ نُظُم التَّدريس الذَّكيَّة من التَّطبيقات التكنولوجيَّة الحديثة، التي تحتاجُ إلى كثيرٍ من الدِّراسة والتَّحليل، وهي نظامُ إشراف إلكتروني معالج من خلال الذِّكاء الاصطناعي، يقدِّمُ الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، وقادر على إدارة المعرفة وتحليل المتعلمين حسب قدراتهم.

وهدفَتْ دراسةُ (Glaze and Longhurst (2021 إلى التَّحَقُّق من مدى توفُّر مفاهيم نُظُم التَّدريس الذَّكيَّة، ومدى توظيفها لدى (٩٣) معلِّمًا في مادة الرياضيات، وقد دارَتْ الاستبانةُ حول استخدامهم لنظم التَّدريس الذَّكيَّة والآلات الحاسبة، والرسوم البيانيَّة، وبرامج الهندسة الديناميكيَّة، ومدى توظيف نظام التَّدريس الذَّكي القائم على الويب (Desmos)، لتدريس مادة الرياضيات، وتوظيفه في الأنشطة التفاعليَّة، وأظهرت النَّتائج تفاعلات ذات دلالة إحصائيَّة بين درجات تصورات المعلِّمين واستخدامهم للآلات الحاسبة، والرسوم البيانيَّة، وموقع (Desmos) وتوظيفه في العمليات الحسائيَّة، والرسوم البيانيَّة والاستكشافيَّة.

خصائص نُظُم التَّدريس الذَّكيَّة:

تناولَتْ العربي (٢٠١١) خصائص نُظُم التَّدريس الذَّكيَّة، بتحليل الدِّراسات والبحوث السَّابقة والأدبيَّات إلى: المرونة: مواءمة النظام في العمليَّة التَّدريسيَّة، وخطواته وإجراءاته، وسيناريوهات التَّعلُّم لمقابلة الاحتياجات والفروق الفرديَّة وتقديم المحتوى وأساليب التَّدريس والأنشطة حسب مستعملِ النَّظام، فردًا كان أم مجموعة، والديناميكيَّة: تكييف النَّظام بالكامل وتعديله، والتوجيه التَّعليمي حسب قدراتِ المتعلِّم، من حيث التَّغْيُر في شكلِ الموضوعات وطريقة عرضها وتتابعها ومستواها، والزيادة في الشَّرح كلَّما ارتفع مستوى المتعلِّم، والاستقلاليَّة: استقلال بناء الوحدات عن بعضها، فالاستقلال في البناء يُسهِّلُ عمليَّة التَّطوِير والحذف والإضافة، والتَّفاعليَّة: عمليات تفاعل مختلطة ومُوجَّهة، فإثما عمليَّة مُوجَّهة في اتجاه ثنائي بين المتعلِّم والنظام، أو المعلِّم والنظام، مثل توجيه الأسئلة، والمبادرة بفعل تعليمي باللغة الطَّبِيعيَّة، والمشاركة المتبادلة والحوار بوسائل وأساليب متنوعة، والتَّكامليَّة: هناك ربط بين وحدات النَّظام بالرَّغم من استقلاليَّة البناء، حيث يكمل كلُّ واحد الآخر، والاستدلال والاستنتاجات: تستخدَمُ في اتِّخاذ القرارات التَّدريسيَّة المناسبة، مثل تحديد طريقة التَّدريس المناسبة، وقت التَّعلُّم ومقداره، وتسلسل الموضوعات، وقت التَّغذية الرَّاجعة ومكان تقديمها ونوعها، والمساعدات والإرشاد، والقدرة على إجابة استفسارات المتعلِّم، فالاحتوى ممثَّل من خلال عمليَّة تمثيل المعرفة المعتمد على الرُّموز، باختيار أسلوب تمثيلي مناسب، بخرائط المعرفة وتشفيرها داخل القاعدة، وتغيُّر حسب متطلَّبات المتعلِّم، والاتِّصال المتعدِّد الاتجاهات: الاتصال السهل المباشر متعدِّد الاتجاهات من معلِّم ونظام أو نظام ومتعلِّم، وسهولة الاستخدام: سهل الاستخدام والتَّجَوُّل والإبحار وتحميل الملفات، وقبول مُدخلات المتعلِّم والمعلِّم بجميع أشكالها، وبوسائل مختلفة، والتَّتبُّع: متابعة النَّظام بدقَّة واستمراريَّة لأفعال المتعلِّم وخطواته التَّعليميَّة، وحالته المعرفيَّة والأدائيَّة والإدراكيَّة وتقييم المتعلِّم بطريقة كميَّة وكيفيَّة، عبر استجاباته في الجلسات التَّربويَّة مع النظام، وتتبع مواطن ضعفه ومعالجتها، وموطن قوته وتعزيزها، وتتبع مفاهيمه الخطأ، وتقديم



أساليب معالجتها، والتَّوليد: الأسئلة والأمثلة والتدريبات بدرجاتٍ غير محدودة، وبدرجاتٍ صعوبةٍ مختلفة، ونماذج إجابات الأسئلة ومسارات مختلفة لحلول المشكلات المعروضة، والتَّفسيرات، والتَّحكُّم: التَّحكُّم الكامل في مستوى المتعلِّم، ومستوى الإبحار في المحتوى، ومصادر التَّعلُّم المتاحة على الويب، والاستمراريَّة: دائم في المتابعة والتَّعديل من نفسه، واستمراريَّة المتعلِّم في تكملة جلساته الحاليَّة على ما فعله في الجلسات السابقة. وقد توصَّلت دراسةُ صالح (٢٠٢٠) إلى (٣٣) معيارًا قياسيًّا لتصميم أنظمة التَّعلُّم الذَّكيَّة، وتعرَّف مدى إتقان مهارات البرمجة، وحلِّ المشكلات لدى طُلَّابِ كليَّة التربية النوعيَّة جامعة المنصورة، حيث تضمَّن (١٥) معيارًا للجوانب التربويَّة، و(١٨) للجوانب الفنيَّة.

وسعت دراسة (Erümit and Çetin (2020 إلى دراسة معايير التَّكْيُف في نظام التَّدریس الذكي (ITS)، المستخدمة في نُظُم التَّدریس الذكي التَّكْيُفِيَّة (AITS) التي تناولتها قواعد البيانات (Web of Science, Google Scholar, Eric, Science Direct) بعد عام (٢٠٠٠)، وقد أظهرت النَّتائِج أنَّ هذه النُّظُم استُخدمت في مقرَّرات تكنولوجيا المعلومات والرياضيات والطب والعلوم، وقد تناولت معايير التَّكْيُف في التَّغذية الرَّاجعة، ومستوى الطالب، وتعلُّم الطُّلاب، والأنماط المعرفيَّة، وأداء الطُّلاب، إضافة أربع وحدات أساسيَّة لأنظمة النُّقل الذَّكيَّة: (المعرفة، والطالب، والتَّعليم، وواجهة المستخدم)، مع استخدام بعض الوحدات المختلفة، كوحدة الدليل، ووحدة الإستراتيجيَّة، ووحدة التعلُّم الشخصيَّة، ووحدة قاعدة المعرفة، ووحدة الاتصالات، ووحدة مسؤول النظام، ووحدة المراسلة.

وتناولت دراسة (Alammari (2021 ضرورةَ توظيف Web 3.0 في أنظمة التَّعلُّم الإلكتروني، باستخدام أساليب الذَّكاء الاصطناعي، والتَّعلُّم الآلي، في التَّعليم بالمملكة، ومدى أهميَّة ذلك في تعزيز دوافع الطُّلاب للانخراط والمشاركة في العمليَّة التَّعليميَّة، ودراسة (Crow (2018 التي صمَّمت نظامَ تدریسٍ ذكي، أثبت فاعليَّته لتعليم البرمجة.

كما تناولت دراسة برسولى وعبد الصمد (٢٠١٨) الدَّور الذي تُوَدِّيهِ التكنولوجيا للارتقاء بالتَّعليم العالي، من خلال نُظُم التَّعلُّم الذَّكيَّة، ثمَّ تحديدُ مفهوم: تقنيات الإعلام والاتِّصال الحديثة، والذَّكاء الاصطناعي، ومفاهيم نُظُم التَّدریس الذَّكيَّة، وتوصَّلت إلى أهميَّة العلاقات ما بين هذه المفاهيم، ودورها في الارتقاء بجودة التَّعليم العالي.

مكوِّنات نُظُم التَّدریس الذَّكيَّة

قدَّمت دراسة (Panayotis and Matthew (2008 ثلاثة مكوِّنات لُنُظُم التَّدریس الذَّكيَّة في حلِّ المشكلات: نظام الخبير الذي يطبِّق القواعد المختلفة للمشكلة، وواجهة المستخدم الرسوميَّة، التي تسمح بالتَّفاعل مع المتعلِّم، ومراقب النظام الذي يتعقَّب خطوات المتعلِّم الفرديَّة لحلِّ المشكلة، وعرض تغذية راجعة طوال فترة التَّعلُّم.

إجراءاتُ بناءِ نُظُمِ التَّدْرِيسِ الذَّكِيَّةِ:

خطواتُ السير في نُظْمِ التدريس الذَّكِيَّة:

شکل ۱





وتناولتُ دراسةُ (Joaquim 2021) ما يجب فعله أو تجنبه في استخدام نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة، لدى الطَّلَّاب منخفِضي مستوى الدخُل، أُجريت الدِّراسَة على (١١٢) طالِبًا، و(٦) معلِّمين، وتوصَّلتُ إلى مجموعةٍ من الممارسات الخُطأ، في استخدام نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة، ثم اقترحت مجموعةً من الممارسات والمعايير التي يمكن استخدامها لتحقيق تحسين التعلُّم وتعزيز الطَّلَّاب.

وهدفتُ دراسةُ (Guo and etc. 2021) إلى تقييم اتِّجاهات دراسات نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة، في قواعد البيانات العالميَّة، باستخدام (١١٧٣) دراسة، وتوصَّلتُ إلى تزايد الدِّراسات في هذا المجال، مع اتِّساع مجالات تطبيقه في العلوم والرياضيات، واستخدام نُظْم التعلُّم الآلي، وتناولتُ دراسة (Jo and etc., 2021) إضافة أدوات تقييم قائمة على الألعاب في نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة؛ لزيادة التَّعزيز والتَّحفيز لدى الطَّلَّاب.

وقد أسهمت جميع الدِّراسات المتعلِّقة بالتَّدريس الذكي، في تحديد العناصر الأساسيَّة، وبناء بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج المستخدمين في البحث الحالي.

ويتطلَّبُ تدريسُ موضوع (نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة) عددًا من المفاهيم والمهارات للبناء والإعداد والاستخدام لتنميتها أو إكسابها للمتعلِّمين، وقد قدَّم عبد اللطيف وآخرون (٢٠٢٠) عددًا من المهارات والإجراءات لنظام تدريس ذكي قائم على الذكاء الاصطناعي؛ لتنمية مستويات الفهم العميق للتفاعلات النوويَّة والقابليَّة للتعلُّم الذَّاتي، لدى طَّلَّاب المرحلة الثانويَّة فُغِضت مكوِّنات بناء نظام التَّدريس الذكي، وإجراءاته، وخوارزميَّات السَّير في نظام التَّدريس الذكي.

أمَّا دراسةُ (Dermeval and etc. 2018) فتناولتُ مراجعة أدوات بناء وتصميم نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة، من خلال (٤٦٢٢) بحثًا، وأكَّدتُ أنَّ من متطلَّبات بناء أو تصميم نظام تدريس ذكي، أن يتضمَّن تحديد: (مكوِّنات النِّظام - وإجراءات البناء - وخوارزميَّة السَّير) إضافةً إلى معايير أخرى، تتعلَّقُ بأدوات تأليف نُظْم التَّدريس، وتناولتُ دراسةُ (Sharma 2022) تفصيلًا لبناء وتصميم نظام تدريس ذكي، وقدَّمتُ العناصر المكوِّنة للنظام مع بناء مُخطَّط للهيكل العام للنِّظام، وخريطة السَّير، وخوارزميَّات في النظام.

وتجدُرُ الإشارةُ إلى ما ذكرته العربي (٢٠١١)، عن علاقة نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة بالتعلُّم من خلال مكوِّناته، فهذه النُّظْم قادرةٌ على وصف المشكلة وتحليلها، وتقبُّل استجابات المتعلِّم وتمثيله للمشكلة، ومساعدة المتعلِّم، حيث يكون المتعلِّم قادرًا على التَّعامل مع المعلومات من وسائل متنوِّعة، كما أنَّ أهمَّ مهامها التَّحديد الدَّقِيق للاتِّصال بين مكوِّنات النِّظام ودعم الترابط بينهما، ولأنَّ مكوِّنات نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة تعملُ معًا لحل المشكلات؛ فإنَّه تُعالج البيانات والمعلومات بين مكوِّناته، وبين (المعلِّم - المتعلِّم)، نظام الخبر: الذي يطبِّق القواعد المختلفة للمشكلة، واجهة المستخدم الرسوميَّة التي تسمح بالتفاعل مع المتعلِّم، ومراقب النِّظام الذي يتعقَّب خطوات المتعلِّم الفرديَّة لحل المشكلة، وعرض تغذية راجعة طوال فترة التعلُّم، أما نموذج المتعلِّم: فهو نموذج تحزَّن فيه بيانات المتعلِّم وتفاعلاته، حيث يتكيَّف النِّظام حسب حاجات المتعلِّم الفرديَّة، بمحاكاة المعلِّم في الإمداد بوصف الحالة المعرفيَّة للمتعلِّم، ضمن حل المشكلة، كما يتتبَّع تقدُّم الحالة المعرفيَّة للمتعلِّم،



ومدى الاختلاف في إتقان التّعلّم، ويعتمدُ على مجموعة من مبادئ التّعلّم: (الحافز - التّعلّم - الاهتمام والتّقدّم - الاستبقاء - درجة القدرة - الانتباه - المجهود)، ونموذج المجال: وهو نموذج يحتوي على معرفة محتوى التّدرّيس، فيشمل مفاهيم المعرفة، ووحدات التّعلّم، وترتبطُ هذه المعرفة ببعض الخصائص، مثل علاقات: الشّروط، ومستوى الصّعوبة والعلاقة بين الموضوعات المخزّنة. وتوصّلت الدّراسة الحاليّة، من خلال تحليل دراسات عبد اللطيف وآخرين (٢٠٢٠)، برسولي عبد الصمد (٢٠١٨)، (Glaze, and Longhurst 2021)، (Sharma (2022)، (Dermeval and etc. (2018)، و Crow (2018) إلى مجموعة من المهارات الأساسيّة المتعلّقة بـ (بناء خوارزميّات نُظُم التّدرّيس الذّكيّة)، وقد تضمّنت (٣) مهارات أساسيّة هي: (مكوّنات نظام التّدرّيس الذكي - إجراءات بناء نظام التّدرّيس الذكي - خوارزميّة السير في نظام التّدرّيس الذكي)، وتعدّ كلّ من هذه المهارات، مهاراتٍ أساسيّة لتدريس موضوع (نُظُم التّدرّيس الذّكيّة) باستخدام الإنفوجرافيك.

فروض الدّراسة:

تسعى الدّراسة الحاليّة للتحقّق من صحّة الفروض التّالية:

١. توجد فروق دالة إحصائيّة، بين متوسّطي رتب درجات المجموعة التّجريبية الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثّابت)، في التّطبيقات القبلي والبعدي، في بطاقة ملاحظة مهارات بناء خوارزميّات (ITS)، لصالح التّطبيق البعدي.
٢. توجد فروق دالة إحصائيّة، بين متوسّطي رتب درجات المجموعة التّجريبية الثّانية (نمط الإنفوجرافيك الثّابت)، في التّطبيقات القبلي والبعدي، في بطاقة ملاحظة مهارات بناء خوارزميّات (ITS)، لصالح التّطبيق البعدي.
٣. توجد علاقة ارتباطيّة بين نتائج كلّ من المجموعتين التّجريبتين، في بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج.
٤. توجد فروق دالة إحصائيّة، بين متوسّطي رتب درجات التّطبيق البعدي، لدى المجموعة التّجريبية الأولى، والمجموعة التّجريبية الثّانية، في بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم منتج.

منهج الدّراسة:

تستهدف الدّراسة الحاليّة تقديم معالجتين مختلفتين لمهارة (بناء خوارزميّات نُظُم التّدرّيس الذّكيّة)، واختبرت فاعليّة توظيف هاتين المعالجتين التّجريبتين؛ لذا فإنّ الدّراسة استخدمت المنهج شبه التجريبي؛ حيث ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث التي تستهدف دراسة العلاقات السببيّة بين المتغيرات واختبارها، ويعدّ المنهج شبه التجريبي أكثر مناهج البحث مناسبة لتحقيق هذا الغرض؛ حيث إنّهُ يعتمدُ على التّجريب الميداني، وليس المعملي الخاضع للضبط التامّ للمتغيّرات (محمد أحمد، ٢٠٠٥، ص. ٣٠٩).



عَيَّة الدِّراسة:

أُخْتِيرت عَيَّة قَصْدِيَّة من طالباتِ الدِّراسات العليا -تخصُّص تقنيَّات التَّعليم، بكلِّيَّة التَّربية جامعة الملك خالد خلال الفصل الدِّراسي الثاني (١٤٤٢ / ١٤٤٣)، وقد بلغ عددُ هذه العَيَّة (٢٦) طالبةً، تم توزيعهنَّ كالآتي:

- المجموعة التَّجربِيَّة الأولى: (١٣) طالبة، للتدريس وفقًا لنمط الإنفوجرافيك الثَّابِت.

- المجموعة التَّجربِيَّة الثَّانية: (١٣) طالبة، للتدريس وفقًا لنمط الإنفوجرافيك المُتحرِّك.

موادِّ الدِّراسة وأدواتها:

لتحقيق أهدافِ الدِّراسة؛ بُنيت:

١. قائمةُ مهاراتِ بناءِ خوارزميَّات نُظْم التَّدريس الذَّكيَّة (ITS)، باستخدام نمطين من أنماط الإنفوجرافيك،

وفق نظريَّة معالجة المعلومات، أمَّا لقياسِ نتائجِ الدِّراسة فاستُخدمتُ الأدوات:

٢. بطاقة ملاحظة مهاراتِ بناءِ خوارزميَّات (ITS)، من إعدادِ الباحثة.

٣. بطاقة تقييم منتج خوارزميَّة (ITS)، من إعدادِ الباحثة.

نموذج التَّصميم التَّعليمي:

استخدمت الباحثة نموذج التَّصميم التَّعليمي الذي حدَّده شلتوت (٢٠١٩) لتصميم الإنفوجرافيك موضع الدِّراسة وقد مرَّ ذلك بعدَّة مراحل:

١. المرحلةُ الأولى (الدِّراسة والتحليل): تحديد الاحتياجات التَّعليميَّة، ثمَّ تحليل الأهداف التَّعليميَّة، ثمَّ تحديد المهارات المرغوبة، ومستوى الأداء المطلوب.

٢. المرحلةُ الثَّانية (التَّصميم): صياغة المحتوى العلمي البصري المتعلِّق ب (بناء خوارزميَّات ITS)، وفق نظريَّة معالجة المعلومات وفي ضوء الأهداف الإجرائيَّة، مع تحديد عناصر الإنفوجرافيك بنمطيَّة: (الخطوط المستخدمة - الألوان المقترحة - الأشكال المستخدمة - عناصر الحركة في الإنفوجرافيك المُتحرِّك).

٣. المرحلة الثالثة (الإنتاج): وفي هذه المرحلة تُنجزُ المهامُ الثَّالية: استخدام موقع الويب (<https://app.diagrams.net>) لتصميم الإنفوجرافيك وإنشائه، وتُجمَعُ العناصرُ البصريَّة (أيقونات وأشكال وخطوط)؛ لإنتاج التَّماذج الأولى لكلِّ من نمطي الإنفوجرافيك، وأخيرًا الانتهاء من التَّموذج الأول وعمل المراجعة الفنيَّة عليه؛ للتَّأكُّد من أنَّ المحتوى العلمي كاملاً قد تمَّ تمثيله بصريًّا، والتَّأكُّد من تسلسل المعلومات، وصحَّة العناصر المستخدمة، وسلامة اللغة.

٤. المرحلة الرابعة التَّقويم: تحكيمُ التَّصميم على يد خبراء مختصين؛ للتَّأكُّد من صحَّة المحتوى العلمي، والتَّأكُّد من دقة تصميم العناصر البصريَّة، ومناسبتها للموضوع، ثمَّ إجراء التَّطبيق على المجموعات الاستطلاعيَّة، مع عمل تقويم بنائي للإنفو جرافيك.



٥. المرحلة الخامسة: التّشُرُّ والاستخدام: وفيها يُستخدَمُ الإنفوجرافيك التّعليمي فعليّاً، مع التّقويم والتّنفّيح المستمرّين للإنفوجرافيك، ومن ثمّ إجراء التّطبيق على المجموعات التّجريبية للدراسة.

ويرجع السّبب في اختيار نموذج محمد شلتوت إلى حدّاته، وأنّه نموذج مخصّص لتصميم الإنفوجرافيك، كما يتميّز بالبساطة ووضوح المراحل والخطوات. (ص. ٧)

إعداد موادّ البحث وأدواته:

قامت الباحثة بإعداد قائمة مهارات بناء خوارزميّات (ITS) باستخدام الإنفوجرافيك وفق نظريّة معالجة المعلومات كما قامت بتصميم أداتيّ البحث، وتمثّلت أداتا البحث الحالي في: بطاقة ملاحظة مهارات (بناء خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة باستخدام الإنفوجرافيك)، تهدف إلى وضع قياس مدى أداء الجوانب المهاريّة في مهارات بناء خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة، ثمّ بطاقة تقييم منتج (خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة باستخدام الإنفوجرافيك) وتهدف إلى وضع قياس تقديم منتج في: (خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة) باستخدام الإنفوجرافيك، وقد اتّبعَت الباحثة بعض الخطوات بهدف الوصول إلى الصورة النهائيّة الملائمة لكلّ من: مادة البحث، وأداتيّ القياس كالآتي:

(أولاً) مادة البحث: قائمة مهارات بناء خوارزميّات (ITS) باستخدام الإنفوجرافيك وفق نظريّة معالجة المعلومات:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيّات المتعلّقة ببناء خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة؛ قامت بإعداد قائمة بمهارات بناء خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة، باستخدام الإنفوجرافيك باستخدام تطبيق diagrams على الرابط: <https://app.diagrams.net>، وشملت القائمة مهارة تمهيدية، وثلاث مهارات رئيسية، وارتبطت بالأهداف التّعليميّة المحدّدة لبناء خوارزميّات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة باستخدام الإنفوجرافيك، وقد أعدت قائمة المهارات وفق نظريّة معالجة المعلومات، وقد تضمّنت مهارة تمهيدية، وثلاث مهارات أساسية:

التمهيد: (المهارات الأولى): إنشاء صفحة (على تطبيق diagrams أو أي تطبيق مشابه) وحفظها وفتحها:

المهارة الأولى: تصميم شكل تخطيطي لمكوّنات نظام التّدرّيس الذّكي.

المهارة الثانية: تصميم شكل تخطيطي لإجراءات بناء نظام التّدرّيس الذّكي.

المهارة الثالثة: بناء خوارزمية السّير في نظام التّدرّيس الذّكي.

وفي ضوء ذلك صيغت (٤١ مهارة) فرعيّة، وُزعت على المهارات الأساسيّة، كالآتي: التّمهيد - المهارات الأولى - وتضمّنت (١٢ مهارة، ثمّ ثلاثة مجالات للمهارات الأساسيّة؛ المجال الأول: تصميم شكل تخطيطي لمكوّنات نظام التّدرّيس الذّكي؛ واشتمل على (٩ مهارات، والمجال الثاني: تصميم شكل تخطيطي لإجراءات نُظَم التّدرّيس الذّكيّة؛ واشتمل على (٩ مهارات، والمجال الثالث: بناء خوارزمية السّير في نظام التّدرّيس الذّكيّة؛ واشتمل على (١١ مهارة.



وللتأكُّد من صلاحية القائمة، من حيث نوع المهارات وتصنيفها، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، ودرجة ما بها من موضوعية؛ عُرضت قائمة المهارات على المُحكِّمين المتخصِّصين في تقنيات التَّعليم والحاسب الآلي، وكان الغرض من التَّحكيم إبداء الرأي حول أهمية المهارة، ومدى مناسبة المهارة للمجال الذي صُنِّفت فيه، ومدى السلامة اللُّغويَّة لبُند القائمة، وإضافة أي مهارة يرى المحكِّمون ضرورةً إضافتها، أو حذف أي مهارة يرى المحكِّمون عدمَ مناسبتها، وقد حظيت القائمة بموافقة المُحكِّمين بنسبة (١٠٠٪)، على مجالاتها وصياغة فقراتها.

* رابط: (قائمة مهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة في صورتها النهائية)

(ثانيًا) أدوات البحث:

في ضوء أهداف البحث الحالي تمَّ إعداد بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج، وفق الخطوات الأولى الآتية لكل أداة:

١. تحديد الهدف: وهو قياس مهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة باستخدام الإنفوجرافيك، لطالبات الدِّراسات العليا، تخصُّص تقنيات التَّعليم.
٢. تحديد مصادر بناء أداتي البحث: اعتمدت الباحثة على مجموعة من المصادر لبناء أداتي البحث، تمثلت في الاطلاع على الدِّراسات السابقة التي أعدت بطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المهارية، وقائمة بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة.
٣. إعداد كل من بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج في صورتها المبدئية: أعدت الباحثة كلاً من بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج المرتبطة بمهارات خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة باستخدام الإنفوجرافيك في صورتها المبدئية، في ضوء قائمة مهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة، ثمَّ عرضهما على المحكِّمين لتحديد أهمية كلٍّ منهما، ومدى ارتباطهما بالمعايير، ومدى ملاءمتهما لمهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّعلم الذَّكيَّة، وللأهداف التَّعليمية، مع تحديد الدقة والسلامة والصِّياغة اللُّغويَّة، ثمَّ أجرت الباحثة التعديلات وفقاً لملاحظات المحكِّمين والمتخصِّصين.
٤. صياغة التَّعليمات: روعي في صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج؛ الدقة، والوضوح، والإيجاز، والسلامة اللُّغويَّة والعلميَّة للعبارة.
٥. طريقة التصحيح: تم تقدير درجات بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج؛ بحيث تقدر درجة واحدة لمستوى الأداء (لم يؤدِّ المطلوب)، ودرجتان لمستوى الأداء (طبَّق بشكل متوسط)، وثلاث درجات لمستوى الأداء (طبَّق بدقة).

٦. عرض بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج في صورتها الأولى: بعد إعداد كل من بطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم جودة المنتج في صورتها الأولى، وتحققت الباحثة من صدق كلٍّ منهما عن طريق الصِّدق الظَّاهري (صدق المحكِّمين)، بعرضهما على عددٍ من المُحكِّمين المتخصِّصين في تقنيات التَّعليم والحاسب



الآلي، وقد طُلب منهم إبداء الرأي حول: مدى صلاحية العبارات للتطبيق، والدقة في الصياغة العلميَّة واللُّغويَّة، ومدى انتماء كل مهارة فرعيَّة إلى المهارة الرئيسيَّة، وقد أشار بعض المُحكِّمين إلى تعديل تقييم مستوى الأداء، من: (طبَّق بدقة=٣، طبَّق بشكلٍ متوسط=٢، لم يودَّ المطلوب=١) لتكون (مرتفع=٣، متوسط=٢، ضعيف=١)، والتزمت الباحثة بإجراء التَّعديل الذي أشار إليه المُحكِّمون.

٧. إعداد كلٍّ من بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج في صورتها النهائيَّة: أجرت الباحثة التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظات السادة المُحكِّمين؛ لتكون:

أ- بطاقة قياس مهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة باستخدام الإنفوجرافيك، في صورتها النهائيَّة: تتكوَّن من تدريب تمهيدي، يتكوَّن من (١٢) مهارة، و(٣) تدريبات رئيسة لها (٤١) مهارة فرعيَّة؛ التَّدريب التمهيدي أولاً وموضوعه: فتح صفحة وحفظها وإضافتها؛ وتضمَّن (١٢) مهارة، ثم التدريب الأول وموضوعه: مكوِّنات نظام التَّدرِيس الذَّكي؛ وتضمَّن (٩) مهارات، والتدريب الثاني وموضوعه: إجراءات بناء نظام التَّدرِيس الذَّكي؛ وتضمَّن (٩) مهارات، والتَّدريب الثالث وموضوعه: بناء خوارزميَّة السير في نظام التَّدرِيس الذَّكي؛ وتضمَّن (١١) مهارة.

ب- بطاقة تقييم المنتج في صورتها النهائيَّة، التي شملت (٣) مخرجات رئيسة، و(٢٩) مهارة فرعيَّة، حيث اشتمل المنتج الأوَّل (مكوِّنات نظام التَّدرِيس الذَّكي) على (٩) معايير، والمنتج الثاني (إجراءات بناء نظام التَّدرِيس الذَّكي) على (٩) معايير، والمنتج الثالث (بناء خوارزميَّة السير في نظام التَّدرِيس الذَّكي) على (١١) معياراً.

٨. حساب صدق كلٍّ من بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج: اعتمدت الباحثة على الصِّدق الظَّاهري بعرضهما على المُحكِّمين لإبداء الرأي حول تدريباتهما، ومهاراتهما، وصياغتهما، وملاءمتهما لطالبات الدِّراسات العليا، تخصُّص تقنيَّات التَّعليم، ودقتهما العلميَّة، مع إمكاناتهما وواقعيَّة قياسهما، ووضوحهما، ومقروئيتهما، وارتباط مفرداتهما بمهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة باستخدام الإنفوجرافيك، وقد حُسِب الصِّدق الظَّاهري لكل بطاقة.

٩. حساب ثبات كلٍّ من بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج: طبَّقت الباحثة كلاً من بطاقة ملاحظة الأداء، وبطاقة تقييم جودة المنتج لمهارات بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة، على عيِّنة من الطَّالبات بلغت (٤) طالبات؛ للتحقُّق من ثبات كلٍّ منهما وصدقه في بناء خوارزميَّات نُظُم التَّدرِيس الذَّكيَّة.

١٠. تمَّ حساب الثَّبات، باستخدام معامل (μ) كرونباخ، وتحديد معامل الثَّبات الداخلي، باستخدام برنامج (SPSS)، حيث:

أ- حُسِب معامل الثَّبات ألفا (μ) لنتائج بطاقة الملاحظة، وكانت قيمته (٠,٦٣)، وتعدُّ هذه القيمة مقبولة ممَّا يدلُّ على (الثَّبات الداخلي) لبطاقة الملاحظة، بحيث يمكن الاعتمادُ عليها.



ب- حسب معامل الثبات (μ) لنتائج بطاقة تقييم جودة المنتج، حيث يتضح ارتفاع معدل ثبات بطاقة تقييم المنتج، المرتبطة بإنتاج خوارزميات نظم التعلم الذكي باستخدام الإنفوجرافيك، حيث وصلت قيمة ألفا (μ) إلى (٠,٧٨١)، وهذه القيمة مناسبة ومقبولة، حيث إن قيمة معامل ألفا كرونباخ، كلما اقتربت من الواحد الصحيح، دل ذلك على الثبات الداخلي لبطاقة تقييم جودة المنتج، وبذلك يمكن الاعتماد عليهما وتطبيقهما على عينة البحث.

١١. طريقة تصحيح كل من بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم جودة المنتج: تم تقدير درجات بطاقة جودة المنتج، وفق ما يلي: في حالة مستوى (ضعيف) تُقدر له درجة واحدة، في حالة مستوى (متوسط) تُقدر له درجتان، وفي حالة مستوى (ممتاز) تُقدر له ثلاث درجات.

** رابط: (بطاقة الملاحظة لمهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي في صورتها النهائية)

*** رابط: (بطاقة تقييم المنتج لمهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي في صورتها النهائية)

إجراءات تجربة البحث:

١. التجربة الاستطلاعية للبحث: قامت الباحثة بإجراء التجربة الأولية للإنفوجرافيك، على عدد (٦) طالبات من طالبات الدراسات العليا - تخصص تقنيات التعليم، ومن خارج عينة البحث، وذلك بتاريخ ٢٠٢٢/١/١٨؛ للوقوف على مشكلات عرض مهارات بناء خوارزميات نظم التدريس الذكي وتدريبها، وإجراء التعديلات اللازمة، وتحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه عينة البحث قبل التطبيق النهائي لتجربة البحث، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين (مجموعة الإنفوجرافيك الثابت - مجموعة الإنفوجرافيك المتحرك).

٢. التجربة الأساسية للبحث: بعد إجراء التجربة الاستطلاعية للبحث، تم معالجة نواحي القصور والتغلب على الصعوبات والتحديات، وحل المشكلات، مع إضافة التعديلات والمقترحات المطلوبة؛ قامت الباحثة بتطبيق التجربة الأساسية لمادة المعالجة التجريبية، على عينة البحث البالغ عددهن (٢٦) طالبة، من طالبات الدراسات العليا، تخصص تقنيات التعليم، حيث تم تطبيق مادة المعالجة التجريبية الأولى القائمة على الإنفوجرافيك الثابت على (١٣) طالبة، وتطبيق مادة المعالجة التجريبية الثانية القائمة على الإنفوجرافيك المتحرك، على (١٣) طالبة، وقد مرت التجربة الأساسية للبحث بالخطوات والإجراءات الآتية:

- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على الطالبات من المجموعتين؛ بتاريخ (٢٠٢٢/٢/١).
- تطبيق معالجاتي البحث التجريبتين على طالبات الدراسات العليا بمعمل الحاسب الآلي، مع ربط المعمل بشبكة الإنترنت، والعمل على موقع <https://app.diagrams.net> لتصميم الإنفوجرافيك.
- إتاحة عرض نمطي الإنفوجرافيك لمادتي المعالجتين التجريبتين (الثابت/المتحرك)، وفق الخطة الزمنية لعرض المحتوى، من خلال نظام إدارة التعلم البلاك بورد في الفترة من (٢٠٢٢/٢/١٥ إلى ٢٠٢٢/٣/٣) حيث



تمَّ تقسيمُ الطَّالبات على البلاك بورد إلى مجموعتين منفصلتين، بحيثُ تَطَّلَع كل مجموعة على المحتوى الخاص بها وفق المعالجة التجريبية المحددة، وتمَّ توزيعُ المجموعتين عشوائيًا، من خلال التَّوزيع العشوائي التلقائي على البلاك بورد، ويوضِّحُ الرِّابطُ التَّالي طريقة إتاحة المحتوى للمجموعتين على البلاك بورد:

<https://drive.google.com/file/d/18JIMcdAJhREul9pL0878FvVM96BsTH8U/view?usp=sharing>

- تطبيقُ بطاقة ملاحظة (مهارات بناء خوارزميَّات ITS) على الطالبات بعددًا؛ ويوضح الرِّابطُ التَّالي أداء طالبات كلِّ مجموعة للتدريبات على البلاك بورد:

<https://drive.google.com/file/d/1XfezGMmuQioR8XEhHLPgmdr1N097CQD/view?usp=sharing>

- تطبيق بطاقة منتج (الخوارزمية)، وقامت الطالبات بتنفيذ الأنشطة المطلوبة، وأصبح لدى كل طالبة (٣) منتجات (خوارزميَّات)، ويوضِّحُ الرِّابطُ التَّالي إتاحة التدريب للطالبات، ويظهر به تاريخ آخر إتاحة لتطبيق التجربة في (٣ / ٣ / ٢٠٢٢).

<https://drive.google.com/file/d/1XfezGMmuQioR8XEhHLPgmdr1N097CQD/view?usp=sharing>

المعالجات الإحصائية:

تمَّ استخدامُ برنامج الإحصاء (SPSS) وبرنامج (Excel) لإجراء المعالجات الإحصائية، ونظرًا لأنَّ عددَ أفراد العينة كان قليلًا (١٣ طالبة في كل مجموعة تجريبية)؛ تمَّ استخدامُ اختبار الإحصاء اللابارميري ويلكسون (Test Wilcoxon)، وقد بيَّن هذا التحليل أنَّ متوسطَ الرِّتب الموجبة للفرق بين درجات عينة البحث، والتَّأكد من صحة الفروض الإحصائية، بمقارنة درجات متوسطات المجموعتين التجريبتين، في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة للكشف عن الدلالة الإحصائية لقيمتها، كما تمَّ استخدامُ معامل الارتباط بيرسون؛ لإيجاد العلاقة الارتباطية بين مخرجات (بطاقة تقييم المنتج)، ومهارات بطاقة الملاحظة.

نتائج الفرض الأول:

ينصُّ الفرض الأول على أنه: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثَّابِت)، في التَّطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات بناء خوارزميَّات (ITS)، لصالح التَّطبيق البعدي". وللتحقُّق من صحَّة الفرض تمَّ استخدامُ اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، ويوضِّحُ الجدولُ التَّالي ما تمَّ التَّوصُّلُ إليه من نتائج.

