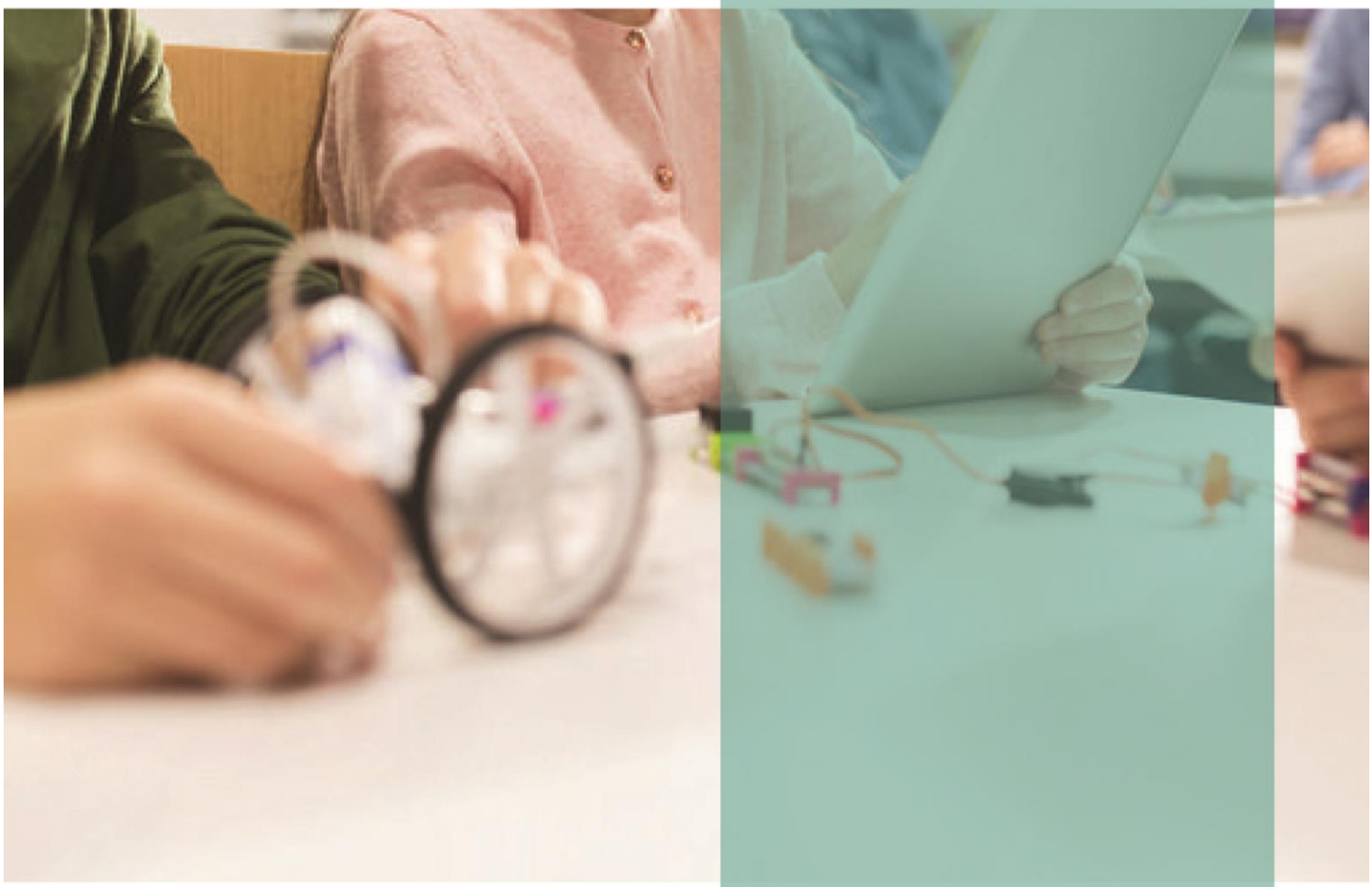
KING KHALID UNIVERSITY



مجلة

جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

علمية - دورية - محكمة

المجلد الثامن العدد: الثاني

1443هـ - 2021 م

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal
of Educational Sciences

مجلة عِلمية – دورية – محكمة

تعني بنشر البحوث والدراسات التربوية

تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد ٨ – العدد (٢)

ربيع أول (١٤٤٣) – أكتوبر (٢٠٢١)

للتواصل:

جامعة الملك خالد– المملكة العربية السعودية– أبها

الموقع الإلكتروني: ww.jes.kku.edu.sa

البريد الإلكتروني: jes@kku.edu.sa

المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. مفلح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. حامد مجدوع القرني

رئيس هيئة التحرير

أ. د. مفرح بن سعيد آل كردم

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ. د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية

هيئة التحرير

أ.د. علي بن ناصر شتوي آل زاهر

أستاذ الإدارة والتعليم العالي

أ.د. حمزة عبدالحكم مُحَمَّد الرياشي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

أ.د. حنان بنت أحمد يحيى السعيدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

أ.د. بشرى بنت إسماعيل أحمد

أستاذ علم النفس

أ.د. أحمد علي طلب محمود

أستاذ التربية الخاصة

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبدالمجيد

أستاذ تقنيات التعليم

الهيئة الاستشارية

أ.د. الحسن بن محمد المغيدي
جامعة الملك خالد

أ.د. بدر بن عبدالله الصالح
جامعة الملك سعود

أ.د. حامد بن سالم الحربي
جامعة أم القرى

أ.د. خالد محمد يوسف التويم
جامعة أم القرى

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

أ.د. صالح بن يحيى الزهراني
جامعة جدة

أ.د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ.د. السعيد محمود عثمان
جامعة الأزهر

أ.د. عبدالسلام مصطفى عبدالسلام
جامعة المنصورة

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

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
جامعة الملك خالد

أ.د. قاسم بن عائل الحربي
جامعة جازان

أ.د. محمد السيد عبدالرحمن
جامعة الزقازيق

التعريف بالمجلة

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

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

رؤية المجلة:

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

رسالة المجلة:

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

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

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

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

أولاً: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

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

أ) **البحوث التطبيقية:**

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

ب) البحوث النظرية:

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

ج) البحوث النظرية:

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

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

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

أ. إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب. إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافرًا باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافرًا فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوبًا بها، وإذا لم يكن مكتوبًا بها فيتم ترجمته إلى

---

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

اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج. توضع قائمة بالمرجع العربية بعد المتن مباشرةً، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقًا لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د. يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقًا لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المرجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، (١) ٣، ١٤٣-٧٠.

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

ثانيًا: تعليمان النشر في المجلة:

-يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

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

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

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

٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٦)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).

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

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

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

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

ثالثًا: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

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

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

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

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

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

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

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

رابعًا: إجراءات النشر في المجلة:

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

٢. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني http://www.jes.kku.edu.sa.

٣. أن يوقع الباحث/ الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيضًا كان نوعها.

٤. إشعار الباحث عبر الموقع الإلكتروني للمجلة باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.

٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.

٦. إرسال البحث المقدم للنشر -في حال اجتيازه للفحص الأولي- إلى محكمِّين من ذوي الاختصاص يتم اختيارها بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.

٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.

٨. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على موقع المجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.

٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونيًا على موقع المجلة.

مقدمة العدد

بسم الله نبدأ، وعليه نتوكل، وبه نستعين، ونحمده سبحانه كما ينبغي أن يُحمد، ونصلي ونسلم على رسوله مُحَمَّد وعلى آله وصحبه والتابعين . وبعد...

فإن العلم هو الوسيلة التي خلقها الله لبناء الأرض وإعمارها، وبالعلم قامت الحضارات المتوالية منذ فجر الإنسانية، وتنصب الأنظار على كتابات الباحثين والعلماء التي تسطر الوصف الدقيق لمشكلات المجتمع، وتضع الحلول والبدائل الممكنة للتغلب عليها. ولذا فإن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية تعد منصة علمية رصينة تنشر أبحاث العلماء والباحثين والمهتمين في مختلف مناحي العلوم التربوية، رافعة لواء الصدق والموضوعية لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، حيث تخضع جميع الأبحاث لتقويم علمي رصين؛ بغية أن يستفيد منها متخذو القرار والباحثون دعما للتطور العلمي البناء الهادف لخدمة الإنسانية جمعاء في مختلف ميادين التربية؛ وتتقبل هيئة التحرير برحابة صدر النقد الهادف البناء الذي يدفع إلى مزيد من التقدم والنجاح.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع زوار موقع المجلة الإلكتروني سواء من الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد (٢) من المجلد (٨)؛ أكتوبر (٢٠٢١)، والذي تضمن بين دفتيه (١٠) أبحاث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها بتعرف الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف، وتناول الثاني منها الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات، وبحث الثالث؛ آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي وعلاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية، كما استقصى الرابع؛ درجة جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية ومعوقاتها في مدارس المرحلة الابتدائيَّة بالمدينة المنورة، في حين بحث الخامس؛ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي

بجامعة جدة، كما اهتم السادس بتعرف العوامل المؤثرة على تقبل طلاب وطالبات جامعة شقراء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، كما بحث السابع؛ فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ودرس الثامن؛ قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين: دراسة مقارنة بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات بمنطقة الباحة، وقاس التاسع؛ مدى تقبل طلبة الدراسات العليا لتقنية YouTube كمصدر للمعلومات أثناء جائحة COVID-19 في ضوء أنموذج قبول التكنولوجيا – TAM، في حين استقصى العاشر؛ ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ودورها في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس.

وفي الختام؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ لتبقى منبرا علميا أصيلا، سائلا المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا، وتحقيق مبتغانا، على الصعيد المحلي والدولي.

حفظ الله تعالي البلاد والعباد من كل سوء وبلاء.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. مفرح بن سعيد آل كردم

قائمة المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
مقدمة العدد	م
١. الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف	
د. عبدالله بن عبدالهادي سليم العنزي	١ – ٤٦
٢. الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات	
د. هدي شعبان مُحَمَّد عوض، د. نوف نوار العتيبي	٤٧ – ١٠١
٣. آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي وعلاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية	
د. فاطمة شعبان مُحَمَّد عسيري	١٠٣ – ١٥١
٤. درجة جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية ومعوقاتها في مدارس المرحلة الابتدائيَّة بالمدينة المنورة	
د. أريج حمزة محمود السيسي، أ. ماجدة حسن مهنا الحازمي	١٥٣ – ١٩٢
٥. درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة	
د. فهد بن عبدالرحمن المالكي	١٩٣ – ٢٤٣
٦. العوامل المؤثرة على تقبل طلاب وطالبات جامعة شقراء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)	
د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن السدحان	٢٤٥ – ٢٩٣
٧. فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة	
د. لافي بن عويد سالم العنزي	٢٩٥ – ٣٣٧

عنوان البحث	الصفحة
٨. قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين: دراسة مقارنة بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات بمنطقة الباحة	
د. مُحَمَّد أحمد حسن الشرفي	٣٣٩ – ٣٧٣
٩. قياس مدى تقبل طلبة الدراسات العليا لتقنية YouTube كمصدر للمعلومات أثناء جائحة COVID-19 في ضوء أنموذج قبول التكنولوجيا– TAM	
د. حامد علي مبارك الشهراني	٣٧٥ – ٤١٥
١٠. ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ودورها في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس	
د. رحمة بنت مُحَمَّد الغامدي	٤١٧ – ٤٥٧

أبحاث العدد

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص١-٤٦ أكتوبر ٢٠٢١

الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف

د. عبدالله بن عبدالهادي سليم العنزي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك - كلية العلوم والآداب بالقريات- جامعة لجوف

استُلم البحث بتاريخ: ٢٠٢١/٥/٢٤م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ٢٠٢١/٨/٢٥م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف والكشف عن الفروق في متغيري الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية التي تعزى للنوع الاجتماعي والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من مختلف الكليات والتخصصات، وتم استخدم مقياسي: الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس فاعلية الذات التدريسية من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس إيجابي، ووجود علاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأيضًا خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى متغيري التخصص (أدبي- علمي)، (ذكور - إناث) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية فاعلية الذات التدريسية تُعزى إلى التخصص (أدبي- علمي)، والنوع (ذكور- إناث).