جدول ٢

نتائج المجموعة التجريبية الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثَّابِت) في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة

المهارة	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
نمط الإنفوجرافيك الثَّابِت										
قبلي	١٠,٨٥	١,٠٧	السالبة	-	-	-	-	صفر	-	٠,٠٠١
بعدي	٢٤,٤٦	٢,٠٣	الموجبة	١٣	٧	٩١	٩١	٣,١٨٨	٣,١٨٨	(٠,٠٠٥)



المهارة	نوع القياس	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسَّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
الثانية	قبلي	١٣,٢٣	٠,٤٣	السالبة	-	-	-	صفر	-	٠,٠٠١
	بعدي	٢٤,٧١	٢,٠٦	الموجبة	١٣	٧	٩١		٣,٢٠٤	(٠,٠٠٥)
الثالثة	قبلي	١٥,٠٠	٠,٠٠	السالبة	-	-	-	صفر	-	٠,٠٠١
	بعدي	٣٠,٣٨	٣,٠٤	الموجبة	١٣	٧	٩١		٣,٢٠١	(٠,٠٠٥)
البطاقة ككل	قبلي	٣٩,٠٨	١,٣٢	السالبة	١٣	٧	٩١	صفر	-	٠,٠٠١
	بعدي	٧٩,٤٦	٦,٣٢	الموجبة	-	-	-		٣,١٨٣	(٠,٠٠٥)

حُسِبَت قيمة (Z) الجدوليَّة، من خلال حساب قيمة ألفا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتبيَّن أنَّ قيمتها (١,٩٦) وكما يَوضِّح من نتائج جدول (٦) أنَّ قيمة Z المحسوبة، تراوحت من (- ٣,١٨٣) وحتى (- ٣,٢٠٤)، وجميعها أكبر من القيمة الجدوليَّة (١,٩٦)، كما أنَّ المتوسَّطات الحسابيَّة في القياسين البعدي والقبلي متفاوتة، حيث بلغ في القياس القبلي لنمط الإنفوجرافيك الثَّابت (٣٩,٠٨)، بينما المتوسَّط الحسابي في القياس البعدي (٧٩,٤٦)، ممَّا يشيرُ إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا بين متوسَّطات رتب درجات المهارات الثلاث والدرجة الكليَّة، وذلك عند (٠,٠١) في القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة التَّجربيَّة الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثَّابت)، لصالح التَّطبيق البعدي. وتُشير هذه التَّائج إلى فاعليَّة نمط عرض الإنفوجرافيك الثَّابت، بدلالة إحصائيَّة للتطبيق البعدي، وهو ما يتَّفَق مع دراسة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة حميد ومنصور (٢٠١٩)، ودراسة البيشي والعربي (٢٠١٩)، ودراسة هاجر محمد وإسماعيل (٢٠٢٠)، ودراسة الشلوى وجابر (٢٠٢١)، ولكن ليس بمستوى الفاعليَّة التي يَحَقِّقها الإنفوجرافيك المُتحرِّك أو التفاعلي؛ وذلك يرجع إلى أنَّ الإنفوجرافيك الثَّابت يُعدُّ تمثيلاً بصريًّا للمعلومات، من خلال الصُّور والرُّسوم، والأشكال الهندسيَّة، والكلمات المصمَّمة بشكلٍ جَدَّاب ومَشوِّق؛ وذلك ممَّا يعملُ على تبسيط المهارات، مع تسهيل فهمها واستيعابها بوضوح، وذلك وفق مبادئ نظريَّة معالجة المعلومات.

نتائج الفرض الثاني:

ينصُّ الفرض الثاني على أنَّه: "توجد فروقٌ دالَّةٌ إحصائيًّا بين متوسَّطي رتب درجات المجموعة التَّجربيَّة الثانية (نمط الإنفوجرافيك المُتحرِّك) في التَّطبيقين القبلي والبعدي، في بطاقة ملاحظة مهارات بناء خوارزميات (ITS)، لصالح التَّطبيق البعدي". وللتَّحَقُّق من صحة الفرض تمَّ استخدام اختبار ويلكوكسون للمجموعات المرتبطة، ويوضِّح الجدول التَّالي ما تم التَّوصُّل إليه من نتائج.

جدول ٣

نتائج المجموعة التَّجربيَّة الأولى (نمط الإنفوجرافيك المُتحرِّك) في التَّطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة

المهارة	نوع القياس	المتوسَّط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسَّط الرتب	مجموع الرتب	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
نمط الإنفوجرافيك المُتحرِّك										
الأولى	قبلي	١٠,٩٢	٠,٨٦	السالبة	-	-	-	صفر		٠,٠٠١



المهارة	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الترتيب	العدد	متوسط الترتيب	مجموع الترتيب	قيمة W	قيمة Z	الدلالة
	بعدي	٢٤,٣٩	١,٨٥	الموجبة	١٣	٧	٩١	-	٣,١٨٧	(٠,٠٠٥)
الثانية	قبلي	١٣,٥٤	٠,٨٨	السالبة	-	-	-	صفر	-	٠,٠٠١
	بعدي	٢٤,٩٣	١,٨٠	الموجبة	١٣	٧	٩١	٣,١٩٢	٣,١٩٢	(٠,٠٠٥)
الثالثة	قبلي	١٥,٠٠	٠,٠٠	السالبة	-	-	-	صفر	-	٠,٠٠١
	بعدي	٣٠,٦٢	٢,٩٣	الموجبة	١٣	٧	٩١	٣,٢١٨	٣,٢١٨	(٠,٠٠٥)
البطاقة ككل	قبلي	٣٩,٤٦	١,٦٦	السالبة	-	-	-	صفر	-	٠,٠٠١
	بعدي	٧٩,٩٢	٥,٩٢	الموجبة	١٣	٧	٩١	٣,١٨٤	٣,١٨٤	(٠,٠٠٥)

حُسبت قيمة (Z) الجدوليَّة، من خلال حساب قيمة ألفا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وتبيَّن أنَّ قيمتها (١,٩٦)، وكما يتَّضح من نتائج جدول (٣) أنَّ قيمة Z المحسوبة، تراوحت من (- ٣,١٨٤) وحتى (- ٣,٢١٨)، وجميعها أكبر من القيمة الجدوليَّة (١,٩٦)، كما أنَّ المتوسطات الحسابيَّة في القياسين البعدي والقبلي متفاوتة، حيثُ بلغَ في القياس القبلي لنمط الإنفوجرافيك الثَّابِت (٣٩,٤٦)، في حين كان المتوسطُ الحسابي في القياس البعدي (٧٩,٩٢)، ممَّا يشيرُ إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًّا بين مُتوسَّطات رتب درجات المهارات الثلاثة والدرجة الكلِّيَّة، وذلك عند (٠,٠١) في القياسين القبلي والبعدي، لدى أفراد المجموعة التجريبيَّة الأولى (نمط الإنفوجرافيك المُتحرِّك)، لصالح التطبيق البعدي.

وتشيرُ هذه النَّتائجُ إلى فاعليَّة نمط عرض الإنفوجرافيك المُتحرِّك، على نمط عرض الانفوجرافيك الثَّابِت، وهو ما يتَّفَق مع دراسة حميد ومنصور (٢٠١٩) التي أشارت نتائجها إلى اتِّجاه الفروق إلى الإنفوجرافيك المُتحرِّك عن الثَّابِت لدى طالبات التَّربية الخاصَّة، كليَّة التَّربية جامعة القصيم، وكذلك نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة البيشي والعربي (٢٠١٩)، ودراسة الشلوى وجابر (٢٠٢١)، ويرجعُ ذلك إلى أنَّ للإنفو جرافيك المُتحرِّك قدرَةً أكبر من الإنفوجرافيك الثَّابِت، على توصيل المفاهيم المجردة، وتعميق الفهم، واستبقاء التَّعلُّم لدى المتعلِّمين، وتبسيط المعلومات المعقَّدة، لتصبح واضحةً وسهلةً الفهم والاسترجاع. مع زيادة مدَّة الاحتفاظ بالمعلومات، لما يقدِّمه من عناصر الحركة والتَّتابع والتَّسلسل المقدَّمة، طبقًا لمبادئ نظريَّة معالجة المعلومات.

نتائج الفرض الثَّالث:

نتائجُ الإجابة عن الفرض الثَّالث: توجد علاقةً ارتباطيَّة بين نتائج كلٍّ من المجموعتين التجريبيتين، في بطاقة تقييم منتج وبطاقة الملاحظة.

حُسبَ معاملُ الارتباط بين درجات كلٍّ من نتائج بطاقة تقييم منتج، مع نتائج بطاقة الملاحظة للمهارات من خلال معادلة بيرسون، وأسفرت نتائج المجموعة التجريبيَّة الأولى (نمط الإنفوجرافيك الثَّابِت) عن وجود ارتباط بين درجات كلٍّ من نتائج بطاقة التَّقييم وبطاقة الملاحظة، حيث بلغَ معاملُ الارتباط (٠,٨٥)،



وجاءت نتائج الارتباط المتعلقة بالمنتج الأول مع المهارة الأولى، حيث بلغت (٠,٨٩١)، أمّا نتائج الارتباط المتعلقة بالمنتج الثاني مع المهارة الثانية فبلغت (٠,٩٣٨)، وبلغت نتائج الارتباط المتعلقة بالمنتج الثالث مع المهارة الثالثة (٠,٩٩٦)، ممّا يشير إلى وجود علاقة ارتباطيّة طردية موجبة قويّة، بين كلّ منتج والمهارة المتعلقة به في التّطبيق البعدي، والجدول (٤) يبيّن ذلك.

جدول ٤

نتائج الارتباط بين نتائج المجموعة التجريبيّة الأولى

المهارة الأولى	المهارة الثانية	المهارة الثالثة	البطاقة ككل
المنتج الأول	٠,٨٩١	٠,٧٣٦	٠,٥٧٧
المنتج الثاني	٠,٨١٣	٠,٩٣٨	٠,٧١٠
المنتج الثالث	٠,٦١٢	٠,٧٣٤	٠,٩٩٦
بطاقة تقييم المنتج ككل	٠,٨٠٢	٠,٨٧١	٠,٩٢٤

فيما جاءت نتائج المجموعة التجريبيّة الثانية (نمط الإنفوجرافيك المُتحرّك) دالة على وجود ارتباط بين درجات كلّ من نتائج بطاقة تقييم المنتج وبطاقة الملاحظة، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٩٧٨)، وجاءت نتائج الارتباط المتعلقة بالمنتج الأول مع المهارة الأولى، حيث بلغت (٠,٨٨٥)، أمّا نتائج الارتباط المتعلقة بالمنتج الثاني مع المهارة الثانية فبلغت (٠,٩٠٦)، وبلغت نتائج الارتباط المتعلقة بالمنتج الثالث مع المهارة الثالثة (٠,٩٨٢)، ممّا يشير إلى وجود علاقة ارتباطيّة طردية موجبة قويّة، بين كلّ منتج والمهارة المتعلقة به، في التّطبيق البعدي، والجدول (٥) يبيّن ذلك.

جدول ٥

نتائج الارتباط بين نتائج المجموعة التجريبيّة الثانية

المهارة الأولى	المهارة الثانية	المهارة الثالثة	البطاقة ككل
المنتج الأول	٠,٨٨٥	٠,٤٨٦	٠,٥٥٢
المنتج الثاني	٠,٦٧٢	٠,٩٠٦	٠,٦٠٥
المنتج الثالث	٠,٨٢٧	٠,٧٠٣	٠,٩٨٢
بطاقة تقييم المنتج ككل	٠,٩٣٣	٠,٧٩٧	٠,٨٩٧

ويؤكّد ارتفاع قيمة معامل الارتباط، وجود علاقة طردية موجبة قويّة، بين أداء طالبات الدّراسات العليا لمهارات بطاقة الملاحظة ومنتجات بطاقة التقييم، وبخاصّة في نتائج معامل الارتباط للمجموعة التجريبيّة الثانية، التي تدرسُ بنمط الإنفوجرافيك المُتحرّك، التي تتفق مع مبادئ نظريّة معالجة المعلومات، وبخاصّة مبدأ (التكنيز) الذي يهدف إلى تقسيم المعلومات إلى وحدات أو أجزاء صغيرة، وهذا ما يحقّقه الإنفوجرافيك الثّابت، بما يتضمّن من تجزئة المحتوى والمعلومات المطلوب معالجتها إلى خطوات صغيرة جدًّا، قد تكون على شكل صور، أو رسومات، أو أسهم، أو نصوص ثابتة، ممّا يحقّق نمط الإنفوجرافيك الثّابت، ومن ثمّ نمط الإنفوجرافيك المُتحرّك، بما يتضمّن من مكوّنات الثّابت إضافة إلى الحركة.



نتائجُ الفرضِ الرَّابِع:

ينصُّ الفرضُ الرَّابِع: "توجد فروقٌ دالَّةٌ إحصائيًّا بين متوسَّطي رتب درجات التَّطبيق البعدي، لدى المجموعة التَّجريبية الأولى والمجموعة التَّجريبية الثَّانية، في بطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج"، وتُضخُّ نتائج ذلك الفرض من نتائج الجداول الإحصائية السابقة، حيثُ يبيِّن وجودُ فروقٍ طفيفة بين المتوسَّطات الحسابية للتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لدى المجموعة التَّجريبية التي تدرس بـ(الإنفوجرافيك المُتحرِّك) بمتوسَّط حسابي (٧٩,٩٢)، أمَّا المتوسَّط الحسابي للمجموعة التَّجريبية الثَّانية التي تدرس بـ(الإنفوجرافيك الثَّابت) فهو (٧٩,٤٦).

وتوضِّحُ النَّتائجُ السَّابِقة أنَّ استخدامَ الإنفوجرافيك الثَّابت والمُتحرِّك، له متوسَّطٌ حسابي كبير، على تنمية مهارات بناء (ITS)، مع وجودِ علاقةٍ ارتباطيةٍ موجبة، بين أداء المهارات ومخرجاتِ بطاقة تقييم المنتج، ويُمكنُ تفسيرُ تلك النتائج في ضوء تميز الإنفوجرافيك المُتحرِّك عن الثَّابت، يقوم بعرض المعلومات والبيانات بصورة متحركة، أو مقاطع فيديو أو رسومات متحركة ثنائية أو ثلاثة الأبعاد، وتعدُّ وسيلةً اتِّصالٍ مليئةً بالمثيرات المرئية الغنيَّة، التي تعمل على جذب اهتمام المتعلِّم بشكلٍ كبير، أمَّا الإنفوجرافيك الثَّابت فإنَّه يقومُ بعرض المعلومات، باستخدام الصُّور الثَّابتة والأشكال الهندسية.

وتتفقُ هذه النَّتائج مع دراسة كلٍّ من شعبان أحمد (٢٠١٦)، ودراسة فهدود، وإبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة خليل (٢٠١٦)، ودراسة Basak and etc. (2017)، ودراسة حكيم (٢٠١٧)، ودراسة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة هاني كامل (٢٠١٨)، ودراسة سعيد (٢٠١٩)، ودراسة الشاوش (٢٠١٩)، ودراسة الزهراني وعلام (٢٠١٩)، ودراسة البيشي والعربي (٢٠١٩)، ودراسة حميد (٢٠١٩)، ودراسة علي (٢٠١٩)، ودراسة شتا (٢٠٢٠)، ودراسة آدم وآخرين (٢٠٢٠)، ودراسة الزهراني، ٢٠٢٠، ودراسة الصفي (٢٠٢٠).

التَّوصياتُ:

- استنادًا إلى النَّتائج التي توصَّل إليها البحثُ الحالي؛ يمكنُ تقديمُ التَّوصياتِ التَّالية:
 - الاستفادة من قائمة معايير تصميم بيئة التعلُّم الإلكتروني، التي تمَّ التَّوصُّلُ إليها في البحث الحالي، عند تصميم الإنفوجرافيك التَّفاعلي القائم على كثافة التَّلَمِيحات.
 - توظيف استخدام الإنفوجرافيك الثَّابت والمُتحرِّك، في تطويرِ تدرِيسِ المقرَّرات الأخرى في مجال تَقنيَّات التَّعليم.
 - التدريب المستمر للطلَّاب على استخدام الإنفوجرافيك في العملية التَّعليمية، وتنمية مهاراتهم التكنولوجية، بما يتواءم مع تطوُّراتِ المستحدثات والتَّطبيقات التَّعليمية.
 - تضمينُ مقرَّرات الدِّراسات العليا عروضَ الإنفوجرافيك لجميع موضوعاتها.
 - إعادة صياغة المحتوى العلمي لبعض المواد الدراسية، في مختلف المراحل التَّعليمية، باستخدام تَقنيَّة الإنفوجرافيك المُتحرِّك أو الثَّابت، ونشر ذلك المحتوى عبر مواقع تعليمية متخصصة.



البحوثُ المقترحة:

- في ضوء النَّتائج والاستنتاجات التي تمَّ التَّوصُّل إليها؛ يقترحُ البحثُ الحالي إجراء المقترحات الآتية:
١. إجراء بحوث قائمة على التَّفَاعُل بين الإنفوجرافيك ومتغيِّرات أخرى، تتعلَّق بموضوعات دراسيَّة في تقنيَّات التَّعليم.
 ٢. إجراء بحوث قائمة على المتغيِّرات المتعلِّقة بطرق عرض المحتوى بالإنفو جرافيك، مثل توقيت عرض التلميحات بالإنفو جرافيك، ومستوى التحكُّم، وأنماط الإبحار.
 ٣. إجراء بحوث على الإنفوجرافيك في ضوء بعض النَّظريات الأخرى غير نظريَّة معالجة المعلومات مثل نظريَّة الحمل المعرفي، والتَّرميز الثَّنائي.
 ٤. إجراء دراسات للتعرُّف إلى أثر استخدام الانفوجرافيك التَّفَاعُلي، في تنمية المهارات العمليَّة في المقرَّرات العمليَّة والنَّظريَّة المرتبطة بالعمليَّة التَّعليميَّة.

شكر وتقدير: تتقدَّم الباحثة بالشكر لجامعة الملك خالد؛ لإتاحة الفرصة لتطبيق البحث على طالبات الدِّراسات العليا بكلِّيَّة التربية -تخصُّص تقنيَّات التَّعليم

التمويل: تلقى هذا البحث دعمًا ماليًّا من عمادة البحث العلمي-جامعة الملك خالد.



المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربيَّة:

- أحمد، شعبان عبد العظيم. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية معالجة المعلومات في تنمية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ومهارات كفاية الذات الأكاديمية والتوجه نحو الهدف لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٧٠ (٢)، ٨١-١٤١.
- أحمد، محمد عبد الحميد. (٢٠٠٥). البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم. عالم الكتب.
- آدم، جاد الله حامد جاد الله، أبو الخير، عصام محمد أحمد، وعلام، عمرو جلال الدين أحمد. (٢٠٢٠). أثر التفاعل بين نمط التشارك وحجم المجموعات في المقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار MOOCS على تنمية مهارات الانفوجرافيك والتفكير البصري لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الأزهر.
- برسولي، فوزية، وعبد الصمد، سميرة. (٢٠١٨). توظيف التكنولوجيا للارتقاء بجودة التعليم العالي: مدخل نظم التعلم الذكية. مجلة المنتدى للدراسات والأبحاث الاقتصادية، ٤ (٤)، ١٥٨-١٧٩.
- الببشي، رنا زيلعي علي، والعربي، زينب محمد. (٢٠١٩). أثر الانفوجرافيك التفاعلي في تنمية مهارات التفكير البصري لدى المشرفات التربويات في مدينة تبوك. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٣)، ١٨٦-٢١٣.
- الجيوشي، فاطمة الزهراء السيد، الدسوقي، محمد إبراهيم، كامل، لمياء مصطفى، وصبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٢١). التفاعل بين نمط تقديم المحتوى بمحاضرات الفيديو الرقمية والانفوجرافيك وبين الأسلوب المعرفي بيئة الفصل المعكوس وأثره في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ٢٣ (٢٣)، ٦٣-١٣٢.
- حكيم، حلیمه بنت محمد بن محمد. (٢٠١٧). مستوى وعي معلمات الرياضيات في مدينة الرياض لمفهوم الانفوجرافيك ودرجة امتلاكهن لمهاراته. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٨ (١٠٩)، ٢٨٣-٣١٨.
- حميد، عبد الرحمن أحمد سالم، ومنصور، ميسون عادل. (٢٠١٩). أثر نمط عرض الانفوجرافيك (الثَّابِت، المتحرِّك، التفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والإحفاظ بالتعلم لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥ (٢٠)، ٣٣٩-٣٨٥.
- الحويلة، أمثال هادي، وعياد، فاطمة سلامة. (٢٠١٠). سيكولوجية الذاكرة الدلالية والأحداث الشخصية في ضوء نظرية معالجة المعلومات. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣٨ (٢)، ١٩٥-٢٠٣.
- خليل، أمل. (٢٠١٦). أنماط الانفوجرافيك التعليمي "الثَّابِت/المتحرِّك/التفاعلي" وأثره في التحصيل وكفاءة تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣ (١٦٩)، ٢٧٢-٣٢١.
- خميس، محمد عطية. (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم. دار الكلمة.
- خميس، محمد عطية. (٢٠١٣). النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم. دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.



درويش، عمرو محمد محمد أحمد، والدخني، أماني أحمد محمد محمد عيد. (٢٠١٥). نمطا تقديم الإنفوجرافيك "الثَّابِت / المتحرِّك" عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه. تكنولوجيا التَّعليم، ٢٥ (٢)، ٣٦٥-٣٦٤.

الدهيم، لولوه علي. (٢٠١٦). أثر دمج الإنفوجرافيك في الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط. مجلة تربويات الرياضيات، ١٩ (٧)، ٢٦٣-٢٨١.

الزهراني، سوسن ضيف الله يحيى. (٢٠٢٠). الإنفوجرافيك في التَّعليم والاتجاه نحوها لدي طالبات كلية التربية جامعة أم القرى في ضوء تصميم وتطوير المناهج الرقمية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٤ (١٥)، ١٦٩-١٩٦.

سعيد، سعد محمد إمام. (٢٠١٩). نمط تقديم الإنفوجرافيك (الثَّابِت / المتحرِّك) وفاعليته في تنمية التحصيل وكفاءة التعلم لدى الطَّلَّاب المعاقين سَمْعياً في المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ١٩ (٤)، ١-٦٠.

الشاووش، محمد عبدالله محمد. (٢٠١٩). أثر استخدام الإنفوجرافيك على تنمية التحصيل الدراسي في مادة الحاسب الآلي لدى طَّلَّاب الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥ (٥)، ١٨٨-٢١١.

شتا، بهاء محمد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية اختلاف واجهة التفاعل لوحدة مقترحة قائمة على التعلم التكميلي في تنمية بعض مهارات إنتاج الانفوجرافيك لدى طَّلَّاب شعبة تكنولوجيا التَّعليم. دراسات في التَّعليم الجامعي، جامعة عين شمس، (٤٦)، ١٦٧-١٧٨.

شلتوت، شوقي محمد. (٢٠١٦). الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج. شركة مطابع هلا. شلتوت، شوقي محمد. (٢٠١٩، يوليو ١٧-١٩). نموذج الإنفوجرافيك التَّعليمي المطور [جلسة المؤتمر]. المؤتمر العلمي السابع الدولي الخامس للجمعية المصرية للكمبيوتر التَّعليمي، بورسعيد، مصر.

الشلوى، عبير عبيد، وجابر، شريف عادل أحمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات حماية الذات لدى عَيَّنَة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢ (٤٠)، ٤٨-١.

صالح، صالح أحمد شاكر. (٢٠٢٠). تأثير استخدام أنظُم ة التعلم الذكية المستندة إلى المعايير القياسية على إتقان مهارات البرمجة وحل المشكلات لدى طَّلَّاب شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. المجلة العلمية المحكمة، الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ٨ (١)، ٤٦٩-٥١٩.

عبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد، عبدالفتاح، سالي كمال إبراهيم، ومهدى، ياسر سيد حسن. (٢٠٢٠). فاعلية نظام تدريس قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية الفهم العميق للتفاعلات النووية والقابلية للتعلم الذاتي لدى طَّلَّاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ٤ (٢١)، ٣٠٧-٣٤٩.

العتيبي، وداد عسير عائد. (٢٠١٨). أثر استخدام الإنفوجرافيك التَّعليمي على تحصيل قواعد اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (٨)، ٢٦-٥٥.

العربي، زينب محمد إسماعيل. (٢٠١١). معايير نُظُم التَّدريس الذكية على الويب. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، ٣٢٧ - ٣٦٥.



علي، هشام صبحي أحمد. (٢٠١٩). أثر التفاعل بين استراتيجية التعلم الإلكتروني التشاركي وحجم المجموعات على التحصيل المعرفي ومهارات إنتاج الإنفوجرافيك لدى طُلاب تكنولوجيا التَّعلِيم. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢ (١٠٥)، ٦٢٦-٦٧٨.

فرهود، منى عبد المنعم، وإبراهيم، نحلة المتولي. (٢٠١٦). توظيف رمز الاستجابة السريع القائم على الإنفوجرافيك في تنمية مهارات تحليل مصادر المعرفة لدى طُلاب تكنولوجيا التَّعلِيم واتجاههم نحوه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٠)، ٣٠٥-٣٤١.

كامل، أحمد عبد البديع عبد الله. (٢٠١٦). بناء نظام تعليمي إلكتروني ذكي لتنمية مهارات التحليل الإحصائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد خاص، ٣١٧ - ٣٤٢.

كامل، هاني شفيق رمزي. (٢٠١٨). نمطا الانفوجرافيك التَّعليمي (الثَّابِت - المتحرِّك) في بيئة الصف المقلوب وأثرها على تنمية مهارات صيانة أجهزة العرض لدى طُلاب تكنولوجيا التَّعلِيم. تكنولوجيا التَّعلِيم، ٢٨ (٣)، ٣-٦٧.

محمد، شعبان حمدي طلب، منصور، نيفين منصور محمد السيد، وخميس، محمد عطية. (٢٠٢١). كثافة التلميحات البصرية "المرتفعة، المنخفضة" الإنفوجرافيك التفاعلي في بيئة تعلم إلكتروني عبر الويب وأثرها على الطلاقة الرقمية وجودة إنتاج صفحات الويب التَّعليمية. مجلة بحوث، جامعة عين شمس، ٢ (٢)، ٢٨٤-٣٣٢.

محمد، هاجر سامح فوزي، إسماعيل، ناريمان جمعة، وإسكندر، عايدة سيدهم. (٢٠٢٠). برنامج إلكتروني قائم على نمطي عرض تقنية الإنفوجرافيك في تنمية مهارات معالجة الصور الرقمية والثقافة البصرية لدى طُلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١ (١٢١)، ٥١٦ - ٥٣٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abdel Latif, Osama Jibril Ahmed, Abdel Fattah, Sally Kamal Ibrahim, and Mahdi, Yasser Sayed Hassan. (2020). The effectiveness of an artificial intelligence-based teaching system for developing a deep understanding of nuclear interactions and susceptibility to self-learning among secondary school students (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 4(21), 307-349.
- Adam, Gadallah Hamed Gadallah, Abu Al-Khair, Issam Muhammad Ahmad, and Allam, Amr Jalal Al-Din Ahmad. (2020). *The effect of the interaction between the participatory pattern and group size in the open widespread online courses MOOCs on developing the infographic skills and visual thinking among students of the Education Technology division* (in Arabic). [unpublished doctoral thesis]. Al Azhar university.
- Ahmed, Mohamed Abdel Hamid. (2005). *Scientific research in educational technology* (in Arabic). The world of books.
- Ahmed, Shaaban Abdel Azim. (2016). The effectiveness of a proposed training program based on information processing theory in developing self-organized learning strategies, academic self-adequacy skills, and goal-orientation among student teachers in the College of Education (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 70(2), 81-141.
- Alammari, A. M. (2021). *E-Learning 3.0: An Intelligent Learning System to Enhance Students Engagement*. *Journal of Umm Al-Qura University for Educational and Psychological Sciences*, 13(1), 402-424.



- Al-Arabi, Zainab Muhammad Ismail. (2011). Smart Teaching Systems Standards on the Web (in Arabic). *Educational Technology - Studies and Research*, 327 - 365.
- Al-Bishi, Rana Zeilai Ali, and Al-Arabi, Zainab Muhammad. (2019). The effect of interactive infographics on developing the visual thinking skills of female educational supervisors in Tabuk (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 35 (3), 186-213.
- Al-Duhaim, Lulu. (2016). The effect of integrating infographics in mathematics on the achievement of second-grade intermediate female students (in Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 19(7), 263-281.
- Al-Huwaila, Amthal Hadi, Ayad, Fatima Salama. (2010). The psychology of semantic memory and personal events in light of information processing theory (in Arabic). *Journal of Social Sciences*, Kuwait University, 38(2), 195-203.
- Ali, Hisham Sobhi Ahmed. (2019). The effect of the interaction between the participatory e-learning strategy and group size on the cognitive achievement and infographic production skills of educational technology students (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Mansoura University, 2 (105), 626-678.
- Al-Juyoushi, Fatima Al-Zahra Al-Sayed, Al-Desouki, Muhammad Ibrahim, Kamel, Lamia Mustafa, Sabri, Maher Ismail. (2021). The interaction between the style of content presentation in digital video lectures and infographics and the cognitive style in the flipped classroom environment and its impact on developing computer skills for preparatory stage students (in Arabic). *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education*, 23(23), 63-132.
- Al-Otaibi, Wedad Asir Ayhed . (2018). The effect of using educational infographics on the achievement of English grammar for first-grade intermediate students in Riyadh (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 2(8), 26-55.
- Al-Shalawi, Abeer Obaid, and Jaber, Sherif Adel Ahmed. (2021). The effectiveness of a training program based on the infographic technique in developing self-protection skills among a sample of children with autism spectrum disorder (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 12(40), 1-48.
- Al-Shawsh, Muhammad Abdullah Muhammad. (2019). The effect of using infographics on developing academic achievement in computer subject for first-year secondary students in Al-Qunfudhah Governorate (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Assiut University, 35(5), 188-211.
- Al-Zahrani, Sawsan Dhaifallah Yahya. (2020). Infographics in education and the trend towards it among female students of the College of Education, Umm Al-Qura University, in light of the design and development of digital curricula (in Arabic). *The Arab Journal of Specific Education*, 4(15), 169-196.
- Basak, B., Yucehan, Y., Huseyin, U., & Deniz, Ö. (2017). Can infographics facilitate the learning of individuals with mathematical learning difficulties?. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 5(7), 25-31.
- Bersouli, Fawzia, and Abdel Samad, Samira. (2018). Employing technology to improve the quality of higher education: an approach to smart learning systems (in Arabic). *Al-Muntada Journal of Economic Studies and Research*, (4), 158-179.



- Cristea, A. I., & Troussas, C. (2021, June 7-11). *Intelligent Tutoring Systems: 17th International Conference, ITS 2021, Virtual Event, Proceedings*. Springer Nature.
- Crow, T. & Andrew L. R., & Wünsche, B. (2018). *Intelligent tutoring systems for programming education: a systematic review* [Conference session]. Proceedings of the 20th Australasian Computing Education Conference. 10.1145/3160489.3160492.
- Damayanov, I., Tsankov, N. (2018). *The role of infographics for the development of skills for cognitive modeling in education. International Journal of emerging technologies in learning*, 13(1), 82-92.
- Darwish, Amr Muhammad Muhammad Ahmad, and Al-Dakhni, Amani Ahmad Muhammad Muhammad Muhammad Eid. (2015). The two patterns of presenting "fixed/animated" infographics via the web and their impact on developing the visual thinking skills among autistic children and their attitudes towards it (in Arabic). *Educational Technology*, 25(2), 265-364.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and Intervention*. Hoboken.
- Dermeval, D., Lima, I., Castro, M., Couto, H., Gomes, D., Peixoto, A., & Bittencourt, I. I. (2019). *Helping teachers design gamified intelligent tutoring systems* [Conference session]. IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00024>
- Dermeval, D., Paiva, R., Bittencourt, I. I., Vassileva, J., & Borges, D. (2018). Authoring tools for designing intelligent tutoring systems: a systematic review of the literature. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28(3), 336-384.
- Erümit, A.K., Çetin, İ. (2020). Design framework of adaptive intelligent tutoring systems. *Educ. Inf. Technol.*, (25), 4477-4500. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10182-8>
- Farhood, Mona Abdel Moneim, and Ibrahim, Nahla Al-Metwally. (2016). Employing the infographic-based QR code in developing the skills of analyzing knowledge sources among students of educational technology and their attitudes towards it (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (70), 305-341.
- Glaze, A., Moyer-Packenham, P. & Longhurst, M. (2021). Teachers' Conceptions of Mathematics and the Use of Intelligent Tutoring Systems, Calculators, Dynamic Geometry Software and Desmos in the Classroom. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 40(3), 201-227. [https://www.learntechlib.org/primary/p/213806/..](https://www.learntechlib.org/primary/p/213806/)
- Guo, L., Wang, D., Gu, F., Li, Y., Wang, Y., & Zhou, R. (2021). Evolution and trends in intelligent tutoring systems research: a multidisciplinary and scientometric view. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 441-461.
- Hamid, Abdul Rahman Ahmed Salem, and Mansour, Maysoon Adel. (2019). The effect of infographic display style (fixed, animated, interactive) according to information processing theory on cognitive achievement, skill performance



- and retention of learning among female students of the College of Education, Qassim University (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 15(20), 339-385.
- Hekma, Halima bint Muhammad bin Muhammad. (2017). The level of awareness of female mathematics teachers in the city of Riyadh about the concept of infographic and the degree to which they possess its skills (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 28(109), 283-318.
- Jo, J., Yi, E., Yang, Y., & Choi, S. H. (2021). Game-based assessment tool using convergence of gamification and motivation theory in intelligent tutoring system. *Personal and Ubiquitous Computing*, 1-11.
- Joaquim, S., Bittencourt, I. I., de Amorim Silva, R., Espinheira, P. L., & Reis, M. (2021). What to do and what to avoid on the use of gamified intelligent tutor system for low-income students. *Education and Information Technologies*, (27), 2694-2677.
- Kamel, Ahmed Abdel Badie Abdullah. (2016). Building a smart e-learning system to develop statistical analysis skills (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, Special Issue, 317-342.
- Kamel, Hani Shafiq Ramzy. (2018). The two educational infographic patterns (fixed - animated) in the flipped classroom environment and their impact on developing display device maintenance skills among educational technology students (in Arabic). *Educational Technology*, 28(3), 3-67.
- Khalil, Amal. (2016). Patterns of "fixed / animated / interactive" educational infographic and its impact on achievement and efficiency of mathematics learning among primary school students with mild intellectual disabilities (in Arabic). *Journal of Education*, Al-Azhar University, 3(169), 272-321.
- Khamis, Mohamed Attia. (2003). *operations of educational technology* (in Arabic). Al Kalima Publishing House.
- Khamis, Mohamed Attia. (2013). *Educational theory and research in educational technology* (in Arabic). Dar Al Sahab for printing, publishing and distribution.
- Lamb, A., & Johnson, L. (2014). *Infographics part1: Invitations to inquiry*. *Teacher Librarian*, 41(4), 54-58.
- Mol, L. (2011). *The potential role for infographics in science communication*. [master thesis, Amsterdam University].
- Muhammad, Hajar Sameh Fawzy, Ismail, Nariman Gomaa, and Iskandar, Aida Sidhom. (2020). An electronic program based on two models showing infographic technology in developing digital image processing skills and visual culture among first-year secondary students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Benha University, 31 (121), 516-538.
- Muhammad, Shaaban Hamdi Talab, Mansour, Nevin Mansour Muhammad al-Sayed, and Khamis, Muhammad Attia. (2021). Intensity of "high, low" visual cues Interactive infographic in an e-learning environment on the web and its impact on digital fluency and production quality of educational web pages (in Arabic). *Research Journal*, Ain Shams University, 2(2), 284-332.
- Panayotis, M. & Matthew, B. (2008). *An intelligent tutoring system for tonal counterpoint: From process to structure*. Conference on Interdisciplinary



Musicology – Proceedings, Department of Music and Performing Arts, New York University, Available at:

- Theory.smusic.nyu.edu/pm/.../Mavromatis_Brown_2008_ITSforTonalCpt.pdf
- Saeed, Saad Muhammad Imam. (2019). The pattern of presenting the infographic (fixed/animated) and its effectiveness on developing the achievement and learning efficiency among the hearing-impaired students in the preparatory stage (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Kafr El-Sheikh University, 19(4), 1-60.
- Saleh, Saleh Ahmed Shaker. (2020). The effect of using smart learning systems based on standards on mastering programming and problem-solving skills among students of the Computer Teacher Division at the Faculty of Specific Education (in Arabic), Mansoura University. *The Refereed Scientific Journal*, The Egyptian Society for Educational Computer, 8(1), 469-519.
- Shaltout, Shawqi Muhammad. (2016). *Infographics from planning to production* (in Arabic). Hala Printing Company.
- Shaltout, Shawqi Muhammad. (2019, July 17-19). *the model of developed educational infographic* (in Arabic) [conference session]. The Fifth International Seventh Scientific Conference of the Egyptian Association for Educational Computers, Port Said, Egypt.
- Sharma, P., Harkishan, M. (2022). Designing an intelligent tutoring system for computer programing in the Pacific. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10882-9>
- Sheta, Bahaa Muhammad Muhammad. (2020). The effectiveness of a different interaction interface for a proposed unit based on adaptive learning in developing some infographic production skills for students of the Education Technology Division (in Arabic). *Studies in University Education*, Ain Shams University, (46), 167-178.
- Tuaksub, C. & Mungsing, S. (2007). *Design of an intelligent tutoring system that comprises individual learning and collaborative problem- solving modules: Fourth international conference on e-Learning for knowledge – based society*, Bangkok, Thailand, www.ijcim.th.org/.../P17eLearningPA_DesignOfAnIntelligent.pdf.



دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء مدارس التعليم العام في أثناء جائحة كورونا بمنطقة الجوف

د. جمال صبيح دايش الشراري

أستاذ مشارك الإدارة التربوية قسم التربية وعلم النفس
بكلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم العام بمنطقة الجوف في ظل جائحة كورونا، من خلال ثلاثة أبعاد لجودة التعليم، وهي: تحسين جودة أداء المعلمين، وتحسين جودة الوسائل التعليمية، وتحسين جودة المناهج الدراسية، ومعرفة أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم بالأسودية. وتكونت العينة من (٢٠٠) فرد من مديري مدارس منطقة الجوف، ووكلاءها، وإدارييها، ومعلميها للعام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢م). وقد توصلت الدراسة إلى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم ككل، وعلى كل بُعد من أبعاد (تحسين جودة الوسائل التعليمية، تحسين جودة أداء المعلمين، تحسين جودة المناهج الدراسية) بدرجة عالية لكل منهما. أمّا عن معوقات تطبيق أنظمة الإدارة التعليمية الإلكترونية في منطقة الجوف فتمثلت في نقص الكفاءات الخاصة بعمليات الصيانة الدورية على الأجهزة الإلكترونية المستخدمة داخل المدارس، وقلة البرامج التدريبية للمعلمين والإداريين حول نظم الإدارة الإلكترونية، وارتفاع تكلفة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمقارنة مع إمكانيات المؤسسات التعليمية. وعدم رغبة القيادات التنفيذية بالمؤسسات التعليمية في الاستعانة بأنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة العملية التعليمية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء عينة الدراسة حول الأدلة الإلكترونية الخاصة بتحسين جودة التعليم في منطقة الجوف تُعزى لمتغير السن لصالح الفئة العمرية (٢٠ - ٣٠)، وتُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وتُعزى لمتغير المستوى التعليمي لصالح الحاصلين على البكالوريوس، وتُعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المعلم، وتُعزى لمتغير عدد الدورات لصالح الحاصلين على أعلى عدد للدورات.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الإلكترونية، جودة، أداء، جائحة كورونا.



The role of electronic administration in improving the quality of performance of public education schools during the Covid 19 in Al-Jouf region

DR. Jamal Sobaih D. Alsharari

*Associate Prof. in Education Administration, Faculty of Science and Arts,
Jouf University, Saudi Arabia*

Abstract:

The study aims to find out the role of electronic administration in improving the quality of public education in Al-Jouf region in the Kingdom in light of the Corona pandemic, through three dimensions of education quality: improving the quality of teachers' performance, improving quality of teaching aids, improving quality of curricula, and knowing the most important obstacles of electronic application management to improve the quality of education in Saudi Arabia. The sample consisted of (200) principals, agents, administrators, schoolteachers in Al-Jouf region in the Kingdom for the academic year 2021/2022 AD. The study aims at the following results: Improving quality of teachers' performance and improving curricula quality of a high degree. As for the obstacles to apply electronic educational management systems in the Al-Jouf region, they were: lack of competencies for periodic maintenance operations on electronic devices used at schools, lack of training programs, the high cost compared to the capabilities of educational institutions. The unwillingness of executive leaders in educational institutions to use electronic management systems to improve the quality of the educational process, in addition to the statistically significant differences in the opinions of the study sample about the electronic tool in improving the quality of education in the region due to age and gender variables.

Keywords: Electronic management, Quality Performance, Corona Pandemic.



المقدمة:

يفرض العصر الرقمي القيام بمجهودات كبيرة لمواكبة المتغيرات المتلاحقة في شتى المجالات وفي جميع المجتمعات؛ مما يستدعي التعاون بين الجميع للاستفادة من التفاعل الإيجابي للمتغيرات في مجال تقنية المعلومات الإدارية، الذي سيؤدي إلى الابتكار والإبداع في الأداء، من خلال تحسين الأداء الإداري، وسرعة الإنجاز. وتشير تجارب الدول التي كان لها سبق الاستفادة من تطور تقنية المعلومات الإدارية إلى أن التفاعل مع متغيرات العصر الرقمي بإيجابية، والاستفادة من تقنية المعلومات الإدارية وتطبيقاتها- تسبب في ظهور طرق وأساليب حديثة للإدارة ومعايير متطورة تختلف عن الطرق التقليدية التي كانت متبعة- وهذا ما دفع الدول الناشئة والمتقدمة معاً إلى الاستثمار بشكل كبير في مجال البنية التحتية التي تُسهّل من استخدام تقنية المعلومات الإدارية، والاتجاه نحو الإدارة الإلكترونية، وقد حدثت نقلة هائلة منذ أواخر القرن العشرين في مجال التكنولوجيا على المستوى العالمي، استلزمت قيام جميع المؤسسات باستعمال الأنماط الإدارية الحديثة؛ لتساير التطور التكنولوجي، ومنها ما صار يُعرف بالإدارة الإلكترونية التي مكّنت بدورها معظم المؤسسات بما فيها المدارس من معالجة وثائقها وعملياتها الإدارية بطريقة إلكترونية؛ مما أدى إلى تقليص المعاملات الورقية، والعزوف عن طرق الإدارة التقليدية وأساليبها، لتحلّ الإدارة الإلكترونية محلها (عامر، ٢٠١٧).

وتقدّمت النظم الإدارية التقليدية في الإدارة وتهاوت أمام التّقدم التقني الحديث؛ ممّا أجبر أصحاب هذه النظم التقليدية على تغيير عاداتهم، وتبديل قناعاتهم بشكل جذري، بحيث صار الحاسوب وشبكات الاتصالات حيزي مثال فرضا نفسيهما على أصحاب هذه النظم التقليدية؛ رغبة في التّهُّوس بجودة المخرجات، وتوفير الوقت والمال، والسرعة في إنجاز المعاملات وشفافيتها. ولكي تتمكّن المؤسسات التعليمية من مواكبة التطورات فلا بدّ لها من عصرنة الإدارة المدرسية واتباع طرق وأساليب إدارية حديثة (chibelushi, 2013).

ويستوجب التّحوّل نحو الإدارة التعليمية الإلكترونية تأهيل العناصر البشرية تأهيلاً فنياً وتقنياً، ويتطلّب هذا التّدريب المكثّف للمديرين في مجال تطوير القدرات الفنيّة والتّقنيّة، تقنية المعلومات والاتّصالات، من أجل تحقيق الوصول إلى الكفاءة العلميّة؛ لكي يتمّ تمكينهم من الإلمام بما يُحقّق لهم تطبيق الإدارة الإلكترونية والتّفاعل معها بمقدرة عالية. ولقد برزت ضرورة تدريب مديري المدارس على كل الاحتياجات التّدريبية اللازمة للتعامل مع الإدارة الإلكترونية، وذلك من خلال إقامة البرامج التّدريبية المكثّفة والشّاملة لكل ما يتعلّق بمهامّ المديرين وأعمالهم في المدارس والإدارات التّربويّة، مثل: برامج الحاسوب وما يرتبط بها من البرامج والشبكات والتّطبيقات ذات العلاقة، والاختصاص بالإدارة الإلكترونية. وتبقى بعض الصّعوبات والتّحدّيات التي تحدثها عمليّة التّغيير أمام تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس التعليم العام في الدّول النّامية، حيث إنّ هذه الصّعوبات تقف عائقاً أمام الاستفادة من التّطوّرات التّكنولوجية ومتغيّرات العصر المتسارعة، وهذا أدّى إلى تباين جلي في الجهود التي تبذلها الإدارات

التعليمية، كما أدى إلى توسيع الفجوة بين الإدارات التعليمية واستخدامها للتقنيات الحديثة التي تحول بدورها دون الاستفادة من معطيات العصر التكنولوجية، وتحذ من إسهامها في عملية البناء والتنمية المنشودين (الوادي، ٢٠١١).

وتعني جودة التعليم الإبداع في التعليم والتطوير الدائم للعملية التعليمية، من خلال استخدام مقاييس معينة وإجراءات حيوية لرفع جودة الموصفات، والوصول إلى نتائج تساعد على تحسين الوضع التعليمي على صعيد الإدارة والطلاب والمعلمين. وترتبط عملية التطوير بالمتجمع من جهة، وبالإدارة من جهة أخرى فيما يتعلق بتلبية الاحتياجات التعليمية؛ إذ إن التعليم لم يعد مقتصرًا على الطرق والمناهج القديمة التي تم تطويرها فعليًا على مستوى العالم؛ لأن تزايد أعداد الطلاب والتطور المتسارع في مجال التكنولوجيا الحاصل في المهارات العملية والشهادات، تستوجب بذل مزيد من الجهود من قبل ذوي الاختصاص؛ من أجل بناء أساسات أكبر قوة وأشمل تطورًا، بحيث تساعد الطالب على الاندماج في مجالات العلم والمعرفة بشكل أكبر.

ويتطلب هذا مزيدًا من بذل الجهود من الجهات التعليمية، بما يساعد الطالب على الاندماج في المجال العلمي بسرعة أكبر وبما يلزم لمواكبة التطور التكنولوجي الحاصل، الذي يستلزم من الطالب الاستعداد العالي ليكون أكثر ديناميكية وقدرة على الاستيعاب المعرفي، وقد بدت جهود الجامعات والجهات ذات الاختصاص ومساعدتها جلية في تطوير البرامج ومواكبة التطور التكنولوجي بما يضمن التحسن في الأداء التعليمي وجودته، وهذا يؤكد الأهمية البالغة لتطوير الإدارات التعليمية (عطية، ٢٠١٣). وتعد المؤسسات التعليمية من أكثر القطاعات تأثرًا بجائحة "كوفيد ١٩" في شتى بقاع الأرض. وقد أدت هذه الجائحة إلى انقطاع أكثر من (١,٦) مليار طفل وشاب عن التعليم، وهذا جعل دول العالم تبحث عن طرق وأساليب حديثة تحول دون توقف العملية التعليمية. وفي فترة قصيرة ظهرت كثير من المبادرات التي هدفت إلى تحويل كثير من التطبيقات الإلكترونية إلى منصات تعليمية عن بعد. وتبدلت خلال هذه الفترة كثير من معالم التعليم التقليدي الذي بات عاجزًا عن استيعاب الأعداد الكبيرة من المعلمين، وغير قادر على توفير جميع الوسائل التي أصبحت ضرورة تتطلبها منظومات التعليم، وبات البحث عن طرق جديدة للتعليم أمرًا لازمًا، وهو ما حدث فعلاً؛ فقد أسهم التطور التكنولوجي الهائل في تحقيق هذا التحول، مما يفرض واقعًا جديدًا يحتم إعادة النظر في المنظومة الشاملة للتعليم، والعمل على مواكبة التغيرات الجارية والمتوقعة حدوثها مستقبلاً في ظل المتغيرات المتسارعة في مجال تكنولوجيا التعليم، والأحداث الكبيرة التي تطرأ بين الحين والآخر (Wong, 2012).

مشكلة البحث:

لقد تبين لنا -بعد ظهور جائحة كورونا (كوفيد ١٩)- الحاجة الملحة إلى توفير نظم إدارية جديدة تواكب العصر والمتغيرات المستقبلية المحتملة، بحيث تتمتع هذه النظم بالقدرة على مواجهة الصعاب والتحديات المتوقعة

التي تنتجها الأزمات الإنسانية أو الكوارث الطبيعية، على ألا تخرج نظم التعليم هذه عن الافتراضات الأساسية لنظم الإدارة الإلكترونية، مثل: مفهوم تعديل المناهج وتطويرها الذي يؤدي بدوره إلى تحسين جودة التعليم، وإقامة الندوات والدورات التدريبية اللازمة، تماشيًا مع النظام المتبع في هذه الدولة أو تلك، آخذين في الحسبان كل أبعاد تطوير جودة التعليم وتحسينه مثل: (تطوير المناهج الدراسية، تدريب المعلمين، الوسائل التعليمية). وهذا ما أكدته نتائج عديد الدراسات السابقة مثل: دراسة الشريف (٢٠١٧)، ودراسة القحطاني (٢٠١٧)، من ضرورة الاهتمام بالإدارة الإلكترونية في مجال التعليم من أجل تحسين جودة الأداء، ودراسة عسيري (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة التخطيط الجيد لتوفير المتطلبات المادية والبشرية من أجل التطبيق الفعال للإدارة الإلكترونية في تدعيم معايير الاعتماد المدرسي بمؤسسات التعليم العام السعودية.

لذا فإن مشكلة الدراسة تتبلور في التساؤل الآتي: ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء مدارس التعليم العام في منطقة الجوف في أثناء تحديات أزمة كورونا؟
أسئلة البحث:

يتحدد التساؤل الرئيس للبحث في:

ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء مدارس التعليم في أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس مجموعة التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
٢. ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
٣. ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
٤. ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟
٥. ما الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة مدارس التعليم العام في منطقة الجوف وفقًا لمتغيرات: (السن، والنوع، والمستوى التعليمي، والمسئول الوظيفي، وعدد الدورات التدريبية)؟

٦. ما التوصيات التي تسهم في تطوير دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء مدارس التعليم العام؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

١. تحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين من وجهة نظر أفراد عينة البحث .
٢. تحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث .

٣. تحديد دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية من وجهة نظر أفراد عينة البحث .
٤. تحديد معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم من وجهة نظر أفراد عينة البحث.
٥. تحديد الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة مدارس التعليم العام في منطقة الجوف وفقاً لمتغيرات: (السن، والنوع، والمستوى التعليمي، والمسمى الوظيفي، وعدد الدورات التدريبية).

٦. التوصل لمجموعة من التوصيات التي تسهم في تطوير دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء مدارس التعليم العام.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من الجانبين: النظري والتطبيقي فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يكتسب هذا البحث أهمية بالغة لموضوع التعليم الذي يمس كل إنسان في كل المجتمعات المتقدمة منها والنامية على حد سواء.
٢. من المهم جداً معرفة دور الإدارة الإلكترونية؛ لكونها ضرورةً ملحة لتحسين جودة التعليم، واستمرار عمل المؤسسات التعليمية بكفاءة وفاعلية عاليتين، يجعلانها تقوم بدورها على أكمل وجه داخل المجتمع.
٣. سيسهل هذا البحث -إن شاء الله- إضافة معرفية وعلمية مهمة للباحثين وللمكتبة السعودية والعربية عموماً في مجال دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. يتوقع الباحث أن تسهم نتائج البحث في إفادة الإداريين والمهنيين في مجال التعليم وتطويره؛ باستخدام التطبيقات العلمية للإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم بالملكة العربية السعودية.
٢. تُعد نتائج البحث ذات أهمية بالنسبة للمؤسسات التعليمية؛ لاكتساب المعرفة الكافية لمواجهة الأزمات والكوارث بشتى أنواعها، وتعمل على تحسين جودتها.

حدود البحث:

اقتصرت البحث الحالي على:

١. الحدود البشرية: (٢٠٠) فرد من مديري المدارس السعودية ووكلاءها، وإدارييها، ومعلميها، تمّ تحديدهم وفق معادلة كوكران الإحصائية.
٢. الحدود الزمنية: العام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢م).



٣. الحدود المكانية: المدارس الحكومية بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، وعددها (٣٠) مدرسة.

٤. الحدود الموضوعية: دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم العام في ظل جائحة كورونا.

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبتة مع طبيعة هذه الدراسة، ودوره في استقراء ما كُتب في مجال دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم، ولأهميته كذلك في جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بذلك.

مجتمع البحث وعينته:

تحدّد مجتمع البحث في مدارس التعليم العام بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية وفق إحصائية إدارة التعليم بمنطقة الجوف.

خصائص عينة البحث:

احتوت البيانات الأساسية للبحث على خمسة عوامل ديموجرافية، هي:

١. السن.
٢. النوع.
٣. المستوى التعليمي.
٤. المسمى الوظيفي.
٥. عدد الدورات.

أداة البحث:

تمثّلت أداة البحث في الاستبانة، التي تمّ تقسيمها إلى ثلاثة محاور، اشتملت على الآتي:

١. البيانات الأساسية.
٢. دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم بأبعاده المختلفة: (تحسين جودة أداء المعلمين، تحسين جودة الوسائل التعليمية، تحسين جودة المناهج الدراسية).
٣. أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء مدارس التعليم العام بمنطقة الجوف.

مصطلحات البحث:

بعد الاطلاع على البحوث السابقة عُرِفَت مصطلحات البحث على النحو الآتي:

١. الإدارة الإلكترونية:

تُعرّف الإدارة الإلكترونية أنّها تلك الوسيلة التي تُستخدم لرفع مستوى الأداء والكفاءة، وهي إدارة بلا أوراق؛ لأنها تستعمل الأرشيف الإلكتروني، والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية، وهي إدارة تلبي مُتطلّبات

جامدة، وتعتمد أساساً على المعرفة (اشتياي، ٢٠١١). كما تُعرَّف أنَّها: منظومة إلكترونية متكاملة تعتمد على تقنيات الاتصالات والمعلومات لتحويل العمل الإداري اليدوي إلى أعمال تُنفَّذ بواسطة التقنيات الرقمية الحديثة (عامر، ٢٠١٧). ويمكن تعريف الإدارة الإلكترونية إجرائياً في هذا البحث أنَّها بديل جديد يعيد النظر في طبيعة العلاقة بين الدولة والمواطن، انطلاقاً من التعرُّر الحاصل في مفاهيم الإدارة العامة، ومضامين الخدمة العامة بوصفها محصلة للتحوُّل في عمل مدارس التعليم العام من الشكل التقليدي، إلى شكل يتركز أساساً على تقنيات الإنترنت، والإكسترنات، والبرمجيات؛ لتلبية احتياجات المواطنين بشكل يزيد من رضا الأفراد عن عمل مدارس التعليم العام.

٢. تحسين الجودة:

هي الطرق التي تؤدي إلى ارتقاء في الأداء، ويتم ذلك بإحدى طريقتين لهما أهمية كبيرة، هما (جودة، ٢٠١٢): الطريقة الأولى: التحكم المثالي عن طريق عمل تغييرات على بنود الجودة وأساليبها التي يتم العمل بها حالياً، ويتم تبديل المعايير عن طريق: عمليات الاختيار والتوضيح، وعملية أداء الإجراءات التحسينية لهذا المعيار لتحقيق الهدف وهو التحكم المثالي.

الطريقة الثانية: حذف المعايير التي يتم العمل بها الآن، ووضع معايير مكانها تتم بصورة أفضل من ذي قبل، ويكون ذلك عن طريق التقدُّم، وعمليات البحث في المجال المراد التغيير فيه، سواء أكان في الإدارة، أم في التسويق، أم في التكنولوجيا، أم غير ذلك.

وتُعرَّف تحسين الجودة أنَّها: الجهد المستمر لتحسين الأداء الحالي للمنظمة. وتؤثر التطورات النوعية على زيادة إنتاجية المنظمة من خلال القضاء على العيوب والأنشطة غير ذات القيمة المضافة (العزوي، ٢٠٠٥). وتُعرَّف تحسين الجودة في هذا البحث إجرائياً أنَّها: منهج يتم اتِّباعه للتخلُّص من الخسائر والفاقد، ويعمل على تحسين النظام في العمل، وهو أهم أجزاء جوانب الإدارة المتميزة، ويعمل على زيادة احتياجات الجودة.

٣. فيروس كورونا المستجد:

هو مرض معد يسببه آخر فيروس تم اكتشافه من سلالة فيروسات كورونا، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس الجديد قبل بدء تفشيه في مدينة ووهان الصينية في كانون الأول/ ديسمبر (٢٠١٩)، وقد تحوَّل كوفيد-١٩ الآن إلى جائحة تؤثر على عديد من بلدان العالم. وتتمثل أهم أعراضه في الحمى والسعال الجاف والتعب، وقد يعاني بعض المرضى من الآلام والأوجاع، أو احتقان الأنف، أو ألم الحلق، أو الإسهال، ويمكن لأي شخص أن يُصاب بالعدوى المصحوبة بأعراض شديدة، حتى الأشخاص المصابون بأعراض كوفيد-١٩ الخفيفة جداً يمكن أن ينقلوا الفيروس إلى غيرهم، ويجب على جميع الأشخاص المصابين بالحمى والسعال وصعوبة التنفس

الحصول على العناية الطبية أيًا كانت أعمارهم (منظمة الصحة العالمية، ٢٥/٥/٢٠٢٠). وينتشر (كوفيد ١٩) أو وباء فيروس كورونا بسرعة كبيرة بين البشر ويُسبب وفيات أكثر من (٢٪) (قريي، ٢٠٢٠: ٤٨).
الدراسات السابقة:

لقد تناولت بعض الدراسات دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم، ومن تلك الدراسات:
- دراسة "أبو رجب" (٢٠٢١) التي هدفت تعرّف دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة العملية التعليمية رياض الأطفال في ضوء جائحة كورونا، وذلك من خلال تعرّف الإطار المفهومي للإدارة الإلكترونية والتطرق إلى واقع الجودة التعليمية بمرحلة رياض الأطفال، ومعوّقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال، والتوصّل إلى آليات تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية بمؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء جائحة كورونا، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ غياب الدعم المادي كان من أهمّ معوّقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال.

- ودراسة سالم (٢٠٢٠) التي هدفت التّعرف إلى الأداء الإداري لمديري المدارس من خلال الفكر التربوي المعاصر ومعرفة الاتجاهات الإدارية الحديثة التي يمكن توظيفها في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس، مثل: الإدارة الإلكترونية، والتوصّل إلى معرفة مهام مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومسئولياتهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عينه الدراسة من (٣٠٣) أفراد من المديرين والوكلاء والمعلمين بمحافظة الفيوم والشرقية، وقام بإعداد استبانة لجمع البيانات قوامها (٣٠) عبارة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ أفراد عينه الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على أهمية الإدارة الإلكترونية ودورها في تطوير الأداء الإداري لمديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وقد يرجع ذلك إلى أهمية استخدام الإدارة الإلكترونية في وظائف الإدارة كالخطيط والتنظيم والرقابة، وأنها تعمل على التغلب على معوّقات العمل التقليدية، ويتم من خلالها إنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية.

- أمّا دراسة الشّريف (٢٠١٧) فقد هدفت إلى معرفة دور السياسات والإجراءات في إدارة البوابة الإلكترونية بجامعة تبوك بالملكة العربية السعودية في ضبط عمل البوابة، ومن خلال دراسة واقع السياسات والإجراءات في إدارة البوابة الإلكترونية بجامعة تبوك. وتوصّلت إلى مقترحات وتوصيات لتفعيل دور التعليم الإلكتروني لمواجهة الأزمات التعليمية بجامعة تبوك. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف إلى واقع السياسات والإجراءات في إدارة البوابة الإلكترونية بجامعة تبوك، ووفقًا لنتائج الدراسة وبالمقارنة مع البوابة الإلكترونية لجامعة الملك سعود - وهي البوابة الأولى على مستوى الجامعات بالعالم العربي و(٣٨٣) على مستوى الجامعات بالعالم في تصنيف ويبومتريكس Webometrics- في يناير (٢٠١٧) خلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات

والمقترحات لتطوير إدارة البوابة الإلكترونية لجامعة تبوك في المحاور الآتية: ما يخص سياسة الاستخدام، ما يخص سياسة المحتوى، آليات النشر على الموقع.

- كما هدفت دراسة القحطاني (٢٠١٧) تعرّف واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ورصد معوّقاتها، وتحديد مُتطلّبات تطبيقها، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع المعلومات حيث طبّقت على عيّنة بلغت (١٢٠) عضواً من: مديري الإدارات، ورؤساء الأقسام، والموظّفين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير. وأسفر البحث عن أنّه لا توجد لدى الإدارة خطة إستراتيجية واضحة لتطبيق الإدارة الإلكترونية في إدارتها وأقسامها مع غموض مفهوم الإدارة الإلكترونية لدى بعض موظّفي الإدارة، بالإضافة إلى نقص التّمويل اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها، وصيانة الأجهزة، والعمل على توفير شبكة إنترنت عالية المستوى، كما حازت متطلّبات تطبيق الإدارة الإلكترونية البشرية والإدارية والتقنية والمالية على موافقة أفراد البحث بدرجة كبيرة؛ ممّا أسهم في الوصول إلى تقديم بعض التّوصيات والمقترحات البحثية في ضوء نتائج البحث.

- أمّا دراسة عسيري (٢٠١٧) فقد سعت إلى وضع تصوّر مُقترح لتدعيم معايير الاعتماد المدرسي في ضوء التّطبيقات المعاصرة للإدارة الإلكترونية بمؤسّسات التعليم العام السعودية؛ حيث قام الباحث بعرض مجموعة من التّجارب الدولية في هذا المجال، للاستفادة منها في الاعتماد المدرسي بالمؤسسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد أكّدت الدّراسة على أنّه يلزم لتدعيم معايير الاعتماد المدرسي استخدام التّطبيقات المعاصرة للإدارة الإلكترونية بمؤسّسات التعليم العام السعودية، وقد خلصت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج، تمّ على أساسها وضع تصوّر مقترح، وأوصت الدّراسة بضرورة التّخطيط الجيد لتوفير المتطلّبات المادية والبشرية من أجل التّطبيق الفعّال للإدارة الإلكترونية في تدعيم معايير الاعتماد المدرسي بمؤسّسات التعليم العام السعودية.

- أمّا دراسة الفايز (٢٠١٧) فقد هدفت إلى سيناريوهات مُستقبلية بديلة للتحوّل للإدارة الإلكترونية بالجامعات السعودية من خلال تحديد واقع مجالات التّحوّل، ودرجة توفّر عوامل النّجاح الحرجة لمشروعات الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية للتّحوّل للإدارة الإلكترونية. وتمّ استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى الاستدلالي، ومنهج الدّراسات المستقبلية بأسلوب السيناريوهات، ومن خلال تحليل: نتائج الدّراسات السابقة، والتّقارير ذات العلاقة، تمّ تحديد مجالات التّحوّل للإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية وأبرز معوقاته، كما صُمّمت استبانة لتحديد درجة توفّر العوامل الحرجة اللازمة لنجاح مشروعات الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية، استجاب لها عيّنة من القيادات وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وبعد تحليل نتائج الدّراسة نوعياً وكميّاً، وأشارت النتائج إلى أنّ واقع مجالات التّحوّل للإدارة الإلكترونية تمثّلت في ثلاثة مجالات رئيسية، هي: مستوى إعلامي، ومستوى تفاعلي، ومستوى إجرائي، وأنّ هناك عديد المعوّقات

والتحديات في البيئة الداخلية والخارجية تواجه الجامعات السعودية في تحولها للإدارة الإلكترونية، وأن مستوى توفر العوامل الحرجة اللازمة لنجاح مشروعات الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية كان متوسطاً؛ حيث بلغ المتوسط العام لها (١,٨٢) من أصل (٣)، كما أشارت النتائج إلى أن السيناريوهات البديلة المقترحة لمستقبل التحول إلى الإدارة الإلكترونية في الجامعات السعودية كانت ثلاثة سيناريوهات تمثلت في: السيناريو المرجعي، والسيناريو الإصلاحي، والسيناريو الإبداعي.

- أما دراسة قريشي (٢٠١٦) فقد هدفت إلى تسليط الضوء على الإدارة الإلكترونية بوصفها مدخلاً لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ما قبل الجامعي في مصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. وركز المحور الأول منها على الإدارة الإلكترونية وأسباب التحول إليها في المجتمع المصري، وقد تضمن هذا المحور مفهوم الإدارة الإلكترونية، وأسباب التحول إلى الإدارة الإلكترونية في التعليم قبل الجامعي، وخصائص الإدارة الإلكترونية ومميزاتها، وأهداف الإدارة الإلكترونية، وعناصر الإدارة الإلكترونية. أما المحور الثاني فقد تضمن الجودة الشاملة في التعليم ما قبل الجامعي في مصر، من حيث: مفهوم الجودة الشاملة والمفاهيم المرتبطة بالجودة الشاملة، وأساليب الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم ما قبل الجامعي، ومبادئ الجودة الشاملة في التعليم ما قبل الجامعي، وأهداف الجودة الشاملة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، وفوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم ما قبل الجامعي). وتضمن المحور الثالث دور الإدارة الإلكترونية في تحقيق الجودة الشاملة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة ودور الإدارة الإلكترونية في تحقيق الجودة الشاملة في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. وعرض المحور الرابع تصوراً مقترحاً لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية، باعتبارها مدخلاً لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم ما قبل الجامعي بمصر، وتوصل الباحث في نتائج دراسته إلى وضع تصوّر مقترح لتطوير الإدارة الإلكترونية وتفعيلها مدخلاً لتحقيق الجودة الشاملة في ضوء ثورة التكنولوجيا والمعلومات. وأوصى الباحث بضرورة زيادة اهتمام قيادات التعليم العالي في الوزارات والجامعات بقضية التطوير والتحسين المستمر لعملية التعليم بطريقة تساهم التغيرات والتطورات الحديثة، مع تأكيد الهدف الأساسي في الاهتمام بتحقيق معايير الجودة الشاملة للتعليم قبل الجامعي.

- وقد حرصت دراسة Feras (2015) على الكشف عن مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية للمدارس الحكومية في مجلس "أبو ظبي" للتعليم، حيث اشتمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين في مجلس "أبو ظبي" للتعليم خلال العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م)، كما تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) معلماً، تم انتقاؤهم بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة، ولكي تحقق الدراسة أهدافها فقد قام الباحث بإعداد استبانة شملت (٤٨) عبارة تم توزيعها على ثلاثة أنواع، وقد أظهرت نتائج الدراسة مستوى عالٍ في تطبيق الإدارة الإلكترونية من قبل المعلمين، واعتقد أفراد عينة الدراسة أنه من المهم تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية بمجلس "أبو ظبي" للتعليم، كما

بيّنت النتائج مستوى مرتفعاً في قبول الإدارة الإلكترونية لدى المعلمين في المدارس الحكومية في مجلس "أبو ظبي" للتعليم بالاعتماد على نظام (TAM)، وبيّنت الدراسة أيضاً أن معامل الارتباط يشير إلى وجود علاقة إيجابية عالية بين عناصر (TAM)، وفي نهاية الدراسة اعتقد أفراد عينة الدراسة أن هناك عقبات أمام تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية في مجلس "أبو ظبي" للتعليم.

- ومن الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم: دراسة Majlinda (2013) التي هدفت معرفة دور تقنيات الكمبيوتر المتاحة اليوم في إعادة تنظيم أنشطة إدارة المدرسة؛ لتعزيز الوحدة والثقة والتكامل بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس، ومع ذلك لم يتم استخدام أجهزة الكمبيوتر لتحليل البيانات وإخراج المعلومات؛ لذا تم تطوير نظام إدارة المدرسة الإلكتروني (E- SMS)؛ لتسهيل التدريس والإدارة على إدارة الأنشطة المدرسية في المدارس الثانوية، وللحصول على معلومات موثوقة في الوقت المناسب حول أداء الطفل/ الطالب. قدّمت الدراسة نموذجاً مفاهيمياً لنظام إدارة المدرسة الإلكترونية، وشرح وظيفة الرسائل القصيرة الإلكترونية، وفوائد الإدارة الإلكترونية.

- وهدفت دراسة عبد المجادة (٢٠١٣) إلى معرفة المتطلبات المؤثرة في استخدام الإدارة الإلكترونية وأهميتها في تحسين جودة الخدمات المقدمة في مديريات التربية والتعليم في جنوب الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لغرض جمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة بلغت (١٩٥) فرداً من العاملين في مديريات التربية والتعليم، واستخدمت الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 16)؛ لتحليل بيانات الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى أن المتطلبات المؤثرة في استخدام الإدارة الإلكترونية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الجنوب، ومستوى الخدمات المقدمة بحسب تصورات الباحثين جاءت بدرجة متوسطة. ووجود أثر للمتطلبات (البشرية، التقنية، الإدارية، المالية، الثقافة التنظيمية) في تحسين جودة الخدمات التي تقدّمها مديريات التربية والتعليم في محافظات الجنوب، وأن هذه المتطلبات (البشرية، التقنية، الإدارية، المالية، الثقافة التنظيمية) فسّرت (٧٧,٦٪) من التباين في جودة الخدمات التي تقدّمها مديريات التربية والتعليم.

- وهدفت دراسة مصطفى (٢٠١٠) إلى معرفة واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية، من وجهة نظر المديرين والمديرات، بالإضافة إلى بيان أثر متغيرات الدراسة: (الجنس، والخبرة الإدارية، ومجال التخصص، والموقع الجغرافي، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة الإلكترونية) في واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية بالضفة الغربية ومديراتها، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك واقعاً منخفضاً لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية، من وجهة نظر المديرين والمديرات.



إجراءات البحث:

تقييم أداة البحث:

للتأكد من صلاحية أداة البحث استخدم الباحث برنامج (SPSS) في اختبار مدى ثبات المقياس المستخدم في البحث وبلغ إجمالي عدد عبارات القائمة (٣٤) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، ويبيّن جدول (١) قيم معاملات الصدق والثبات:

جدول ١

قيم معاملات الثبات والصدق لمجاور البحث

الأبعاد	عدد عبارات المقياس	معامل الثبات %	معامل الصدق %
تحسين جودة أداء المعلمين	١١	٠,٩٨١	٠,٧٨٦**
تحسين جودة الوسائل التعليمية	٨	٠,٨٠٣	٠,٨٤٥**
تحسين جودة المناهج الدراسية	٥	٠,٧٨٦	٠,٩٦٣**
معوقات تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية	١٠	٠,٨١٨	٠,٨٣٢**

* المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة الميدانية.

يتضح من جدول (١) أنّ نتائج اختبار (ألفا كرونباخ) للصدق والثبات لجميع عبارات الاستبانة كانت أكبر من (٠,٦٠)؛ مما يعني أنّ المقياس الذي اعتمد عليه البحث لقياس عبارات كلّ محور يتمتع بالصدق والثبات الداخلي العالي.

المتوسّطات والانحرافات المعيارية لمتغيرات البحث:

يتضمّن هذا الجزء النتائج المبدئية التي تمّ التوصل إليها من تحليل البيانات الخاصة بقيم المتغيرات المعنية في البحث، حيث تمّ قياس الاتجاه العام لإجابات المستقصي منهم، من خلال استخراج المتوسطات الحسابية لهذه الإجابات ومقارنتها بالمتوسط الفرضي الذي يمثّل نقطة المنتصف على مقياس ليكرت الخماسي بالنسبة للعبارات: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وكذلك الانحرافات المعيارية والأهمية النسبية، وترتيب الأهمية.

النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

السؤال الأول: ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟ لقد تبين من خلال تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور مجموعة من النتائج يمكن عرضها في جدول (٢) كما هو موضح أدناه:



جدول ٢

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وترتيب الأهمية لعبارات بعد مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	ترتيب الأهمية
١	تنظم وزارة التعليم دورات تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم الإلكترونية.	٢,٢٠٤٠	٠,٤٦٤٨٢	٦٥%	٧
٢	تساعد أساليب الإدارة الإلكترونية المعلم على تطوير أدائه.	٢,٣٢٤٠	٠,٦٠٩٠٧	٦٠%	٩
٣	تساعد أساليب الإدارة الإلكترونية المعلم على التواصل بكفاءة عالية مع الطلاب خاصة في ظل جائحة كورونا.	٢,٣٠٢٠	٠,٥٠١٤٥	٧٥%	٤
٤	استخدام الإدارة الإلكترونية يؤدي إلى رفع كفاءة الخدمات التعليمية التي يقدمها المعلم.	٢,٣٣٧١	٠,٥٥٩٢٥	٦٧%	٥
٥	تعمل أساليب الإدارة الإلكترونية على تقديم الدعم للمعلم.	٢,٢٦٦٤	٠,٦٤٨٥١	٧٧%	٣
٦	مكنّت أساليب الإدارة الإلكترونية المعلم من العمل عن بعد.	٢,٢٩٨٥	٠,٦٧١٨٤	٨٠%	١
٧	تمدّد وزارة التعليم المعلمين بكل جديد عن الأنظمة الإلكترونية الخاصة بعملية التدريس.	٢,٢٨٧٠	٠,٥٦١٢٨	٥٥%	١٠
٨	مكنّت الدورات التدريبية المعلمين من الإلمام بكل الأنظمة الإلكترونية الخاصة بالتدريس.	٢,٣٤٧٧	٠,٦٤٢١٥	٥٠%	١١
٩	تتحقّق تحسين جودة التعليم من خلال تطبيق نظم الإدارة الإلكترونية.	٢,٢٨٠٤	٠,٦٤٣٩٠	٦٣%	٨
١٠	تعمل نظم الإدارة الإلكترونية على الحد من إهدار وقت المعلم خلال العملية التعليمية.	٢,٣٣٨٩	٠,٦٢٣٤٤	٦٦%	٦
١١	تعمل نظم الإدارة الإلكترونية على توفير الجهد المبذول من المعلمين خلال العملية التعليمية.	٢,٢٩٨٧	٠,٢٣٢٣٥	٧٨%	٢
	إجمالي عبارات بعد مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين.	٢,٩٦٣	٠,٤٥٢٩	٨٨%	

* المصدر: إعداد الباحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي للبيانات.

يتّضح من جدول (٢) كلّ من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لكل عبارة من العبارات في إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين للعينة محل البحث. وأنّ جميع العبارات تقع الأهمية النسبية لها ما بين (٨٨٪ - ٥٠٪) والأهمية النسبية الأكبر تعود إلى المتوسط الحسابي المرتفع.



ويوضح ذلك مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين من خلال تنظيم وزارة التعليم دورات تدريبية للمعلمين؛ لتطوير مهاراتهم الإلكترونية، ومساعدة المعلم على تطوير أدائه، بالإضافة إلى مساعدة المعلم على التواصل بكفاءة عالية مع الطلاب وبخاصة في ظل جائحة كورونا، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة "أبو رجب" ٢٠٢١م، التي توصلت إلى مجموعة آليات لتفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية بمؤسسات رياض الأطفال بمصر في ضوء جائحة كورونا، منها: المتابعة والإشراف عن بُعد.

السؤال الثاني: ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟ لقد تبين من خلال تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور مجموعة من النتائج يمكن عرضها في الجدول الآتي:

جدول ٣

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وترتيب الأهمية لعبارات مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	ترتيب الأهمية
١	استعانت المؤسسات التعليمية بوسائل التعليم الإلكتروني في مواجهة جائحة كورونا.	٢,٣٢٨٨	٠,٥٥٩٨٥	٦٦%	٥
٢	أدى التحول إلى الوسائل التعليمية الإلكترونية إلى رفع مستوى استيعاب الطلاب.	٢,٤٠١٨	٠,٦٢٣١٠	٦٥%	٦
٣	أدت الاستعانة بالوسائل التعليمية الإلكترونية إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب.	٢,٣٧٤٤	٠,٥٧١٨٨	٧٠%	٤
٤	أدت الاستعانة بالوسائل التعليمية الإلكترونية إلى زيادة سرعة الأداء الإداري وتوفير الوقت.	٢,٣١٥١	٠,٦٢٥٣٨	٨٩%	١
٥	وُفرت المؤسسات التعليمية أجهزة إلكترونية حديثة؛ للتمكن من تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية بالإدارات التعليمية، وبخاصة في ظل جائحة كورونا.	٢,٣٤٢٥	٠,٦٤٧٢١	٥٩%	٧
٦	وُفرت المؤسسات التعليمية دورات تدريبية للقائمين على العملية التعليمية للتعامل مع الوسائل التعليمية الإلكترونية.	٢,٤١١٠	٠,٦٠٩٦١	٥٥%	٨
٧	تتعامل الإدارة التعليمية مع المكتبات الإلكترونية.	٢,٣٤٧٠	٠,٥٤٨٦٧	٧٧%	٣
٨	أدى التحول إلى الوسائل التعليمية الإلكترونية إلى تبسيط المناهج الدراسية.	٢,٤٠١٨	٠,٦٥١٨٨	٧٩%	٢
	إجمالي عبارات بعد عبارات مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية.	٢,٣١٩٦	٠,٧٦٥١٤	٨٠%	

* المصدر: إعداد الباحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي للبيانات.



يوضح جدول (٣) كلاً من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لكل عبارة من العبارات، وأن جميع العبارات تقع الأهمية النسبية لها ما بين (٨٠٪ - ٥٠٪) والأهمية الأكبر للمتوسط المرتفع.