الكلمات المفتاحية: الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، فاعلية الذات التدريسية.

The Trend towards E-Learning and its Relationship to Teaching Self-Efficacy among Faculty Members at Al-Jouf University.

Abstract:

The present study aimed to identify the attitude towards e-learning and its relationship to teaching self-efficacy among faculty members at Al-Jouf University. It also aimed to detect the differences in the attitudes towards electronic learning and self-teaching efficacy which are attributed to gender and specialization. The study sample consisted of (277) members of the teaching staff At Al-Jouf University from various colleges and disciplines. Two measures were used: the attitude towards e-learning, and a measure of self-teaching effectiveness prepared by the researcher.

The results of the study showed that the attitude towards e-learning for faculty members is positive, and there is a relationship between the attitude towards electronic learning and self-teaching efficacy among faculty members. The study found that there were no statistically significant differences between members of the sample due to the variables of specialization (literary-scientific), (males-females) in all dimensions and the overall degree of the attitude towards e-learning. It also found that there were no statistically significant differences between the members of the sample in all dimensions and the overall degree of self-teaching efficacy attributed to specialization (literary-scientific), and gender (male - female).

Key words: Attitude, E-learning, Self-Teaching Effectiveness.

مقدمة الدراسة والإطار النظري:

يعيش العالم في الوقت الحالي ظروفا استثنائية تمثلت في تفشي جائحة كورونا (كوفيد ١٩) مما أثّر سلبًا على مختلف مجالات الحياة ومن هذه المجالات التعليم، فاضطرت دول العالم إلى إيقاف الدراسة حضوريًّا واللجوء إلى الحجر الصحي كإجراء وقائي ضد هذا الفيروس القاتل، وكانت المملكة العربية السعودية من أوائل الدول إلى سارعت إلى تطبيق الإجراءات الاحترازية، ومنها تعليق الدراسة حضوريًّا والانتقال إلى التعلم الإلكتروني (E-learning) الذي يدعم التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المعلمين، والمتعلمين، لإتاحة المقررات التعليمية، ومصادر التعليم الإلكترونية للمتعلمين في أي زمان أو مكان بأسرع وقت، وأقل تكلفة (الخان، ٢٠٠٥). مما أسهم في تقليل الفاقد التعليمي في هذه الظروف الاستثنائية.

ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه: استخدام الفرد لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التعلم وتفعيلها، وتقديم الخدمات التقنية لتعزيز المخرجات التعليمية الأكاديمية (Baris, 2015). وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (العنزي، ٢٠١١) في حين يعرفه زيتون (٢٠٠٦) أنه تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه بصورة متزامنة أم بصورة غير متزامنة.

ومن أنماطه: التعلم الإلكتروني القائم على الاتصال المتزامن (التعلم المباشر) (Synchronous e-learning) ويعتمد على تقنيات التعليم المعتمدة على شبكة "الإنترنت" لتوصيل وتبادل المحاضرات والأبحاث بين المتعلم والمعلم في نفس الوقت الفعلي لتدريس المادة عبر غرف المحادثة الفوري والفصول الافتراضية. ومن إيجابياته حصول المتعلم على التغذية الراجعة الفورية وتقليل التكلفة والجهد والوقت. ومن أنماطه أيضًا التعلم الإلكتروني

القائم على الاتصال غير المتزامن (Asynchronous e-learning) (التعلم غير المباشر) ومن خلاله يحصل المتعلم على دورات أو محاضرات وفق برنامج دراسي مخطط وفقًا للأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه، ومن إيجابيات هذا النوع من التعلم أن المتعلم يختار الوقت والمكان المناسب له لإنهاء مادة التعلم وإعادتها ودراستها والرجوع إليها إلكترونيًّا في أي وقت (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥). وقد استطاعت الجامعة توظيف النوعين (المتزامن وغير المتزامن) من التعلم الإلكتروني في تعلم الطلبة من خلال المحاضرات المباشرة أو المحاضرات المسجلة في المقررات الإلكترونية وأسهم ذلك في التغلب على كثير من عقبات وصعوبات تعليق الدراسة بعدما تحول التعليم إلى تعلم عن بعد.

ومن مزايا التعلم الإلكتروني أنه يساعد على التواصل وزيادة التفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وبين الطلبة أنفسهم، ويعزز التعلم الذاتي للطلبة، ويوفر طرقًا متعددة لتقييمهم (العباسي وال مزاح، ٢٠١٩). مع إمكانية التعلم في أي وقت وأي مكان، مع مرونة تعديل وتحديث محتوى المادة التعليمية، وتحول دور المعلم من ملقن إلى دور المشرف والموجه، ويسهم كذلك في تقليل الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق عضو هيئة التدريس كتحليل النتائج والإحصائيات وسجلات الدرجات. إضافة إلى التقييم السريع والفوري للنتائج وعرضها على المتعلم، ومن مميزاته كذلك تعليم عدد كبير وغير محدود من الطلاب في نفس الوقت (عامر، ٢٠١٤) شجعت هذه المزايا الجامعات -خاصة التي تعاني من نقص في الكادر التدريسي- في تفعيل التعلم الإلكتروني وأطلقت مصطلح المقررات الإلكترونية على مقررات الإعداد العام التي تحتوي شعبها أعداد كبيرة من الطلبة وطبقت نظام التعلم الإلكتروني في تعليمهم مما أسهم في حل إشكالية زيادة الأعباء التدريسية للأعضاء (الساعات الزائدة عن نصاب العضو). كما أسهمت هذه المزايا في توفير البدائل المناسبة للانتقال إلى التعلم عن بعد في ظل تعليق الدراسة الحضورية نتيجة لجائحة كورونا.

وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات مهمة وكبيرة في هذا المجال خاصة في

التعليم الجامعي فقد شعرت بحاجة ماسة لتوفير فرص التعليم الجامعي لآلاف من الطلبة وضرورة مقابلة هذه الحاجة بأساليب عملية لتلبية الطلب المتزايد على التعليم الجامعي ولذا أسست وزارة التعليم " المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد " بهدف دعم جهود الجامعات السعودية في هذا النوع من التعليم (عامر، ٢٠١٤). وانطلقت الجامعات ومنها الناشئة -كجامعة الجوف- في تفعيل هذا النوع من التعليم وفق رؤية المملكة (٢٠٣٠) وتوسعت فيه حتى أصبح جزء من الخطط الإستراتيجية المستقبلية لها مما انعكس إيجابا في قدرتها على التعامل مع ظروف جائحة (كوفيد ١٩) وأسهم بشكل إيجابي في تخفيف آثاره التعليمية على الطلبة.

وقد أظهرت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وجود اتجاه ايجابي ومرتفع نحو التعلم الإلكتروني بين أفراد العينة (Panda & Mishra, 2007; Little & Naimi, 2011 ؛ الحميري، ٢٠١٤ ؛ السدحان، ٢٠١٥ ؛ الصعيدي، ٢٠١٦) في حين توصلت نتائج دراسة سياف والقحطاني (٢٠١٤) إلى وجود اتجاه محايد نحو التعلم الإلكتروني، بينما انتهت نتائج دراسة الحميري (٢٠١٤) إلى وجود اتجاه جيد نحو التعلم الإلكتروني.

أما الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني بمتغيرات (التخصص والنوع)، فقد وجدت دراسة Behera (2012) فروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لصالح الذكور، وفروق بين أفراد العينة في التخصص لصالح تخصص العلوم بينما توصلت نتائج دراسات (سياف والقحطاني، ٢٠١٤ ؛ الكنعان، ٢٠١٦). إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغيري التخصص والكلية.

وأما الفاعلية الذاتية - باعتبارها إحدى متغيرات الدراسة الحالية- فتعد مفهومها أحد المفاهيم الأساسية في النظرية المعرفية الاجتماعية، حيث اقترح (Bandura) مفهوم الفاعلية الذاتية كأساس في التعديل السلوكي مبنيًّا على افتراض أن الأنماط السلوكية للفرد ومهما

كان شكلها تعمل كوسائط لتوضيح توقعاته عن مستوى الفاعلية الذاتية لديه وتنميتها (Bandura, 1997).

وتعرف بأنها القدرة الإجرائية المدركة التي لا ترتبط بما يملكه الفرد من قدرات، وإنما بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة، فلا يسأل الفرد عن درجة امتلاكه للقدرات، ولكن عن ثقته في تنفيذ الأنشطة المطلوبة وفق متطلبات الموقف، فتقييم الأفراد لمستوى الصعوبة التي يعتقدون مواجهتها يعتمد على فاعليتهم الذاتية (Bandura, 2007). ويعرفها Karbasi & Samani (2017) بأنها: حالة نفسية داخلية ترتبط باعتقاد الفرد حول قدراته على الإنتاج والانجاز في مواقف محددة. وفي حين يرى Evers Brouwers & Tomic, (2002) أن الفعالية الذاتية هي ما يعتقده الفرد أنه قادر على القيام به في ظروف محددة بغض النظر عن امتلاكه فعليًّا لتلك القدرات ولا تشير إلى قدرات الفرد الحقيقة.

في حين تعرف فاعلية الذات التدريسية (Teaching self-Efficacy) بأنها: قدرة المعلم على أداء المهام المهنية المطلوبة، وتنظيم العلاقات التي تنطوي عليها عملية تعليم وتعلم الطلبة (Friedman & Kass, 2002)، وتعد نظامًا معقدًا من انفعالات المعلمين واتجاهاتهم وقيمهم واعتقاداتهم (Knoblauch, 2004)، وهي الرأي أو حكم الفرد عن جوانب قدراته ومهاراته المختلفة ومدى ثقته بإنجاز وأداء مهمات وأنشطة أكاديمية معينه في جانب دراسي معين لتحقيق المستوى المقبول (قطامي، ٢٠٠٤). وهي اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، وأنه يمتلك من القدرات العقلية المعرفية والانفعالية الدافعية والحسية العصبية ما يمكنه في من تحقيق المستوى الأكاديمي الذي يأمل في الوصول إليه (الزيات، ٢٠٠١). ويعرفها Bandura (١٩٩٣) بأنها: اعتقاد الفرد وثقته بالقدرة على إنجاز وتنفيذ المهام الأكاديمية. وتعُد العملية التي يطور من خلالها الطلاب اتجاهًا إيجابيًّا حول قدراتهم. (in Hassanzadeh, Ebrahimi & Mahidinejad, 2012)

وهي نوعان، الأولى تشير إلى فاعلية الذات التدريسية العامة التي تتعلق بنتائج عملية

التعلم المتوقعة برمتها، أما الثانية فهي فاعلية الذات التدريسية الخاصة باعتقادات المعلم حول قدرته على إحداث التغيير المرغوب فيه في تحصيل الطلبة (Hoy, 2004).