ويتضح من ذلك مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية، من خلال الاستعانة بوسائل التعليم الإلكتروني في مواجهة جائحة كورونا، ورفع مستوى استيعاب الطلاب، بالإضافة إلى تحسين جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (سالم، ٢٠٢٠)، من أهمية استخدام الإدارة الإلكترونية في وظائف الإدارة كالخطيط والتنظيم والرقابة، وأنها تعمل على التغلب على معوقات العمل التقليدية، ويتم من خلالها إنجاز الأعمال باستخدام النظم والوسائل الإلكترونية.

السؤال الثالث: ما دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟ لقد تبين من خلال تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور مجموعة من النتائج يمكن عرضها في الجدول الآتي:

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وترتيب الأهمية لعبارات بعد مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	ترتيب الأهمية
١	تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية يعمل على تحسين المناهج الدراسية.	٢,٢٦٤٨	٠,٥٤٤٥٣	٦٩٪	٤
٢	تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية جعل المناهج الدراسية أكثر ملائمة لمتطلبات العصر.	٢,٤٢٤٠	٠,٥٨٩٢٤	٥٤٪	٥
٣	لجأت المؤسسات التعليمية إلى أنظمة الإدارة الإلكترونية لتطوير المناهج الدراسية.	٢,٣٦٥٣	٠,٦٣٠٩٢	٦٣٪	٣
٤	يستطيع الطالب من خلال تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية بالمدرسة الحصول على المناهج الدراسية بسهولة ويسر.	٢,٢٧٨٥	٠,٥٠٦٨٨	٨٦٪	١
٥	تجعل أنظمة الإدارة الإلكترونية المناهج الدراسية أكثر مرونة وبخاصة عند التعامل مع الأزمات كما حدث خلال جائحة كورونا.	٢,٢٥١١	٠,٦٠٢٧٠	٧٠٪	٢
	إجمالي عبارات بعد مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية	٢,٢٥١١	٠,٥٨٢٣٠	٧٥٪	

* المصدر: إعداد الباحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي للبيانات.



يَتَضَحُّ من جدول (٤) كلُّ من المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري، والأهمية النسبيَّة لكل عبارة من العبارات، وأنَّ جميع العبارات تقع الأهميَّة النسبيَّة لها ما بين (٧٥٪-٤٥٪)، والأهميَّة النسبيَّة الأكبر تعودُ إلى المتوسِّط المرتفع (٢,٢٧٨)، ويَتَضَحُّ من ذلك مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدِّراسيَّة؛ حيثُ إنَّ تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية يعمل على تحسين المناهج الدِّراسيَّة، كما يجعلُ المناهج الدِّراسيَّة أكثر ملاءمةً لمتطلَّبات العصر، بالإضافة إلى إسهامها في تطوير المناهج الدِّراسيَّة، وهذا ما أكَّدته نتائج دراسة (عسيري، ٢٠١٧)، التي أوصتْ بضرورة التَّخطيط الجيد لتوفير المتطلَّبات الماديَّة والبشريَّة من أجل التَّطبيق الفعَّال للإدارة الإلكترونية في تدعيم معايير الاعتماد المدرسي بمؤسَّسات التعليم العام السُّعوديَّة.

السُّؤال الرَّابع: ما معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟ لقد تبَيَّن من خلال تحليل الإجابات الخاصة بهذا المحور مجموعة من النتائج يمكنُ عرضُها في الجدول الآتي:

جدول ٥

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية وترتيب الأهمية لعبارات بعد معوقات تطبيق أنظمة الإدارة التعليمية الإلكترونية في منطقة الجوف

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	ترتيب الأهمية
١	ارتفاع تكلفة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمقارنة مع إمكانيات المؤسَّسات التَّعليميَّة.	٢,٢٣٧٤	٠,٦٦٩٢٩	٧٥٪	٣
٢	كثرة الأعطال بالأجهزة والمعدات لعدم الأجهزة والمعدات وقلة الصيانة.	٢,٢٩٢٢	٠,٦١٨١٤	٦٥٪	٥
٣	محدودية كفاءة العاملين بالمدارس في مجال المعلومايَّة.	٢,٢٣٧٤	٠,٦٣٤١٠	٥٠٪	٩
٤	محدودية التَّدريب والتَّعليم المستمرَّ المتاح للعاملين بالمدارس في مجال الإدارة الإلكترونية.	٢,٢٢٣٧	٠,٥٨٢٧٧	٦٠٪	٧
٥	غياب الرِّقابة الفعَّالة على النظام الإلكترونيَّة.	٢,٣٠١٥	٠,٢٨٣٤٠	٦٠٪	٧
٦	قلة البرامج التَّدريبية للمعلِّمين والإداريين حول نظم الإدارة الإلكترونية.	٢,٦٣٢	٠,٤٥٢٢	٨٤٪	٢
٧	نقص الكفاءات الخاصة بعمليات الصيانة الدورية على الأجهزة الإلكترونية المستخدمة داخل المدارس.	٢,٤٥٣	٠,٨٤٣٢١	٨٨٪	١
٨	العاملون بالقطاع التَّعليمي ليست لديهم الرِّغبة في استخدام أنظمة الإدارة الإلكترونية.	٢,١٤٥	٠,٩٦٣٢١	٥٤٪	٨



٩	ضعف البنية التحتية اللازمة للتحويل نحو نظم الإدارة الإلكترونية	٢,١٤٥	٠,٦٥٤١	٪٦٢	٦
١٠	عدم توفر رغبة حقيقية من القيادات التنفيذية بالمؤسسات التعليمية للاستعانة بأنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة العملية التعليمية.	٢,٣٦١	٠,٩٨٧٤	٪٧٠	٤
	إجمالي عبارات معوقات تطبيق أنظمة الإدارة الإلكترونية في المدارس السعودية.	٣,٢١	٠,٦٥٤١	٪٦٨	

* المصدر: إعداد الباحث في ضوء نتائج التحليل الإحصائي للبيانات.

يتضح من جدول (٥) كل من المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والأهمية النسبية لكل عبارة من العبارات، وأن جميع العبارات تقع أهميتها النسبية ما بين (٠.٨٨-٪) والأهمية النسبية الأكبر تعود إلى المتوسط المرتفع (٢,٤٥٣)، وأن أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية أنظمة الإدارة التعليمية الإلكترونية في منطقة الجوف تتمثل في العبارات الآتية بالترتيب:

- نقص الكفاءات الخاصة بعمليات الصيانة الدورية على الأجهزة الإلكترونية المستخدمة داخل المدارس.
- قلة البرامج التدريبية للمعلمين والإداريين حول نظم الإدارة الإلكترونية.
- ارتفاع تكلفة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمقارنة مع إمكانيات المؤسسات التعليمية.
- ضعف رغبة القيادات التنفيذية بالمؤسسات التعليمية في الاستعانة بأنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة العملية التعليمية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (أبو رجب، ٢٠٢١) التي أكدت على أن غياب الدعم المادي كان من أهم معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مرحلة رياض الأطفال.

السؤال الخامس: ما الفروق بين آراء أفراد عينة البحث حول دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة مدارس التعليم العام في منطقة الجوف وفقاً لمتغيرات: (السن، والنوع، والمستوى التعليمي، والمسمى الوظيفي، وعدد الدورات التدريبية)؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية بين آراء عينة الدراسة والمتغيرات المذكورة، كما هو موضح في النتائج والجداول الآتية:

جدول ٦

اختبارات لتوضيح الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدراسة لمتغير السن

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية
٢٠-٣٠	٣٥,١٢	٢,٦٣		
٣١-٤٠	١٥,٣٢	١,٣٢	١١,٩٦	٠,٠٠٠
٤١ فأكثر	١٥,٨٥	١,٩٦		

* قيمة ت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨.



د. جمال صبيح دايش الشراري

يتَّضح من جدول (٦) الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدِّراسة لمتغيِّر السن، وأنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) في آراء عينة الدِّراسة حول الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التَّعليم في منطقة الجوف لمتغيِّر السن حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١١,٩٦) وهي قيمة أكبر من (ت) الجدولية، وقيمته المتوسط الحسابي (٣٥,١٢) للفتة العمرية (٣٠,٢٠) و(١٥,٣٢) للفتة العمرية (٤٠-٣١) و(١٥,٨٢) للفتة العمرية (٤١ فأكثر) وبلغ الانحراف المعياري (٢,٦٣) و(١,٣٢) و(١,٩٦) حيث إنَّ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)؛ ممَّا يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد عينة الدِّراسة لمتغيِّر السن لصالح متغيِّر السن للفتة العمرية (٣٠-٢٠)؛ لأنَّ المتوسط مرتفع في هذه المرحلة العمرية، ومنخفض في مرحلة (٤٠-٣١) و(٤١ فأكثر)، ويرجع هذا الارتفاع إلى أنَّ الشَّباب لهم رؤية مستقبلية في تحسين جودة التعليم.

جدول ٧

اختبارات لتوضيح الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدِّراسة لمتغيِّر النوع

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية
ذكر	٢٥,١٢	١,٦٣	١٩,٤٥	٠,٠٠٠
أنثى	١٠,٣٨	٠,٩٥٤		

* قيمة ت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨.

يتَّضح من جدول (٧) الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدِّراسة لمتغيِّر النوع، أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) في آراء عينة الدِّراسة حول الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التَّعليم في منطقة الجوف لمتغيِّر السن؛ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٩,٤٥) وهي قيمة أكبر من (ت) الجدولية وقيمته المتوسط الحسابي (٢٥,١٢) للذكور و(١٠,٣٨) للإناث، وبلغ الانحراف المعياري (١,٦٣) و(٠,٩٥٤) حيث إنَّ مستوى الدلالة ٠,٠٠٠ ممَّا يؤكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد عينة الدِّراسة لمتغيِّر النوع لصالح الذكور؛ لأنَّ المتوسط مرتفع في الذكور ومنخفض في الإناث ويرجع هذا الارتفاع إلى أنَّ الذُّكور لديهم خبرة أكثر في مجال العمل، ومَرَّ عليهم كثيرٌ من المواقف التي أثقلت مهاراتهم الميدانية والعملية، وجعلت لديهم رؤى لتحسين جودة العمل.

جدول ٨

اختبارات لتوضيح الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدِّراسة لمتغيِّر المستوى التعليمي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية
دبلوم	١٨,١٢	٠,٩٦٣		
بكالوريوس	٢٦,١٢	١,٢٣	١٢,٦٣	٠,٠٠٠
ماجستير	١٩,٢٦	٠,٦٣٢		
دكتوراه	١١,٦٣	٠,٤٨٥		

* قيمة ت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨.

يتَّضح من جدول (٨) الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدِّراسة لمتغيِّر المستوى التعليمي أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) في آراء عينة الدِّراسة حول الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم في منطقة الجوف لمتغيِّر المستوى التعليمي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٦٣) وهي قيمة أكبر من (ت) الجدولية وقيمة المتوسط الحسابي (١٨,١٢) للدبلوم و(٢٦,١٢) للبكالوريوس و(١٩,٢٦) للماجستير و(١١,٦٣) للدكتوراه، وبلغ الانحراف المعياري (٠,٩٦٣) و(١,٢٣) و(٠,٦٣٢) و(٠,٤٨٥)؛ حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)؛ مما يؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد عينة الدِّراسة لمتغيِّر مستوى التعليم لصالح المستوى التعليمي البكالوريوس؛ لأنَّ المتوسط مرتفع في هذا المستوى التعليمي، ومنخفض في الدبلوم والمجستير والدكتوراه.

جدول ٩

اختبارات لتوضيح الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدراسة لمتغير المسمى الوظيفي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية
مدير	١١,٨٤	١,٣٢	١٥,٣٦	٠,٠٠٠
وكيل	١٨,٦٣	١,٩٦		
معلم	٢٥,٣٢	٠,٦٣		
إداري	٩,٣٢	٠,٦٥		

* قيمة ت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨.

يتَّضح من جدول (٩) الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدِّراسة لمتغيِّر المسمى الوظيفي أنَّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) في آراء عينة الدِّراسة حول الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم في منطقة الجوف لمتغير المسمى الوظيفي؛ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٣٦)، وهي قيمة أكبر من ت الجدولية وقيم المتوسط الحسابي (١١,٨٤) للمدير و(١٨,٦٣) للوكيل و(٢٥,٣٢) للمعلم و(٩,٣٢) للإداري، وبلغ الانحراف المعياري (١,٢٣) و(١,٩٦) و(٠,٦٣) و(٠,٦٥)؛ حيث إنَّ مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)؛ ممَّا يُوَكِّد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد عينة الدراسة لمتغيِّر المسمى الوظيفي لصالح المعلم؛ لأنَّ المتوسط مرتفع هنا، ومنخفض في باقي المسميات الوظيفية، ويرجع هذا الارتفاع إلى أنَّ المعلم أكثر وظيفة تهتم بتحسُّن جودة التعليم.



اختبارات لتوضيح الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدراسة لمتغير عدد الدورات

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية
١-٣	١٨,٣٦	٠,٧٥٤		
٤-٧	١١,٣٢	٢,٩٦	١٢,٢٥	٠,٠٠٠
٨ فأكثر	٣٥,٢٠	١,٢٣		

* قيمة ت عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) = ١,٩٨.

يتضح من جدول (١٠) الفروق الإحصائية بين آراء عينة الدراسة حسب عدد الدورات، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠١) في آراء عينة الدراسة حول الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم في منطقة الجوف لمتغير عدد الدورات؛ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٢٥) وهي قيمة أكبر من (ت) الجدولية، وقيمة المتوسط الحسابي (١٨,٣٦) لعدد الدورات من (١-٣) و (١١,٣٢) لعدد الدورات (٤-٧) و (٣٥,٢٠) عدد (٨ فأكثر)، وبلغ الانحراف المعياري (٠,٧٥٤) و (٢,٩٦) و (١,٢٣)؛ حيث إن مستوى الدلالة (٠,٠٠٠)؛ مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لآراء أفراد عينة الدراسة لمتغير عدد الدورات لصالح (٨ فأكثر)؛ لأن المتوسط مرتفع هنا، ومنخفض في (١-٣) و (٤-٧) لعدد الدورات. ويرجع هذا الارتفاع إلى أنه كلما زادت الدورات تحسنت جودة التعليم.

تفسير نتائج البحث والتوصيات:

أولاً: بينت النتائج مدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلم من وجهة نظر عينة البحث؛ حيث اتضح إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين للعينة محل البحث، ومستوى جميع عبارات "تقع الأهمية النسبية" للعبارات ما بين (٨٨٪-٥٠٪) والأهمية النسبية الأكبر تعود إلى المتوسط الحسابي المرتفع (٢,٢٩٨).

ثانياً: بينت النتائج أنه بدارسة المؤشرات المتعلقة بمدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية من وجهة نظر عينة البحث، اتضح أن جميع العبارات تقع "الأهمية النسبية" لها ما بين (٨٠٪-٥٠٪) والأهمية الأكبر تعود للمتوسط المرتفع (٢,٣١٥).

ثالثاً: بينت النتائج أنه بدارسة المؤشرات المتعلقة بمدى إسهام أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية من وجهة نظر عينة البحث، اتضح أن جميع العبارات تقع "الأهمية النسبية" لها ما بين (٧٥٪-٤٥٪) والأهمية النسبية الأكبر تعود إلى المتوسط المرتفع (٢,٢٧٨).

رابعاً: بينت النتائج أنه بدارسة المؤشرات المتعلقة بمعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية وأنظمة الإدارة التعليمية الإلكترونية في منطقة الجوف، اتضح نقص الكفاءات الخاصة بعمليات الصيانة الدورية على الأجهزة الإلكترونية



المستخدمة داخل المدارس وقلة البرامج التدريبية للمعلمين والإداريين حول نظم الإدارة الإلكترونية، وارتفاع تكلفة تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمقارنة مع إمكانيات المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى ضعف رغبة القيادات التنفيذية بالمؤسسات التعليمية في الاستعانة بأنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة العملية التعليمية. وعلى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يمكن الخروج بعدد من التوصيات هي:

١. تفعيل دور أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة أداء المعلمين من خلال الاستفادة من جودة البيئة الرقمية المتاحة بالمملكة العربية السعودية.

٢. تفعيل أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة الوسائل التعليمية، وتوفير أحدث الوسائل المتاحة التي تُسهّل كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها بالمدارس.

٣. تفعيل أنظمة الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة المناهج الدراسية، من خلال تطبيق معايير هيئة الاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

٤. تنظيم دورات تدريبية للمعلمين من خلال وزارة التعليم؛ لتطوير مهاراتهم الإلكترونية، ومساعدتهم على تطوير أدائهم.

٥. تفعيل أساليب الإدارة الإلكترونية؛ حتى تساعد المعلم على التواصل بكفاءة عالية مع الطلاب، وبخاصة في ظل جائحة كورونا، والعمل على رفع كفاءة الخدمات التعليمية التي يقدمها المعلم.

٦. تفعيل أساليب الإدارة الإلكترونية؛ لمساعدة المعلم على العمل عن بعد، من خلال توفير أحدث معطيات البيئة الرقمية ذات الكفاءة والفعالية العالية.

٧. دعم وزارة التعليم للمعلمين؛ من خلال تزويدهم بكل ما هو جديد عن الأنظمة الإلكترونية الخاصة بعملية التدريس في المدارس.

٨. تفعيل نظم الإدارة الإلكترونية؛ للعمل على الحد من إهدار وقت المعلم خلال العملية التعليمية، سواء التقليدية أم الإلكترونية، وتوفير الجهد المبذول من المعلمين خلال العملية التعليمية.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو رجب، ولاء السيد. (٢٠٢١). الإدارة الإلكترونية وتحسين جودة العملية التعليمية برياض الأطفال في ضوء جائحة كورونا (Covid 19). *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٥ (١٨)، ٩٣-٧١.
- اشتيا، سامح. (٢٠١١). درجة استخدام مديري المدارس في مديرية تربية بني كنانة الإدارة الإلكترونية في التواصل مع المعلمين وأولياء أمور الطلبة والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء أمور الطلبة، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- جودة، محفوظ. (٢٠١٢). *إدارة الجودة الشاملة، مفاهيم وتطبيقات*. دار المعرفة الجامعية.
- تيرنز، توماس. (٢٠١٥). *أساسات التدريس الصفّي: الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية*. ترجمة فخري رشيد خضر. دار القلم للنشر والتوزيع.
- سالم، محمد أحمد. (٢٠٢٠). آليات مقترحة لتفعيل دور الإدارة الإلكترونية في تطوير أداء مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. *مجلة جامعة الفيوم للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الفيوم*، ١٤ (٢)، ٣٧٤-٣٣٧.
- الشريف، عبد الله عبد العزيز. (٢٠١٧). إدارة البوابة الإلكترونية بجامعة تبوك، السياسات والإجراءات، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٩٢، ٢٨٣-٣١٠.
- عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٧). *الإدارة الإلكترونية، نماذج معاصرة*. دار السحاب للنشر.
- عبد الواحدة، مفيدة (٢٠١٥). المتطلبات المؤثرة في استخدام الإدارة الإلكترونية وأهميتها في جودة الخدمات المقدمة في مديريات التربية والتعليم العاملة في جنوب الأردن- دراسة ميدانية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، ١٦٣ (١)، ٨٥٦-٨٢٥.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب. (٢٠٠٥). *إدارة الجودة الشاملة*. دار المعرفة الجامعية.
- عسيري، خالد محمد أحمد. (٢٠١٧). تدعيم معايير الاعتماد المدرسي في تطبيقات الإدارة المعاصرة للإدارة الإلكترونية بمؤسسات التعليم العام السعودية تصور مقترح. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، ١٦ (١٠٣)، ١٠٥-٦٢.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٣). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. المناهج للنشر والتوزيع.
- الفايز، هيلة بنت عبد الله. (٢٠١٧). سيناريوهات مستقبلية بديلة للتحويل الإدارة الإلكترونية بالجامعات السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦ (٢)، ١٥٦-١٤١.
- القحطاني، منصور بن عوض. (٢٠١٧). تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير دراسة ميدانية. *مجلة العلوم التربوية*، ١١، ٢٢١-٣١٠.
- قريي، رشدي. (٢٠٢٠). استراتيجيات مواجهة وعلاقتها بقلق الموت لدى المشتبه في إصابتهم بفيروس كورونا. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، ٢ (١)، ٤٥-٦٩.
- قريشي، الحسين. (٢٠١٦). الإدارة الإلكترونية مدخل لتحقيق الجودة الشاملة بالتعليم قبل الجامعي في مصر. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ٤٥ (٤٥)، ١٣٥-١٨٩.



محمد، أمل عبد الفتاح. (٢٠٠٩). الخبرة الأسكتلندية في جودة التعليم المدرسي وإمكانية الاستفادة منها في مصر، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ١٢ (٢٤)، ٨٥-١٥١.

مصطفى، إيمان حسن. (٢٠١٠). واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس الحكومية الثانوية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات، [رسالة ماجستير، غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

الوادي، بلال محمود. (٢٠١١). المعرفة والإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها المعاصرة. دار صفاء للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

- Abdel Mowajda, Mufida. (2015). Requirements Influencing the Usage of Electronic Management in Improving the Quality of Services at Southern Provinces Directorates of Education/Jordan (In Arabic). *Journal of Education, Al-Azhar University, College of Education*, 163(1), 825-856.
- Abu Rajab, Walaa Al-Sayed. (2021). Electronic management and improving the quality of the educational process in kindergartens in light of the Corona pandemic (Covid 19) (In Arabic). *The Arab Journal of Specific Education*, 5(18), 71-93.
- Al-Azzawi, Muhammad Abdul-Wahhab. (2005). *Total Quality Management*. University Knowledge House.
- Al-Fayez, Haila bint Abdullah. (2017). Alternative future scenarios for the transformation of the electronic circuit in Saudi universities (In Arabic). *The Specialized International Educational Journal*, 6(2), 141-156.
- Al-Sharif, Abdullah bin Abdulaziz. (2017). Management of the electronic portal at the University of Tabuk, Policies and Procedures (In Arabic). *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Arab Educators Association*, 92, 283-310.
- Al-Qahtani, Mansour bin Awad. (2017). The application of electronic administration in the General Administration of Education in the Asir region, a field study (In Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 11, 221-310.
- Al-Wadi, Bilal Mahmoud. (2011). *Knowledge, electronic management and its contemporary applications*. Dar Safaa for Publishing and Distribution.
- Amer, Tariq Abdel-Raouf. (2017). *Electronic management, contemporary models*, Dar Al-Sahab for Publishing.
- Asiri, Khaled Mohamed Ahmed. (2017). The Enhancing of The Standards of School Accreditation in The Light of Contemporary Applications of E-Management in Saudi General Education Institutions: A Suggested Proposal (In Arabic). *The Arab Journal of Educational and Social Studies*, 16(103), 26-105.
- Attia, Mohsen Ali. (2013). *Modern Curricula and Teaching Methods*. Curricula for Publishing and Distribution.
- Chibelushi, Caroline. (2013). learning the hard way? issues in the Adoption of New Technology in Small Technology Oriented Firms. *Emerald Group Publishing Limited, Education Training*, 5(8), 725-736.
- Feras Hussein Shatat. (2015). E-Administration in The Public Schools of The Abu Dhabi. *Journal of Cost Management*, 5(7), 131-142.
- Ibrahim, F.K. (2018). Students' quality of life at the college of basic education- university of Mosul. *Published in proceeding of Edulearn 18, Palma*, 10441- 10448



- Thomas, K., Lam, P., & Ho, A. (2010). Diffusion of E-Learning Practice in an Educational Institution: Organizational Learning Attributes and Capabilities. *International Journal of E-Adoption (IJEa)*, 2(3), 1-13.
- Mahfouz, Jawda. (2012). *Total quality management: concepts and applications*. University Knowledge House.
- Majlinda Fetaji and Bekim Fetaji (2013). Devising a model of electronic School Management System based on web services for secondary schools in Macedonia. *Proceedings of the ITI 2013 35th International Conference on Information Technology Interfaces*, 187-192.
- Moh`D Suliman Shakkah and Saeed Ahmed AlGamd. (2016). An Investigation for Electronic-Management Use in Educational Projects Management (A Case Study in AL Baha- KSA Area. *American Journal of Economics and Business Administration*, 8(1), 1-8.
- Muhammad, Amal Abdel-Fattah. (2009). The Scottish experience in the quality of school education and the possibility of benefiting from it in Egypt, the World Council of Societies of Comparative Education (In Arabic). *The Egyptian Association for Comparative Education and Educational Administration*, 12(24), 85-151.
- Mustafa, Iman Hassan. (2010). *The reality of the application of electronic management in secondary government schools in the West Bank from the point of view of principals*. [Unpublished Master's thesis] (In Arabic). An-Najah National University.
- Qureiry, Rushdie. (2020). Confrontation strategies and their relationship to death anxiety among those suspected of being infected with the Corona virus (In Arabic). *The Scientific Journal of Educational Sciences and Mental Health, Bakra Ahla Foundation for Special Abilities*, 2(1), 45-69.
- Qureshi, Al-Hussein. (2016). Electronic management is an approach to achieving total quality in pre-university education in Egypt (In Arabic). *The Educational Journal, Sohag University*, 45(45), 135-189.
- Salem, Mohamed Ahmed. (2020). Suggested mechanisms to activate the role of electronic administration in developing the performance of school principals for the second cycle of basic education (In Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Studies, Fayoum University College of Education*, 14, 337-374.
- Shtayat, Sameh. (2011). *The degree to which school principals in the Bani Kenana Education Directorate use electronic management in communicating with teachers and parents of students and the difficulties they face from the point of view of principals, teachers and parents of students* [Unpublished Master's thesis] (In Arabic). Yarmouk University.
- Turner, Thomas. (2015). *The Foundations of Classroom Teaching: Social Studies in the Primary Stage* (F. Rashid, Trans.). Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.
- Wong, W. and Huang, N. (2011). The effects of e-learning system service quality and users' acceptance on organizational learning. *International Journal of Business and Information*, 6(2), 225-205.



معوّقاتُ توظيفِ قيمِ الثّقافةِ الإسلاميّةِ لتطويرِ البيئةِ المجتمعيّةِ وأساليبِ التّعلُّبِ عليها من وجهةِ نظرِ أعضاءِ هيئةِ التّدرّيسِ بجامعةِ الملكِ عبد العزيز

د. عبد الله عطية الله الأحمدى

أستاذ أصول التربية المشارك بكلية الدراسات العليا التربوية

جامعة الملك عبد العزيز

المُسْتَخْلَصُ:

هَدَفَتْ الدِّراسَةُ الحَالِيَةُ إِلَى الكَشْفِ عَنِ مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ البِيئَةِ المِجْتَمَعِيَّةِ وَأَسَالِيبِ التَّعَلُّبِ عَلَيْهَا مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ المَلِكِ عَبْدِ العَزِيزِ، وَاسْتُخْدِمَتْ الدِّراسَةُ المِنْهَاجَ الوَصْفِيَّ، وَطُبِّقَتْ اسْتِبَانَةٌ مَكُونَةٌ مِنْ (٢٠) فِئْرَةً عَلَى عَيِّنَةٍ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بَلَّغَ قَوَائِمُهَا (٢٤٥) عَضْوًا، وَتَوَصَّلَتْ الدِّراسَةُ إِلَى نَتَائِجٍ مِنْ أَهْمِّهَا: مَوَافَقَةُ أَفْرَادِ عَيِّنَةِ الدِّراسَةِ عَلَى المَحَوْرِ الأوَّلِ (مَعَوِّقَاتُ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ البِيئَةِ المِجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ المَلِكِ عَبْدِ العَزِيزِ) بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (٣,٧٩) بِدَرَجَةِ مَوَافَقٍ، وَكَانَ مِنْ أَهَمِّ تِلْكَ المَعَوِّقَاتِ: ضَعْفُ الحَوَافِزِ المَادِّيَّةِ وَالْمَعْنَوِيَّةِ لِلْمَتَمَيِّزِينَ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالطُّلَّابِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (٤,٢٠)، كَمَا جَاءَتْ مَوَافَقَةُ أَفْرَادِ عَيِّنَةِ الدِّراسَةِ عَلَى المَحَوْرِ الثَّانِي (أَسَالِيبِ وَآلِيَّاتِ لَتْفَعِيلِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ البِيئَةِ المِجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ المَلِكِ عَبْدِ العَزِيزِ)، بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي مَقْدَارُهُ (٤,٢٤) بِدَرَجَةِ مَوَافَقٍ بِشَدَّةٍ، وَكَانَ مِنْ أَهَمِّ هَذِهِ الأَسَالِيبِ وَالآلِيَّاتِ: تَكْرِيمُ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ الْمُتَمَيِّزِينَ فِي التَّدْرِيسِ، وَالبَحْثِ العِلْمِيِّ وَخِدْمَةِ المِجْتَمَعِ بِمَتَوَسِّطٍ حِسَابِي (٤,٣٤) دَرَجَةٍ.

الكلمات المفتاحية: معوّقات، توظيف، قيم الثّقافة الإسلاميّة، البيئة المجتمعيّة.

Obstacles to employing the values of Islamic culture to develop the community environment and methods to overcome them from the viewpoint of faculty members at King Abdul-Aziz University

Dr. Abdullah Attitallah Alahmadi

Associate Professor of Pedagogy at the College of Educational Postgraduate Studies

King Abdul-Aziz University

Abstract:

This study aimed at revealing the obstacles of employing the values of Islamic culture for developing the societal environment and techniques to overcome them from faculty perspectives at King Abdul-Aziz University. The descriptive method was utilized; and a 20-item questionnaire was administered to a sample of 245 faculty members. The results revealed the agreement of the study sample to the first axis (obstacles of employing the values of Islamic culture to develop the societal environment from the faculty perspectives at King Abdulaziz University) with mean score (3.79) at the “agree” degree. The most important obstacles were the weak financial and moral incentives for the distinguished faculty members and students with mean score of (4.20). The results also showed the study sample agreement to the second axis (techniques and mechanisms to activate employing the values of Islamic culture to develop the societal environment from the faculty perspectives at King Abdul-Aziz University), with mean score of (4.24) with the degree of “strongly agree”. The most important of these techniques and mechanisms was summed up in honoring the distinguished faculty members in teaching, scientific research and community services, with mean score of (4.34).

Keywords: Obstacles, employment, values of Islamic culture, societal environment.

“The authors extend their appreciation to the Deputyship for Research & Innovation, Ministry of Education in Saudi Arabia for funding this research work through the project number (IFPHI-060-324-2020)” and King Abdulaziz University, DSR, Jeddah, Saudi Arabia.



المقدمة:

تعدُّ القيمُ أحدَ أهمِّ مواضيعِ البحوثِ التربويَّة؛ لما لها من أهميَّةٍ بالغةٍ في جميعِ مجالاتها، ولدورها الفاعلِ والمؤثِّرِ في أغلبِ التطبيقاتِ العمليَّةِ التربويَّة، وما تقومُ به من الحفاظِ على الهويةِ الثقافيَّة للمجتمع، وبخاصَّةٍ في ظلِّ ما يشهدهُ العالمُ من تغيُّراتٍ وتحولاتٍ في شتى المجالات.

وتتأكَّدُ أهميَّةُ القيمِ من خلالِ ارتباطها الوثيقِ بمصادرها، وفي مُقدِّمتها الوحيُّ الكريم من كتابِ الله وسنَّةِ النبي ﷺ، كما يعود هذا الاهتمامُ "إلى أنَّ القيمَ تمثِّلُ مُكوِّناً رئيساً من الفردِ وسلوكه، وثقافةِ المجتمع وحضارته، ويتوقَّفُ عليها تطوُّرُ هذا المجتمع وتقدُّمُ أفرادِهِ في جميعِ المجالات" (الحارثي، ٢٠٢٠م، ٢٧٨). والثقافةُ الإسلاميَّة ثقافةٌ عالميَّة؛ تجمعُ بين الأصالةِ والمعاصرة، وتضمُّ قيماً عديدة تحترِّمُ الإنسان وتقدِّره على منهجِ الحقِّ تبارك وتعالى. كما تصبغُ الإنسانَ بصبغةٍ استقلاليَّة ذات حُلُقٍ أصيل، وقيمٍ ثابتة، لتكونَ عوناً - بعد الله تعالى - في معرفتهم بجوهرِ دينهم، وفهمِ نُظمه، وردِّ الشُّبهات عنه، وإحباطِ المكائِد التي تحاك ضده من أعدائه، وبخاصَّةٍ في هذا العصر الذي كثرت فيه التَّحديات (عبد، ٢٠٠٧م).

وهناك ارتباطٌ وثيقٌ بين القيمِ والثقافةِ والبيئةِ المجتمعيَّة. حيث إنَّ ثقافةَ أيِّ أمةٍ يجب أن تقوم على أساسٍ من القيم التي تسود مجتمعتها، وهي قيم وثيقة الصِّلَةِ بالعقيدة والفكر، والسلوك، ونمط الحياة، كما أنَّها عمادُ التراثِ الروحي والتَّفنسي والاجتماعي. ومن هنا تأتي أهميَّةُ القيمِ الإسلاميَّة التي يجب أن تكونَ ثقافتنا متفاعلةً معها أوْثق تفاعلٍ وأعمقه (عليان، ٢٠١١، ١٤).

وقد أشار كلٌّ من أبونمر (٢٠١٧م)، وبلكا (٢٠١١م)، والبعداني (٢٠١٧م)، إلى أنَّ الثقافةَ الإسلاميَّة لها الدور الأساسي في ترسيخِ قيمِ المجتمع، كما أنَّ لمُؤسَّسات المجتمع دورٌ مهم في نشرِ الثقافة وتضمينها في المقرَّرات والأنشطة التي تدعم الثقافة العربيَّة والإسلاميَّة لتكونَ قادرةً على مواجهة التَّحدِّياتِ الثقافيَّة والفكرية المعاصرة. ويُعدُّ المجتمع الجامعي بيئةً ملائمةً وحاضنةً نشطةً لتنميةِ القيمِ من خلال ما يوفره للطلَّاب من ثقافةٍ ووعي، وإطِّلاعٍ على تجاربِ الأمم التي قطعت شوطاً في التَّقدُّم الاجتماعي والاقتصادي (عمارة، ٢٠١٠م).

وقد أصبحت أدوارُ المُؤسَّسات التَّعليميَّة بصفةٍ عامَّة، والجامعيَّة بصفةٍ خاصَّة وإسهاماتها في تعزيز الأمن الثقافي والتَّصدِّي لمختلف أنواع الاختراقات الثقافية التي تتعرَّضُ له ضرورةٌ ملحةٌ ومطلَّباً حيويًا في ظلِّ التَّحدِّياتِ المتلاحقة في عصر العولمة؛ ولهذا فإنَّ الجامعة ذات أهميَّةٍ عظمى في التَّسيج الاجتماعي، لما تقومُ به من دورٍ مهم في تهيئةِ المجتمع الجامعي وتشكيله، بما تملكه من نظم ووسائل وأساليب، وما تضمُّه من كفاءاتٍ مُتخصِّصة ومُدرَّبة (منيغدا، ٢٠٢١م).

وأكد الحارثي (٢٠٠٣م) أنَّ الجانبَ الثقافي الذي تعدُّ القيمُ جزءاً منه هو أحدُ أهمِّ مرتكزاتِ العولمة التي تعمل بالآلياتِ المختلفة والمتجدِّدة على التَّغيير الثقافي الاجتماعي بقيمها الوافدة، وأنَّه لا بدَّ من المحافظة على القيمِ الثقافيَّة



أمام تحديات العولمة الثقافية، وأن المؤسسات التعليمية لها دور كبير في ذلك من خلال أعضائها ومقرراتها وإدارتها المختلفة. ومن خلال ما تقدم يمكن القول أن الجامعات تقوم بأدوار متعددة تسهم من خلالها بنشر قيم الثقافة الإسلامية وتعزيزها من خلال البرامج والأنشطة المختلفة، وتعمل على توظيفها لتحقيق عدة أهداف، منها: تطوير البيئة المجتمعية وبالرغم من ذلك تبقى هناك معوقات تحول دون تحقيق ذلك؛ ومن هنا يأتي هذا البحث لدراسة معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية وأساليب التغلب عليها.

مشكلة الدراسة:

أوضحت دراسة موسى (٢٠٢٠م) أن العولمة بوصفها ظاهرة قديمة جديدة تحاول فرض هيمنتها من خلال خرق كل القيم الحضارية والإنسانية والروابط الاجتماعية لتحقيق هدفها بإزالة الحدود الاقتصادية والمعرفية وتقليص المسافة بينها فهي تسعى إلى السيطرة على الإدراك وتعطيل العقل؛ لتكريس نوع معين من الاستهلاك للمعارف والسلع، كما أوضح فرج (٢٠٠٢م)، والفصل (٢٠٠٨م)، وعبد الله (٢٠١٧م) أن التغيرات السريعة في الوقت الزاكن، وانتشار الفضائيات والسماعات المفتوحة، وسيطرة الرأسمالية، ومحاولة سحق الهوية القومية، وتذويب الثقافات، وانتشار فكر العولمة الكاسح كل ذلك يتطلب ترسيخ قيم الثقافة الإسلامية، وذهبت دراسة Kurbanov et al (٢٠١٦م) إلى أهمية الأساليب الأنثروبولوجية في تكوين الثقافة الروحية والأخلاقية لدى طلاب الجامعة، وأهمية تضمين موضوعات عن أشكال الثقافة في المقررات الدراسية، وذهبت دراسة Aronson, & Laughter (٢٠١٦م) إلى أهمية الممارسات والأنشطة ذات الصلة بالثقافة في الجامعات لتزويد الطلاب بأهمية القيم المهنية والحياتية، وذهبت دراسة Kissel (٢٠٢٠م) إلى أهمية دعم حرية التعبير بوصفها ثقافة في الحرم الجامعي من خلال إتاحة الفرصة للآخرين للتعبير عن آرائهم وتبني ثقافة الحوار ونشر ثقافة نمذجة السلوك الجيد. وأكدت منيغدا (٢٠٢١م) أن مرحلة التعليم العالي هي آخر مرحلة في حياة الطالب، وتتعدّد أهدافها ووظائفها وتنوّع خصائصها، وهي التي تمثّل المجتمع بالكوادر والكفاءات المؤهلة لتنمية المجتمع، وتعتمد في تحقيق أهدافها على مجموعة من الفاعلين تأتي في مقدّمتهم أعضاء هيئة التدريس، والمقررات الدراسية، والإدارة الجامعية. يتّضح ممّا سبق أهمية قيم الثقافة الإسلامية وأثرها في المجتمع، وأنّ هناك معوقات تحدّ من توظيفها لتطوير البيئة المجتمعية مثل: العولمة، وانتشار الفضائيات، والسماعات المفتوحة، ومحاولة التأثير على الهوية، وتذويب الثقافات الأخرى المخالفة لأصول الثقافة الإسلامية، حيث فرض الواقع مزيداً من الاهتمام بالقيم الثقافية الإسلامية، والعمل على تعزيز قيم الثقافة الإسلامية لمواجهة التحديات الثقافية والفكرية المعاصرة، وتأتي هذه الدراسة بغية التعرف إلى معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية، وأساليب التغلب عليها من خلال وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز.



وَيُمْكِنُ تَحْدِيدُ مَشْكَلَةِ الدِّرَاسَةِ فِي السُّؤَالِ الرَّئِيسِ التَّالِي:

مَا مَعَوِّقَاتُ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ وَمَا أُسَالِيبُ التَّغَلُّبِ عَلَيْهَا مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ

أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ؟

وَيَتَفَرَّعُ مِنَ السُّؤَالِ الرَّئِيسِ السَّابِقِ، الْأَسْئَلَةُ التَّالِيَةُ:

١. مَا مَفْهُومُ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ؟ وَمَا خُصَائِصُهَا؟

٢. مَا مَعَوِّقَاتُ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ

الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ؟

٣. مَا أُسَالِيبُ التَّغَلُّبِ عَلَى مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ

هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ؟

أَهْدَافُ الدِّرَاسَةِ:

هَدَفْتُ الدِّرَاسَةُ إِلَى:

١. تَحْدِيدُ مَفْهُومِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَخُصَائِصِهَا.

٢. الْكَشْفُ عَنْ مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ

بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ.

٣. تَقْدِيمُ بَعْضِ الْأَسَالِيبِ وَالْآلِيَّاتِ لِلتَّغَلُّبِ عَلَى مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ

مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ.

الْأَهْمِيَّةُ النَّظَرِيَّةُ لِلدِّرَاسَةِ:

١. الْكَشْفُ عَنْ جَانِبٍ مِنْ مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ، وَقَدْ أَشَارَتْ بَعْضُ

الدِّرَاسَاتِ وَالتَّقَارِيرِ الرَّسْمِيَّةِ الْمَحَلِّيَّةِ وَالْدَوْلِيَّةِ إِلَى وَجُودِ عَدِيدِ الْمَعَوِّقَاتِ الَّتِي تُحْدُ مِنْ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ

لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ؛ نَظَرًا لِكثْرَةِ التَّحْدِيَّاتِ الَّتِي تَوَاجِهَ مَعْظَمَ الْمُجْتَمَعَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ.

٢. تَبَيَّنُ أَهْمِيَّةُ الْعَمَلِ عَلَى تَجَاوُزِ تِلْكَ الْمَعَوِّقَاتِ لِمُوَاجَهَةِ التَّحْدِيَّاتِ الْمُخْتَلِفَةِ الْمَحِيطَةِ بِهَذَا الْجَانِبِ الْمُهْمِ مِنْ دُورِ

الْجَامِعَةِ.

الْأَهْمِيَّةُ التَّطْبِيقِيَّةُ لِلدِّرَاسَةِ:

١. تَقْدِيمُ نَتَائِجِ الدِّرَاسَةِ الْحَالِيَّةِ آليَّاتِ وَأَسَالِيبِ مُقَرَّحَةٍ لِإِدَارَةِ الْجَامِعَةِ تَسَاعُدُ فِي تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ

لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِثْلَ النَّدَوَاتِ، وَالْمُؤْتَمَرَاتِ، وَالِدُّورَاتِ التَّدْرِيبِيَّةِ؛ لِنَجَاوُزِ مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِهَا.

٢. قَدْ تَسْتَفِيدُ مِنْ نَتَائِجِ الدِّرَاسَةِ لِحَاثُ تَخْطِيطِ الْمَنَاحِجِ بِالْجَامِعَةِ مِنْ خِلَالِ تَضْمِينِ جَوَانِبِ تَطْوِيرِ الْمَعَارِفِ



- والمهارات والسلوكيات الحميدة والقيم للطلاب في المقررات الدراسية ليكونوا ذوي شخصيات مستقلة.
٣. قد يستفيد من هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس من خلال تعرف أساليب توظيف قيم الثقافة الإسلامية في عمليات التحديث المجتمعي وتطوير البيئة المجتمعية.
٤. قد يستفيد من نتائج الدراسة مشرفو الأنشطة الطلابية لبناء برامج تدريبية وتنفيذها لتنمية قيم الثقافة الإسلامية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
٥. ربما يُستفاد من نتائج الدراسة في بناء برامج تنمية القدرات البشرية التي تكون القيم من أهم مستهدفاتها.
٦. بناء منظومة القيم الثقافية لتوجيه جميع برامج الجامعة وأنشطتها، وربطها بما تقدّمه من خدمة مجتمعية لتطوير البيئة الجامعية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة في حدودها الموضوعية على معوّقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية وأساليب التغلب عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود المكانية: جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: طُبِّقَت الاستبانة الخاصة بكشف معوّقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأساليب التغلب على تلك المعوّقات، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (١٤٤٣هـ/٢٠٢١م).

مصطلحات الدراسة:

المعوّقات:

- "ذلك الشي العسر الذي يشكّل صعوبةً، ويعرقل تحقيق الأهداف، ويحتاج إلى مواجهة للتغلب عليه حتّى يمكن الوصول إلى الغرض أو الهدف بسهولة ويسر" (حسنين، ٢٠٠١م، ٦١).
- ويعرّفها الباحث إجرائياً أنّها: التّحديات والصّعوبات التي تحدّ من توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية.

قيم الثقافة الإسلامية

- هي معايير الأفراد وقيمهم المتعلقة بمجمل الكسب الإنساني المنفعل بالتنزيل في تفاعله مع بيئته الطبيعية والاجتماعية في زمان ومكان معينين. (عليمات، ٢٠٠١م، ٩٠). ويعرّفها الباحث إجرائياً أنّها: مجموعة من الأحكام والمعايير الناجمة عن تصوّرات الإسلام للكون والإله والإنسان والحياة، التي تتكوّن نتيجة تفاعل الفرد والمجتمع مع



الخبرات والمواقف الحياتية المختلفة، وبما يتمكن الفرد من تحديد أهدافه وتوجهاته التي تتجسد بسلوكه العملي بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

البيئة المجتمعية:

هي كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات وأنظمة تربوية تعمل على تشكيل أسلوب الفرد وسلوكياته ومنهجياته في التفكير التي يسلكها في مراحل حياته (البار وكابلي، ٢٠٠٦م، ١٩). ويعرفها الباحث إجرائياً أنها: كل ما يحيط بالفرد في بيئته الكبرى (المجتمع) أو بيئته (الصغرى) الأسرة والرفاق من مؤثرات وأنظمة يمتلكها المجتمع وأفراده تسهم في تشكيل سلوكيات الفرد وقيمه بما يحقق التفاعل الاجتماعي السليم، ويتضمن ذلك العمليات الثقافية والاجتماعية التي تقدّمها الجامعة.

الإطار النظري

أولاً: مفهوم "قيم الثقافة الإسلامية"

تعدّ القيم من الموضوعات المهمة في حياة الأفراد، فهي من المكونات الأساسية للشخصية؛ حيث تؤثر على سلوك الأفراد، ومواقفهم، وعلاقاتهم داخل المنظمات وخارجها، فالشجاعة، والأمانة، والصدق، والتضحية، والاستقامة والعدالة والمحبة والخير، وهي مجموع ما يحبّه الشخص وما يكرهه، وأحكامه وتفضيلاته الدينية والاجتماعية، والأخلاقية، والجمالية.

والقيم في المعجم الوسيط جمع قيمة، وهي الشيء ذو المقدار أو الثمن، وهي قيمة الشيء، وقيمة المتاع هي ثمنه (الزيات، عبد القادر ومحمد ٢٠١١م، ٩٨)، وفي لسان العرب: والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء والقيمة ثمن الشيء بالتقويم. تقول: تقاوموه فيما بينهم، إذ تقول العرب: كم قامت ناقتك؛ أي كم بلغت. (ابن منظور، د.ت.، ٥٠٠).

واصطلاحاً: يعرفها الجابري (٢٠٠١م) أنها: "معايير للسلوك الاجتماعي والتدبير السياسي، ومحددات لرؤية العالم واستشراف المطلق" (ص. ٤٤)، كما عرفها زهران (٢٠٠١م) أنها: تنظيم الأحكام العقلية العاطفية، وهي مفهوم ضمني غالباً ما يعبر عن الجدارة، أو الامتياز، أو درجة الائتمان المرتبطة بالناس أو الأشياء أو المعاني أو جوانب النشاط. (ص. ١٢)

كما تُعرفُ أنها "المعايير والاعتقادات التي يستعملها شخص ما عندما يواجه وضعاً يجب عليه القيام به باختيار ما" (عشوي، ٢٠٠٢م، ١٠٦). وأنها "محصلة مجموع الاتجاهات التي تتكوّن لدى الفرد إزاء شيء أو حدث أو قضية معينة وتُعدّ من دوافع السلوك المهمة" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣م، ٢٤٣). كما يُعرفها الفيبي (٢٠٠٦م) أنها "نموذج ذهني نسبي من المعتقدات والتصورات الإيجابية أو السلبية منسوجة حول شيء أو معنى أو نمط سلوكي يتحكّم في نفوس الناس، وطرائق تفكيرهم وأحكامهم واختياراتهم ومواقفهم وتصرفاتهم بصفة مستمرة نسبياً ويترتب



عليه نظرة المجتمع الإيجابية أو السلبية لأفراده" (ص ٢١). وتُعرَّف كذلك أنّها "معايير أو مبادئ أو أفكار حول قيمة أو أهميّة بعض الصفات [أو حتى الأشياء] المقبولة عموماً من قبل مجموعة معيّنة" (٢٠١٠م، Sahib, & Demirel).

يتبيّن ممّا سبق أنّ القيم مجموعة من المبادئ والمعتقدات والمقاييس التي توجّه سلوك الفرد في حياته اليومية، حيث يستخدمها في إصدار الأحكام على الأحداث والأشياء إيجاباً أو سلباً، سواء أكانت ماديّة أم معنويّة، حيث تمثّل ثقافة الفرد، وترتبط بالسُّمُو الخلقّي والذاتيّ للأشخاص في مواقف التّفْضِيل والاختيار.

ويشير مفهوم الثقافة بشكل عامّ إلى التّمكن المعرفي والمعلوماتي، يُقال: إنسان مثقّف وشعب مثقّف، كما يشير إلى السلوك الاجتماعيّ الذي تشارك فيه مجموعة من البشر يميّزها عن غيرها، وهذا السلوك يكون مُستمدّاً من دين الفرد وعقائده، وعاداته، وتقاليده. والثقافة في اللغة - كما يشير المعجم الوسيط - ثَقَفَ الشَّيْءَ ثَقْفًا وَثَقَافًا وَثَقُوفَةً: حَدَقَهُ. وَرَجُلٌ ثَقِفٌ وَثَقْفٌ: حَادِثٌ فَهْمٌ، ثَقِفْتُ الشَّيْءَ حَدَقْتُهُ وَثَقُفْتُه إِذَا ظَفَرْتُ بِهِ، وَثَقَفَ الرَّجُلُ ثَقَافَةً أَيْ: صَارَ حَادِثًا خَفِيفًا، كَمَا تَعْنِي التَّعْلُمُ وَالتَّهْذِيبُ. وَتَثْقِيفُ الشَّيْءِ هُوَ إِقَامَةُ الْمَوْجِبِ مِنْهُ وَسِوَاهُ. وَفِي الْإِنْسَانِ أَذْبَهُ وَهَذَّبَهُ. وَهِيَ تَشْمَلُ: الْعِلْمَ، وَالْمَعَارِفَ، وَالْفَنُونَ الَّتِي يُطَلَّبُ الْحَذَقُ فِيهَا، وَتُوْحِي إِلَى عِدَّةٍ مَعَانَ، مِنْهَا: الْفُطْنَةُ، وَالذِّكَاؤُ، وَالتَّهْذِيبُ، وَضَبْطُ الْعِلْمِ، وَسُرْعَةُ التَّعْلُمِ. (الزيات وآخرون ٢٠١١م، ٩٨).

والثقافة اصطلاحاً تعني: "التّمكن من مجال معين، أو امتلاك الفرد للسلوكيات المعرفيّة التي يستطيع من خلالها التّفاعل مع هذه المجالات". (لولي، ٢٠١٧م، ٦٧).

والثقافة الإسلامية تعني: التّناج الكلي من العلوم والآداب والمعارف والسلوكيات والفنون والدين والتّاريخ والحضارة والقيم (عبد الله وموسى، ٢٠١٦م، ١٠).

وقيم الثقافة الإسلامية تعني: مجموعة من الأحكام والمعايير النّاجمة عن تصوّرات الإسلام للكون والإله والإنسان والحياة، والتي تتكوّن نتيجة تفاعل الفرد والمجتمع مع الخبرات والمواقف الحيّاتيّة المختلفة، وبها يتمكّن الفرد من تحديد أهدافه وتوجّهاته التي تتجسّد بسلوكه العملي بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

يوضّح التعريف السّابق أنّ عناصر الثقافة الإسلاميّة تتكوّن من عنصرين: أحدهما ثابت لا يتغيّر وهو المرتبط بالكتاب والسّنة، وعنصر آخر مُتغيّر وهو المرتبط بعمليات تفاعل الإنسان مع بيئته والثقافة المحيطة به، والتّغيّرات العلميّة الحادثة بالمجتمع من حوله ومعاملاته مع المحيطين به.

وتتكوّن المنظومة الثقافيّة Cultural system من: العقائد والآداب، والفنون، والفلسفة، والعلوم الإنسانيّة التي تكوّن رؤية العالم في حضارة من الحضارات، أو ثقافة من الثقافات، وهي البيئة الرّوحية للتّطوّرات الاقتصاديّة والعلميّة والتكنولوجيّة الماديّة، وهي الإطار الحاضن التّقافي الضّروري الذي لا يمكن أن يحصل تقدّم حقيقي علمي أو تكنولوجي بدونه، فالثقافة تتعهّد ببناء الإنسان وروحه، ونمط تفكيره، وتكوينه، واستعداده للتّفتّح العقلي



والإبداع، وهذه المنظومة ليست إلا مجموعة القيم التي يحتضنها المجتمع (حسن، ٢٠٠٨م). والتنمية ينبغي أن تنبع من ثقافة المجتمع Society's culture، وتنسجم مع منظومته الفكرية وإطاره الحضاري، فمن دون هذا الترابط بين الثقافة باعتبارها منظومة شاملة والتنمية باعتبارها عملية اقتصادية واجتماعية تفقد التنمية حيويتها وتصبح بلا روح. (الهنداوي، ٢٠٠٦م، ٣٠٠).

ومن مواصفات منظومة القيم في الثقافة الإسلامية نسق الحكمة والمعرفة والدعوة إلى العلم والقراءة، حيث جاء في أول سورة "اقرأ" الحث على القراءة والكتابة، والحث على التعلم والتطور الفكري، وأقسم الله تعالى بالقلم في أول سورة القلم لأهميته في العملية التعليمية، كما ورد في أول سورة المزمل أمر إلهي للرسول صلى الله عليه وسلم ثم للصحابه الكرام وهو الأمر بالقراءة وترتيل القرآن الكريم.

وتتميز قيم الثقافة الإسلامية بما تتميز به القيم الإسلامية من خصائص، التي ترتبط بخصائص الرسالة المحمدية كونها ربانية تنسجم مع الفطرة الإنسانية؛ لأن مرجعها ومصدرها الكتاب والسنة، فهي عادلة وحرّة، وتحرّر الإنسان من العبودية لغير الله، وهي إنسانية وعالمية، وهذا ضمن لها خلوها من التناقض والتعارض والتمزق والاضطراب، وثابتة لا تتغير ولا تبدل، وثابتة على الأصول والكليات والغايات، وثابتة على القيم الدينية الأخلاقية، وشاملة بمعنى: أنها تشمل كل مناحي العبادات، والاقتصاد والاجتماع، والإدارة والقضاء، والحكم الداخلي. وتستوعب كل مجالات حياة المجتمع المسلم، وواقعية تتمشى مع قدرات الإنسان، وتعرفه حقيقة الكون، وتدعوه للتعامل معه على النحو الذي بينته العقيدة الإسلامية، وهادية للإنسان فهي مطلقة، وتتميز بالثبات، وأنها صالحة لكل زمان ومكان (عبد الله وموسى، ٢٠١٦م).

كما تتسم الثقافة الإسلامية بالمثالية حيث تريد لاتباعها الكمال والمثل العليا دائماً، فقد حرص الإسلام على إبلاغ الإنسان أعلى أفق ممكن من المستوى العالي الرفيع في يسر وطمأنينة، فالمستوى العالي هذا يشمل: المندوبات، وأنواع الثواب التي ترغب الشريعة القيام بها، ويشمل كذلك المكروهات التي ينبغي تنزه المسلم وابتعاده عنها؛ لذلك لا يفرض الإسلام هذه المثل على الجميع، ولكن كل وفق ما يستطيع وفق مواهبه واستعداده (الهاشمي، ٢٠٠٧، ٨١).

وقد ذكر موسى (٢٠٢٠م): مجموعة من خصائص القيم، ومن أهمها:

١. القيم الإسلامية قيم عامة للحياة، وشاملة لا تنحصر في أمور جزئية.
٢. تتميز القيم الإسلامية بالعمق، مع سبر غور الأشياء دون الحاجة للوقوف عند حد الأمور الجزئية، أو الاكتفاء بالنظر إلى الظواهر السطحية.
٣. تعدد القيم معايير لتمييز عدة خيارات، ويسعى الشخص إلى تحقيق أشياء تتفق مع قيمه.



٤. للقيم قوة وتأثير على الأفراد والجماعات؛ ممَّا يؤدي بهم إلى درجة الإكراه، وأي انحراف يمكن اعتباره انحرافاً سلوكياً.

٥. القيم الإسلامية واقعية بمعنى مناسبتها لقدرات الإنسان فهي قيمٌ عمليةٌ مثاليةٌ في الوقت ذاته (ص.٦٧).

الدِّراساتُ السابقة:

يعرضُ الباحثُ فيما يلي بعضَ الدِّراساتِ العربيَّةِ والأجنبيَّةِ ذات الصِّلةِ بالدِّراسةِ الحاليَّةِ، وتمَّ مراعاةُ التَّرتيبِ من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

أولاً: الدِّراساتُ العربيَّة:

- هدفتُ دراسةُ سليمان، ومخروص (٢٠١٥م) إلى معرفة الدور الاتِّصالي للمؤسَّساتِ الدِّينيَّةِ الرَّسميَّةِ في نشر قيم التَّسامحِ الدِّيني من خلال دراسة ميدانيَّة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وخلصتُ الدِّراسةُ إلى عدَّة نتائج، منها: وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين التَّسامحِ الدِّيني وبين مردودِ نشرِ قيم التَّسامحِ والتَّواصل مع الآخرين على الفرد والمجتمع بالإضافة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين نوعِ المؤسَّساتِ الدِّينيَّة الأكثر نشاطاً في نشرِ قيم التَّسامح، وبين التَّردُّد على هذه المؤسَّسات، كما أشارتُ إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين مساعدة المؤسَّساتِ الدِّينيَّة في نشرِ قيم التَّسامحِ الدِّيني وبين معوِّقات التَّسامح مع الآخرين.
- وسعت دراسةُ الحازمي وآخرون (٢٠١٥م) إلى تعرُّفِ الدَّورِ التَّربويِّ للجامعات في نشرِ ثقافة العملِ التَّطوعيِّ في المجتمعِ السُّعوديِّ، واستخدمَ الباحثُ المنهج الوصفي في دراسته، واستخدم الاستبانة أداةً لبحثه، وطبَّقها على عيّنة من جامعتي نجران والأميرة نورة من أعضاء هيئة التَّدريس والطلَّبة، وانتهتُ إلى نتائج منها أنَّ الجامعاتِ تؤدِّي دوراً متواضعاً في نشرِ ثقافة العملِ التَّطوعيِّ حيث تراوحتُ المتوسَّطُ الإجمالي بين (١,٢٨) و(٢,٦)، واتَّفاق وجهة نظرِ الطَّلَّبة وأعضاء هيئة التَّدريس على مفهوم ثقافة العملِ التَّطوعيِّ والعوامل الدَّافعة له.

- وجاءتُ دراسةُ السرحاني (٢٠١٦م) لتكشفَ عن دورِ الجامعاتِ السُّعوديَّة في مواجهة التَّحدياتِ الثَّقافيَّة التي تواجه طلابها من أجل تعزيز الانتماء الوطنيِّ بينهم، واستخدمتُ الدِّراسةُ المنهج الوصفي، وكان من نتائج الدِّراسة أنَّ تقديراتِ أعضاء هيئة التَّدريس لدورِ الجامعاتِ السُّعوديَّة في مواجهة التَّحدياتِ الثَّقافيَّة قد جاءتُ ضمنَ الدَّرجة المتوسَّطة، حيث بلغ المتوسَّطُ الحسابي لتقديراتهم (٣,٦٧)، كما أظهرتُ النَّتائج أنَّ تقديراتِ أعضاء هيئة التَّدريس للدَّور الذي تقوم به الجامعاتُ السُّعوديَّة لتعزيز الانتماء الوطني لدى طلبتها جاءتُ ضمنَ الدَّرجة المرتفعة، حيث بلغ المتوسَّطُ الحسابي لتقديراتهم (٣,٧٤).

- وهدفتُ دراسةُ السِّلَمي (٢٠١٧م) إلى تفعيل دورِ التَّعليم الجامعيِّ نحو تعزيزِ المسؤوليَّة المجتمعيَّة لدى طلبته في أثناء الأزمات، وتوضيح المعوِّقات التي تحول دون قيام التَّعليم الجامعيِّ بدوره في ذلك، واستخدمَ الباحثُ المنهج



الوصفي، وبعد تطبيق الاستبانة على (١٤١) من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية والعلوم الاجتماعية بجامعة جدة أوضحت النتائج: أنَّ هناك موافقةً بدرجةٍ متوسطة على دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى طلبته في أثناء الأزمات وموافقة بدرجةٍ كبيرة على المعوقات التي تحول دون قيام التعليم الجامعي بدوره في ذلك، وموافقة بدرجةٍ كبيرة جداً على المقترحات التي تسهم في تعزيز قيام التعليم الجامعي بدوره في تعزيز المسؤولية المجتمعية في أثناء الأزمات لدى الطلبة.

- وسعت دراسة الجهني (٢٠١٧م) إلى تحليل منظومة القيم والأخلاق بنائياً ووظيفياً وديناميكياً وفقاً للنظرية العامة في الفعل والأنساق الاجتماعية، فبواسطة استخدام أدوات هذه النظرية الوصفية والتحليلية قامت الدراسة بوصف منظومة القيم والأخلاق في الثقافة العربية الإسلامية وفقاً للغزالي، ومنظومة القيم والأخلاق في الثقافة الغربية وفقاً لبارسونز، وتحديد مواقعها كعناصر بنائية، وموازن وظيفية لها مخرجاتها على المستويين الشخصي والاجتماعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأوضحت النتائج: أنَّ هناك اتفاقاً بين الغزالي وبارسونز أو بين الثقافتين في عددٍ من أنساق القيم، وأنَّ هناك اختلافاً بينهما في نسقٍ قيمٍ واحد، وهذا الاختلاف بسبب اختلاف الثقافتين في بعض متغيراتها.

- وهدفت دراسة الغامدي (٢٠١٨م) إلى اقتراح تصوّر لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ التوصل إلى مجموعة من النتائج، منها: للجامعات السعودية دورٌ بارزٌ في نشر مفهوم وسطية الإسلام بين الطلاب، والتأكيد على أنه دين سلام ومحبة، وتعاون بين الجميع، وأنه يُشجّع على الحوار مع الآخر، ويحترم حقوق الجميع، ويرفض العنف، ويحارب الإرهاب والتطرف الفكري، وأنَّ للجامعات السعودية دورٌ فعّال في تقديم الفكر المعتدل للطلاب الذي يمثل جوهر الدين وحقيقته، وغرس الثقافة الإسلامية في أعماق الطلاب بالمنطق السليم والفكر الإقناعي، والتربية الصحيحة.

- وجاءت دراسة القرني (٢٠٢١م) لتهدف إلى التعرف إلى درجة إسهام الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية ومبادئها لدى طلابها من خلال تحليل جميع ما تمّ نشره على الصفحات الرسمية الإلكترونية للجامعات، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن أعلى قيم المواطنة الرقمية وأقلها نسبةً في درجة عناية الجامعات بنشرها عبر صفحاتها الإلكترونية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت نتائجها إلى تفوق ثلاثة من مبادئ المواطنة الرقمية على باقي المبادئ التسعة وهي المبدأ الأول: "الاتصال الرقمي" والثالث: "التواصل الرقمي"، والخامس "اللياقة الرقمية"، وقد أوصت الدراسة الجامعات بالعناية بقيم المواطنة الرقمية الأقل تعزيزاً والمتمثلة في مبادئ "الأمن الرقمي" و"الصحة والسلامة الرقمية".

- وهدفت دراسة الطيار (٢٠٢١م) التعرف إلى مدى تنمية الجامعات السعودية لقيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تمثّلت أداة الدراسة في الاستبانة المغلقة، وتمّ تطبيق



الدِّراسةِ على عَيَّةِ عشوائِيَّةٍ طَبَقِيَّةٍ قَوَائِمُهَا (٣٨٤) طَالِبًا مِنْ طُلَّابِ الْجَامِعَاتِ السُّعُودِيَّةِ. وَتَوَصَّلَتِ الدِّراسةُ إِلَى نَتَائِجٍ مِنْهَا أَنَّ الْجَامِعَاتِ السُّعُودِيَّةِ تَقُومُ بِدَوْرٍ جَيِّدٍ جَدًّا فِي تَنْمِيَةِ قِيَمِ الضَّبْطِ الْاجْتِمَاعِيِّ لَدَى طُلَّابِهَا، وَلَكِنَّهُ لَيْسَ بِالذَّوْرِ الْمِثَالِيِّ الْمُنْتَظَرِ مِنْ تِلْكَ الْجَامِعَاتِ، وَأَبْرَزُ الْمَعْرِفَاتِ الَّتِي تُحَدُّ مِنْ قِيَامِ الْجَامِعَاتِ بِدَوْرِهَا فِي تَنْمِيَةِ قِيَمِ الضَّبْطِ الْاجْتِمَاعِيِّ افْتِقَادُ الْجَامِعَةِ وَجُودَ اخْتِصَاصِيِّينَ نَفْسِيِّينَ، وَإِدْمَانُ اسْتِخْدَامِ وَسَائِلِ التَّوَاصُلِ الْاجْتِمَاعِيِّ بِشَكْلِ غَيْرِ مَنْضَبٍ عِنْدَ الطُّلَّابِ، وَتَمَثَّلَتْ أَبْرَزُ الْمَتَطَلَّبَاتِ الْوَاجِبِ تَوَافُرُهَا لِلْجَامِعَاتِ السُّعُودِيَّةِ حَتَّى تَقُومَ بِدَوْرِهَا فِي تَنْمِيَةِ قِيَمِ الضَّبْطِ الْاجْتِمَاعِيِّ لَدَى طُلَّابِهَا عَلَى الْوَجْهِ الْأَكْمَلِ فِي إِشْعَارِ الطُّلَّابِ بِالمَسْئُولِيَّةِ تَحَاةِ تَصَرُّفَاتِهِمْ، وَالْحِفَافِظِ عَلَى أَمْنِ وَطَنِهِمْ.

ثَانِيًا: الدِّرَاسَاتُ الْأَجْنِبِيَّةُ:

- هَدَفَتْ دِرَاسَةُ قِرْبَانُوفٍ وَآخَرِينَ (٢٠١٦م) Kurbanov et al إِلَى تَعَرُّفِ الْأَسَالِيبِ الْأَنْثُرُوبُولُوجِيَّةِ فِي تَكْوِينِ الثَّقَافَةِ الرُّوحِيَّةِ وَالْخُلُقِيَّةِ لَدَى طُلَّابِ الْجَامِعَةِ وَتَحْدِيدِ الْمَعْرِفَةِ، وَالذَّوْفَعِ، وَالْأَسَالِيبِ ذَاتِ الصِّلَةِ بِالنَّشَاطِ لِتَشْكِيلِ الثَّقَافَةِ الرُّوحِيَّةِ وَالْخُلُقِيَّةِ، وَتَوَصَّلَتْ إِلَى أَهْمِيَّةٍ تَضْمِينِ مَوْضُوعَاتٍ عَنْ أَشْكَالِ الثَّقَافَةِ فِي الْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ، وَاقْتِرَانِ الْمَعَايِيرِ الْخُلُقِيَّةِ وَالْمِهْنِيَّةِ لِلْسُّلُوكِ عَلَى أَسَاسٍ مَعْيَارٍ وَاحِدٍ "خُلُقِي - غَيْرُ خُلُقِي"، تَنْمِيَةِ قُدْرَةِ الطُّلَّابِ عَلَى تَحْدِيدِ الْمَهْدَفِ الْخُلُقِيِّ، وَاسْتِعْدَادِ الْمَعْلَمِينَ لِلْحَوَارِ، وَاحْتِرَامِ الطُّلَّابِ وَفَهْمِهِمْ، وَبِنَاءِ مَعْرِفَةٍ حَيَّةٍ فِي سِيَاقِ الْأَنْشِطَةِ الْإِبْدَاعِيَّةِ الْمَشْتَرَكَةِ الْمَوْجَّهَةِ إِلَى الْحَسَنِ وَخُلُقِ الْحَيَاةِ؛ وَتَنْمِيَةِ الْانْسِجَامِ الْمَدِينِيِّ عَلَى الْقِيَمِ الرُّوحِيَّةِ وَالْخُلُقِيَّةِ.

- وَذَهَبَتْ دِرَاسَةُ أَرُونسونَ وَلاْفَتَر (٢٠١٦م) Aronson, & Laughter إِلَى أَهْمِيَّةِ الْمَارَسَاتِ ذَاتِ الصِّلَةِ بِالثَّقَافَةِ بِالْجَامِعَاتِ لِتَزْوِيدِ الطُّلَّابِ بِأَهْمِيَّةِ الْقِيَمِ الْمِهْنِيَّةِ وَالْحَيَاتِيَّةِ، أَوْضَحَتْ الدِّرَاسَةُ أَنَّ الْكَلِّيَّاتِ اكْتَسَبَتْ سَمْعَةً طَيِّبَةً مِنْ جَرَاءِ تَبْنِيِ ثَقَافَةِ اكْتِشَافِ الذَّاتِ، وَالْعِلَاقَاتِ الشَّخْصِيَّةِ وَالْمِهْنِيَّةِ مَدَى الْحَيَاةِ لِلطُّلَّابِ، كَمَا تَوْذِي تِلْكَ الثَّقَافَةُ إِلَى حَصُولِهِمْ عَلَى فُرْصِ الْعَمَلِ فِي الْمَجْتَمَعِ.

- وَجَاءَتْ دِرَاسَةُ الْيَاسِينَ (٢٠١٩م) Ilyasin لِتَهْدَفَ إِلَى تَقْدِيمِ رُؤْيَا لِحَاجَاتِ تَطْوِيرِ بِيئَةِ الْمَدَارِسِ الْإِسْلَامِيَّةِ بِإِنْدُونِيسِيَا مِنْ خِلَالِ التَّكَامُلِ بَيْنَ الْعُلُومِ وَالْقِيَمِ الدِّينِيَّةِ، وَتَطْوِيرِ الْمَنَاحِجِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَتَعَزِيزِ الْقِيَمِ الدِّينِيَّةِ، وَتَنْمِيَةِ الْمَهَارَاتِ الْحَيَاتِيَّةِ وَالشَّخْصِيَّةِ لِلطُّلَّابِ، وَتَحْسِينِ التَّقْيِيمِ الْمُسْتَمَرِّ لِلطُّلَّابِ، وَبِالتَّالِيِ زِيَادَةِ الْقُدْرَةِ التَّنَافُسِيَّةِ لِلْمَدَارِسِ الْإِبْدَاعِيَّةِ فِي إِنْدُونِيسِيَا.

- وَذَهَبَتْ دِرَاسَةُ (٢٠٢٠م) Kissel إِلَى أَهْمِيَّةِ دَعْمِ حُرِّيَّةِ التَّبْعِيرِ بِوَصْفِهَا ثَقَافَةً فِي الْحَرَمِ الْجَامِعِيِّ مِنْ خِلَالِ إِتَاحَةِ الْفُرْصَةِ لِلآخَرِينَ لِلتَّبْعِيرِ عَنْ آرَائِهِمْ وَتَبْنِيِ ثَقَافَةِ الْحَوَارِ، وَتَوَصَّلَتْ إِلَى أَنَّ التَّغْيِيرَ الدَّائِمَ لِلثَّقَافَةِ يَجِبُ أَنْ يَأْتِيَ مِنَ التَّحَوُّلِ فِي ثَقَافَةِ الْحَرَمِ الْجَامِعِيِّ. وَأَنَّ الْإِصْلَاحَ الثَّقَافِيَّ الْفَعَّالَ يَتَضَمَّنُ إِصْلَاحَ مَارَسَاتِ قَبُولِ الْآخَرِ، وَالتَّعَايِشِ،



والمناهجِ الدِّراسيةِ، والتدريبِ الإداريِّ لإدارةِ الأزماتِ بشأنِ مسائلِ حُرِّيةِ التعبيرِ، ودعمِ ثقافةِ نمذجةِ السلوكِ الجيدِ بدلاً من معاقبةِ وجهاتِ نظرِ الأقلياتِ.

التعقيبُ على الدِّراساتِ السابقة:

اتَّفقتِ الدِّراسَةُ الحاليةُّ مع بعضِ الدِّراساتِ السابقةِ في تناولِ موضوعِ القيمِ (الجهني ٢٠١٧م؛ سليمان ومحروس ٢٠١٥م؛ القرني ٢٠٢١م؛ الطيار ٢٠٢١م) كما اتَّفقتِ مع بعضها الآخر في هدفها عن موضوعِ التَّحدياتِ الثقافيةِ (أرونسون ولافتر ٢٠١٦م Aronson, & Laughter؛ الحازمي ٢٠١٥م؛ السرحاني ٢٠١٦م؛ قربانوف وآخرين ٢٠١٦م؛ Kurbanov et al ٢٠١٦م؛ كاسيل ٢٠٢٠م Kissel).

كما اتَّفقتِ الدِّراسَةُ الحاليةُّ مع بعضِ الدِّراساتِ السابقةِ في تطبيقِ أداةِ الدِّراسةِ على عينةٍ من أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بالجامعاتِ المختلفةِ (الغامدي ٢٠١٨م؛ الحازمي وآخرون ٢٠١٥م؛ نجوى السرحاني ٢٠١٦م)، واختلفتِ مع بعضِ الدِّراساتِ (الحازمي وآخرون ٢٠١٥م التي طُبِّقتِ على الطُّلابِ وأعضاءِ هيئةِ التدريسِ؛ قربانوف وآخرين ٢٠١٦م Kurbanov et al؛ هند الأحمد ٢٠١٥م التي طُبِّقتِ على الطَّالباتِ؛ الياسين ٢٠١٩م Ilyasin).

اختلفتِ الدِّراسَةُ الحاليةُّ عن الدِّراساتِ السابقةِ كافَّةً في مُجمِّعها، وزمانِ إجرائها، والمحاورِ التي تناولتها، كما اختلفتِ في التَّعرُّفِ إلى معوقاتِ توظيفِ قيمِ الثقافةِ الإسلاميةِ لتطويرِ البيئةِ المجتمعيةِ، وأساليبِ تفعيلِ ذلك من وجهةِ نظرِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بجامعةِ الملكِ عبد العزيز وهو ما لم تتطرَّقْ له أيُّ دراسةٍ من الدِّراساتِ السابقةِ. وقد استفادتِ الدِّراسَةُ الحاليةُّ من الدِّراساتِ السابقةِ في تحديدِ المنهجِ الملائمِ لها، وبناءِ أداةِ الدِّراسةِ، كما استفادتِ من نتائجِ الدِّراساتِ السابقةِ وتوصياتِها في دعمِ مشكلةِ الدِّراسةِ وأهميتها، وكذا تدعيمِ الإطارِ النَّظريِّ، وتفسيرِ بعضِ النَّتائجِ التي خلصتْ إليها في الجانبِ الميدانيِّ.

الدِّراسَةُ الميدانيَّةُ إجرائُها ونتائجُها:

أولاً: إجراءاتُ الدِّراسَةِ الميدانيَّةِ:

منهجيةُ الدِّراسةِ:

استخدمتِ الدِّراسَةُ الحاليةُّ المنهجَ الوصفيَّ المسحِّي الذي يُعرَّفُ أنَّه (المنهجُ الذي يعتمدُ على دراسةِ الظَّاهرةِ كما توجدُ في الواقعِ، ويهتمُّ بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبِّرُ عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤م، ١٩١) للإجابةِ عن السُّؤالينِ الفرعيين: الثَّاني والثَّالث.

مجتمعُ الدِّراسةِ:

تكوَّنَ مجتمعُ الدِّراسةِ من جميعِ أعضاءِ هيئةِ التدريسِ بجامعةِ الملكِ عبد العزيز بِجَدَّةِ البالغِ (٣٤٧٧) عضواً.



عَيِّنَةُ الدِّرَاسَةِ:

تمَّ التَّطْبِيقُ عَلَى عَيِّنَةٍ عَشْوَائِيَّةٍ بَسِيطَةٍ مِنَ الْجَمْعِ الْأَصْلِيِّ بَلَّغَ حَجْمُهَا (٢٤٥) عَضْوًا مِنْ كَلِيَّاتِ الْجَامِعَةِ الْمُخْتَلِفَةِ ، بِنِسْبَةِ (٧٪) مِنْ إِجْمَالِي عَدَدِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِالْجَامِعَةِ، وَتُعَدُّ هَذِهِ نِسْبَةً مُمَثِّلَةً لِلْمَجْمُوعِ الْمُخْتَارِ، نَظَرًا لِتَجَانُّسِ أَفْرَادِ الْجَمْعِ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِالْجَامِعَةِ.