وتوثر اعتقادات الفاعلية الذاتية بشكل مباشر في أنماط السلوك من خلال تأثيرها على مستوى النتائج المتوقعة للفرد وحالته النفسية وإدراكه للفرص المتاحة (Ross & Gary, 2006) وفي الخيارات والجهود المبذولة والقدرة على تحمل الظروف الصعبة (Hoy, 2004). وتسهم بشكل فعال في توجيه السلوكيات في المواقف اللاحقة (سيد وعمر، ٢٠١١). وتلعب دورًا فاعلاً في زيادة قدرة الفرد على التفكير بشكل إيجابي مما يسهم مخرجات التعلم من أهمها التوافق النفسي والأداء الأكاديمي (Maddux, 2009).

وللفاعلية الذاتية أربعة مصادر كما حددها باندورا على النحو الآتي:

١. **إتقان الخبرات**: حيث يشعر الفرد بثقة أكبر على أداء عمل معين إذا نجح في أداء هذا العمل أو عمل مشابه له.
٢. **الخبرات البديلة**: تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد من خلال مشاهدة النماذج وأفراد مشابهين تزيد من الاستعداد والنجاح لديه.
٣. **الإقناع الاجتماعي**: ويقصد به المعلومات التي يحصل عليها الفرد من الآخرين لفظيا من خلال مديحهم لإنجازاته حيث تزيد من اعتقاده بفاعليته الذاتية.
٤. **الحالة النفسية والانفعالية**: تعمل الحالة الانفعالية على تعزيز الفاعلية الذاتية للفرد أو أضعافها؛ فالحالة الانفعالية الإيجابية للفرد تعزز فاعليته الذاتية بينما الحالة السلبية تعمل على أضعاف فاعليته الذاتية (قطامي، ٢٠٠٤). أن الفرد الذي يتمتع بالفاعلية الذاتية يكون أكثر اطلاعًا ومعرفه حول موضوع تخصصه، وهو الأكثر دافعية للإنجاز والعمل، ويبذل مجهودًا كبيرًا في الدراسة لمعرفة المزيد عن موضوعه، ويجعل التعليم عملاً ممتعًا، ولا يشعر طلبته بالملل (Goe, Little & Bell, 2008).

وتباينت نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الفاعلية الذاتية وعلاقتها

بمتغيرات (التخصص والنوع) توصلت دراسات إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير النوع (Rocca & Wash burn, 2006). وأخرى إلى عدم وجود فروق في الفاعلية الذاتية التربوية تبعا لمتغيرات النوع والتخصص. (الميالي والموسى، ٢٠١١) في حين وجدت دراسات فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات التدريسية لصالح الذكور (هادي، ٢٠١٩) ووجود فروق في فاعلية الذات التدريسية تبعًا لمتغيرات النوع لصالح الإناث (بقيعي، ٢٠١٦ ؛ Bede, 2016). بينما توصلت دراسات سابقة إلى عدم وجود فروق في مستوى فاعلية الذات التدريسية تعزى إلى متغير التخصص. (الصالحي، ٢٠١٣ ؛ بقيعي، ٢٠١٦).

ومن خلال العرض السابق يتضح ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية، حيث لم يعثر الباحث على أي دراسة متعلقة بمتغيرات الدراسة ومترابطة معًا – في حدود ما توافر للباحث من دراسات– مما يبرز أهميتها البحثية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

سعت جامعة الجوف منذ إنشائها عام (٢٠٠٦) كجامعة ناشئة إلى مواجهة التحديات ومحاولة التغلب عليها ومن ضمن التحديات استقطاب أعضاء هيئة تدريس لديهم الكفاءة والقدرة على النهوض بالعملية التعليمية. إضافة إلى تفعيل استخدام تقنيات التعلم في مختلف الكليات وذلك بتوفير الأدوات والبرامج والأجهزة الحاسوبية المتصلة بشبكة الانترنت لهذا أسست وحدات التعلم الإلكتروني في كل كلية، وأنيطت بعمادة التعلم الإلكتروني مهمة تفعيل وتطوير البرامج لدمجها في التعليم، كذلك سعت الجامعة إلى تشجيع أعضاء هيئة التدريس على توظيف أدوات التعلم الإلكتروني في عملية التعلم، وذلك بتوفير حزمة من النظم التعلم الإلكترونية، وتدريب الأعضاء على كيفية استخدامها لتحسين عملية التعلم والتعليم ولتحسين الفاعلية الذاتية لهم.

ونظرًا لأنه لا يكفي وجود أجهزة ووسائل التكنولوجيا المختلفة لدمج التكنولوجيا بالتدريس، إذ لم تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس الاعتقاد اللازم بأهمية ذلك وإيمانهم بأهمية وضرورة التغلب على أي عقبات أو معوقات تقف دون تحقيقه (ChanMin, Min Kyu, Chiajung, Michael & Karen, 2013; Vanessa,et al., 2018)

وما أشارت له دراسة Theodore (2012) إلى أن اتجاهات وأحكام ومعتقدات أعضاء هيئة التدريس السلبية حول التعلم الإلكتروني تمثل تحديًّا كبيرًا في تنفيذه بالشكل الذي يؤدي إلى تحسن عملية التعلم والتعليم وما ذكره (Chan, 2008) أنه كلما ازدادت قناعة أعضاء هيئة التدريس بفعالية أدائهم، ازداد من مستوى أدائهم التعليمي، وسعوا إلى تطوير أنفسهم وثابروا لتذليل أي صعوبات أو عوائق تقف حائلا أمام تحسين تحصيل الطلبة.

ومن خلال تواجد الباحث في العملية التعليمية (عضو هيئة تدريس) لاحظ أن تفاعل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة مع نظام التعلم الإلكتروني الذي طُبِّقَ في جامعة الجوف عام (٢٠١٥) لم يكن بالصورة المطلوبة حيث زاد ذلك من أعباءهم وجود أعباء تدريسية إضافية، إضافة إلى وجود متطلبات يطلب من عضو هيئة التدريس إنجازها كمتطلبات الجودة والإرشاد الأكاديمي.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة وجد الباحث تباين في نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، فمنها من وجدت اتجاه إيجابي ومرتفع، مثل دراسات (Panda & Mishra, 2007; Little & Naimi, 2011؛ الحميري، ٢٠١٤؛ السدحان، ٢٠١٥؛ الصعيدي، ٢٠١٦) ومحايدًا دراسة (سياف والقحطاني، ٢٠١٤) وجيدًا دراسة (الحميري، ٢٠١٤).

وكذلك تباين نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني بمتغيرات (التخصص والنوع)، فمنها من وجدت فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح تخصص العلوم ولمتغير النوع لصالح الذكور (Behera, 2012) ومنها من توصلت إلى عدم

وجود فروق تعزى لمتغيري التخصص والكلية (سياف والقحطاني، ٢٠١٤؛ الكنعان، ٢٠١٦).

وأيضًا لندرة الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية، حيث لم يجد الباحث -بحسب اطلاعه وعلمه- أي دراسة بحثت متغيرات الدراسة الحالية.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية، وتتحدد أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

(١) ما اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني؟

(٢) هل توجد علاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية؟

(٣) هل توجد فروق في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني تعزى إلى التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي؟

(٤) هل توجد فروق في فاعلية الذات التدريسية تعزى إلى التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

١. معرفة اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني.
٢. الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيري الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية.
٣. الكشف عن الفروق في متغيري الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني والفاعلية الذاتية، التي قد تُعزى إلى متغيرات: النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي.

أهمية دراسة: تستمد الدراسة أهميتها من جانبين رئيسين:

أولاً: الجانب النظري:

١. تنبثق أهمية الدراسة الحالية من أهمية المتغيرات التي تتناولها (الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وفاعلية الذات التدريسية) فالتعلم الإلكتروني تكمن أهميته في انسجامه مع التطور في مجالي التقنية والتعلم، لاسيما في إبراز دوره في التعليم الجامعي. في حين أن التعرف على فاعلية الذات التدريسية له أهمية كبيرة في تقييم واقع أعضاء هيئة التدريس وإحساسهم بإمكانية نجاحهم في ممارسة مهام مهنة التعليم.
٢. قد تساعد نتائج الدراسة في التنبؤ باتجاه أعضاء هيئة التدريس المستقبلي نحو التعلم الإلكتروني بالإضافة إلى إمكانية تنمية هذه الاتجاهات وتكوين اتجاهات ايجابية.
٣. تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة -في حدود اطلاع الباحث- التي تحاول استكشاف العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية.

ثانيًا: الجانب التطبيقي:

١. محاولة الباحث تطوير مقياسين: مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، ومقياس فاعلية الذات التدريسية لمساعدة الجهات المعنية لتقييم فعالية البرامج والخطط التي ترمي إلى تطوير العملية التعلم.
٢. من المؤمل أن تساعد نتائج هذه الدراسة متخذي القرار في الجامعة على بناء الخطط والبرامج التي من شأنها تعزز ثقافة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وتنمية فاعليتهم التدريسية.
٣. قد تساهم نتائج الدراسة في تقديم مقترحات إلى عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في الجامعة تسهم في إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس.
٤. قد تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في تحسين كفاية أعضاء هيئة التدريس في ثقافة تقنية المعلومات لكي تُدمج في أنشطة وبرامج التعلم والتعليم من خلال إعداد برامج أو تقديم دورات وورش عمل.

مصطلحات الدراسة:

١. **الاتجاه**: يعرفه الباحث بأنه: حالة داخلية ثابتة نسبيًّا من الاستعداد العقلي والانفعالي والسلوكي لإعطاء تقييم لكيان ما (موضوع أو شخص أو وضع أو فكر معين) بدرجة من التفضيل أو عدم التفضيل.

٢. **التعلم الإلكتروني**: ويعرفه الباحث بأنه: منظومة تعليمية تعلُّمية يتم من خلالها عرض محتوى المادة التعليمية باستخدام التقنية بأنواعها المختلفة من قبل عضو هيئة التدريس أو لتعلم هذا المحتوى من قبل الطالب في أي وقت وفي أي مكان سوءا بأسلوبي التعلم المتزامن، أو غير المتزامن. وإجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس من خلال استجابته لعبارات المقياس المعد لذلك.

٣. **الفاعلية الذات التدريسية**: يعرفها الباحث بأنها: معتقدات عضو هيئة التدريس وتصوراته حول قدرته على أداء وانجاز مهامه التدريسية والتي تسهم في تحقيق نواتج التعلم المرغوبة والقدرة على التفاعل مع برامج التعلم والمحتوى الإلكتروني في عملية التعلم. وتعرف إجرائيا: بالدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على المقياس المستخدم في الدراسة.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية**: تقتصر عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف.
- **الحدود الزمنية**: الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠-١٤٤١هـ.
- **الحدود المكانية**: جامعة الجوف في شمال غرب المملكة العربية السعودية.
- **أدوات الدراسة**: مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ومقياس فاعلية الذات التدريسية.

فروض الدراسة:

في ضوء استقراء الدراسات السابقة، والإطار النظري، يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو الآتي:

١. توجد اتجاهات إيجابية نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
٢. لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (&≤٠,٠٥) في فاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي).

إجراءات الدراسة:

أولاً منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي المقارن باعتباره المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجوف في لفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وعددهم (١٩١٠) أعضاء هيئة تدريس وفق إحصائية عمادة أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٢٢٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف من مختلف الكليات والتخصصات وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية والجدول التالي يبين توزيع العينة بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصص والنوع

المتغير		أعضاء هيئة التدريس	المجموع
التخصص	علمي	124	227
	نظري	103	
النوع	ذكر	173	227
	أنثى	54	

أدوات البحث:

١ - **مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (البلاك بورد)** (إعداد الباحث).