الْخِصَائِصُ الدِّيمُوغَرَفِيَّةُ لِعَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ:

يَعْرِضُ الْبَاحِثُ لِلْخِصَائِصِ الدِّيمُوغَرَفِيَّةِ لِعَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ، وَذَلِكَ كَمَا يَلِي:

جدول ١

توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الدرجة العلمية، التخصص، سنوات الخبرة)

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	أستاذ	٣٧	١٥,١
	أستاذ مشارك	١٠١	٤١,٢
	أستاذ مساعد	١٠٧	٤٣,٧
التخصص	علمي	٩٦	٣٩,٢
	أدبي	١٤٩	٦٠,٨
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٢	١٣,١
	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٦٧	٢٧,٣
	١٠ سنوات فأكثر	١٤٦	٥٩,٦
الإجمالي		٢٤٥	١٠٠٪

يَتَضَحُّ مِنْ جَدُول (٤) تَنَوُّعُ أَفْرَادِ الْعَيِّنَةِ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ، حَيْثُ بَلَّغَ نِسْبَةُ عَدَدِ الْمُسْتَجِيبِينَ مِنْ رَتَبَةِ أَسْتَاذٍ مُسَاعِدٍ (٤٣,٧٪) كَمَا بَلَّغَتْ نِسْبَةُ الْأَسْتَاذِ الْمَشَارِكِ (٤١,٢٪) فِي حِينٍ بَلَّغَتْ نِسْبَةُ الْمُسْتَجِيبِينَ مِنَ الْأَسَاتِذَةِ (١٥,١٪) وَتُعَدُّ هِيَ الْأَقْلَ. كَمَا بَلَّغَتْ نِسْبَةُ الْمُسْتَجِيبِينَ مِنَ التَّخَصُّصِ الْعِلْمِيِّ (٣٩,٢٪) فِي حِينٍ بَلَّغَتْ نِسْبَةُ الْمُسْتَجِيبِينَ مِنَ التَّخَصُّصِ الْأَدْبِيِّ (٦٠,٨٪) كَمَا بَلَّغَتْ نِسْبَةُ الْمُسْتَجِيبِينَ مِنْ أَفْرَادِ الْعَيِّنَةِ ذَوِي الْخُبْرَةِ (١٠) سَنَوَاتٍ فَأَكْثَرَ (٥٩,٦٪) وَهَذَا يُعْطِي الْاسْتِجَابَاتِ مُصَدِّقَةً نَظَرًا لِطَوْلِ خُبْرَتِهِمْ بِالْعَمَلِ الْجَامِعِيِّ، فِي حِينٍ بَلَّغَتْ نِسْبَةُ ذَوِي الْخُبْرَةِ مِنْ (٥) سَنَوَاتٍ إِلَى أَقْلٍ مِنْ (١٠) سَنَوَاتٍ (٢٧,٣٪) كَمَا بَلَّغَتْ نِسْبَةُ الْمُسْتَجِيبِينَ مِنْ ذَوِي الْخُبْرَةِ الْأَقْلَ مِنْ خَمْسِ سَنَوَاتٍ (١٣,١٪) وَتُعَدُّ هِيَ الْأَقْلَ بَيْنَ الْمُسْتَجِيبِينَ.

أَدَاةُ الدِّرَاسَةِ:

تَمَثَّلَتْ أَدَاةُ جَمْعِ الْبَيَانَاتِ وَالْمَعْلُومَاتِ لِلدِّرَاسَةِ فِي اسْتِبانَةِ مِنْ إِعْدَادِ الْبَاحِثِ، هَدَفَتْ إِلَى الْكَشْفِ عَنْ مَعْرِفَاتِ تَوْظِيفِ قِيَمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْجَمْعِيَّةِ، وَأَسَالِيبِ التَّغْلُبِ عَلَى تِلْكَ الْمَعْرِفَاتِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ.



صدقُ أداةِ الدِّراسة:

بعد بناءِ الاستبانة تمَّ تقنينُها من خلالِ التَّحْقُقِ من الصِّدقِ الظَّاهريِّ بعرضِها على مجموعة من الأساتذة في تخصُّصي: أصول التربية، والإدارة التربوية بلغ عددهم (١١) عضواً، وبعد تحكيم الاستبانة تمَّ حذفُ بعض العبارات التي أجمع (٩٠٪) من المحكِّمين على حذفِها، وإضافة أو تعديل بعض العبارات بناءً على التَّغْذِيَةِ الرَّاجِعَةِ، وكان لهذه الاقتراحات الأثر الأكبر في الوصولِ إلى عبارات الاستبانة بشكلٍ جيِّد، وقد بلغت عباراتُ الاستبانة في صورتها النهائيَّة (٢٠) عبارة، وتمَّ التَّحْقُقُ من صدقِ الاتِّساقِ الدَّاخليِّ بتطبيقِ الاستبانة الأوَّليَّة على عَيِّنة استطلاعيَّة قوامها (٣٨) من أعضاء هيئة التدريس، وتمَّ حسابُ معامل ارتباط بيرسون بين العبارات وإجمالي محاورها، وكذلك بين المحاور وإجمالي الاستبانة، وكانت جميعُ معاملات الارتباط دالَّة. والجدولان التَّالِيان يوضِّحان معاملات الارتباط بين العبارات وإجمالي محاور الاستبانة، وبين المحاور وإجمالي الاستبانة.

جدول ٢

معاملات ارتباط بيرسون بين الاستبانة مجملتها ومحاورها الفرعية (ن=٣٨)

م	المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المحور الأول	معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	**٠,٢٢٢
المحور الثاني	أساليب وآليات التغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس	**٠,٥٦١

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

جدول ٣

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وإجمالي محاور الاستبانة (ن=٣٨)

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
	المحور الأول		المحور الثاني
١	**٠,٥٥٢	١١	**٠,٥٧٥
٢	**٠,٧٩٠	١٢	**٠,٧٨١
٣	**٠,٨٣٣	١٣	**٠,٦٥٩
٤	**٠,٨٣٢	١٤	**٠,٦٣١
٥	**٠,٧٨٩	١٥	**٠,٦٧١
٦	**٠,٧٨٤	١٦	**٠,٧١٠
٧	**٠,٧٢٨	١٧	**٠,٧١٤
٨	**٠,٧٠٦	١٨	**٠,٦٨٤
٩	**٠,٧٢٨	١٩	**٠,٦٣١
١٠	**٠,٧٨٣	٢٠	**٠,٥٨١



ثَبَاتُ أَدَاةِ الدِّرَاسَةِ:

تَمَّ التَّحْقُوقُ مِنْ ثَبَاتِ الْاسْتَبَانَةِ مِنْ بَيَانَاتِ التَّطْبِيقِ عَلَى الْعَيِّنَةِ الْاسْتِطْلَاعِيَّةِ، وَدَلَّتِ النَّتَائِجُ عَلَى مَعَامِلَاتِ ثَبَاتٍ عَالِيَّةٍ وَيَعَوَّلُ عَلَيْهَا، حَيْثُ تَرَاوَحَتْ بَيْنَ (٠,٨٥٥، و٠,٩١٣) لِلْمَحْوَرَيْنِ، وَجَاءَتْ مَجْمَلَةً (٠,٩١٩) كَمَا وَضَّحَتْهَا نَتَائِجُ مَعَامِلِ أَلْفَا كَرُونَبَاخَ، وَذَلِكَ لِلْاسْتَبَانَةِ مُجْمَلَةً وَمَحَاوِرَهَا الْفَرْعِيَّةِ، وَالْجَدُولُ التَّالِي يَوْضِّحُ ذَلِكَ.

جدول ٤

الثبات للاستبانة مجملته ومحاورها الفرعية (ن=٣٨)

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	مَعَوِّقَاتُ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ	١٠	٠,٨٥٥
المحور الثاني	أَسَالِيبُ وَآلِيَاتُ التَّغْلُبِ عَلَى مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ	١٠	٠,٩١٣
	الاستبانة مجملته	٢٠	٠,٩١٩

وَقَدْ تَكَوَّنَتِ الْاسْتَبَانَةُ فِي صَوَرَتِهَا النَّهَائِيَّةِ مِنْ قِسْمَيْنِ: تَنَاوَلِ الْأَوَّلُ مِنْهُمَا الْبَيَانَاتِ الْأُولِيَّةَ لِلْمَتَغَيِّرَاتِ الْديموغرافية لعينة الدِّراسَةِ، فِي حِينِ تَكُونُ الْقِسْمُ الثَّانِي مِنْ خَمْسَةِ مَحَاوِرٍ يَبَاحُهَا كَالتَّالِي:

المحور الأول:

مَعَوِّقَاتُ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ، وَعدد عباراته (١٠) عبارات.

المحور الثاني:

أَسَالِيبُ وَآلِيَاتُ التَّغْلُبِ عَلَى مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِجَامِعَةِ الْمَلِكِ عَبْدِ الْعَزِيزِ، وَعدد عباراته (١٠) عبارات.

المعالجات الإحصائية:

لِتَحْقِيقِ أَهْدَافِ الدِّرَاسَةِ وَتَحْلِيلِ الْبَيَانَاتِ تَمَّ اسْتِخْدَامُ بَرْنَامِجِ الْحَزْمِ الْإِحْصَائِيَّةِ فِي الْعُلُومِ الْاجْتِمَاعِيَّةِ (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences) فِي تَحْلِيلِ الْمَعْلُومَاتِ، وَبَعْدَ أَنْ تَمَّ تَرْمِيزُ الْبَيَانَاتِ وَإِدْخَالُهَا إِلَى الْحَاسِبِ الْآلِيِّ، حَيْثُ اسْتِخْدِمَتْ الْمَعَالِجَاتُ الْإِحْصَائِيَّةُ التَّالِيَةُ:

١. التَّكْرَارَاتِ وَالتَّسَبُّبِ الْمُثْبُوتَةِ.

٢. (معامل ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha Coefficient) وَذَلِكَ لِحَسَابِ الثَّبَاتِ لِلْاسْتَبَانَةِ وَمَحَاوِرِهَا.



٣. معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمعرفة الصدق الداخلي لعبارات الاستبانة ومحاورها من خلال حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

٤. المتوسطات الحسابية Mean لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض آراء عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات

٥. الاستبانة ولكل محور من المحاور من أجل ترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.

٦. تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) لمعرفة مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح الأقل تشتتاً عند تساوى المتوسط الحسابي.

٧. تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقييم إجابات عينة الدراسة على فقرات الاستبانة بحيث يُعطى خياراً موافق بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، وموافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، وموافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، وموافق بدرجة ضعيفة (٢) درجتان، وغير متوفرة (١) درجة واحدة وتم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) / عدد بدائل الأداة

$$= 5 - 1 / 0.8 = 5.8$$

جدول ٥

(درجة الموافقة)

المستوى	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المتوسط الحسابي	من (٤,٢٠) إلى (٥)	من (٣,٤٠) إلى أقل (٤,٢٠)	من (٢,٦٠) إلى أقل (٣,٤٠)	من (١,٨٠) إلى أقل (٢,٦٠)	أقل من (١,٨٠)

ثانياً: نتائج الدراسة

يعرض الباحث لاستجابات عينة الدراسة على الاستبانة كما يلي:

جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني: (أساليب وآليات للتغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٤) بدرجة موافق بشدة، مما يدل على موافقة أفراد العينة على تلك الأساليب والآليات للتغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، كما جاءت استجاباتهم على المحور الأول (معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٩) بدرجة موافق مما يدل على أن تلك المعوقات تحد من توظيف قيم الثقافة

الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر عينة الدراسة، ويعرض الباحث لاستجابات عينة الدراسة على محوري الاستبانة تفصيلاً كما يلي:

إجابة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: ما معوقات تطبيق قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز؟ وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة حول معوقات تطبيق قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، وذلك كما يلي:

جدول ٦

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الأول: معوقات تطبيق قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر عينة الدراسة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٤	ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب	٤,٢	١,٠٣	١	موافق بشدة
١	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس	٤,١٢	١,٠٤	٢	موافق
٨	قلة حرص الطلاب على حضور الندوات والمؤتمرات التي تعقدها الجامعة	٤	٠,٩٠٩	٣	موافق
٥	مركزية اتخاذ القرارات التربوية	٣,٩٣	٠,٧٧٣	٤	موافق
٩	عزوف بعض الطلاب عن ممارسة الأنشطة لكثرة المقررات الدراسية وصعوبة محتواها	٣,٨٩	١,٠٣	٥	موافق
١٠	قلة عقد الندوات والمؤتمرات الخاصة بقيم الثقافة الإسلامية ونشرها	٣,٨	٠,٩٦	٦	موافق
٣	الاعتماد على طرق التدريس التقليدية التي يقل فيها الحوار والمناقشة	٣,٥٧	١,١٣	٧	موافق
٧	قلة تحديث بعض المقررات الدراسية لمسايرة التطور المعرفي والتكنولوجي الحادث بالمجتمع	٣,٥٣	١	٨	موافق



٦	قلة تضمين المقررات الدراسية موضوعات عن قيم الثقافة الإسلامية	٣,٥١	١,٠٨	٩	موافق
٢	ضعف التواصل والحوار بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم	٣,٤١	١,١٨	١٠	موافق
	المتوسط العام للمحور	٣,٧٩	٠,٦٧٢	-	موافق

يَتَضَحُّ مِنْ جَدُول (٦) تَضَمَّنَ مَحَوْرُ مَعَوَّاتِ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ (١٠) عِبَارَاتٌ جَاءَتْ اسْتِجَابَاتُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ عَلَى الْمَحَوْرِ بِمَتَوَسِّطٍ حَسَابِيٍّ عَامٍ (٣,٧٩ مِنْ ٥) وَانْحِرَافٍ مَعْيَارِيٍّ (٠,٦٧٢)؛ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى مُوَافَقَتِهِمْ بِدَرَجَةٍ مُوَافِقٍ عَلَى جَمِيعِ عِبَارَاتِ الْمَحَوْرِ، حَيْثُ تَمَثَّلُ مَعَوَّاتُ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ، وَمِنْ أَهَمِّ هَذِهِ الْمَعَوَّاتِ: ضَعْفُ الْخَوَافِزِ الْمَادِّيَّةِ وَالْمَعْنَوِيَّةِ لِلْمَتَمَيِّزِينَ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالطُّلَّابِ، وَكَثْرَةُ الْأَعْبَاءِ الْمُلَقَاةِ عَلَى عَاتِقِ عَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ، وَقِلَّةُ حِرْصِ الطُّلَّابِ عَلَى حُضُورِ النَّدَوَاتِ وَالْمَوْقِعَاتِ الَّتِي تَعْقِدُهَا الْجَامِعَةُ، وَبِتَشَابَهِ ذَلِكَ وَنَتَائِجِ دِرَاسَةِ هِنْدِ الْأَحْمَدِ (٢٠١٥م) الَّتِي أَكَّدَتْ عَدَمَ تَبَيُّنِ الْجَامِعَاتِ السُّعُودِيَّةِ خُطَّةَ اسْتِرَاطِيَّةٍ لَتَعْزِيزِ الْقِيَمِ وَمِنْهَا الْمَسْئُولِيَّةُ الْاجْتِمَاعِيَّةُ، فَضْلًا عَنْ اسْتِخْدَامِ طَرُقٍ وَاسْتِرَاطِيَّاتٍ تَقْلِيدِيَّةٍ، وَعَدَمِ تَشْجِيعِ الْخَوَارِ وَالْتَّفَكِيرِ النَّاقِدِ لَدَى الطَّلَبَةِ.

أَمَّا تَفْصِيلًا وَعَلَى مَسْتَوَى الْعِبَارَاتِ فَقَدْ جَاءَتْ الْعِبَارَةُ (٤) فِي الْمَرْتَبَةِ الْأُولَى بِمَتَوَسِّطٍ حَسَابِيٍّ (٤,٢٠) دَرَجَةٍ وَانْحِرَافٍ مَعْيَارِيٍّ (١,٠٣)، وَمَحْتَوَاهَا (ضَعْفُ الْخَوَافِزِ الْمَادِّيَّةِ وَالْمَعْنَوِيَّةِ لِلْمَتَمَيِّزِينَ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالطُّلَّابِ) بَيْنَ الْعِبَارَاتِ الْخَاصَّةِ بِالْمَحَوْرِ الْأَوَّلِ؛ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى مُوَافَقَةِ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ بِدَرَجَةٍ "مُوَافِقٍ بِشَدَّةٍ" عَلَى ضَعْفِ الْخَوَافِزِ الْمَادِّيَّةِ وَالْمَعْنَوِيَّةِ لِلْمَتَمَيِّزِينَ مِنْ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالطُّلَّابِ، حَيْثُ إِنَّ غِيَابَ تِلْكَ الْخَوَافِزِ تَجْعَلُ أَعْضَاءَ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالطُّلَّابِ يَنْصَرِفُونَ عَنْ عَقْدِ النَّدَوَاتِ، وَلَا يَحْضِرُونَ عَلَى حُضُورِهَا، أَوْ تَكْلِيفِ الطُّلَّابِ بِعَمَلِ الْأُبْحَاثِ الْخَاصَّةِ بِالْقِيَمِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَبِتَشَابَهِ ذَلِكَ مَعَ مَا تَوَصَّلَتْ إِلَيْهِ دِرَاسَةُ (النَّوْحِ، ٢٠٠٩م) الَّتِي أَكَّدَتْ أَنَّ مُمَارَسَةَ الطُّلَّابِ لِحَقُوقِهِمْ بِالْجَامِعَاتِ السُّعُودِيَّةِ لَيْسَتْ بِالصُّورَةِ الْمَرْضِيَّةِ وَالْمَسْتَوَى الْمَأْمُولِ لِقِلَّةِ تَحْفِيزِ الْمَشَارِكِينَ مَادِيًّا وَمَعْنَوِيًّا.

كَمَا جَاءَتْ الْعِبَارَةُ (١) فِي الْمَرْتَبَةِ الثَّانِيَةِ بِمَتَوَسِّطٍ حَسَابِيٍّ (٤,١٢) دَرَجَةٍ وَانْحِرَافٍ مَعْيَارِيٍّ (١,٠٤)، وَمَحْتَوَاهَا (كَثْرَةُ الْأَعْبَاءِ الْمُلَقَاةِ عَلَى عَاتِقِ عَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ)؛ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى مُوَافَقَةِ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ بِدَرَجَةٍ مُوَافِقٍ عَلَى أَنَّ كَثْرَةَ الْأَعْبَاءِ الْمُلَقَاةِ عَلَى عَاتِقِ عَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ مِنْ أَكْثَرِ الْمَعَوَّاتِ الَّتِي تَحُدُّ مِنْ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ وَبِتَشَابَهِ ذَلِكَ مَعَ نَتَائِجِ دِرَاسَةِ الرَّوَيْلِي (٢٠١٤م) الَّتِي أَكَّدَتْ أَنَّ أَهْزَأَ التَّحْدِيَّاتِ الَّتِي تَوَاجِهَ التَّعْلِيمَ الْجَامِعِيَّ فِي الْجَامِعَاتِ السُّعُودِيَّةِ تَمَثَّلَتْ فِي إِثْقَالِ كَاهِلِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ بِالْأَعْبَاءِ الْإِدَارِيَّةِ وَالتَّدْرِيسِيَّةِ الَّتِي تَعَوَّقُهُ عَنِ الْبَحْثِ الْعِلْمِيِّ.



كما جاءت العبارة (٦) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥١) درجة وانحراف معياري (١,٠٨)، ومحتواها (قلة تضمين المقررات الدراسية موضوعات عن قيم الثقافة الإسلامية)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة "موافق" على قلة تضمين المقررات الدراسية بجامعة الملك عبد العزيز موضوعات عن قيم الثقافة الإسلامية مما يقلل من تنمية وعي الطلاب بالتحديات الفكرية المعاصرة، ويتشابه ذلك مع ما أوصت به دراسة الغامدي (٢٠١٨م) ودراسة شاهين (٢٠١٨م) اللتان أكدتا أهمية تضمين المناهج الجامعية بما يقوم على المنهج السليم، ويثمر الفكر المستقيم، ويجذر من الانحراف الفكري بشئ أنواعه، وينمي في النفس الحسن الديني المترن، ويحمي المجتمع من الانحراف والغزو الثقافي ويوفر الأمن الفكري، ولا يكون كل ذلك إلا من خلال تعزيز قيم الثقافة الإسلامية في نفوس الطلاب.

وجاءت العبارة (٢) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤١) درجة وانحراف معياري (١,١٨)، ومحتواها (ضعف التواصل والحوار بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة "موافق" على ضعف التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم، وقد يرجع ذلك لاستخدام الأساتذة طرق تدريس تقليدية تعتمد على المحاضرة لا تتيح للطلاب المناقشة والحوار، ويتشابه ذلك ودراسة الرويلي (٢٠١٤م) التي أكدت ضعف الجامعات السعودية في توفير البيئة الخصبة للتفكير الإبداعي، وقلة تطوير مهارات الطلاب حيث يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقًا واستراتيجيات تدريس تقليدية تقلل من فرص الحوار بين الطلاب والأساتذة.

إجابة السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: ما أساليب التغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الثالث: أساليب التغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول ٧

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات عينة الدراسة على المحور الثالث: أساليب التغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١١	تكرم أعضاء هيئة التدريس المتميزين في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.	٤,٣٤	٠,٧٣٣	١	موافق بشدة
١٦	عقد ندوات ومؤتمرات خاصة بقيم الثقافة الإسلامية ومواجهة تحدياتها	٤,٣٣	٠,٧٣٣	٢	موافق بشدة
٢٠	تبادل الخبرات والكفاءات بين الجامعة والجامعات المحلية والعالمية	٤,٣٣	٠,٧٣٧	٣	موافق بشدة



١٥	الاهتمام بتعزيز العلاقات الإنسانية داخل الجامعة بين القيادات والأعضاء والطلاب	٤,٣١	٠,٦٤١	٤	موافق بشدة
١٤	تضمين المقررات الدراسية موضوعات خاصه بمواجهه تحديات العولمة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية	٤,٢٦	٠,٦٩	٥	موافق بشدة
١٢	عقد دورات تدريبية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس بهدف غرس قيم الثقافة الإسلامية	٤,٢٤	٠,٦٩١	٦	موافق بشدة
١٣	استخدام طرق التدريس الحديثة المتطورة التي تتيح النقاش والحوار بين الطلاب والأساتذة	٤,٢٣	٠,٧٣٦	٧	موافق بشدة
١٩	تطوير المقررات الدراسية وفقاً للتطور المعرفي والتكنولوجي الحادث بالمتجمع	٤,١٧	٠,٦	٨	موافق
١٨	الأخذ برأي المجالس الطلابية في صنع القرارات التربوية من جانب الإدارة الجامعية.	٤,١٢	٧٨٦	٩	موافق
١٧	تنويع مصادر تمويل التعليم الجامعي مثل الجامعة المنتجة والخصانات التكنولوجية	٤,١١	٠,٧٣٧	١٠	موافق
	المتوسط العام للمحور	٤,٢٤	٠,٥٢٤	-	موافق بشدة

يُتَّضَحُ مِنْ جَدُولِ (٧) أَنَّ مُحُورَ أُسَالِيبِ وَآلِيَّاتِ التَّغَلُّبِ عَلَى مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ مِنْ وَجْهَةِ نَظَرِ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ (١٠) عِبَارَاتٍ، جَاءَتْ اسْتِجَابَاتُ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ عَلَى الْمُحُورِ بِمُتَوَسِّطٍ حِسَابِي عام (٤,٢٤ من ٥) وانحراف معياري (٠,٥٢٤)؛ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى مُوَافَقَتِهِمْ بِدَرَجَةٍ "موافق بشدة" عَلَى مُعْظَمِ عِبَارَاتِ الْمُحُورِ، حَيْثُ تُمَثِّلُ أُسَالِيبُ وَآلِيَّاتُ التَّغَلُّبِ عَلَى مَعَوِّقَاتِ تَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ لِتَطْوِيرِ الْبِيئَةِ الْمُجْتَمَعِيَّةِ، وَمِنْ أَهَمِّ هَذِهِ الْأُسَالِيبِ وَالْآلِيَّاتِ: تَكْرِيمُ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ الْمُتَمَيِّزِينَ فِي التَّدْرِيسِ وَالبَحْثِ الْعِلْمِيِّ وَخِدْمَةِ الْمُجْتَمَعِ. عَقْدَ نَدَوَاتٍ وَمُؤْتَمَرَاتٍ خَاصَّةً بِقِيمِ الثَّقَافَةِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَمُوَاجَهَةِ تَحْدِيَّاتِهَا، وَتَبَادُلِ الْخَبَرَاتِ وَالْكَفَاءَاتِ بَيْنَ الْجَامِعَةِ وَالْجَامِعَاتِ الْمَحَلِّيَّةِ وَالْعَالَمِيَّةِ، وَالْإِهْتِمَامُ بِتَعْزِيزِ الْعِلَاقَاتِ الْإِنْسَانِيَّةِ دَاخِلَ الْجَامِعَةِ بَيْنَ الْقِيَادَاتِ وَالْأَعْضَاءِ وَالطُّلَابِ، وَتَضْمِينِ الْمَقَرَّرَاتِ الدِّرَاسِيَّةِ مَوْضُوعَاتٍ خَاصَّةً بِمُوَاجَهَةِ تَحْدِيَّاتِ الْعَوْلَةِ الثَّقَافِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْاِقْتِسَادِيَّةِ وَيَتَشَابَهُ ذَلِكَ وَنَتَائِجُ دِرَاسَةِ: الْعَنْقَرِي (٢٠٠٨م) الَّتِي أَكَّدَتْ أَهْمِيَّةَ إِعْدَادِ عَضْوِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ وَالْمُبَانِي الْجَامِعِيَّةِ وَتَجْهِيزَاتِهَا الْمُنَاسِبَةِ، إِضَافَةً إِلَى الْجَوَانِبِ التَّنْظِيمِيَّةِ وَالْإِدَارِيَّةِ وَإِعْدَادِ نِظَامٍ إِدَارِيٍّ مُرْنٍ وَلَا مُرَكَّزٍ قَادِرٍ عَلَى الْاسْتِجَابَةِ لِلْمُتَغَيِّرَاتِ السَّرِيعَةِ فِي مَجَالِ التَّقْنِيَّاتِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَمُتَطَلِبَاتِهِ الْمَادِّيَّةِ وَالْبَشَرِيَّةِ الْإِلَازِمَةِ، وَرَبَطَ هَذَا النِّظَامَ بِالرَّقِيَّاتِ وَالْحَوَافِزِ.

أَمَّا تَفْصِيلاً وَعَلَى مُسْتَوَى الْعِبَارَاتِ فَقَدْ جَاءَتْ الْعِبَارَةُ (١١) فِي الْمُرْتَبَةِ الْأُولَى بِمُتَوَسِّطٍ حِسَابِي (٤,٣٤) دَرَجَةٍ وَانْحِرَافٍ مُعْيَارِي (٠,٧٣٣)، وَمَحْتَوَاهَا (تَكْرِيمُ أَعْضَاءِ هَيْئَةِ التَّدْرِيسِ الْمُتَمَيِّزِينَ فِي التَّدْرِيسِ وَالبَحْثِ الْعِلْمِيِّ وَخِدْمَةِ الْمُجْتَمَعِ) بَيْنَ الْعِبَارَاتِ الْخَاصَّةِ بِالْمُحُورِ الْخَامِسِ؛ مِمَّا يَدُلُّ عَلَى مُوَافَقَةِ عَيِّنَةِ الدِّرَاسَةِ بِدَرَجَةٍ مُوَافَقٍ بِشَدَّةٍ عَلَى أَهْمِيَّةِ تَكْرِيمِ الْمُتَمَيِّزِينَ مِنَ الْأَعْضَاءِ وَالطُّلَابِ؛ حَيْثُ يُعَدُّ ذَلِكَ حَافِزًا لِبَذْلِ كَثِيرٍ مِنَ الْجُهْدِ وَالْوَقْتِ لِتَوْظِيفِ قِيمِ الثَّقَافَةِ



الإسلامية في تطوير البيئة المجتمعية للطلاب، ويتشابه ذلك مع ما توصلت إليه دراسة: الرويلي (٢٠١٧م) التي أكدت أهمية الحوافر المادية المناسبة للباحثين من أعضاء هيئة التدريس باعتبارها مُتطلبًا لتطوير التعليم الجامعي السعودي.

كما جاءت العبارة (١٦) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٣٤) درجة وانحراف معياري (٠,٧٣٤)، ومحتواها (عقد ندوات ومؤتمرات خاصه بقيم الثقافة الإسلامية ومواجهة تحدياتها)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق بشدة على أهمية عقد ندوات ومؤتمرات خاصه بقيم الثقافة الإسلامية ومواجهة تحدياتها، حتى يدرك الطلاب حجم التحديات الداخلية والخارجية التي تسعى إلى فرض الهيمنة الاجتماعية والاقتصادية على البلاد العربية، وأهمية التمسك بقيم الثقافة الإسلامية، والحفاظ على الهوية الإسلامية، ويتفق ذلك مع ما ورد في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية والهدف الأول من أهداف التعليم العالي وهو (تنمية عقيدة الولاء لله، ومتابعة السير في تزويد الطالب بالثقافة الإسلامية التي تشعره بمسؤولياته أمام الله عن أمة الإسلام؛ لتكون إمكانياته العلمية والعملية نافعة ومثمرة). (وثيقة سياسية التعليم، ١٣)

كما جاءت العبارة (١٨) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,١٢) درجة وانحراف معياري (٠,٧٨٦)، ومحتواها (الأخذ برأي المجالس الطلابية في صنع القرارات التربوية من جانب الإدارة الجامعية)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة موافق على أهمية الأخذ برأي المجالس الطلابية في صنع القرارات التربوية من جانب الإدارة الجامعية، حيث يغرس ذلك في الطلاب الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، ويتشابه ذلك مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١٦م) التي أكدت أهمية مشاركة الطلاب في المجالس الطلابية، وأن تلك المشاركة تزيد من إكساب الطلاب القدرات القيادية، وتنمي لديهم القيم الإيجابية.

وجاءت العبارة (١٧) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٤,١١) درجة وانحراف معياري (٠,٧٣٧)، ومحتواها (تنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي مثل الجامعة المنتجة)؛ مما يدل على موافقة عينة الدراسة بدرجة "موافق" على أهمية تنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي حيث يوفر ذلك كثيرًا من الاعتمادات المادية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس والطلاب على حضور دورات تدريبية وعقد لقاءات مفتوحة مع الطلاب بغرض غرس قيم الثقافة الإسلامية في نفوس طلاب الجامعة ويتشابه ذلك مع نتائج دراسة العتيبي (٢٠١٤م) التي أكدت أهمية تسويق الخدمات الجامعية لتحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية، وتنوع مصادر تمويل التعليم الجامعي لتمويل المناشط المختلفة بالجامعة.

مناقشة نتائج الدراسة:

تمثلت نتائج الدراسة حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور الأول (معوِّقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز) بمتوسط



حسابي مقداره (٣,٧٩، من ٥) بدرجة "موافق" كما جاءت أعلى العبارات استجابةً على النحو التالي:

١. ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
 ٢. كثرة الأعباء الملقة على عاتق عضو هيئة التدريس.
 ٣. قلة حرص الطلاب على حضور الندوات والمؤتمرات التي تعقدتها الجامعة.
 ٤. عزوف بعض الطلاب عن ممارسة الأنشطة لكثرة المقررات الدراسية وصعوبة محتواها.
 ٥. في حين جاءت أقل العبارات استجابةً على النحو التالي:
 ٦. قلة تضمين المقررات الدراسية موضوعات عن قيم الثقافة الإسلامية.
 ٧. ضعف التواصل والحوار بين أعضاء هيئة التدريس وطلابهم.
- وعلى مستوى المحور الثاني (أساليب وآليات التغلب على معوقات توظيف قيم الثقافة الإسلامية لتطوير البيئة المجتمعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز) فقد جاءت أعلى العبارات استجابةً على النحو التالي:

١. تكريم أعضاء هيئة التدريس المتميزين في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
 ٢. عقد ندوات ومؤتمرات خاصة بقيم الثقافة الإسلامية ومواجهة تحدياتها.
 ٣. تبادل الخبرات والكفاءات بين الجامعة والجامعات المحلية والعالمية.
 ٤. الاهتمام بتعزيز العلاقات الإنسانية داخل الجامعة بين القيادات والأعضاء والطلاب.
 ٥. تضمين المقررات الدراسية موضوعات خاصة بمواجهة تحديات العولمة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.
- في حين جاءت أقل العبارات:

١. الأخذ برأي المجالس الطلابية في صنع القرارات التربوية من جانب الإدارة الجامعية.
٢. تنويع مصادر تمويل التعليم الجامعي مثل الجامعة المنتجة والحاضنات التكنولوجية.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. عقد الإدارة الجامعية لملتقيات ومؤتمرات لمناقشة ما يُستجد من قضايا مرتبطة بقيم الثقافة الإسلامية وحث الطلاب على الحضور وتشجيعهم.
٢. تشجيع عضو هيئة التدريس طلابه على الانفتاح على الثقافات الأخرى من خلال التكاليفات المتنوعة لهم بإجراء البحوث وأوراق العمل.
٣. تشجيع عضو هيئة التدريس طلابه على إجراء بحوث عن قيم الثقافة الإسلامية من خلال عمل مسابقات بينهم وتكريم المتميزين من الطلاب لزيادة المنافسة بينهم.



٤. تضمين المقررات الدراسية آراء علماء الأمة الإسلامية المعروفين وأفكارهم للاستفادة من الموروث الثقافي لتثبيت قيم الثقافة الإسلامية وقرسها في نفوس الطلاب.
 ٥. تضمين المقررات الدراسية لعدد من الثقافات الأخرى ومبادئها والتعرف إليها وعمل المقارنات بينها.
 ٦. زيادة الحوافز المادية والمعنوية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال تنظيم جوائز لتكريم المتميزين من الأعضاء والطلاب في التدريس والبحث وخدمة المجتمع.
 ٧. تقليل الأعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس من خلال تعيين مساعدين للأعضاء، وتوفير أدوات البحث الإلكترونية التي تساعد الأعضاء في إجراء البحوث.
 ٨. زيادة المساحة التي يتم من خلالها إشراك الإدارة الجامعية للطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم من خلال المجالس الطلابية.
 ٩. تنويع مصادر تمويل التعليم الجامعي مثل الجامعة المنتجة، والحاضنات التكنولوجية لتمويل المشروعات البحثية، وتمويل جوائز التميز بين الأعضاء والطلاب.
- مقترحات بدراسات مستقبلية:**

١. دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم الثقافة الإسلامية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
 ٢. دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية قيم الولاء والانتماء لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
 ٣. دور المقررات الدراسية في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز.
- في ختام هذا البحث أتقدم بالشكر الجزيل إلى وكالة البحث والابتكار بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وجامعة الملك عبد العزيز في اهتمامها بالبحث العلمي وتمويله، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى سعادة الأستاذ الدكتور رمضان محمود عبد العليم عبد القادر المستشار في هذا البحث على ما قدمه من جهود مباركة أثمرت خروج البحث بالصورة الملائمة، كما أتقدم بالشكر لجميع الزملاء من أعضاء هيئة التدريس الذين بذلوا من وقتهم الثمين للاستجابة على الاستبانة الخاصة بهذه الدراسة.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي جمال الدين. (د.ت) لسان العرب. دار صادر.
- أبو نمر، عاطف سالم عطية. (٢٠١٧). دور مؤسسات المجتمع في نشر ثقافة الوسطية والتسامح. أعمال المؤتمر العلمي الدولي، أزمة الفهم وعلاقتها بظاهرة التطرف والعنف. غزة، وزارة الأوقاف والشئون الدينية والجامعة الإسلامية. كلية أصول الدين، ١ (٣)، ١٦٢٨-١٥٨٩.
- البار، حسن بن عبد القادر حسن؛ وكابلي، رضا بن علي. (٢٠٠٦). العلاقة المنظومية بين البيئة المجتمعية والبيئة التعليمية ونوعية مخرجات التعلم وانعكاسها على التنمية الوطنية المستدامة بالملكة العربية السعودية. المؤتمر العربي السادس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم: نحو التنمية المستدامة في الوطن العربي. القاهرة، جامعة عين شمس، مركز تطوير تدريس العلوم.
- البعداني، خالد حسن محمد. (٢٠١٧). دور منهج الثقافة الإسلامية في تعزيز قيم الأمن الفكري: الثقافة الإسلامية (٤) في جامعة الملك خالد نموذجاً. مجلة الدراسات العربية، جامعة المنيا، كلية دار العلوم، ٣٦ (٩)، ٤٨٢٩-٤٨٨٥.
- بلكا، إلياس محمد. (٢٠١١). أهمية تدريس مادة الثقافة الإسلامية لمختلف الطلاب ودورها في تعزيز قيم الوسطية بينهم. مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي. المدينة المنورة، جامعة طيبة، ١ (٢)، ١١٤٢-١١٨١.
- الجابري، محمد عابد. (٢٠٠١). العقل الأخلاقي العربي دراسة تحليلية نقدية لنظم القيم في الثقافة العربية. مركز دراسات الوحدة العربية.
- الجهني، محمد بن حمود. (٢٠١٧). منظومة القيم والأخلاق بين الثقافة العربية الإسلامية والثقافة الغربية. المجلة العربية للدراسات الأمنية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ٣٢ (٣)، ٢٤٩-٢٨٣.
- الحارثي، صلاح ردود. (٢٠٠٣). دور التربية الإسلامية في مواجهة التحديات الثقافية للعولمة. مكتبة السوادبي.
- الحازمي، محمد بن عبد الله وآخرون. (٢٠١٥). دور الجامعة التربوي في نشر ثقافة العمل التطوعي في المجتمع السعودي. الكويت. المجلة التربوية، ٢٩ (١١٦)، ٣٦٧-٤١٤.
- حسن، سمير إبراهيم. (٢٠٠٨). بحوث التنمية الثقافية: ثقافة التنمية الإنسانية. التعريب: المركز العربي للترجمة والتأليف والنشر، ١٨ (٣٤)، ١١٩-١٣٢.
- حسين، زغلول عباس. (٢٠٠١). المعوقات التي تواجه مشرفي التدريب الميداني عند استخدام الاجتماع الإرشافي الفردي. المؤتمر العلمي الرابع عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- الرويلي، نواف بن عبد الله بن جدعان. (٢٠١٤). واقع التعليم الجامعي وتحدياته في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية، ١ (١)، ٩٥-١٢٠.