مر إعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني بالمراحل الآتية:

أ. الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، والدراسات السابقة.

ب. الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني التي صممت من خلال المفاهيم النظرية والبحوث السابقة وذلك للاستفادة في تصميم أداة الدراسة وبناء فقراتها.

ج. تحديد الأبعاد الأكثر تكرارًا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية، التي تضمنتها التعريفات والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، حيث أمكن للباحث تحديد ثلاثة أبعاد أساسية هي: أهمية التعلم الإلكتروني، والاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، وبيئة التعلم الإلكتروني.

د. بعد الاطلاع على تعريفات الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني في البحوث والمقاييس السابقة وخصائصها، حرص الباحث على جمع أكبر عدد ممكن من العبارات ذات الصلة المباشرة بمتغير الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٢) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: قام الباحث بحساب صدق المقياس في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

١) **صدق المحكمين:** عرض المقياس على عدد (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وأخذ اتفاق ما نسبته (٨٠٪) من آراء المحكمين وذلك للتأكد من سلامة اللغة، ومدى ملائمته لأغراض الدراسة والمجال الذي تنتمي إليه قد أجمعوا على ملائمة الأداة لأغراض الدراسة وبقى المقياس على فقراته الأصلية (٣٢) فقرة.

٢) **الصدق العاملي:**

أ) **صدق التحليل العاملي** للمقياس على عينة مكونة من (١٠٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة غير عينة الدراسة الحالية للكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٣٢ فقرة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠). وقد أسفر التحليل عن ظهور ثلاثة عوامل بجذر كامن قيمته (١٣,٠٣٥ ؛ ٤,٧١ ؛ ١,٧١) على التوالي:

العامل الأول (أهمية التعلم الإلكتروني): وعدد المفردات التي تشبعت عليه (١٢)

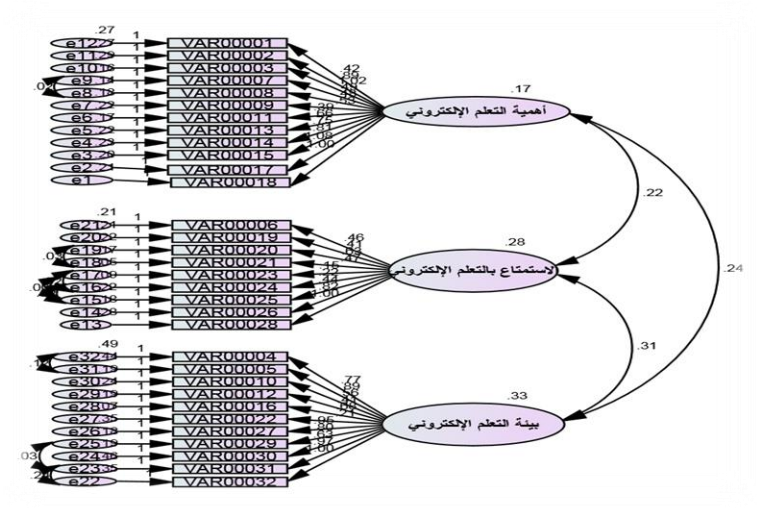
مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٧٩ - ٠,٨٩٣)، وفسر هذا العامل (٣٩,٨١٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (١٢,٧٤)، وقد تشبعت على هذا العامل تشبعًا دالاً الفقرات (١-٢-٣-٧-٨-٩-١١-١٣-١٤-١٥-١٧-١٨).

العامل الثاني (الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني): عدد المفردات التي تشبعت عليه (٩) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٣٧-٠,٨٣)، وفسر هذا العامل (٨,٠٨٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٢,٨١٩)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (٦-١٩-٢٠-٢١- ٢٣-٢٤-٢٥- ٢٦-٢٨).

العامل الثالث (بيئة التعلم الإلكتروني): عدد المفردات التي تشبعت عليه (١١) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٤- ٠,٨٥)، وفسر هذا العامل (١٣,٤٦٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤,٣١)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (٤-٥-١٠-١٢- ١٦-٢٢-٢٧-٢٩-٣٠-٣١-٣٢).

وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٢) عبارة.

ب) **الصدق العاملي التوكيدي**: للتأكد من صدق النموذج الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية، والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (١) يوضح شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (١)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

كما أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري التي تراوحت بين (٠,٣ إلى ١,٠٠٠) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، التي يتضح أنها في المدى المقبول لحسن المطابقة، كما يوضحها الجدول (٢).

جدول (٢): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢,٣٦٧	أقل من (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٢٧	الاقتراب من الصفر
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٦٩٨	٠ إلى ١

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٤٧	٠ إلى ١
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٢٦	٠ إلى ١
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٥٩٠	٠ إلى ١
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٤٣	٠ إلى ١
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧١٤	٠ إلى ١
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٣٩	٠ إلى ١
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٧٧	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل

ثانيًا: الاتساق الداخلي للمقياس: بحسب الباحث الاتساق الداخلي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠٢) من أعضاء هيئة التدريس من غير عينة الدراسة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (ن = ١٠٢)

العبارة	بعد أهمية التعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس	الدرجة الكلية للنقياس	بعد الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس	العبارة	بعد بيئة التعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس
١	٨٣٧,٠**	٧١٢,٠**	٦	٢٢٠,٠*	٦٧٤,٠**	٤	٤٩٦,٠**	٥٠١,٠**
٢	٨٦٤,٠**	٧٤٣,٠**	١٩	٣٢٨,٠**	٧١٩,٠**	٥	٣٥٦,٠**	٦٩٨,٠**
٣	٤٩٠,٠**	٤٦٢,٠**	٢٠	٢٢٧,٠*	٣٢٤,٠**	١٠	٣٤٥,٠**	٦٠٩,٠**
٧	٨١٩,٠**	٦١١,٠**	٢١	٧٢٢,٠**	٥٣٨,٠**	١٢	٥٥٩,٠**	١٠٧,٠

العبارة	بعد أهمية التعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس	الدرجة الكلية للنقياس	بعد الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	العبارة	بعد بيئة التعلم الإلكتروني	الدرجة الكلية للنقياس
٨	٨٨٩,٠**	٦٤٨,٠**	٢٣	٦٧٩,٠**	١٦	٤٨٥,٠**	١٤٨,٠
٩	٧٧٤,٠**	٥٩٤,٠**	٢٤	٥٥٩,٠**	٢٢	٤٧١,٠**	٣٢٠,٠**
١١	٩١٠,٠**	٧٥٠,٠**	٢٥	٦٨٩,٠**	٢٧	٣٣١,٠**	٦٧٢,٠**
١٣	٨٧٦,٠**	٧٤٧,٠**	٢٦	٧٣٦,٠**	٢٩	٣٢٨,٠**	٦٠٤,٠**
١٤	٨٨٨,٠**	٧٧٢,٠**	٢٨	٥٢١,٠**	٣٠	٦٢٦,٠**	٣١٣,٠**
١٥	٨٨٥,٠**	٧٣٩,٠**	---	---	٣١	٤٥٨,٠**	٣٨٠,٠**
١٧	٩٠٨,٠**	٧٠٣,٠**	---	---	٣٢	٥٤٥,٠**	٤٢٠,٠**
١٨	٨٣٧,٠**	٧١٨,٠**	---	---	---	---	

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط (بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد) تراوحت بين (٢٢٠,٠ – ٨,٠ ٩٠)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، باستثناء العبارتين رقما (٦ ، ٢٠) وللتين تتبعان البعد الثاني فكانتا دالتين عند مستوى (٠,٠٥)، وأن قيم معاملات الارتباط(بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس) تراوحت ما بين (١٠٧,٠ –٧٧٢,٠)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ما عدا العبارة رقم (٢٦) فكانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، في حين كانت العبارتان رقما (١٢–١٦) غير دالتين وبالتالي تم حذفهما، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة. ولحساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (٤): معامل الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس ن = (١٠٢)

الأبعاد	أهمية التعلم الإلكتروني	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	بيئة التعلم الإلكتروني
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٢٥٥,٠**	-	-
بيئة التعلم الإلكتروني	٣٣٣,٠ **	٦٠٩,٠ *	-
الدرجة الكلية للمقياس	٨٢٢,٠ **	٦٩٤,٠ **	٧٥٤,٠ **

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، *: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية تراوحت بين (٢٥٥,٠- ٨٢٢,٠)، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثالثًا: ثبات المقياس: استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (١٠٢) مشارك من أعضاء هيئة التدريس، ويوضح الجدول (٤) معامل الثبات لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٥): معاملات الثبات للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني (ن = ١٠٢)

البعد	معامل الثبات
أهمية التعلم الإلكتروني	٩٦,٠
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٦٧,٠
بيئة التعلم الإلكتروني	٦١,٠
الدرجة الكلية للمقياس	٨٨,٠

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٠,٦١- ٠,٩٦) وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي

يمكن التوصل إليها من خلال المقياس، وبعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد للمقياس كما يلي:

جدول (٦): الصورة النهائية لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	أهمية التعلم الإلكتروني	١-٢-٣-٧-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦	١٢
٢	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦	٩
٣	بيئة التعلم الإلكتروني	٤-٥-١٠-٢٠-٢٥-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠	٩
	المجموع		٣٠

رابعًا: تصحيح المقياس: يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، ويصحح المقياس من خلال الاستجابة على مقياس متدرج خماسي: (دائمًا)، (غالبًا)، (أحياناً)، (نادرًا)، (إطلاقًا)، وتعطى الدرجات (٥- ٤- ٣- ٢- ١) لكل عبارة ايجابية أما العبارات السالبة فتعكس الدرجة أي تصحح (١- ٢- ٣- ٤- ٥)، ويكون أعلى درجة للمقياس (١٥٠) درجة، وأقل درجة (٣٠) درجة.

٢ - مقياس فاعلية الذات التدريسية: (إعداد الباحث).

خطوات إعداد المقياس مرت بالمراحل الآتية:

أ - الاطلاع على الأطر النظرية الخاصة بالفاعلية الذاتية، والدراسات والأبحاث السابقة.

ب - الاسترشاد ببعض الأدوات التي استُخدمت لقياس فاعلية الذات التدريسية التي صممت من خلال المفاهيم النظرية والبحوث السابقة وذلك للاستفادة في تصميم أداة الدراسةالحالية وبناء فقراته.

ج - تحديد الأبعاد الأكثر تكرارًا ومناسبةً لعينة الدراسة الحالية، التي تضمنتها التعريفات

والدراسات السابقة والأدوات الخاصة بقياس فاعلية الذات التدريسية، حيث أمكن للباحث تحديد أربعة أبعاد أساسية هي:

- البُعد الأول: استراتيجيات التعلم.
- البُعد الثاني: إدارة الموقف التعليمي.
- البُعد الثالث: التواصل مع الطلبة.
- البعد الرابع: تنمية التفكير.

د - في ضوء ما سبق صاغ الباحث (٤٢) عبارة لقياس فاعلية الذات التدريسية، حيث خُصص لكل بُعد من الأبعاد الأربعة عددًا من العبارات التي تقيسه، إذ اشتمل البعد الأول على(١٦) عبارة، والبعد الثاني على (١٠) عبارات، والبعد الثالث على(٧) عبارات، والبعد الرابع على (٩) عبارات. بعضها صِيغ في صورة ايجابية والآخر في صورة سالبة وتشمل الأبعاد الأساسية الأربعة السابقة لفاعلية الذاتية التدريسية، ويلي كل عبارة خمسة اختيارات هي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، إطلاقًا) لكل اختيار درجة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المقياس: قام الباحث بحساب الصدق في الدراسة الحالية بالطريقتين التاليتين:

١) **صدق المحكمين**: عرض المقياس على عدد (١٠) محكمين من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وأخذ اتفاق ما نسبته (٨٠٪) من آراء المحكمين وذلك للتأكد من سلامة اللغة، ومدى ملائمته لأغراض الدراسة والمجال الذي تنتمي إليه وقد أجمعوا على ملائمة الأداة لأغراض الدراسة وبقى المقياس على فقراته الأصلية (٣٤) فقرة.

٢) **الصدق العاملي**:

أ) **صدق التحليل العاملي للمقياس** على عينة مكونة من (١٠٢) عضوًا من أعضاء هيئة

التدريس غير عينة الدراسة الحالية للكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٣٢ فقرة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزرKaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن/ القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠,٣٠). وقد أسفر التحليل عن ظهور أربعة عوامل بجذر كامن قيمته على التوالي (١٤,٧٦٧ ؛ ٣,٠٤٣ ؛ ٢,١٥٢ ؛ ١,٧٠٣) وفيما يلي التفاصيل:

العامل الأول (الخطط التعليمية): وعدد المفردات التي تشبعت عليه (١٢) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٨٩ -٠,٧٧٠)، وفسر هذا العامل (١٥,٩٦٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٦,٧٠)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (١- ٢- ٣- ٤- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ٣٩).

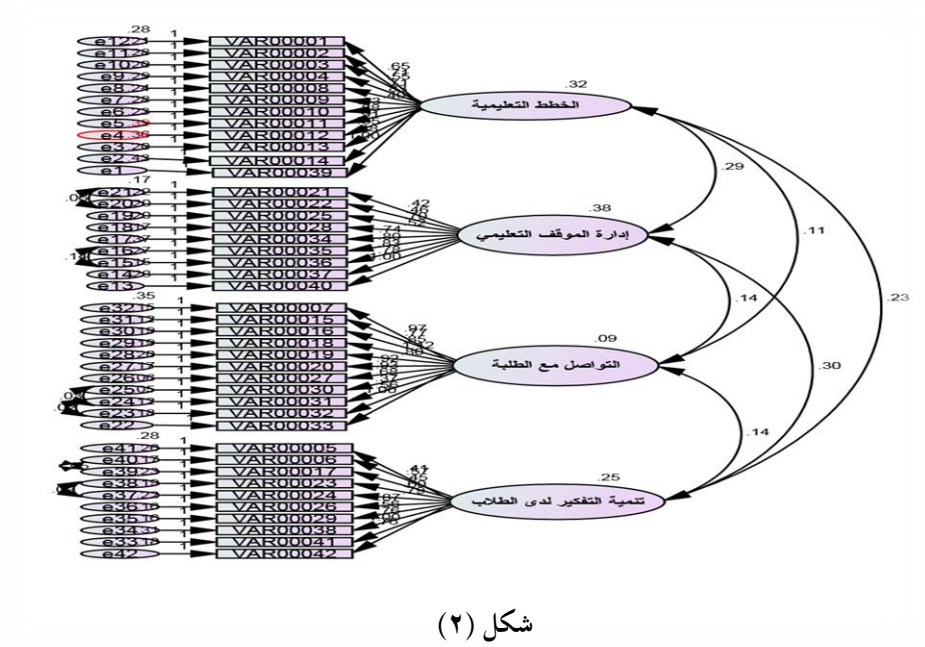
العامل الثاني (إدارة الموقف التعليمي): عدد المفردات التي تشبعت عليه(٩) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٣٧-٠,٨٣)، وفسر هذا العامل (١٣,٢٢٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة(٥,٥٥)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية (٢١- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٤٠).

العامل الثالث (التواصل مع الطلبة): عدد المفردات التي تشبعت عليه (١١) مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٤٤- ٠,٨٥)، وفسر هذا العامل (١٢,٥٩٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٥,٢٩) ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية (٧- ١٥- ١٦-١٨- ١٩- ٢٠- ٢٧- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٣).

العامل الرابع (تنمية التفكير لدى الطلاب): عدد المفردات التي تشبعت عليه (١٠)

مفردات امتدت تشبعاتها من (٠,٣٥ – ٠,٦٨)، وفسر هذا العامل (٥١,٥٨٪) من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٩,٨١)، ويقيس هذا العامل الفقرات الآتية: (٥- ٦- ١٧- ٢٣- ٢٤- ٢٦- ٢٩- ٣٨- ٤١- ٤٢). وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة.

ب) الصدق العاملي التوكيدي: للتأكد من صدق النموذج الذي تم التوصل إليه من خلال التحليل العاملي الاستكشافي قام الباحث بإجراء التحليل العاملي التوكيدي للنتائج المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام برنامج التحليل الإحصائي AMOS. V.21، وتم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية ومعاملات الانحدار اللامعيارية والخطأ المعياري والقيمة الحرجة التي تعادل قيمة "ت" ودلالتها، والشكل (٢) يوضح شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي.



شكل (٢)

شكل المسار للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

كما أكدت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى (٠,٠٠١)، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري، التي تراوحت بين (٠,٣ إلى ١,٠٠٠) وجميعها قيم مقبولة. مما يدل على صحة نموذج البنية العاملية لمقياس فاعلية الذات التدريسية لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة، التي يتضح أنها في المدى المقبول لحسن المطابقة، كما يوضحها الجدول (٧).

جدول (٧): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الذات التدريسية

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
١	مؤشر النسبة بين قيم X2 ودرجات الحرية df (CMIN)	٢,١٩٦	أقل من (٥)
٢	مؤشر جذر متوسطات مربعات البواقي (RMR)	٠,٠٢٦	الاقتراب من الصفر
٣	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٧٢٣	٠ إلى ١
٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	٠,٦٩٠	٠ إلى ١
٥	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	٠,٦٦٥	٠ إلى ١
٦	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	٠,٦٤٢	٠ إلى ١
٧	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	٠,٧٨٤	٠ إلى ١
٨	مؤشر توكر لويس (TLI)	٠,٧٦٧	٠ إلى ١
٩	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٨٢	٠ إلى ١
١٠	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٧٣	٠,٠٥ فأقل أو ٠,٠٨ فأقل

ثانيًا: الاتساق الداخلي: وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة، والبعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة على العينة الاستطلاعية. والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (ن=١٠٢)

رقم العبارة	البعد الأول	رقم العبارة	البعد الثاني	رقم العبارة	البعد الثالث	رقم العبارة	البعد الرابع
١	٦٨٦,٠**	٢١	٥٥٧,٠**	٧	٥٨٧,٠**	٥	٦٦٨,٠ **
٢	٦٦٧,٠**	٢٢	٦٣٢,٠*	١٥	٦٢٨,٠**	٦	٦٠٥,٠ **
٣	٦٤٩,٠**	٢٥	٦٧٤,٠**	١٦	٦٦٦,٠**	١٧	٦٤١,٠ **
٤	٧٣١,٠**	٢٨	٦٧٣,٠**	١٨	٦٧٦,٠**	٢٣	٦٣٠,٠ **
٨	٧٥٦,٠**	٣٤	٨٢٥,٠*	١٩	٥٥٥,٠**	٢٤	٧٨٠,٠**
٩	٦٠٢,٠**	٣٥	٦٩١,٠*	٢٠	٦٣١,٠**	٢٦	٦٤٩,٠**
١٠	٦٦٨,٠**	٣٦	٧٧١,٠**	٢٧	٦٤٧,٠*	٢٩	٦٢٧,٠ **
١١	٧٤٦,٠**	٣٧	٧٩٥,٠**	٣٠	٧٣٠,٠**	٣٨	٧٣٧,٠**
١٢	٦٦٨,٠**	٤٠	٧٣٩,٠**	٣١	٦٠٣,٠**	٤١	٧١٩,٠**
١٣	٧٦٥,٠*	-	-	٣٢	٦٢٣,٠**	٤٢	٧٢٨,٠**
١٤	٦٠٢,٠**	-	-	٣٣	٧٢٣,٠**	-	-
٣٩	٧٠٢,٠**	-	-	-	-	-	-

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، *: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٥٥٥,٠-٨٢٥,٠) وأن هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، فأصبح المقياس يتكون من (٤٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الأربعة.كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبعضها البعض، وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول (٩) يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩): معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية (ن =١٠٢)

م	الأبعاد	الخطط التعليمية	إدارة الموقف التعليمي	التواصل مع الطلبة	تنمية التفكير
٢	إدارة الموقف التعليمي	٧٣٩,٠**	-	-	-
٣	التواصل مع الطلبة	٦٥٠,٠**	٦٤٥,٠**	-	-
٤	تنمية التفكير	٦٧٠,٠**	٧٢٢,٠**	٧٣٤,٠**	-
	الدرجة الكلية	٨٨٨,٠**	٨٩٢,٠**	٨١١,٠**	٨٨٣,٠**

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، *: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٦٤٥,٠ ، ٨٩٢,٠) وجميعها قيم مقبولة إحصائيًّا وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٠): معاملات ارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية (ن =١٠٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٥٩٨,٠**	١٢	٥٩٩,٠**	٢٣	٥٤٥,٠**	٣٤	٧٠٧,٠**
٢	٦٢٩,٠**	١٣	٦٣٣,٠**	٢٤	٦٩٥,٠*	٣٥	٥٨٠,٠**
٣	٥٣٣,٠**	١٤	٥٨٦,٠**	٢٥	٥٩٩,٠**	٣٦	٦٦١,٠**
٤	٦٨١,٠**	١٥	٥٥٠,٠*	٢٦	٦٠٨,٠**	٣٧	٧١٩,٠**
٥	٥٨٢,٠**	١٦	٥٢١,٠*	٢٧	٥٥٣,٠**	٣٨	٧٣٧,٠**
٦	٥٧٤,٠**	١٧	٤٩٧,٠*	٢٨	٦٥٩,٠**	٣٩	٦٥٥,٠**
٧	٤٣٧,٠**	١٨	٦٤٩,٠**	٢٩	٥٠٤,٠**	٤٠	٧٠٤,٠**

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٨	٦٢٦,٠**	١٩	٤٨١,٠**	٣٠	٥٥٩,٠**	٤١	٦٢٧,٠**
٩	٥٦٢,٠*	٢٠	٥٣٠,٠**	٣١	٤٣٤,٠**	٤٢	٥٩٠,٠**
١٠	٥٤١,٠**	٢١	٤٦٧,٠**	٣٢	٣٩٨,٠**	-	-
١١	٦٩٢,٠**	٢٢	٥٧٢,٠**	٣٣	٥٧٢,٠*	-	-

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، *: دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت مابين (٣٩٨,٠ – ٧٣٧,٠) وأن جميع هذه القيم مقبولة إحصائيًّا، فأصبح عدد عبارات المقياس في الصورة النهائية (٤٢) عبارة، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس. هذا وتشير النتائج السابقة في الوثوق في صدق وثبات المقياس.

ثالثًا: ثبات المقياس: تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (١٠٢) مشارك من أعضاء هيئة التدريس، والجدول (٩) يوضح معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

جدول (١١): معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات التدريسية (ن=١٠٢)

م	البعد	معامل الثبات
١	الخطط التعليمية	٠,٩٠
٢	إدارة الموقف التعليمي	٠,٨٧
٣	التواصل مع الطلبة	٠,٨٥
٤	تنمية التفكير	٠,٨٧
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٩٥

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية تراوحت بين

(٨٥,٠– ٩٥,٠) وجميعها معاملات مقبولة إحصائيًّا مما يؤكد صلاحية استخدام هذا المقياس.