الرويلي، نواف بن عبد الله بن جدعان. (٢٠١٧). مجالات تطوير التعليم الجامعي في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم، ١٠ (٢٩)، ٧٩-١١٢.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. دار عريف للطباعة والنشر والتوزيع.

الزهراني، محمد عتيق؛ والحارثي، فهد محمد. (٢٠٢٠). القيم وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، ١ (٥)، ٣١٢-٣٧٣.

الزيات، مصطفى أحمد؛ وعبد القادر، حامد؛ والنجار، محمد. (٢٠١١). المعجم الوسيط، ط ٥، مجمع اللغة العربية.

السرْحاني، نجوى أحمد محارب. (٢٠١٦). دور الجامعات السعودية في مواجهة التحديات الثقافية التي تواجه طلابها من أجل تعزيز الانتماء الوطني بينهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٧ (١٠٥)، ١٠١-١٤٠.

السلمي، سلطان بن رجاء الله سلطان. (٢٠٢١). تفعيل دور التعليم الجامعي نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية أثناء الأزمات لدى الطلبة: كورونا نموذجاً. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (٩)، ٦٥٠-٦٨٦.

سليمان، علي حمودة جمعة؛ ومحروص، محمد حسني حسين. (٢٠١٥). الدور الاتصالي للمؤسسات الدينية الرسمية في نشر قيم التسامح الديني: دراسة ميدانية. مجلة البحوث الإعلامية. جامعة الأزهر، كلية الإعلام بالقاهرة، (٤٤)، ٢٢١-٢٩٦.

شاهين، سلطان بن علي بن محمد. (٢٠١٨). وسائل توظيف مقررات الثقافة الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري: مقررات جامعة طيبة وجامعة الملك عبد العزيز نموذجا. مجلة العلوم الشرعية، جامعة القصيم، ١٢ (١٠)، ٦٠٢-٧٥٩.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، غربي بن مرجي. (٢٠١٦). المشاركة في المجالس الاستشارية الطلابية ودورها في تمكين أعضائها من القدرات القيادية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥ (٦)، ٣١-٤٦.

الطيبار، يزيد بن سعود بن دخيل. (٢٠٢١). تنمية الجامعات السعودية لقيم الضبط الاجتماعي لدى طلابها. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٧٣ (١٦٢)، ١٦٢-١٨٣.

عبد الله، مها محمد أحمد؛ وموسى، محمد عبد الله. (٢٠١٦). تأثير الثقافة الإسلامية في ترسيخ القيم الأخلاقية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية.

عبد، أوصاف محمد. (٢٠٠٧). دراسات في الثقافة الإسلامية. مكتبة المتنبي.

عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٤). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ١٦، دار الفكر.

العتيبي، بدر مبروك. (٢٠١٤). تسويق الخدمات الجامعية ودوره في تحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية تصور مقترح لحالة جامعتي أم القرى والملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

عشوى، مصطفى مولود. (٢٠٠٢). الثقافة والقيم الأخلاقية. مجلة الطفولة العربية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، (٣)، ١٠، ١٠٤-١١٦.



- عليان، شوكت محمد. (٢٠١١). الثقافة الإسلامية وتحديات العصر. ط٣، مكتبة المثنى.
- عليقات، حمود سالم الجلال. (٢٠٠١). الثقافة الإسلامية وتحديات العولمة: إسلامية المعرفة. المعهد العالمي للفكر الإسلامي، مكتب الأردن، ٦(٢٤)، ٨٩-١١٥.
- عمارة، سامي فتحي عبد الغني. (٢٠١٠). دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة الهوية الثقافية. مجلة مستقبل التربية العربي، ١٧(٦٤)، ٤-١٢٢.
- العنقري، عبد العزيز بن سلطان عبد الرحمن. (٢٠٠٨). تطوير التعليم العالي السعودي على ضوء بعض المستجدات التكنولوجية. المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر: نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي. جامعة عين شمس: مركز تطوير التعليم الجامعي.
- الغامدي، علي بن عوض علي. (٢٠١٨). تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في توعية الطلاب بنبذ الإرهاب. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، (٥٣)، ٢٦٣-٢٨٨.
- فرج، محمود عبده أحمد. (٢٠٠٢). أثر برنامج في الثقافة الإسلامية في تنمية القيم لمواجهة تحديات العولمة لدى طلاب كليات التربية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية، (١١٤)، ١٣٣-١٧٨.
- الفيصل، بسمان. (٢٠٠٨). البيئة المجتمعية واستراتيجية التغيير المؤسسي للجامعات. أعمال مؤتمرات التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي. جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- الفيقي، عبد الله. (٢٠٠٦). نقد القيم مقاربات تخطيطية لمنهاج علمي جديد. مؤسسة الانتشار العربي.
- القربي، ظافر بن أحمد مصلح. (٢٠٢١). دور الجامعات السعودية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية: دراسة تحليلية للمواقع الإلكترونية للجامعات السعودية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ٢(٢٩)، ٢٤٧-٢٩٠.
- لوي، حسية. (٢٠١٧م). الثقافة الرقمية في وسط الشباب. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر (٢٩)، ٦١-٧٢.
- منيغدا، أحمد. (٢٠٢١). دور الجامعة في تعزيز الأمن الثقافي [دراسة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باتنا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- موسى، قاسم العبي. (٢٠٢٠). عولمة القيم وأثرها على الثقافة العربية والإسلامية. المجلة الدولية، أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات. جامعة البصرة ومركز البحث وتطوير الموارد البشرية رماح، ١(٦)، ١٦-٧٧.
- الهاشمي، مبارك بن سيف. (٢٠٠٧). مصادر وخصائص الثقافة الإسلامية وأثرها في حياة الفرد والمجتمع. جامعة السلطان قابوس.
- الهنداوي، فوزي هادي. (٢٠٠٦م). منظومة الثقافة والتنمية المستدامة: دور وسائل الإعلام كأدوات ثقافية في التنمية المستدامة. مجلة الآداب، جامعة بغداد، كلية الآداب، (٧٤)، ٢٦٨-٣٠٢.



ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

- Abdo, Awsaf Muhammad. (2007). *Studies in Islamic culture*. Al Mutanabbi Library.
- Abdullah, Maha Mohamed Ahmed & Musa, Muhammad Abdullah. (2016). *The effect of Islamic culture on the consolidation of moral values*. Unpublished Master's Thesis, Omdurman Islamic University.
- Abu Nimer, Atef Salem Attia (2017). *The role of community institutions in spreading the culture of moderation and tolerance*. Proceedings of the International Scientific Conference: The crisis of understanding and its relationship to the phenomenon of extremism and violence. Gaza. Ministry of Endowments and Religious Affairs and the Islamic University. College of Fundamentals of Religion, 1(3), 1628-1589.
- Al-Anqari, Abdul Aziz bin Sultan Abdul Rahman. (2008). *The development of Saudi higher education in the light of some technological innovations*. The fifteenth annual national conference: Towards a strategic plan for Arab university education. Ain Shams University: University Education Development Center.
- Al-Badani, Khalid Hassan Mohamed. (2017). The role of the Islamic culture curriculum in promoting the values of intellectual security: Islamic culture (4) at King Khalid University as a model. *Journal of Arab Studies*, Minia University, Faculty of Dar Al Uloom, 36(9), 4829-48.
- Al-Bar, Hassan bin Abdul Qadir Hassan, and Kabli, Reda bin Ali. (2006). *The systemic relationship between the societal environment, the educational environment and the quality of learning outcomes and their reflection on sustainable national development in the Kingdom of Saudi Arabia*. The Sixth Arab Conference on the systemic approach to teaching and learning: Towards sustainable development in the Arab World. Cairo, Ain Shams University, Science Teaching Development Center.
- Al-Faisal, Basman. (2008). *The societal environment and the institutional change strategy for universities*. Works of strategic planning conferences for higher education institutions in the Arab world. League of Arab States, Arab Organization for Development, Arab Organization for Administrative Development.
- Al-Fifi, Abdullah. (2006). *Criticism of Values: Schematic Approaches to a New Scientific Curriculum*. Arab Diffusion Foundation.
- Al-Ghamdi, Ali bin Awad Ali. (2018). A proposed conception of the role of Saudi universities in educating students to renounce terrorism. *Educational Journal*, Sohag University, College of Education, (53), 263-288.
- Al-Harthy, Salah Radud. (2003). *The role of Islamic education in facing the cultural challenges of globalization*. Al-Sawadi Library.
- Al-Hashimi, Mubarak bin Saif. (2007). *Sources and characteristics of Islamic culture and its impact on the life of the individual and society*. Sultan Qaboos university.
- Al-Hazmi, Muhammad bin Abdullah et.al. (2015). The educational role of the university in spreading the culture of volunteer work in Saudi society. Kuwait. *Educational Journal*, 29 (116), 367-414.
- Al-Hindawi, Fawzi Hadi. (2006). The culture system and sustainable development: the role of media as cultural tools in sustainable development. *Journal of Arts*, University of Baghdad, College of Arts, (74), 268-302.



- Alimat, Hammoud Salem Al-Jalal. (2001). *Islamic culture and the challenge of globalization: Islamic knowledge*. International Institute of Islamic Thought, Jordan Office, 6 (89), 89-115.
- Al-Jabri, Muhammad Abed. (2001). *The Arab moral mind: a critical analytical study of value systems in Arab culture*. Center for Arab Unity Studies.
- Al-Juhani, Muhammad bin Hammoud. (2017). The system of values and ethics between Arab Islamic culture and Western culture. *The Arab Journal of Security Studies*, Naif Arab University for Security Sciences, (32) 68, 249-283.
- Almarae, M. A. (2016). The University and the Voluntary Work Culture: Reality and Perspective. *International Education Studies*, 9(12), 109-119.
- Al-Otaibi, Bader Mabrouk. (2014). *Marketing university services and its role in improving the competitiveness of Saudi universities. A proposed conception of the case of Umm Al-Qura and King Abdul-Aziz universities from the faculty perspectives*. unpublished PhD dissertation. College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Qarni, Dhafer bin Ahmed Musleh. (2021). The role of Saudi universities in promoting the values of digital citizenship: An analytical study of the websites of Saudi universities. *Journal of King Abdulaziz University*, College of Arts and Humanities, 2(29), 247-290.
- Al-Ruwaili, Nawaf bin Abdullah bin Jadaan. (2014). The reality of university education and its challenges in some Saudi universities from the faculty perspectives: a field study. *Al-Jouf Journal of Social Sciences*, 1 (1), 95-120.
- Al-Ruwaili, Nawaf bin Abdullah bin Jadaan. (2017). Areas of developing university education in some Saudi universities from the faculty perspectives: a field study. *The Arab Journal of Education Quality Assurance*, 10(29), 79-112.
- Al-Shammari, Gharbi bin Marji. (2016). Participation in student advisory councils and their role in empowering their members with leadership capabilities. *Specialized International Educational Journal*. Dar Simat for Studies and Research, 5(6), 31-46.
- Al-Sulami, Sultan bin Rajaa Allah Sultan. (2021). Activating the role of university education towards promoting social responsibility during crises for students: *Corona as a model*. *Bisha University Journal of Humanities and Education*, (9), 650-686.
- Al-Tayyar, Yazid bin Saud bin Dakhil. (2021). The development of Saudi universities for the values of social control among their students. *The World of Education: The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development*, 1 (73), 162-183.
- Alyan, Shawkat Mohammed. (2011). *Islamic culture and contemporary challenges*. Al-Muthanna Library.
- Al-Zahrani, Muhammad Ateeq; And Al Harthy, Fahad Mohammed. (2020). Values and their relationship to achievement motivation among secondary school students in the city of Al-Baha. *Journal of Educational Sciences*. Prince Sattam bin Abdulaziz University, 1 (5), 312-373.
- Al-Zayyat, Mustafa Ahmed, Abdel-Qader, Hamed, and Al-Najjar, Muhammad. (2011) *The Intermediate Dictionary*, 5th Edition, The Arabic Language Academy.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163-206.
- Ashwa, Mostafa Mawloud. (2002). Culture and moral values. *Arab Childhood Magazine*. Kuwait Association for the Advancement of Arab Childhood, (3) 10, 104-116.



- Belka, Elias Muhammad. (2011). *The importance of teaching Islamic culture to different students and its role in promoting the values of moderation among them*. Conference on the role of Arab universities in promoting the principle of moderation among Arab youth. Medina, Taibah University, 1(2), 1142-1181.
- Emara, Sami Fathi Abdel Ghani. (2010). The role of the university professor in developing the values of citizenship to confront the cultural identity. *Journal of the Future of Arab Education*, 17 (64), 4-122.
- Faraj, Mahmoud Abdo Ahmed. (2002). The impact of a program in Islamic culture in developing values to meet the challenges of globalization among students of faculties of education. *Journal of Education*, Al-Azhar University, College of Education, (114), 133-178.
- Halstead, J. M. (2007). Islamic values: a distinctive framework for moral education?.. *Journal of Moral Education*, 36(3), 283-296.
- Hassan, Samir Ibrahim. (2008). Cultural development research: The culture of human development. Arabization: *The Arab Center for arabization, translation, authoring and publishing*, 18 (34), 119-132.
- Hassanein, Zaghoul Abbas. (2001). *Obstacles facing field training supervisors when using the individual supervisory meeting*. The Fourteenth Scientific Conference, Faculty of Social Service, Helwan University.
- Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram bin Ali Jamal Al-Din. (ND) *Arab Tongue* (in Arabic: *Lisan Al-Arab*). Export house.
- Ilyasin, M. (2019). Exploring excellency-based curriculum for Indonesian primary schools in relation to the social community environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 246-265.
- Kissel, A. (2020). *Campus Free Speech: A Cultural Approach*. Sketching a New Conservative Education Agenda. American Enterprise Institute.
- Kurbanov, R. A., Nikonova, E. I., Gurbanov, R. A., Svechnikova, N. V., Tumarov, K. B., & Marin, E. M. (2016). Anthropological Methods of Formation of University Students' Spiritual and Moral Culture. *International Journal of environmental and science education*, 11(18), 11807-11817.
- Lolli, Hassiba. (2017). Digital culture among young people. *Journal of Human and Social Sciences*. Kasdi Merbah Ouargla University, Algeria (29), 61-72.
- Minighed, Ahmed. (2021). *The role of the university in promoting cultural security*. Unpublished doctoral dissertation. University of Patna, College of Humanities and Social Sciences. The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, 73 (162), 162-183.
- Musa, Qassem Al-Aibi. (2020). Globalization of values and its impact on Arab and Islamic culture. *International Journal, Research in Educational Sciences, Humanities, Arts and Languages*. University of Basra and Center for Research and Development of Human Resources. Ramah, 1(6), 16-77.
- Obeidat, Thougan; Abdelhaq, Kayed; & Adas, Abdul Rahman. (2014). *Scientific research: its concept, tools and methods*. I 16, Dar Al-Fikr.
- Sahib, H. B., & Demirel, S. (2010). *Islamic values in a multi-cultural society*. Çev. Serdar Demirel, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, S, 22, 211-244.



- Sarhani, Najwa Ahmed Mohareb. (2016). The role of Saudi universities in encountering the cultural challenges facing their students to enhance national belonging among them. *Journal of the College of Education, Benha University*, 27 (105), 101-140.
- Shaheen, Sultan bin Ali bin Mohammed. (2018). Means of employing Islamic culture courses in achieving intellectual security: Taibah University and King Abdulaziz University Courses as a Model. *Journal of Sharia Sciences, Qassim University*, 12(10), 602-759.
- Shehata, Hassan, and Al-Najjar, Zainab. (2003). *A dictionary of educational and psychological terminology*. The Egyptian Lebanese House.
- Sulaiman, Ali Hammouda Juma; And Mahrous, Muhammad Hosni Hussein. (2015). The communicative role of official religious institutions in disseminating the values of religious tolerance: a field study. *Journal of Media Research*. Al-Azhar University, Faculty of Mass Communication, Cairo, (44), 221-296.
- Zahran, Hamed Abdel Salam. (2001). *Social Psychology*. Dar Arif for printing, publishing and distribution.

استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية في البيئات الافتراضية من قبل معلّمي اللغة الإنجليزية والتحديات التي يواجهونها وتأثير بعض المتغيرات المختارة

د/حمد بن صالح بن عبد العزيز الغنيم

أستاذ تقنيات التعليم المشارك بكلية التربية جامعة القصيم

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية في البيئات الافتراضية من منظور معلّمي اللغة الإنجليزية، وتحديد التحديات التي يواجهونها، وتحديد أي اختلافات فيما يتعلق بالجنس، والمؤهلات الأكاديمية، والمرحلة المدرسية، والخبرة في مجال الحاسب الآلي. تمّ استخدام النهج الوصفي، واشتمل على استبانة إلكترونية تكوّنت من ثلاثة أجزاء. ركّز الجزء الأول على البيانات الأساسية، وركّز الجزء الثاني على واقع استخدام الأنشطة الإلكترونية، وركّز الجزء الثالث على تحديات استخدام الأنشطة الإلكترونية، وتمّ تقسيمها إلى ثلاث مجالات: تحديات متعلّقة بالطالب - تحديات متعلّقة بالإدارة والتجهيزات التقنية - تحديات متعلّقة بالمعلّم. تكوّنت الاستبانة في مجملها من (٥٢) فقرة، وتمّ توزيعها على عيّنة قوامها (١٤٠) معلّمًا متخصصًا في اللغة الإنجليزية في مدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية. بعد التأكد من ثبات الاستبانة وصدقها، أجري البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٣ هـ). وكانت النتائج كالتالي: كان هناك استخدام كبير للأنشطة التعليمية الإلكترونية في البيئات الافتراضية من وجهة نظر معلّمي اللغة الإنجليزية. كانت التحديات والمعوقات الخاصة بالطالب متوسطة، في حين كانت التحديات والمعوقات الإدارية والفنية عالية، وكذلك المتعلّقة بالمعلّمين. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية في البيئات الافتراضية من حيث: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والمرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية في البيئات الافتراضية من حيث: الجنس، أو المؤهل الأكاديمي، أو سنوات الخبرة المختلفة. لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحديات استخدام الأنشطة التعليمية الإلكترونية وعقباته في البيئات الافتراضية بين معلّمي المرحلة الثانوية الذين واجهوا أكبر عددٍ من التحديات والعقبات ومعلّمي المرحلة الابتدائية الذين واجهوا عددًا أقل.

الكلمات الدالة: (الأنشطة الإلكترونية، البيئات الافتراضية، اللغة الإنجليزية).

The Use of Electronic Educational Activities in Virtual Environments by English Language Teachers, the Challenges They Face, and the Effect of Selected Variables

Dr. Hamad Saleh Abdulaziz Alghonaim

Associate Professor of Educational Technology- Qassim University

Abstract:

This research was conducted to reveal the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers, identify the challenges they face, and establish any differences with respect to (gender, academic qualification, school stage, and experience in computers). A descriptive approach was employed comprising an electronic three-part questionnaire. The first part focused on basic data, the second part on the reality of using electronic activities, and the third part on the challenges of using electronic activities, which were divided into three areas; challenges related to the student, challenges related to management and technical equipment, and challenges related to the teacher. A (52) items questionnaire was administered to a sample of (140) English language teachers in Buraydah in the first academic semester of 1443 AH. The results were as follows: There was high usage of electronic educational activities in virtual environments from the prospective of English language teachers. Challenges and obstacles related to the student were moderate, whereas administrative and technical challenges and obstacles, and those related to teachers, were high. There were no statistically significant differences in the use of electronic educational activities in terms of gender, academic qualification, school stage, and years of experience. There were no statistically significant differences in terms of gender, academic qualification, or different years of experience. However, there were statistically significant differences in the challenges and obstacles between secondary school teachers, who faced the greatest number of challenges and obstacles, and primary school teachers, who faced the fewest.

Key words: (E- activities, virtual environments, English language).



Introduction:

Educational institutions have tended to adopt e-learning and distance education because it is the gateway to the open world of continuous knowledge. In addition, it has been one of the most important solutions to continue the learning process when educational institutions were closed during the spread of (Covid 19). This made it possible to continue to present educational content and its various activities on educational platforms and virtual environments.

Thus, to teach public education students in Saudi Arabia, regular classes were replaced with virtual classes delivered through learning platforms such as the Madrasati platform and Madrasati 2 platform. This required modifications to be made to the methods for delivering educational activities to students, in addition to changing the usual assessment mechanisms. Examinations were postponed or canceled in some schools, and the test method was replaced by a continuous assessment method (UNESCO, 2020) or the use of assessment tools available on learning platforms. Several studies, e.g., Al-Dhalei (2017); Abu Shekhedem (2020); Youssef and Salem, 2011 have reported the effectiveness of e-learning provided through electronic environments in the educational process and the achievement of learning outcomes.

Several studies have also found that employing e-learning and its tools through the Internet in teaching English achieves the required educational goals. For instance, Al-Thubaiti (2020) revealed the effectiveness of the (Rwaq) platform in developing English language skills, while Al-Ahmadi (2020) highlighted the effectiveness of electronic blogs in teaching English grammar in second-year secondary students in Madinah.

Zakarneh (2018) also emphasized that e-learning is an appropriate and preferred way for students to acquire English vocabulary and grammar, and to develop their skills in speaking, reading, writing and listening. It is also a better and more effective way to improve performance in English compared to traditional classrooms. Yale (2015). Keranjit Kaur et al. (2021) also reported a positive effect of using e-learning in teaching English, as it helped teachers to perform better and enabling students to reach a higher level of proficiency than traditional classroom teaching.

E-learning and virtual environments provide many tools for online learners. These can be used in electronic educational activities, especially in English language courses. They include digital photo editing sites and software, audio recording and editing sites, internet applications supported by multimedia, such as blogs and wikis, and video conferencing applications such as Skype, which are used for discussions and exchange of opinions among learners. In addition, video clips can be used to learn vocabulary, as can dictionaries, databases and search engines, which can also be utilized to search for information.

E-learning is also flexible in enabling people to choose when and where to receive education. It facilitates interaction between learners or between learners and the teacher. Provided that good technology is available and that it is suitable for the level of students and educational content.

Electronic activities are one of the most important factors that facilitate active learning in the virtual environment. It encourages learners to research and investigate in order to build their knowledge during the learning process, which enhances the quality of learning outcomes. The activities of the e-learning environment are defined as: the actions and practices the learner implements in order to obtain information and learn skills. Such an



environment supports collaborative learning and individual learning through electronic discussions, electronic discussion boards, and online interaction programs that take place either in a synchronous or asynchronous manner Al-Dosari (2018). Electronic educational activities involve several practices performed by the learner in the virtual environment, as listed by Ramadan, Amin, and Kamel (2018). These can be summarized as follows:

Answer questions related to the content they are studying, and generate an educational product by performing a specific activity.

- a. Search for information over the internet and carry out the required task by employing variety of mental skills.
- b. Positive participation in the educational environment, whether by exchanging experiences with colleagues or by carrying out the required activity, which makes learning more effective.

The learner has the opportunity to carry out many educational activities in electronic environments, for instance, they may carry out exercises or solve problems related to the content of the subject they are studying, take part in brainstorming sessions, undertake electronic reading on the topics of the course, or engage in discussions through online media Jalal (2020), whether with teachers or peers, on a summary of an educational story or topic read on the Internet Al-Nashwan (2019). However, Malik Misbah et al. (2017) revealed that male students at two universities in the Lahore region preferred electronic educational activities, whether synchronous or asynchronous, more than female students.

Suwaidan et al. (2012) also confirmed the importance of educational activities in virtual environments to development of positive attitudes among students towards the teaching and learning process, thus increasing their motivation to learn. They were found to be suitable for all levels of education. Virtual environments also provide a variety of electronic learning resources that support electronic activities, including: educational websites, electronic databases and dictionaries, and electronic books Al-Qadri (2013). A study by Gómez et al. (2017) revealed positive perceptions among pre-service teachers of electronic activities through wiki discussions, in that it was felt to improve the quality of the English language, and that individual and group activities carried out through electronic discussion boards enhance both individual learning and cooperative learning.

In the same context, Navidinia et al. (2016) found that the use of electronic activities helped participants achieve the following: To become more independent learners by using the educational websites provided in the class weblog, to access more reliable written and audiovisual materials to improve their language and increase knowledge of their field by reading and viewing relevant materials, to simultaneously work on all four language skills, to learn how to use electronic dictionaries and other online resources to learn a language, to increase their motivation to learn English by reading and watching relevant materials in their field of study; and to contact teachers and peers via the class weblog even when they are out of the class.

The use of electronic activities is based on multiple theories. For instance, cognitive constructivist theory posits that the learner makes a mental effort – through electronic activities – to access information and then builds their new knowledge and experiences either by Al-Mutassim (2020), or through interactive activities with their colleagues. Social constructivist theory proposes a similar process, but one that is related to the various social interactions among learners. This is because working in groups, facilitated by educational activities in virtual environments, enables students to exchange experiences between them



Khamis (2011). Activity theory also supports electronic activities, as it focuses on the individual or group activities and actions the learner performs and finds beneficial in the educational environment Khamis (2015).

Accordingly, numerous studies have sought to measure the effectiveness of electronic educational activities, whether in teaching courses or developing skills, trends and level of satisfaction, or achievement and thinking skills. For instance, Afaf (2019) revealed the high level of satisfaction of primary school students with their teacher's employment of electronic activities in teaching English. The results also indicated a high level of satisfaction among English language teachers with their employment of electronic activities. Jalal (2020) revealed that the effectiveness of a training program based on electronic educational activities in developing the skills needed to use web applications among graduate students. In addition, other studies (e.g., Al-Saqriyah & Al-Salmi 2020), revealed the effectiveness of electronic activities in the blended learning environment in enhancing achievement in Islamic education. In the same context, Al-Kandari (2013) demonstrated the effectiveness of electronic activities in enhancing the achievement of Kuwait University students in on an environmental education course. The results also revealed the effectiveness of electronic activities in developing self-learning among eleventh grade students. Other studies (e.g., Al-Shami & Noby 2014) affirmed the effectiveness of electronic educational activities in increasing the motivation of students at the Arabian Gulf University.

Some studies have also focused on assessing the effectiveness of electronic educational activities in developing the language skills of learners. For instance, Issa and Al-Saleem (2018) revealed the effectiveness of such activities delivered through social media in improving language skills (reading, comprehension) in the Arabic language among learners at the Language Teaching Center at the University of Islamic Sciences in Jordan.

Despite the clear benefits for learners in using electronic activities, teachers face several difficulties and challenges when designing or implementing these. These are related to the obstacles associated with the use of e-learning and distance education. For instance, Abu Shekhedem (2020) identified difficulties in using e-learning and its activities among faculty members at Kadoorie Technical University in Palestine. These were attributed to insufficient competencies in dealing with computers and technology. A study by Al-Otaibi (2021) also revealed the existence of obstacles and difficulties when using e-learning and distance education, including insufficient employment by teachers of technological innovations in teaching, as well as the problems related to the equipment and slow internet connections. Research by Abu Ababa (2021) and Al-Khatib (2020) revealed further difficulties in using e-learning and distance education, the most important of which are a lack of infrastructure readiness and the weakness of training courses for teachers and students. Finally, a study by Al-Samiri (2021), in Saudi Arabia on the application of e-learning and distance education during the pandemic revealed that the obstacles English language teachers faced in distance education included the lack of motivation among students, in addition to the technical problems of using the virtual environments.

Statement of the problem:

An education policy document in Saudi Arabia emphasized the importance of providing students with at least one other language beside their own to support science, arts, and the creation of useful innovations, and to transfer our knowledge to other societies. In particular, Kingdom's Vision for the year 2030 stressed the important of achieving high levels of proficiency in English, Al-Zahrani (2017). As language education helps prepare citizens for



the era of openness towards knowledge. In light of the trend towards e-learning and distance education (especially during the COVID-19 pandemic), which is reflected in the transformation of educational activities from traditional classroom methods to the electronic methods through educational platforms or websites, and the recommendations of previous research and studies on the importance of educational activities provided through virtual environments, interests in this area has increased as they have been found to enrich the educational process, increase learner's motivation towards education, and enable learners to achieve multiple learning outcomes. The effectiveness of electronic activities has been confirmed in a multitude of studies (e.g., Afaf, 2019; Al-Kandari, 2013; Al-Saqriyah & Al-Salami, 2020; Al-Shami & Nuby, 2014; Jalal, 2020).

However, there are many challenges and obstacles that arise when employing e-learning in virtual environments, whether with regard to teaching or practicing electronic activities, and these have been identified in studies (Abu Ababa, 2021; Abu Shekhedem, 2020; Al-Khatib, 2020; Al-Otaibi, 2021; Al-Samiri, 2021). The researcher has thus identified the need to study the use electronic educational activities in virtual environments from the prospective of English language teachers' and to reveal the challenges they face. The problem of the current research is focused on the following main question:

Research Questions:

The main question addressed on this research is: What is the reality regarding the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers and the challenges they face. How do these differ with respect to gender, educational qualification, academic level, and experience in the field of computer?

The sub-questions are follows:

- 1 .What is the reality regarding the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers?
- 2 .What are the challenges and obstacles to the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers?
- 3 .Do English language teachers' responses regarding the use of electronic educational activities in virtual environments differ according to gender, educational qualification, academic level, experience in the field of computer?
4. Do the responses of English language teachers to the challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments differ according to gender, educational qualification, educational stage, experience in the field of computer?

Research Hypotheses

- I. There will be no statistically significant differences in the responses of English language teachers use of electronic educational activities in virtual environments in terms of gender, educational qualification, educational stage, experience in the field of computer.
- II. There will be no statistically significant differences in the responses of English language teachers regarding the challenges of using electronic educational activities in virtual environments in terms of gender, educational qualification, educational stage, experience in the field of computer.

Significance of the study

- a. The importance of this study lies in identifying the reality of the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers and identifying the most important obstacles impeding the use of educational activities in the virtual environment .



- b. The results will benefit Saudi educational authorities in identifying the most important electronic educational activities students can practice when studying English.
- c. The results may contribute to highlighting the challenges that reduce the effectiveness of e-learning and distance education, and thus indicate ways to address them.

Study limitations:

- a. Spatial boundaries: The study focused only on secondary schools (public and private) in the Qassim region.
- b. Human limitations: The study was conducted with a random sample of (140) male and female English language teachers in the three educational stages (primary - intermediate - secondary).
- c. Time limitations: The study was conducted in the first semester of the academic year of 1443 AH.

Definition of Terms

e-learning activities

Electronic educational activities are defined as "the methods and educational practices that the learner carries out electronically via the Internet, in order to motivate him/her to engage in interactive learning, through the learner's mental and physical effort, in cooperation with their colleagues, they participate by sending contributions among themselves and in solving exercises and activities related to learning objectives" (Issa, 2018). It is defined in this research as "all the actions and practices that the students carry out in the electronic environment and that depend on their self-activity and participation with their colleagues, under the guidance of the teacher."

Theoretical background of the research:

Electronic activities are effective in providing learners with knowledge and skills, as demonstrated in several studies (e.g., Alshaya & Afshi, 2018; Al-Kandari, 2013; Jalal, 2020). Electronic activities support several theories of teaching and learning, including the cognitive theory. For instance, electronic activities pay attention to the individual differences between learners and their interest in mental processes, and the possibility of benefiting from the information stored in the learners' memory, and applying it in new situations. Thus, they support student-centered learning and makes it active and interactive (Saraya, 2007). Because the practice of electronic activities means the learner needs to rely on themselves to obtain information related to the activity – which is one of the principles of the constructivist theory - learners link their previous information with new information to complete electronic activities (Hamid & Saleh, 2020).

Electronic activities are defined as: those activities that learner performs through the use of the Internet, whether synchronously or asynchronously, and either shares them with their colleagues or doing them alone, which contributes to making the learner both active and interactive (Salmon, 2002). Suwaidan (2011) agrees that electronic activities are implemented by the learner themselves and requires them to use technical innovations in the web environment. However, Ibrahim (2011) adds that the teacher must personally plan and design these activities so that the learners can implement them inside or outside the educational environment. Because electronic activities encourage interactive learning that relies on research and discovery to acquire information, it also encourages learners to collaborate with their colleagues or with their teacher using various tools and means of communication such as group discussions or by sending assignments to the teacher through e-mail (Al-Nashwan, 2019).



Numerous (Al-Aasar & Abdul Basit, 2016; Al-Hamdani, 2003; Al-Juhani & Al-Rahili, 2016) researchers have agreed that there are several notable features and characteristics of electronic activities which can be summarized as follows:

- Electronic activities enhance the activity of learners because they are based on an active learning strategy and support learner-centered learning. They motivate learners to take responsibility and enable them to take appropriate actions.
- Multimedia is used in its various forms in the design of electronic activities, which take into account individual differences in a way that contributes to building learning experiences through the cooperation of learners.
- Electronic activities provide immediate feedback to the learners, thus enhancing their sense of achievement. They also allow the learner to present the procedures and practices for implementing the activity during the lesson and in front of his fellow students, which develops their motivation to learn.
- Electronic activities are flexible as they give the learner the freedom to choose the way in which the activity is carried out, in addition to supporting the processes of cooperation, interaction and positive participation among students.
- Electronic activities are authentic, as they are directly related to real situations because they simulate reality. They can also be developed according to students' learning styles and cognitive preferences.

Hassan et al. (2016) adds to the above that electronic educational activities are of great importance for the learner, as they develop the learner's cognitive skills and develop thinking skills through the processes of deduction and interpretation when performing the assigned activities. The electronic activities also help to link the theoretical aspects with the applied aspects, and develop the learner's communication skills in writing, reading, speaking and listening.

Classification of forms of electronic activities:

Due to the rapid development in innovative educational technologies, the different forms of electronic activities are constantly evolving. Consequently, researchers have expressed multiple views on the classification of electronic activities. There are those who view them as simple actions that the learner performs and that do not require much effort, such as a simple answer to a question about a specific topic in the course. Others, believe they involve complex activities, such as summarizing parts of the course, or preparing a presentation. Others point to innovative activities that challenge the student's abilities and require the use of higher-order thinking skills such as problem solving and critical thinking (Azmy, 2008).

Hamid & Saleh (2020) state that there are many forms of activities in e-learning environments, including electronic self-tests that measure the number of goals that have been achieved and contribute to the learner's self-evaluation. There is also electronic portfolio in which the learner collects all their electronic works and activities, as well as projects undertaken by students, whether individually or collaboratively, which contribute to the development of problem-solving skills and scientific research skills by making use of information data bases and learning resources on the web. Khamis (2003) also suggests that electronic activities will develop different thinking skills among students through electronic discussions in forums or chat rooms in virtual environments. In addition, electronic activities may take other forms such as software production and problem-solving activities that develop mental processes.



Based on the above, the learner can carry out electronic activities using the following resources:

- Electronic dictionaries available on websites that benefit the learner in translating words from Arabic to English and vice versa.
- YouTube clips related to the topic of the lesson, which are used to clarify the content or the steps for implementing a specific skill. They are useful in developing self-learning, and also in developing speaking skills.
- Educational forums: these are used in group discussions. Through these forums, experiences are exchanged between learners, and English language students are able to develop expressive and writing skills.
- Digital stories and electronic games available on learning platforms that aim to develop attitudes or develop learners' motivation.
- Virtual 2D or 3D laboratories: These are laboratories that simulate real language laboratories, which contribute to the development of students' speaking and listening skills.
- Digital information bases: these develop the cognitive aspects of students as well as enabling them to search for information to complete homework and assignments associated with the course.

Challenges and obstacles facing the use of electronic activities:

Several studies have indicated the existence of obstacles when using e-learning or distance education that directly impede the implementation of electronic activities. Studies by Muhammad (2018), Al-Lahibi (2021), and Ja'ashan, (2020) suggest that one of the most important obstacles to the use of e-learning, whether for teachers or students, are weak financial capabilities, a lack of equipment and e-learning requirements, and the weak preparation of teachers for this type of education. In addition to a lack of conviction among teachers regarding the use of e-learning and its activities as an alternative to traditional education, some teachers also lack experience in using e-learning and in designing electronic activities.

Having reviewed multiple sources (Al-Dosari, 2018; Al-Lahibi, 2021; Al-Nashwan, 2019) examining the obstacles/challenges of using electronic activities, these can now be categorized as follows:

First: Challenges related to the student

- The student's weak background in technological skills reduces his interaction with electronic educational activities. It does not suit all categories of students.
- The lack of motivation among students affects the educational outcomes of electronic educational activities.
- Electronic educational activities waste the student's time and effort and thus represent a burden on the students.
- A large number of students in the class reduces the use of electronic educational activities.
- Limited educational benefit of electronic activities due to a student's lack of commitment to scientific honesty.

Second: challenges related to management and technical equipment

- Difficulty accessing electronic educational activities on the Internet.
- Inadequate e-learning activities available on the Internet for all subjects of the course.
- A lack of diversity of e-learning activities available on the Internet reduces their effectiveness.



- d. Poor motivation on the part of management reduces the use of electronic educational activities.
- e. Internet speed and technical equipment represent a key challenge to the implementing e-learning activities.
- f. Lack of technical support and maintenance limits the use of electronic educational activities.

Third: Challenges related to the teacher

- a. Designing electronic educational activities requires skills that may not be available to all teachers.
- b. The teacher's lack of awareness of the different types of electronic educational activities reduces their use and employment in educational situations.
- c. The teacher is not convinced of the importance of electronic educational activities in achieving educational goals.
- d. Poor follow-up of the evaluation of electronic educational activities on the part of the teacher reduces their effectiveness.
- e. Failure to provide feedback to students reduces the feasibility of using electronic educational activities.
- f. The teacher's weak technical competencies negatively affect the use of electronic educational activities
- g. The weakness of training programs in the development of technological skills reduces the use of electronic activities.

Research procedures

First: Research Methodology

An empirical approach was used for its suitability to achieve the objectives of the current study and to answer the research questions.

Second: Research community

The research community comprised of all English language teachers in Buraydah at all academic levels in the first semester of the academic year of 1443 AH.

Third: Research participants

Pilot sample

The Pilot sample, with whom the validity and reliability of the questionnaire used in the current research was assessed, consisted of 40 male and female English language teachers in Buraydah city in the first semester of the academic year of 1443 AH.