وصف المقياس في صورته النهائية: بعد أن تم حساب الصدق والثبات لمقياس فاعلية الذات التدريسية أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٤٢) عبارة تمثل أبعاد فاعلية الذات التدريسية، حيث اشتمل البعد الأول (الخطط التعليمية) على (١٢) عبارة، والبعد الثاني (إدارة الموقف التعليمي) على (٩) عبارات، والبعد الثالث (التواصل مع الطلبة) على (١١) عبارة، والبعد الرابع (تنمية التفكير) على (١٠)عبارات.والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على أبعاد فاعلية الذات التدريسية.

جدول (١٢): توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد فاعلية الذات التدريسية

م	البعد	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد	المجموع
١	الخطط التعليمية	١- ٢- ٣- ٤- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢- ١٣- ١٤- ٣٩	١٢
٢	إدارة الموقف التعليمي	٢١- ٢٢- ٢٥- ٢٨- ٣٤- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٤٠	٩
٣	التواصل مع الطلبة	٧- ١٥- ١٦- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢٧- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٣٣	١١
٤	تنمية التفكير	٥- ٦- ١٧- ٢٣- ٢٤- ٢٦- ٢٩- ٣٨- ٤١- ٤٢	١٠
	إجمالي عدد عبارات المقياس		٤٢

رابعًا: تصحيح المقياس: يُصحح المقياس بإعطاء خمس درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ دائمًا، وأربعة لاستجابة الطالب على العبارة بـ غالبا، وثلاث درجات لاستجابة الطالب على العبارة بـ أحيانًا. ودرجتين لاستجابة الطالب بـ نادرًا، ودرجة واحدة لاستجابة الطالب بـ إطلاقًا، أي أن احتساب الدرجات يكون (٥، ٣، ٤، ١، ٢) لجميع العبارات، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع فاعلية الذات التدريسية

لدى أعضاء هيئة التدريس والعكس صحيح، وبالتالي فإن أعلى درجة للمقياس (٢١٠) درجة وأقل درجة (٤٢) درجة.

جدول (١٣): يوضح مستوى ومدى الموافقة لكل استجابة

مستوى الاستجابة	مدى الاستجابة
سلبي	من ١ وحتى (١+ ١,٩٩) أي ٢,٩٩
ايجابي	من ٣ وحتى (٣+ ٢) أي٥

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: وينص على أنه "توجد اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف نحو التعلم الإلكتروني". للتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف على مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وأيضًا حساب المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري العام لجميع الأبعاد المكونة لمقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مجموع أبعاد المقياس من حيث الموافقة على مدى الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني

م	الأبعاد	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة
١	أهمية التعلم الإلكتروني	١	3.47	.889	ايجابي
٢	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٢	3.34	.618	ايجابي
٣	بيئة التعلم الإلكتروني	٣	3.28	.579	ايجابي
	المتوسط العام لمقياس الاتجاه ككل		3.37	.603	ايجابي

تشير نتائج جدول (١٤) إلى أن مدى استجابات أفراد العينة بجامعة الجوف على مجموع أبعاد المقياس بشكل إجمالي، هي استجابات (ايجابية) بمتوسط حسابي عام (٣.٣٧٢). وبالنظر إلى الأبعاد نلاحظ أن البعد الأول: أهمية التعلم الإلكتروني جاء في الترتيب الأول من حيث الاتجاه (الإيجابي) بمتوسط حسابي (3.467)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني اتجاه (الإيجابي) بمتوسط حسابي (3.338)، ثم في الترتيب الثالث البعد الثالث: بيئة التعلم الإلكتروني اتجاه (الإيجابي) بمتوسط حسابي (3.279). وتشير هذه النتيجة إلى تحقق الفرض الأول.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (Panda & Mishra, 2007; Little Behera, 2012; & Naimi, 2011؛ السدحان، ٢٠١٥) التي توصلت إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو التعلم الإلكتروني. بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الحميري، ٢٠١٤ ؛ سياف والقحطاني، ٢٠١٤؛ الصعيدي، ٢٠١٦؛ الكنعان، ٢٠١٦) التي خلصت نتائجها إلى وجود اتجاهات عالية لدى أفراد العينة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة فيما يتعلق ببعد (أهمية التعلم) الذي جاءت مستوى استجابته (إيجابية) قد يكون عائدًا إلى فلسفة جامعة الجوف باعتماد التعلم الإلكتروني، بوصفه إحدى وسائل التعليم وإيلاء ذلك الاهتمام من قبل أعلى المستويات في الجامعة وذلك باعتماد البرامج التدريبية والمواد والنشرات التعليمية الخاصة بالتعلم الإلكتروني واعتماد البوابة الإلكترونية كحلقة وصل بين الأستاذ والطالب والإدارة. في حين جاء بعدي (الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، وبيئة التعلم) والمتوسط العام للدرجة الكلية للاتجاه بمستوى استجابة (إيجابية)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إنتشار ثقافة التعلم الإلكتروني من خلال حرص وزارة التعليم على تفعيل التعلم الإلكتروني بإنشاء المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وإنشاء عمادة التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد في الجامعات، إضافة إلى إنشاء وحدات للتعلم الإلكتروني داخل الكليات، كذلك سعت الجامعة الى نشر ثقافة التعلم الإلكتروني بين أعضاء هيئة التدريس بإقامة دورات تدريبية

فصلية وسنوية لأعضاء هيئة التدريس الجدد مع التركيز على بيان أهميته في المحاضرات والندوات ودورة في عملية التعليم، وقد يعزى أيضًا إلى رغبة الجامعة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي وتحقيق معايير الجودة من خلال تفعيل التعلم الإلكتروني في كليات الجامعة. وبذلك يتحقق الفرض الأول.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: ينص على انه"لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (P≤٠,٠٥) بين الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف" وللتحقق من صحة هذا الفرض بحسب الباحث معامل الارتباط بين درجات أعضاء هيئة التدريس في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ودرجاتهم في فاعلية الذات التدريسية، والجدول (١٥) يوضح قيم معاملات الارتباط بين أبعاد المتغيرات المدروسة، لدى المشاركين من العينة.

جدول (١٥): قيم معاملات الارتباط بين درجات أعضاء هيئة التدريس على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني ودرجاتهم على أبعاد مقياس فاعلية الذات التدريسية لدى أفراد العينة الكلية (ن = ٢٢٧)

م	الأبعاد والدرجة الكلية	الخطط التعليمية	إدارة الموقف التعليمي	التواصل مع الطلبة	تنمية التفكير	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية
١	أهمية التعلم الإلكتروني	٠,٢٦٩**	٠,٢٦١**	٠,٠٦٩	٠,١٢٣	٠,٢١٩**
٢	الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	٠,١٥٩*	٠,٠٩١	٠,٠٠١	٠,٠٨٤	٠,١٠٥
٣	بيئة التعلم الإلكتروني	٠,٢١٧**	٠,١٤٠*	٠,٠٦٠	٠,١٥٦*	٠,١٧٣**
	الدرجة الكلية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	٠,٢٧٥**	٠,٢٢٧**	٠,٠٥٨	٠,١٤٥*	٠,٢١٥**

** عند مستوى دلالة (٠,٠١)، * عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٥) وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين البعد الأول من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وهو (أهمية التعلم الإلكتروني) وأبعاد

فاعلية الذات التدريسية المتمثلة في (الخطط التعليمية، إدارة الموقف التعليمي) والدرجة الكلية باستثناء بعدي (التواصل مع الطلبة، تنمية التفكير) فلم تكن بينهما علاقة، كما لم توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين البعد الثاني من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وهو (الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني) وأبعاد فاعلية الذات التدريسية والدرجة الكلية، باستثناء بعد الخطط التعليمية فكانت العلاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، ويتضح أيضا وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، و(٠,٠٥) بين البعد الثالث من أبعاد الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وهو (بيئة التعلم الإلكتروني) وأبعاد فاعلية الذات التدريسية والدرجة الكلية باستثناء بعد (التواصل مع الطلبة)، كما وجدت علاقة موجبة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التعلم الإلكتروني والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية، وهذا يعني أنه كلما زادت الاتجاهات الايجابية نحو استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كلما أدى ذلك إلى زيادة فاعلية الذات التدريسية.

تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Goe, Little & Bell, 2008) (أن الفرد الذي يتمتع بالفاعلية الذاتية يكون الأكثر إطلاعًا ومعرفه حول موضوع تخصصه، وهو الأكثر دافعية للإنجاز والعمل ويبذل مجهودا كبيرا في الدراسة لمعرفة المزيد عن موضوعه، ويجعل التعليم عملاً ممتعًا، ولا يشعر طلبته بالملل مما يولد لديه اتجاها ايجابيا نحو التعلم. ومع ما أشار إليه Skaalvic and Skaalvic (2010) إلى أن فاعلية الذات التدريسية تتنبأ بأهداف أعضاء هيئة التدريس وتطلعاتهم، واتجاهاتهم نحو الابتكار والتغيير، والميل إلى مساعدة الطلبة، واستخدامهم لاستراتيجيات التدريس المختلفة والمتنوعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى إن أعضاء هيئة التدريس من ذوي فاعلية الذات التدريسية المرتفعة أكثر توجهًا وإيجابية نحو التعلم الإلكتروني في مجمل أنشطتهم لأنهم أكثر ثقة في قدراتهم وما يملكون من كفاءة على استخدام تقنية التعلم

الإلكتروني، وعلى التفاعل مع برامج التعلم ومحتواه الإلكتروني في حين أن الاتجاه الإيجابي والمرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني قد يولد لديهم معتقدات إيجابية نحو ما يملكون من مهارات في كيفية تعاملهم مع التقنية الإلكترونية مما قد يسهم في فاعليتهم الذاتية التدريسية. وعلى العكس من ذلك، فأعضاء هيئة التدريس من ذوي فاعلية الذات التدريسية المنخفضة قد يكونوا أقل توجهًا وإيجابية نحو التعلم الإلكتروني، لعدم ثقتهم في قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم في التعامل مع تقنية التعلم الإلكتروني، مما قد يولد لديهم اتجاه سلبيًّا نحوه. في حين أن الذين اتجاههم سلبي نحو التعلم الإلكتروني قد يتكون لديهم معتقدات سلبية فيما يملكون من كفاءة في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني، وبذلك لا يتحقق الفرض الثاني.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: وينص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (P ≤٠,٠٥) في الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي)". وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك للمقارنة بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الاتجاه حسب متغيري (التخصص، والنوع)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا لتخصص (أدبي–علمي) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو استخدام التعلم الإلكتروني" وأبعاده (ن= ٢٢٧)

الاتجاه التعلم الإلكتروني وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
أهمية التعلم الإلكتروني	أدبي	103	42.57	11.55	0.641-	0.52	غير دالة
	علمي	124	43.53	10.94			

الاتجاه التعلم الإلكتروني وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	أدبي	103	28.21	6.08	0.257	0.80	غير دالة
	علمي	124	28.02	5.50			
بيئة التعلم الإلكتروني	أدبي	103	31.61	5.14	0.428	0.67	غير دالة
	علمي	124	31.32	5.00			
الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	أدبي	103	102.40	18.56	-0.194	0.85	غير دالة
	علمي	124	102.88	18.12			

يتضح من الجدول (١٦) أن قيمة "ت" في أبعاد (أهمية التعلم الإلكتروني، الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، بيئة التعلم الإلكتروني) والدرجة الكلية، بلغت (0.522)، (0.798)، (0.669)، (0.847) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى إلى التخصص (أدبي- علمي) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الحميري، ٢٠١٤؛ سياف والقحطاني، ٢٠١٤) التي انتهت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الكنعان، ٢٠١٦؛ Behera, 2012) التي خلصت إلى وجود فروق بين أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص.

ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى أن التعلم الإلكتروني يستخدم من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات الجامعة ولا يقتصر استخدامه على تخصص معين فالدورات والمهام والمتطلبات التي تطلب من قبل عضو هيئة التدريس واحدة بغض النظر عن تخصصه سواء كان نظريًّا أم علميًّا. وجاءت النتيجة متفقة مع الفرض الثالث.

جدول (١٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا للنوع (ذكور –إناث) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وأبعاده (ن=٢٢٧)

الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني وأبعاده	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
أهمية التعلم الإلكتروني	ذكور	173	42.75	11.47	-.845	.399	غير دالة
	إناث	54	44.22	10.36			
الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني	ذكور	173	28.01	5.79	-.440	.660	غير دالة
	إناث	54	28.41	5.72			
بيئة التعلم الإلكتروني	ذكور	173	31.40	4.83	-.323	.747	غير دالة
	إناث	54	31.65	5.77			
الدرجة الكلية للاتجاه نحو التعلم الإلكتروني	ذكور	173	102.15	18.41	-.746	.457	غير دالة
	إناث	54	104.28	17.95			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة "ت" في أبعاد (أهمية التعلم الإلكتروني، الاستمتاع بالتعلم الإلكتروني، بيئة التعلم الإلكتروني) والدرجة الكلية، بلغت (٠,٣٩٩)، (٠,٦٦٠)، (0.747) (0.457) على الترتيب، وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى النوع (ذكور- إناث) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاتجاه نحو إدارة التعلم الإلكتروني.

ويعزو الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى تساوى الفرص المتاحة للأعضاء (ذكور/ إناث) في استخدام برامج التعلم الإلكتروني في عملية التعلم فالدورات والمهام والمتطلبات واحدة للأعضاء بغض النظر عن نوعهم، فتوجهات جامعة الجوف تنطلق من

خلال ترسيخ ثقافة استخدام التقنيات الإلكترونية بين منسوبيها لكي تواكب المتغيرات المتسارعة وفق رؤية "التحول الوطني" ٢٠٣٠. وبهذا يتحقق هذا الفرض الثالث.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع: ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (P ≤٠,٠٥) في فاعلية الذات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف تبعًا لمتغيري (التخصص الدراسي، والنوع الاجتماعي)". وللتحقق من صحة الفرض الرابع استخدم الباحث اختبار "ت" وذلك للمقارنة بين متوسطي استجابات أعضاء هيئة التدريس على مقياس فاعلية الذات التدريسية وأبعادها حسب متغيري (التخصص، والنوع) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا للتخصص(أدبي – علمي) في الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية وأبعادها (ن=٢٢٧)

م	فاعلية الذات التدريسية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
١	الخطط التعليمية	التخصص الأدبي	103	52.66	5.59	.091	.928	غير دالة
		التخصص العلمي	124	52.60	4.92			
٢	إدارة الموقف التعليمي	التخصص الأدبي	103	40.91	4.45	1.507	.133	غير دالة
		التخصص العلمي	124	40.09	3.79			
٣	التواصل مع الطلبة	التخصص الأدبي	103	52.13	3.06	.975	.331	غير دالة
		التخصص العلمي	124	51.73	3.10			

م	فاعلية الذات التدريسية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
٤	تنمية التفكير لدى الطلاب	التخصص الأدبي	103	46.26	3.64	2.478	.014	دالة
		التخصص العلمي	124	45.03	3.79			
	الدرجة الكلية	التخصص الأدبي	103	191.96	14.47	1.316	.190	غير دالة
		التخصص العلمي	124	189.44	14.25			

يتضح من الجدول (١٨) أن قيمة "ت" في أبعاد (الخطط التعليمية، إدارة الموقف التعليمي، التواصل مع الطلبة) والدرجة الكلية للمقياس، بلغت على الترتيب (٠,٩٢٨)، (٠,١٣٣)، (٠,٣٣١) (٠,١٩٠)، وهى قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية تُعزى إلى التخصص (أدبي- علمي). واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (بقيعي، ٢٠١٦؛ الصالحي، ٢٠١٣؛ الميالي والموسى، ٢٠١١).

ويرجع الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى أن تخصص عضو هيئة التدريس لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا وكبيرًا بمستوى فاعلية الذات التدريسية. إذ إن عضو هيئة التدريس الذي يتحلى بمستوى مرتفع من فاعلية الذات التدريسية يتعامل مع جميع المقررات التي يدرسها بنفس المستوى من فاعلية الذات التدريسية بغض النظر عن تخصصه العلمي وشهادته وخلفيته سواء كان تخصصه علميًّا أو أدبيًّا.

وقد تكون عائدة كذلك إلى ما تقوم به جامعة الجوف من إجراءات في تعيين أعضاء هيئة التدريس أو التعاقد معهم تقوم على اختيار الأفضل وفق شروط تعتمد على معيار

امتداد التخصص وتقديرات لا تقل عن جيد جدا في مرحلة البكالوريوس ومن جامعات ذات سمعة أكاديمية. وبذلك تحقق الفرض الرابع.

جدول (١٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة اتجاه الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وفقا للنوع (ذكور –إناث) في الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية وأبعاده (ن= ٢٢٧)

م	فاعلية الذات التدريسية وأبعادها	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة p	مستوى الدلالة
١	الخطط التعليمية	ذكور	173	52.36	5.43	-1.351	.178	غير دالة
		إناث	54	53.46	4.47			
٢	إدارة الموقف التعليمي	ذكور	173	40.35	4.25	-.720	.472	غير دالة
		إناث	54	40.81	3.66			
٣	التواصل مع الطلبة	ذكور	173	51.88	3.16	-.252	.801	غير دالة
		إناث	54	52.00	2.87			
٤	تنمية التفكير لدى الطلاب	ذكور	173	45.70	3.72	.781	.436	غير دالة
		إناث	54	45.24	3.93			
	الدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية وأبعادها	ذكور	173	190.29	14.74	-.545	.586	غير دالة
		إناث	54	191.52	13.23			

يتضح من الجدول (١٩) أن قيمة "ت" في أبعاد (الخطط التعليمية، إدارة الموقف التعليمي، التواصل مع الطلبة، تنمية التفكير) والدرجة الكلية للمقياس، بلغت على الترتيب (٠,١٧٨)، (٠,٤٧٢)، (٠,٨٠١)، (٠,٤٣٦)، (٠,٨٥٦)، وهي قيم غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للفاعلية الذاتية التدريسية تُعزى إلى النوع (ذكور– إناث).

واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (الميالي والموسى، ٢٠١١؛ Rocca & Washburn, 2006) بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات منها (بقيعي، ٢٠١٦؛ Bede, 2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين إفراد العينة تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. ودراسة (هادي، ٢٠١٩) التي بينت نتائجها إلى وجود فروق لصالح الذكور.

ويرجع الباحث هذه النتيجة قد تكون عائدة إلى أن الاعتقاد بالقدرات المختلفة اللازمة في مواقف التعليم لا يتحدد بنوع عضو هيئة التدريس (ذكر، أنثى) إذ إن الإعداد الأكاديمي والممارسات والظروف والمؤثرات تتشابه بين الأعضاء بغض النظر عن نوعهم. وقد يكون ذلك عائدًا إلى أن الجهد والالتزام والدافعية والإحساس بالمسؤولية والاتجاهات الإيجابية نحو التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس متشابهة سواء كانوا ذكورًا أم إناثًا. وقد جاءت النتيجة متوافقة مع الفرض الرابع.

التوصيات:

بناءا على نتائج الدراسة يقترح الباحث عددًا من التوصيات والأبحاث:

١. الاهتمام بتنمية فاعلية الذات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على بذل المزيد من الجهد وتقديم الدعم المادي والمعنوي وتوفير البيئة المناسبة لإبراز قدراتهم لوجود علاقة إيجابية بالاتجاه نحو التعلم الإلكتروني.

٢. ضرورة الاهتمام باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام وتفعيل التقنيات الحديثة وتوفير ورش الدورات وورش العمل المناسبة لهم وتدريبهم على تطبيقاتها وتشجيعهم على استخدامها من خلال تفعيل الحوافز المادية والمعنوية (كتقليل النصاب التدريسي، أو إضافة بدل استخدام التعلم الإلكتروني، إضافة نقاط في الترقية والتقييم السنوي) مما قد ينعكس على تطوير التعلم الإلكتروني وتفعليه بما يتناسب مع التطور التقني.

البحوث المقترحة:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة الحالية على عينات أخرى.
٢. دراسة اتجاه أعضاء هيئة التدريس والفاعلية الذاتية التدريسة وعلاقتها بسمات الشخصية.
٣. إجراء دراسة لمقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني وفاعلية الذات التدريسية باتجاهات أعضاء هيئة التدريس والفاعلية التدريسية لهم بجامعات سعودية أخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بقيعي، نافز. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية، (٤٣)*، (٢)، ٥٩٧-٦١٨.

الحميري، عبدالقادر. (٢٠١٤). اتجاهات المجتمع التعليمي بمنطقة تبوك نحو تطبيق التعلم الإلكتروني. مجلة *العلوم التربوية والنفسية*، (١٥)، (٢)، ١٦٥-١٩٩.

الخان، بدر. (٢٠٠٥). *استراتيجيات التعليم الإلكتروني*. ترجمة علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم.

الزيات، فتحي. (٢٠٠١). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. سلسلة علم النفس المعرفى مداخل ونماذج ونظريات. ٦(٢)، دار النشر للجامعات، ٤٩١-٥٣٠.

زيتون، حسن. (٢٠٠٦). *تصميم التدريس*. رؤية منظومية. عالم الكتب.

السدحان، عبدالرحمن. (٢٠١٥). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد (Blackboard) وعلاقته ببعض المتغيرات.*مجلة العلوم العربية*، (٢)، ٢٢٧-٢٧٣.

سياف، عامر والقحطاني، عامر. (٢٠١٤). تقويم تجربة جامعة الملك خالد في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني البلاك بورد. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، (١-٩).

سيد، إمام وعمر، منتصر. (٢٠١١). عادات العقل وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية. (دراسة مقارنة) للتلاميذ الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، (١١)، ٣٩٥-٤٧٢.

الصالحي، عبدالله. (٢٠١٣). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقا لمستوى خبرة المعلم وتخصصه والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، *مجلة العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم*، (٧)، (١)، ٤٤٩- ٤٨٦.

الصعيدي، عمر. (٢٠١٦). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة نحو توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (٩)، ٣٠-٥٦.

عامر، طارق. (٢٠١٤). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي* (اتجاهات عالمية معاصرة). المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العباسي، دانيه والمزاح، مها. (٢٠١٩). تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، (٣٥)، (١١)، ٣٤٤- ٣٧٣.

العنزي، فاطمة. (٢٠١١). *التجديد التربوي والتعلم الإلكتروني*. دار الراية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف. (٢٠٠٤). *النظرية المعرفية وتطبيقاتها*. دار الفكر.

الكنعان، هدى. (٢٠١٦). اتجاه أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم نحو التعلم الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (١٠)*، (٢)، ٤١٣-٤٦٤.

الموسى، عبدالله والمبارك، أحمد. (٢٠٠٥). *التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات* مكتبة العبيكان.