Basic Research Sample

The basic research sample consisted of 140 male and female English language teachers in the city of Buraydah, Kingdom of Saudi Arabia. The study was conducted in the first semester of the academic year of 1443 AH; Table (1) presents the distribution of the research sample according to the different variables:

Table1

Distribution of research participants according to the different variables:

Gender	Frequency	Percent	Qualification	Frequency	Percent
Male	60	42.9%	Bachelor's degree	120	85.7%
Female	80	57.1%	Master's degree and above	20	14.3%
Educational level	Frequency	Percent	Years of Experience	Frequency	Percent
Primary	34	24.3%	Without	28	20.0%
Middle school	66	47.1%	less than 5 years	22	15.7%
Secondary	40	28.6%	From 5 years and above	90	64.3%



As indicated in table (1), in terms of gender most of the sample were females 57.1%, while the proportion of males was 42.9%. In terms of qualification, most of the sample were bachelor's degree holders 85.7%, While the proportion of those with postgraduate scientific qualifications was 14.3%. In terms of educational level, the largest proportion of the sample were middle school teachers 47.1%, followed by secondary school teachers 28.6%, and primary school teachers 24.3%. Finally, regarding years of experience, 64.3% of the sample had 5 years of experience or more, followed by newly appointed teachers 20.0%, and those with less than 5 years of experience 15.7%.

Fourth: Research tools

The study tool took the form of a questionnaire entitled: The reality of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers and the challenges they face (prepared by the researcher), The questionnaire items were extracted from related studies conducted by Al-Lahibi (2021), Al-Jasser, (2019), Al-Dosari (2018) and Al-Khatib (2020). The questionnaire consisted of three parts, the first part eliciting basic data (gender - educational qualification - the educational stage in which he/she taught - experience in the field of computers), the second part consisting of items on the reality of using electronic activities, and the third part consisting of items on the challenges or obstacles of using those activities. The questionnaire consisted of (52) items in total.

The validity and reliability of the questionnaire

1- The validity:

To verify the validity of the questionnaire the questionnaire was presented to a number of expert arbitrators and specialists in the field who were asked to express their opinions on the extent to which each of its phrases relates to the axis it belongs to, the clarity of the items, the soundness of their linguistic formulation and their ability to achieve the goal for which they were set. They were asked to suggest ways to improve it by deleting, adding or reformulating, and the modifications recommended were then implemented. The questionnaire items yielded a percentage of agreement greater than 80% among the arbitrators.

Pearson Correlation Coefficient Internal Consistency

The validity of the questionnaire was also verified in terms of its internal consistency, where the Pearson Correlation Coefficient was to calculating the correlation coefficients between the score of each item and the score of the dimension to which it belongs. This determined the coherence and homogeneity of the items of each dimension among themselves. The correlation coefficients are presented in table (2).

Table 2

Correlation coefficients between items scores and the total score of the dimension to which they belong:

Item	correlation	Item	correlation	Item	correlation
The first axis: the reality of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers					
1	0.438**	10	0.579**	18	0.492**
2	0.780**	11	0.486**	19	0.550**
3	0.402**	12	0.718**	20	0.506**
4	0.540**	13	0.732**	21	0.520**
5	0.514**	14	0.825**	22	0.403**
6	0.187**	15	0.667**	23	0.587**
7	0.578**	16	0.556**	24	0.404**
8	0.565**	17	0.417**	25	0.403**



The second axis: the challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers

Student related challenges		Management and technical challenges		Teacher related challenges	
1	0.574	1	0.563**	1	0.427**
2	0.502**	2	0.432**	2	0.561**
3	0.412**	3	0.733**	3	0.854**
4	0.533**	4	0.729**	4	0.813**
5	0.685**	5	0.480**	5	0.689**
6	0.673**	6	0.488**	6	0.842**
7	0.656**	7	0.477**	7	0.815**
8	0.606**	8	0.760**		
9	0.593**	9	0.542**	8	0.755**
10	0.428**				

** $P \leq 0.01$

As indicated in table (2), the correlation coefficients were all positive and statistically significant at the (0.01) level, which confirms the consistency and homogeneity of the items of each dimension and their coherence with each other.

The consistency of the challenges was also confirmed by calculating the correlation coefficients between the score for each challenge and the total score for all challenges, which are presented in table (3):

Table 3

Correlation coefficients between the score for each challenge and the total score for all challenges:

The second axis: the challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers		
Student related challenges	Management and technical challenges	Teacher related challenges
0.727**	0.688**	0.834**

As indicated in the table (3), the correlation coefficients were positive and statistically significant at the (0.01) level, confirming the consistency and homogeneity of the challenges and their coherence with each other

2- The reliability of the questionnaire:

The reliability of the questionnaire axes and its sub-dimensions was verified using Alpha Cronbach's reliability coefficient. The reliability coefficients are presented in table (4):

Table 4

Cronbach's alpha reliability coefficients for questionnaire axes:

The first axis: the reality of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers	The second axis: the challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers			
	Student related challenges	Management and technical challenges	Teacher related challenges	Challenges total score
0.810	0.741	0.720	0.860	0.849

As indicated in the table (4), the axes of the current questionnaire and its sub-dimensions generated high and statistically acceptable coefficients of reliability. Overall, the questionnaire yielded strong statistical indicators (validity, reliability) confirming suitability for use in the current research.



It should be noted that the response to the questionnaire items were in the form of triple grading (agree, somewhat agree, disagree), where the response categories correspond to the scores (3, 2, 1) respectively, and the high score in any items or axis or dimension expresses a high degree of agreement. Based on the arithmetic mean of items and weighted means of dimensions and axes, the criteria presented in Table (5) were therefore used to identify the reality and challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers.

Table 5

Criteria for identifying the reality and challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers:

Items or dimensions and axes weighted means		
Less than 1.67	From 1.67 to less than 2.34	From 2.34 and high
Degree of agreement		
low	medium	high

Fifth: The statistical tests used

To analyze the data, numerous statistical tests were performed using the SPSS V22.0 (Statistical Package for the Social Sciences). There were as follows:

- 1- Pearson Correlation coefficient to ensure the internal consistency of the questionnaire's axes, and dimensions, and items.
- 2- Alpha Cronbach reliability coefficient to ensure the reliability of the questionnaire axes and dimensions.
- 3- Means and Standard Deviations to identify the reality and challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers
- 4- The t-Test for the Independent Samples to assess differences in the reality and challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers according to gender, educational qualifications.
- 5- One-way ANOVA test to assess differences in the reality and challenges of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers according to school stage and years of experience.

Research results and discussion:

First: First question results:

The first research question states: "What is the reality of the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers?".

To answer this question, the means and standard deviations of the responses of the sample were calculated on each item of the first axis of the questionnaire determine the degree of agreement. The results are as shown in table (6):

Table 6

Means and std. deviations regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments:

	items	Mean	Std. deviation	Degree of agreement	order
24	I use electronic activities to provide appropriate education for all students.	2.800	0.436	high	1
19	I use electronic activities to improve students' listening skills.	2.786	0.412	high	2



23	I use online viewing and listening activities to develop students' English language skills.	2.771	0.485	high	3
14	I assign my students to go on YouTube to watch videos related to the lesson content.	2.743	0.528	high	4
22	Students benefit from electronic activities in understanding English grammar.	2.714	0.484	high	5
2	I use electronic games available on educational platforms to develop learners' motivation.	2.643	0.612	high	6
4	I assign students to search for information through the internet to build their knowledge.	2.629	0.567	high	7
1	I use electronic questions as a type of activity to measure learners' achievement aspects.	2.600	0.644	high	8
12	I assign my students electronic assignments and receive answers on e-mail through the educational platform.	2.600	0.687	high	9
20	I use online activities to develop students' reading and speaking skills.	2.586	0.600	high	10
17	Electronic activities help me evaluate students' performance and achieve course learning outcomes.	2.586	0.623	high	11
18	Students learn better when they are assigned to do online activities related to the course topics.	2.557	0.649	high	12
3	I use electronic discussions to provide students with social skills and to improve interaction between them.	2.486	0.694	high	13
8	I assign my students to search electronic dictionaries to translate words.	2.486	0.715	high	14
5	I assign students to group electronic projects to achieve some learning outcomes.	2.414	0.710	high	15
11	I encourage my students to exchange ideas through the means of communication available on educational platforms.	2.400	0.766	high	16
21	I use electronic activities to provide students with writing skills.	2.343	0.775	high	17
9	I assign my students to search for information in electronic databases.	2.329	0.673	medium	18
16	I encourage my students to prepare electronic presentations and discuss them in front of their colleagues.	2.329	0.772	medium	19
25	I use electronic activities in all subjects of the English language course.	2.300	0.665	medium	20
6	I ask my students to prepare individual reports in order to develop their self-learning skills.	2.300	0.765	medium	21
7	I ask my students to conduct online lesson summaries to ensure that they gain the information.	2.086	0.791	medium	22



13	I ask my students to prepare an online portfolio to collect assignments and tasks during the semester.	2.071	0.854	medium	23
10	I direct my students to conduct dialogue with their colleagues through blogs and electronic forums available on educational platforms.	2.029	0.831	medium	24
15	I assign my students to write a report on an electronic digital story related to the content of the study.	1.829	0.831	medium	25
Total Score		2.457	0.663	high	

The total weighted mean score of the reality regarding the use of electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers was (2.457) and the std. deviation was (0.663), This indicates that the reality was largely verified. Most of the items (17 items) were at a high level, with a mean above (2.34), while some were at medium level with mean ranging from (1.829) to (2.329).

Second: Second question results:

The second research question states: "What are the challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers?".

To answer this question, the means and standard deviations of the responses of the sample were calculated on each item in the second axis of the questionnaire in order to determine the degree of agreement. The results are as shown in table (7):

(1) Student related challenges and obstacles

Table 7

Means and std. deviations for the responses of the sample regarding student related challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments:

	items	Mean	Std. deviation	Degree of agreement	order
1	The student's weak background in technological skills reduces his interaction with electronic educational activities	2.586	0.550	high	1
4	Weak student awareness of intellectual property reduces the credibility of electronic educational activities	2.514	0.651	high	2
6	The lack of motivation among students affects the educational outcome of electronic educational activities	2.500	0.715	high	3
3	The student's lack of commitment to scientific honesty when participating in the preparation of electronic educational activities	2.386	0.663	high	4
8	The large number of students in the class reduces the use of electronic educational activities	2.271	0.847	medium	5
10	E-learning activities are not suitable for all categories of students	2.071	0.765	medium	6
5	Electronic educational activities weaken the mutual interaction between students	1.914	0.809	medium	7



2	E-learning activities are a burden on students	1.714	0.682	medium	8
9	Electronic educational activities waste the effort of the student	1.486	0.694	low	9
7	E-learning activities waste student time	1.443	0.671	low	10
Total Score		2.089	0.705	medium	

As indicated in table (7), the total weighted mean score of the student related challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers was (2.089) and the std. deviation was (0.705), This indicates that the challenges and obstacles were at a medium level. Four of the items were at a high level, with a mean above (2.34), four were at medium level with means ranging from (1.714) to (2.271), and two were at low level with a mean below (1.67).

(2) Management and technical related challenges and obstacles

Table 8

Means and std. deviations for the responses of the sample regarding management and technical related challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments:

	items	Mean	Std. deviation	Degree of agreement	order
6	Poor technical equipment poses a challenge to the use of electronic educational activities.	2.843	0.365	high	1
7	The lack of computer labs connected to the Internet reduces the use of electronic educational activities.	2.786	0.412	high	2
5	Internet speed represents one of the challenges of implementing e-learning activities.	2.729	0.446	high	3
9	Lack of technical support and maintenance limits the use of electronic educational activities.	2.657	0.560	high	4
8	The weakness of training programs in the development of technological skills reduces the use of electronic activities.	2.586	0.623	high	5
3	The lack of diversity of electronic educational activities available on the educational platform reduces its effectiveness.	2.314	0.601	medium	6
4	Poor motivation on the part of management reduces the use of electronic educational activities.	2.257	0.713	medium	7
2	Inadequate e-learning activities available on the educational platform for all subjects of the course.	2.157	0.732	medium	8
1	Difficulty accessing electronic educational activities available on the educational platform.	2.029	0.758	medium	9
Total Score		2.484	0.579	high	

As indicated in table (8), the total weighted mean score of the management and technical related challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers was (2.484) and the std.



deviation was (0.579), This indicates that the challenges and obstacles were at a high level. Five of the items were at a high level, with a mean above (2.34), and four were at a medium level with a means ranging from (2.029) to (2.314).

(3) Teachers related challenges and obstacles

Table 9

Averages and std. deviations for the responses of the sample regarding teachers related challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments:

	items	Mean	Std. deviation	Degree of agreement	order
3	Designing electronic educational activities requires skills that may not be available to all teachers.	2.671	0.529	high	1
4	The teacher's lack of awareness of the types of electronic educational activities reduces their use and employment in educational situations.	2.529	0.605	high	2
8	The teacher's lack of technical competencies negatively affects the use of electronic educational activities.	2.514	0.581	high	3
2	E-learning activities require extra effort from the teacher.	2.471	0.628	high	4
6	Weak evaluation of electronic educational activities on the part of the teacher reduces their effectiveness.	2.429	0.648	high	5
7	Failure to provide feedback to students reduces the feasibility of using electronic educational activities.	2.371	0.682	high	6
5	The teacher is not convinced of the importance of electronic educational activities in achieving educational goals.	2.071	0.746	medium	7
1	Electronic educational activities waste the teacher's time.	1.800	0.732	medium	8
Total Score		2.357	0.644	high	

As indicated in table (9), the total weighted mean score of the teachers' related challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers was (2.357) and the std. deviation was (0.644), This indicates that the challenges and obstacles were at a high level. Six of the items were at a high level, with a mean above (2.34), and two were at medium level with means ranging from (1.800) to (2.071).

The results regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers can be summarized in the table (10):

Table 10

Challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments from the perspective of English language teachers

challenges and obstacles	Mean	Std. deviation	Degree of agreement	order
Student	2.089	0.705	medium	3
Management and technical	2.484	0.579	high	1
Teachers	2.357	0.644	high	2



challenges and obstacles Total Score weighted mean

2.310

0.643

medium

As indicated in table (10), student related challenges and obstacles were at a medium level while the management and technical related challenges and obstacles, as well as teachers related challenges and obstacles, were high.

Third: Third question results:

The third research question states: "Do English language teachers' responses regarding the reality to using electronic educational activities in virtual environments differ according to gender, educational qualification, school stage, computer experience?".

1- Gender

A t-Test for Independent Samples was performed to determine any differences in the responses of the sample regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments due to gender (males, females). The results were as shown in table (11):

Table 11

Differences in the reality of using electronic educational activities in virtual environments due to gender (df. = 138)

Gender	N	mean	Std. deviation	t	Significance level
Male	60	60.533	8.951	1.109	0.269
Female	80	62.075	7.478		Non-Significant

The tabular t-value at the 299 degree of freedom and 0.05 confidence level equals 1.6

As indicated in table (11), there were no significant differences in the reality to using electronic educational activities in virtual environments due to gender.

2- Qualification:

Independent Samples t-Test was performed to determine any differences in the responses of the sample regarding the reality of the use of electronic educational activities in virtual environments due to academic qualifications (Bachelor, Master's and above). The results are presented in table (12):

Table 12

Differences in responses regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments due to qualification (df. = 138)

Qualification	N	mean	Std. deviation	t	Significance level
Bachelor's degree	120	61.275	8.014	0.494	0.622
Master's degree and above	20	61.250	9.084		Non-Significant

The tabular t-value at the 299 degree of freedom and 0.05 confidence level equals 1.66

As indicated in table (12), there were no significant differences in the responses regarding the reality to using electronic educational activities in virtual environments due to qualification.

3- Educational level:

A one-way ANOVA test was performed to identify any differences in the responses of the sample regarding the reality of the use of electronic educational activities in virtual environments due to educational level (Primary, Middle school, Secondary), The results are presented in table (13):

Table 13

Differences in responses regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments due to educational level

	Sum of Squares	Df.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	23.994	2	11.997	0.179	0.837
Within Groups	9201.977	137	67.168		Non-Significant



As indicated in table (13), there were no significant differences in the responses the reality to using electronic educational activities in virtual environments due to educational level.

4- Years of experience in the field of computer:

A One-Way ANOVA was performed to identify any differences in the responses of the sample regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments due to years of experience in the field of computer (without, less than 5 years, from 5 years and more). The results are presented in table: (14)

Table 14

Differences in responses regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments due to years of experience in the field of computer

	Sum of Squares	Df.	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	238.817	2	119.408		0.168
Within Groups	8987.155	137	65.600	1.820	Non-Significant
Total	9225.971	139			

As indicated in table (14), there were no significant differences in responses regarding the reality to using electronic educational activities in virtual environments due to experience in the field of computers.

Fourth: Fourth Question Results:

The fourth research question states: "Do English language teachers' responses to the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments differ according to gender, educational qualification, school stage, computer experience?".

1- Gender:

A t-Test for Independent Samples was performed to identify any differences in the responses of the sample regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to gender (males, females). The results are presented in table (15):

Table 15

Differences in responses regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to gender (df. = 138)

challenges and obstacles	Gender	N	mean	Std. deviation	t	Significance level
Student	Male	60	20.867	3.833	0.047	0.963
	Female	80	20.900	4.403		Non-Significant
Management and technical	Male	60	22.433	2.825	0.255	0.799
	Female	80	22.300	3.231		Non-Significant
Teachers	Male	60	18.900	3.438	0.133	0.895
	Female	80	18.825	3.213		Non-Significant
Total Score weighted mean	Male	60	62.200	8.467	0.122	0.903
	Female	80	62.025	8.312		Non-Significant

The tabular t-value at the 299 degree of freedom and 0.05 confidence level equals 1.6

As indicated in the table (15), there were no significant differences in the responses regarding the challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments due to gender.



2- Qualification:

A t-Test for Independent Samples was performed to identify any differences in the responses of the sample regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to academic qualifications (Bachelor, Master's and above). The results are presented in table (16).

Table 16

Differences in responses regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to qualification (df. = 138)

challenges and obstacles	Qualification	N	mean	Std. deviation	t	Significance level
Student	Bachelor's degree	120	21.000	4.171	0.796	0.427 Non-Significant
	Master's degree and above	20	20.200	4.086		
Management and technical	Bachelor's degree	120	22.525	3.049	1.602	0.111 Non-Significant
	Master's degree and above	20	21.350	2.961		
Teachers	Bachelor's degree	120	18.750	3.477	0.941	0.348 Non-Significant
	Master's degree and above	20	19.500	1.849		
Total Score weighted mean	Bachelor's degree	120	62.275	8.669	0.606	0.545 Non-Significant
	Master's degree and above	20	61.050	6.151		

As indicated in table (16), there were no significant differences in responses regarding the challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments due to qualification.

3- Educational level:

A one-way ANOVA test was performed to identify any differences in responses of the sample regarding the challenges and obstacles of the use of electronic educational activities in virtual environments due to educational level (primary, Middle school, secondary), The results are presented in table (17):

Table 17

Differences in responses regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to educational level

challenges and obstacles	Sum of Squares	Df.	Mean Square	F	Significance level
Student	271.915	2	135.957	8.760	0.05
	2126.257	137	15.520		
	2398.171	139			
Management and technical	2.856	2	1.428	0.151	0.860 Non-Significant
	1293.287	137	9.440		
	1296.143	139			
Teachers	69.070	2	34.535	3.276	0.05
	1444.073	137	10.541		
	1513.143	139			
Total Score weighted mean	675.963	2	337.981	5.138	0.05
	9012.637	137	65.786		
	9688.600	139			

As indicated in table (17), with respect to educational level there are statistically significant differences ($P \leq 0.05$) in the responses of the sample regarding the challenges and



obstacles to the use of electronic educational activities in virtual environments in terms of the total score, those associated with the student, and those associated with the teacher. There were no statistically significances in the challenges and obstacles related to administration and technology.

To identify differences between groups regarding these challenges and obstacles, a Scheffe test was used to perform multiple comparisons. The results are presented in table (18):

Table 18

Multiple Comparisons between the Educational levels of the responses of the sample regarding the challenges and obstacles to the use of electronic educational activities in virtual environments

Challenges and obstacles	Educational levels	Mean Difference significant	
Student	Level	Primary (M= 19.989)	Middle school (M=20.242)
	Middle school (M=20.242)	0.653	
	Secondary (M= 23.050)	3.461*	2.808*
Teachers	Educational levels	Primary (M= 17.941)	Middle school (M=18.727)
	Middle school (M=18.727)	0.786	
	Secondary (M= 19.850)	1.909*	1.223
Total Score weighted mean	Educational levels	Primary (M= 59.647)	Middle school (M=61.364)
	Middle school (M=61.364)	1.717	
	Secondary (M= 65.400)	5.753*	4.036*

*Mean Difference was statistically significant ($P \leq 0.05$)

As indicated in table (18), the group scoring highest in evaluating the challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments was secondary school teachers and the group scoring lowest was primary school teachers, with statistically significant differences between the mean scores of secondary and primary school teachers at a confidence level of 0.05. The differences between the mean scores of secondary school teachers and middle school teachers were also statistically significant at the confidence level of 0.05, while the differences between middle school teachers and primary school teachers were not statistically significant.

4- Years of experience in the field of computer:

A One-Way ANOVA was performed to identify any differences in the responses of the sample regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to years of experience in the field of computer (without, less than 5 years, from 5 years and more). The results were as shown in the following table:

Table 19

Differences in responses regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments due to years of experience in the field of computer

challenges and obstacles	Sum of Squares	Df.	Mean Square	F	Significance level
Student	7.890	2	3.945	0.226	0.798
	2390.281	137	17.447		Non-Significant
	2398.171	139			
Management and technical	39.573	2	19.786	2.157	0.120
	1256.570	137	9.172		Non-Significant



	1296.143	139			
Teachers	24.023	2	12.012	1.105	0.334
	1489.119	137	10.869		Non-Significant
	1513.143	139			
Total Score weighted mean	27.771	2	13.886	0.197	0.821
	9660.829	137	70.517		Non-Significant
	9688.600	139			

As indicated in table (19), there were no significant differences in responses regarding the challenges and obstacles to using electronic educational activities in virtual environments due to years of experience in the field of computer.

Explanation of the results

The results of the answer to the first question revealed that:

English language teachers use electronic educational activities in virtual environments to a large extent. Most of the responses to the questionnaire items (17 items) were at a high level, with an average higher than (2.34), with the remainder at an average level, with averages ranging from (1.829) to (2.329). This is because when the research was conducted, English language teachers continued to use distance education (affected by the school suspension period during the Corona Virous pandemic) although face-to-face studying was in effect as the Ministry of Education allowed distance education to be used in certain situations side by side with face-to-face education. This enabled teachers to use electronic activities through Madrasati platform such as electronic homework and assignments, or research and presentations by students, and to receive assignments through e-mail. Electronic activities are flexible as they provide the learner with the freedom to choose the way in which the activity is carried out, in addition to supporting the processes of cooperation, interaction and positive participation among students. This result is consistent with the findings of Al-Harthy (2020), who revealed a high level of utilization of electronic activities among faculty members, The result is also in agreement with research by Al-Jasser (2019) whose results revealed the positive use of electronic activities in the educational process, and a high satisfaction rates among English language teachers towards the use of electronic activities. In addition, Al-Dosari (2018) study also revealed a high degree of satisfaction of secondary school teachers regarding the use of electronic activities in teaching social studies.

The results of the answer to the second question revealed that:

challenges and obstacles related to the student were moderate, but the related administrative and technical challenges and obstacles, and the challenges and obstacles related to teachers were high, this is because the design of electronic activities requires the teacher to have skills and competencies that many may not possess (and this is the reason for the high challenges associated with the teacher). Further, electronic activities are linked to e-learning, which requires specific equipment in the school as well as the presence of continuous maintenance operations (this is the reason for the high challenges associated with management and technical equipment). These results are consistent with those of Al-Otaibi (2021) who revealed obstacles and difficulties when using e-learning and distance education, including: the lack of employment by teachers of technological innovations in teaching, as well as the problems related to equipment and slow Internet connection, It also aligns the finding of Abu Ababa (2021) and Al-Khatib (2020) which identified difficulties in using e-learning and distance education, the most important of which are a lack of infrastructure readiness and the



weakness of training courses for teachers. It also agrees with the results of a study by Al-Samiri (2021), conducted in the Kingdom of Saudi Arabia during the application of e-learning and distance education at the time of the pandemic, which revealed that the obstacles English language teachers faced in distance education were manifested in the technical problems of using virtual environments.

The results of the answer to the third question revealed that:

there were no statistically significant differences in the responses of the sample regarding the reality of using electronic educational activities in virtual environments in terms of gender, academic qualification or school stage, and years of experience in the field of computer. This is because educational activities can be employed at all levels (primary - intermediate - secondary) and are used by all teachers regardless of gender, as everyone uses the Madrasati platform and is asked to employ electronic activities in the course. Moreover, are follow-ups are conducted by the educational administration and the Ministry of Education to ensure the use and employment of e-learning tools teachers takes place irrespective of any difference in gender, academic degree or the stage they are responsible for teaching. The Madrasati platform also provides numerous ready-made activities that are suitable for all courses. The results are consistent with those of (Al-Sebu et al. 2021) indicating the high degree to which e-learning tools are employed among middle school teachers.

The results of the answer to the fourth question revealed that:

there were no statistically significant differences in the responses of the sample regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments in terms of gender, educational qualification, or years of experience in the field of computer. This is due to the sample agreeing that, regardless of gender, qualification or years of experience, challenges exist which require the teacher to have several skills in order to be able to design electronic activities. Moreover, the lack of readiness of e-learning requirements in schools is not related to those variables (gender, educational qualification, years of experience). This is consistent with the results of studies by Al-Lahibi (2021) and Ja'ashan (2020) which found no statistically significant difference in identifying challenges and obstacles in their sample due to gender or years of experience. However, the results of the current study revealed that there were statistically significant differences in the responses of the sample regarding the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments for the benefit of secondary school teachers. The group with the highest score when evaluating the challenges and obstacles of using electronic educational activities in virtual environments was secondary school teachers, with primary school teachers scoring the lowest. This difference is due to the fact that the of electronic activities related to teaching English to secondary school students require more skills and competencies than the activities at primary and intermediate levels. This result is consistent with the study by Al-Harash et al. (2010) which revealed the existence of several challenges and obstacles to using e-learning from the point of view of secondary school teachers.

Research recommendations:

1. Urging English language teachers to employ electronic activities in virtual environments in curricular and extracurricular activities.
2. Developing training programs for English language teachers to include the design of electronic activities in virtual environments.
3. Developing electronic activities in educational platforms to suit the requirements of teaching English at different academic levels.



4. Expanding the use of applications and tools available on learning platforms, especially blogs and forums, due to their effectiveness in developing cooperative learning skills, as well as speaking and writing skills.
5. Enhancing the digital repositories - provided by the Ministry - by adding learning units that teachers can benefit when designing electronic activities for the English language course.

Suggested research:

1. Conducting a study on the reality of using electronic educational activities in virtual environments from the prospective of students at different academic stages.
2. Conducting a study on the preferences for electronic activities from the prospective of English language teachers at the secondary stage.
3. Conducting an empirical study on the interaction between the type of electronic activity and the methods for teaching English language students.
4. Conducting a pilot study on designing a training program in the mobile environment and measuring its effectiveness in developing the skills needed to prepare electronic activities in virtual environments.
5. Conducting a comparative study between the types of virtual environments and the extent to which these are accepted by English language teachers.



References

- Abdel Hamid, Howayda Saeed. (2020). The difference in the pattern of practicing electronic activities within the flipped learning environment and its impact on developing technical performance and self-confidence among educational technology students. *Journal of the College of Education, Al-Azhar University*, 3(186), 11-63.
- Abu Ababa, Atheer Ibrahim (2020). Evaluating the experience of the Kingdom of Saudi Arabia in distance education in light of the Corona pandemic from the point of view of parents. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 29(3), 231-261.
- Abu Shekhedem, Sahar Salem Odeh (2020). The effectiveness of e-learning in light of the spread of the Corona virus from the point of view of teachers at Palestine Technical University (Kadoorie). *International Journal of Specialized Qualitative Research*, The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development. (24): 173-199
- Al-Aasar, Saeed Abdul-Mawgod; Abdel Basset, Mustafa Salama. (2016). The timing of providing support for the implementation of electronic activities in light of the theory of cognitive load and its impact on developing the skills of producing some electronic games for preparatory stage students. *Scientific Journal of the Faculty of Specific Education*, 5(1), 3- 58.
- Al-Ahmadi, Sami Muhammad. (2020). The effect of using the sailing style of educational blogs on the academic achievement of the English language curriculum for second-year secondary students at Prince Abdul Majeed High School in Madinah. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(24), 43-60.
- Al-Dhalei, Zainab Abdullah Ali Saleh (2017). Attitudes of students and faculty members towards e-learning at Najran University. *International Specialized Educational Journal*, 6(12), 199-212.
- Al-Dosari, Fawzia Muhammad Nasser (2018). The extent to which social studies teachers employ electronic activities in the intermediate and secondary stages in the Kingdom of Saudi Arabia and their satisfaction with it. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University*. (53) 290-326.
- Al-Hamdani, D (2003). Introduction of Multimedia Project-Based Learning in a Technology-Rich Environment: A Study of Teacher Attitudes and Influencing Factors in Basic Education Schools in Oman, Unpublished PhD thesis, Hull University, Hull
- Al-Harash, Ayed; Mufleh, Muhammad; Fats, Mamoon (2010). Obstacles to using the e-learning system from the point of view of secondary school teachers. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 6(1), 27-40.



- Al-Harthi, Iman Awadh (2020). Employment levels of faculty members for electronic activities in the e-learning environment according to the direction of control and its relationship to the directions of achievement goals. *Journal of Education Technology*, (44), 411-461.
- Al-Jasser, Afaf Muhammad Salih (2019). Employment and satisfaction of English language teachers for electronic activities in primary schools in the Kingdom of Saudi Arabia. *Al-Fath Magazine*, (79), 131-161.
- Al-Juhani, Laila Saeed; Al-Ruhaili, Taghreed Abdel-Fattah (2016). The effect of electronic activities through the Blackboard learning management system in developing digital storytelling skills and learning satisfaction among Taibah University students. *Taibah University Journal of Educational Sciences*, 28(3), 379-405.
- Al-Kandari, Ali Muhammad Habib (2013). The effectiveness of electronic activities on achievement and motivation to learn among a sample of Kuwait University students, *the Educational Journal*, Kuwait, 28(109), 13-50.
- Al-Khatib, Youssef Hajem (2020). The obstacles to the use of distance learning from the point of view of mathematics teachers in the Irbid Kasbah of the Jordanian Ministry of Education. *Academic Journal of Research and Scientific Publishing*, (14), 124-135.
- Al-Lahibi, Awad Hammoud. (2021). Challenges of applying e-learning in public education in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational and Psychological Research and Studies*, 7(12), 49-103.
- Al-Mutassim, Amira Muhammad (2020). The effectiveness of educational activities (individual and participatory) in the interactive e-book in a web-based e-learning environment and its impact on developing achievement and skills for developing educational models and knowledge management among students of educational technology. *Educational Technology Journal, Egyptian Association for Educational Technology*, 30(10), 179-350.
- Al-Nashwan, Ahmed Mohamed (2019). The degree to which Arabic language teachers possess in the intermediate stage the competencies of designing and implementing electronic activities. *Taibah University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 335-355.
- Al-Otaibi, Reem Hammoud (2021). The challenges faced by Saudi families in educating their children in light of the emerging Corona pandemic, *The Arab Journal of Scientific Publishing*, (22), 152-175.
- Al-Qadri, Suleiman Ahmed (2013). The Effectiveness of Teaching Physics Electronically via the Internet Using Blackboard Software in Acquiring Physical Concepts for Students of the Physics Department at the University. *Journal of Educational Sciences*, 25(1), 179-201.
- Al-Samiri, R. A. (2021). English Language Teaching in Saudi Arabia in Response to the COVID-19 Pandemic: Challenges and Positive Outcomes. *Arab World English*



- Al-Saqriyah, Rabaa Muhammad; Al-Salmi, Mohsen Nasser (2020). The effect of employing electronic activities in the blended learning environment on the achievement of the eleventh graders of Islamic education and the development of their self-learning skills. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 21(1), 339-372.
- Al-Sebu`, Magda Khalaf and Al-Dalabeh, Abdul-Razzaq Abdul-Hafez and Odaibat, Anas Adnan Muhammad and Al-Sarayrah, Iyad Muhammad Ali (2021). The reality of distance education for science and English courses in light of the Corona pandemic from the point of view of primary school teachers in Jordan. *Journal of Sciences educational and psychological*, 5(8), 21-34.
- Al-Shami, Jamal; Nuby, Ahmed (2014). Designing electronic activities according to the theory of multiple intelligences in the curriculum for gifted education and its impact on cognitive achievement and motivation towards learning among Gulf University students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(3), 95-124.
- Alshaya, Hessa Mohammed; Afshi, Ibtisam Abbas. (2018). The effectiveness of electronic activities in developing written summarization skills and self-efficacy among students of Princess Nourah bint Abdul Rahman University, *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 16(3), 181-204.
- Al-Thubaiti, Sultan bin Salim bin Salem. (2020). The extent to which learners benefit from electronic learning platforms in learning English: Rewaq as a model. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(2), 18-37.
- Al-Zahrani, Nora Awadah (2017). The Role of English Language Teachers in Achieving the Kingdom's Vision 2030 "a survey". The Arab Journal of Science and Research Publication. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 118-126.
- Azmy, Nabil Gad. (2008). E-learning technology. Cairo. Arab Thought House.
- Gómez, M.C. Sánchez, Llorente, A.M.Pinto & Peñalvo, F.J. García (2017) The Impact of Wikis and Discussion Boards on Learning English as a Second Language. A Mixed Methods Research. *Digital Education Review* – (32), <http://greav.ub.edu/der>
- Hamid, Hamid Mahmoud; And Saleh, Hanan Salah El-Din. (2020). The effect of the pattern of guidance accompanying electronic activities in the virtual classroom environment in developing the skills of producing electronic courses and the level of academic ambition among graduate students at the Faculty of Education, *Journal of Research in Specific Education*, Minia University, 6(28), 865-961.



- Hassan, Ibrahim Muhammad Yunus; Taha, Mustafa Abdel Rahman; Malik, Khaled Mustafa. (2016). Foundations of designing educational activities in e-learning environments. *Egyptian Journal of Information*, (17), 24-32.
- Ibrahim, Moataz Ahmed. (2011). Designing educational activities that address learning difficulties in mathematics among ordinary students in the first three grades of the primary stage. *Journal of Culture and Development*, 11(45), 134 – 177.
- Issa, Basmah, Al-Saleem Ahmad (2018). The Impact of Suggested e-Activities via Social Networks on Improving the Linguistic Skills of Arabic Speakers of Other Languages. *European Journal of Educational Sciences*, EJES. 5(2), 46-56.
- Ja'ashan, M.M.N. H. (2020). The Challenges and Prospects of Using E-learning among EFL Students in Bisha University. *Arab World English Journal*, 11(1) 124-137.
- Jalal, Jaber Muhammad. (2020). The effectiveness of a training program based on electronic activities in developing the skills of dealing with web applications among graduate students at the University of Bisha. *Research Journal*, (33), 35-63.
- Keranjit Kaur A, P Hari Singh, Melor Md Yunus (2021). Using E-Learning in English Language Teaching: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, (10), 51- 62.
- Khamis, Mohamed Attia (2003). Educational technology operations. Cairo, Dar Al-Hikma for Publishing and Distribution.
- Khamis, Mohamed Attia (2011). Theoretical and historical origins of e-learning technology. Cairo, Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.
- Khamis, Mohamed Attia (2015). E-learning resources, individuals and media. Cairo, Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.
- Malik Misbah, Ghulam, Fatima, Abid Hussain and Sarwar, Ayesha (2017). E-Learning: Students' Perspectives about Asynchronous and Synchronous Resources at Higher Education Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(2) 183-195.
- Muhammad, Ahlam Al-Amin Hussein. (2018). Designing electronic activities in the English language subject according to mastery learning and its impact on the academic achievement of seventh-grade students in the basic education stage - Um Bida locality. An unpublished doctoral thesis.
<http://khartoumspace.uofk.edu/123456789/26474>
- Navidinia, Hossein, Bidaki, Majid Zare, and Hekmati, Nargess (2016). Incorporating E-learning in teaching English language to medical students: exploring its potential contributions, *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, (30), 462-480.
- Ramadan, Iman Abdel Aziz; Amin, Zainab Muhammed; Kamel, Amal Rabie (2018). The effect of the interaction between group size and learning style on the



performance of electronic activities among educational technology students. The First International Conference: Quality Education. Innovation and the Labor Market, Faculty of Specific Education, Minia University. *Journal of Research in Specific Education, a special issue of the conference*, (17), 117 – 136.

- Salmon, G. (2002). E-activities, the key to active online learning. *Educational Technology & Society*, 5(4), 179-181.
- Saraya, Adel Al-Sayed Muhammad. (2007). Instructional design and meaningful learning, Amman: Wael Publishing House.
- Suwaidan, Amal Abdel Fattah. (2011). Designing a program based on electronic activities using the smart board to develop the skills of producing interactive educational software for kindergarten teachers and its impact on developing children's logical thinking skills. *Journal of Educational Technology Studies and Research*, 22(3), 26-58.
- Suwaidan, Amal Abdel-Fattah; Mubarez, Manal Abdel Aal (2012). Digital technology for people with special needs. Riyadh. Dar Al Zahraa for Publishing and Distribution.
- UNESCO (2020). Report on the response of Arab countries to educational needs in the Corona pandemic. https://inee.org/system/files/resources/Survey-Report-Of-Distance-Learning-F-Arabic_0.pdf
- Wang, Shiang-Kwei, Reeves, Thomas C. (2014). The Effects of a Web-Based Learning Environment on Student Motivation in a High School Earth Science Course, <https://www.researchgate.net/publication/225473215>
- Yale Centre for Language (2015). 'Online Teaching Tools and Resources'. Available: <http://cls.yale.edu/online-teaching-toolsresources>
- Youssef, Yusriya, Salem, Hiam (2011) Designing an electronic course and its impact on developing some life skills for home economics students and their attitudes towards it. The Sixth Arab Annual Conference of the Faculty of Specific Education, Menoufia University. (1), 496 – 535.
- Zakarnah, Bilal Mohd (2018). Effectiveness of E-learning Mode for Teaching English Language in Arab Universities. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7(7), 171-181.

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal



Volume:Ninth

2022 AD-1443 AH

Issue: Second