الميالي، فاضل والموسى، عياش. (٢٠١١). قياس مستوى فاعلية الذات التربوية لدى الكادر التدريسي في الجامعة. *مجلة الباحث، جامعة كربلاء*، (١)، . ١٩٩- ٢٢٧.

هادي، ابتسام راضي. (٢٠١٩). فاعلية الذات التدريسية لدى كلية التربية الأساسية، *مجلة الآداب*، (١٢٩)، ٣٣١- ٣٥٦.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

Abbasi, danih & banter, Maha (2019). You experience e-learning in King Khalid University from the point of view of faculty members. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, (35), (11), 344-373.

Al-Anzi, Fatima (2011). *Educational innovation and e-learning.* Dar Al Raya publishing and distribution.

Al-Humairi, Abdul Qadir (2014).The direction of the educational community in Tabuk region towards application of e-learning. *Journal of educational and psychological sciences*, (15), (2), 165 – 199.

Al-Kanan, Huda (2016). The Al- Qassim University faculty is moving towards electronic learning. The Journal of Educational and Psychological Sciences, (10), (2),413-464.

Al-Khan, Badr (2005). *E-learning strategies. Translation*: Ali Bin Sharaf al-Musawi et al., Ray a publishing and science.

Al-Mayali, Fadhil and Al-Musa, Ayyash (2011). Measuring the level of educational self-effectiveness of the university's teaching staff. *Albahth Journal*, Karbala University, (1), 199-227.

Al-Musa, Abdullah & Al-Mubarak, Ahmed (2005). *E-learning Foundations and Applications*, Obeikan Library.

Al-Sadhan, Abdul Rahman (2015). Directions of students and faculty members of the Faculty of Computer Science and Information at Imam Mohammed Bin Saud Islamic University towards the use of the Blackboard e-learning management system and its relation to certain variables. *Journal of Arab Sciences*, (2), 227-273.

Al-Saidi, Omar (2016). The trends of the faculty members of Al-majmah University towards the employment of e-learning in the educational process. *Journal of Humanities and Management Sciences*, (9). 30-56.

Al-Salhi, Abdullah (2013). Dimensions of self-teaching effectiveness according to the teacher's level of experience and specialization and the educational stage in which he Studies, *Journal of Arab and Human Sciences*,Qassim- University, (7), (1), 449.

Amer, Tarek (2014). *E-learning and virtual education (contemporary global trends)*. Arab training and publishing group.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy:The exercise of control*.New York: Freeman.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641–658.

Baqa'i, Naves. (2016). The self-teaching effectiveness of UNRWA teachers in Jordan in light of some variables. *Journal of Educational Science Studies*, 43, (2), 597-618.

Baris, M. F. (2015). Future of e-learning: Perspective of European Teachers, *Eurasia Journal of Mathematics, science & technology Education* 11(2), 421-429

Behera, S, k (2012). An Investigation into the Attitude of college Teacher towards E-Learning in Purulia District of West Bengal,India,*Turkish Online Journal of Distance Education*, (13), (3),152-160.

Chan, D.(2008) .Dimensions of teacher self-efficacy among Chinese secondary school teacher in Hong kong. *Educational Psychology*, 28(2),181-194.

ChanMin, K; Min Kyu, K; Chiajung,L, Michael, J, S; Karen, D. (2013). Teacher Beliefs and Technology Integration,Teaching and Teacher Education: An International International. *Journal of Research and Studies*, (29),76-85

Evers, W., Brouwers, A. and Tomic, W. (2002). Burnout and selfefficacy: A study on teachers' beliefs when implementing An innovative educational system in the Netherlands. *Journal Educational Psychology*.72(2), 43-227.

Friedman,I. Kass, E.(2002). Teacher self-efficacy:a classroom organization conceptualization, *Teaching and Teacher Education*, 18(6): 675-686.

Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness:* A Research Synthesis. Washington, D C: National Comprehensive Center for Teacher Quality.

Hadi, Ibtisam Radi (2019). The Effectiveness of Teaching Self at the College of Basic Education, *Journal of Arts*, I (129), 331-356.

Hassanzadeh, R. Ebrahimi, S. & Mahdinejad, G. (2012). Studying test anxiety and its relationship with self-efficacy, metacognitive beliefs and some effective predictable variables. *European Journal of Social Sciences*, 30 (4), 511-522.

Hoy, A. (2004). What do teachers need to know about selfefficacy? Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, San Diego.*Journal of Social and Clinical Psychology*, (26), (6), 2007, 641–658 .

Karbasi, S., & Samani, S.(2017). Psychometric Properties of Teacher Self-efficacy Scale. *Social and Behavioral Sciences*, 217 (6), 618-621.

Knoblauch, D. (2004). *Contextual factors and the development of student teachers sense of efficacy*, Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Ohio.

Little-Wiles, J, & Naimi, L. L. (2011). Faculty Perceptions of and Experiences in Faculty Perceptions of and Experiences in using the Blackboard Learning Management System.*Conflict Resolution & Negotiation Journal*, 4, 1-13.

Maddux, J. E. (2009). *Self-efficacy: The power of believing you can*. In S. *J. Lopez & C. R. Snyder* (Eds.), Oxford library of psychology. Oxford handbook of positive psychology (p.335–343). Oxford University Press

Panda, S & Mishra, S. (2007). E-Learning in a Mega Open University: Faculty attitude, barriers and motivators, *Educational Media International*,(44), (4).

Qatami, Yusuf. (2004). *Cognitive theory and its applications*. Amman: Dar Al-fakr.

Rocca,S and Washburn Sh.(2006). Comparison of teacher efficacy among traditionally and alternatively certified agriculture teachers, *Journal of Agricultural Education*, 47(3), 58-67.

Ross, J. A. & Gray, P. (2006b) Transformational leadership and teacher commitment to organizational values:The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 179-199.

Sayyaf, Amer & Al-Qahtani,Amer. (2014). Evaluation of King Khalid University's experience in using the BlackBoard E-Learning Manag- ement System. *Arab Association for Educational Technology*,(1-9).

SkaalviK, E. and Skaalvic, S. (2010).Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations, Teaching and Teacher Education, 26: 1059-1069.

Syed, Imam & Omar, Victor. (2011). Habits of mind and their relationship to beliefs of academic self-efficacy. (Comparative study) for gifted and ordinary pupils

with learning difficulties. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, (11), 395-472.

Theodore J. Kopcha. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development,*Computers & Education*, (59), (4), 109-112.

Vanessa W. Vongkulluksna, Kui Xiea,b, Margaret A. Bowmana. (2018). The role of value on teachers' internalization of external barriers and externalization of personal beliefs for classroom *technology integration. Computers & Education*, (118), 70-81.

Zayat, Fathi. (2001). *The working structure of academic self-competence and its determinants*. Series of cognitive psychology entries, models and theories. 6 (2) Cairo: University Publishing House, 530-491

ZetoN, Hassan. (2006). *Teaching design. A systematic vision*. Beirut: The World of Books.

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ٤٧-١٠١ أكتوبر ٢٠٢١

الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات

د. هدي شعبان مُحَمَّد عوض
أستاذ التربية الخاصة المشارك بكلية التربية
جامعتي: نجران واسيوط

د. نوف نوار العتيبي
أستاذ التربية الخاصة المساعد بكلية التربية
جامعة نجران

استُلم البحث بتاريخ: ٢٠٢١/٤/٥م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ٢٠٢١/٩/٥م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، كما هدفت أيضًا إلى التعرف على مدى الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات، وبلغت قوام عينة الدراسة الأساسية (٢٧٩) من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وتراوح العمر الزمني لعينة الدراسة ما بين (١٥- ١٨) عام، بمتوسط عمر (١٦,٢) وانحراف معياري (١,٣٣)، تراوحت نسبة ذكائهم بين (١٢١- ١٣٤) على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء بمتوسط قدره (١٢٦,٤٤) وانحراف معياري قدره (٢,١)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام بعض الأدوات وهي: مقياس الذكاء الانفعالي إعداد/ (عثمان ورزق، ٢٠٠١)، ومقياس المرونة المعرفية إعداد/ (Dennis & Vander, 2010) ترجمة وتعريب الباحثتين، ومقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة (DOPSERT) /Domain-specific risk-taking (adult) scale إعداد (Blaise & Weber, 2006) ترجمة وتعريب الباحثتين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة

المحسوبة كما أظهرت النتائج وجود إسهام نسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، المرونة المعرفية، الإقدام على المخاطرة المحسوبة، الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

Relative Contribution of Emotional Intelligence and Cognitive Flexibility in Predicting Calculated Risk Taking among Gifted Female Students

Abstract:

The current study aimed to unveil the relationship of emotional intelligence and cognitive flexibility in predicting calculated risk-taking by gifted female students in high school stage. It, also, aimed to identify the range of relative contribution of emotional intelligence and cognitive flexibility in predicting calculated risk-taking by the gifted female students. The primary study sample totaled 279 of the gifted female students in the high school stage. The age of participants ranged from 15 to 18 years, with an average of 16.2 and a standard deviation of 1.33. IQs of the participants ranged between 121 to 134 on Stanford-Binet Scale, with an average of 126.44 and a standard deviation of 2.1. The study utilized the descriptive correlational approach. In order to achieve the objectives of the study, some tools were used: the emotional intelligence test (Othman and Rizq, 2001), cognitive flexibility test (Dennis and Vander, 2010) and calculated risk-taking (adult) scale (DOPSERT) (Blais and Weber, 2006). Results of the study indicated that there was a positive correlation between emotional intelligence in one side and cognitive flexibility and calculated risk-taking on another side. It, also, showed that there was a relative contribution of emotional intelligence and cognitive flexibility in predicting calculated risk-taking by gifted female students in the high school stage.

Key words: Emotional Intelligence, Cognitive Flexibility, Calculated Risk-taking, Gifted Female Students.

مقدمة الدراسة:

أصبح الاهتمام بالاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للموهوبين بهدف تنمية استعداداتهم المتميزة، واستثمار طاقاتهم المتوقدة إلى أقصى درجة ممكنة ضرورة ملحة يفرضها التقدم والتغيرات المتسارعة التي تعتري مختلف مناحي الحياة، كما يحتمها هذا الصراع والتنافس الشديد بين الجماعات والمؤسسات والدول، ويعد الطلاب الموهوبون ثروة حقيقية وهم أساس التنمية البشرية التي تنشدها المجتمعات، ولا يمكن للمجتمعات أن تتقدم وترتقي دون وجود اشخاص موهوبين قادرين على تقليص الفجوة الحضارية بين الأمم، وإذا كنا نبحث عن إنتاج إبداعي لا بد من السماح للموهوب بالمخاطرة والتجريب والانفتاح على خبرات جديدة فيها درجة من الغموض والتناقض، فتعتبر حياة الإنسان سلسلة من المخاطرات، فكل مواقف واختيارات الإنسان تتطلب قرارات حاسمة، وقد لا تكون نتائج تلك الاختيارات واضحة تمامًا، ومن هنا تكون قراراته محفوفة بالمخاطر.

وتعد المخاطرة المحسوبة أحد توجهات القرن الواحد والعشرين، لما تؤكد عليه من مغامرة ومخاطرة، والتي تعد أساس العمل الناجح، فالمبدعون يرون الأشياء من منظور مختلف ويقبلون على المخاطرة، والميل إلى المخاطرة من السمات الشخصية التي يفضلها المجتمع، وهي تنبع من شخصية قوية لا تخشى الخوف أو الفشل (مطالقة والزغول، 2013). وارتفاع سلوك المخاطرة المحسوبة يرتبط عادة بارتفاع مستوى الإبداع والابتكار والتحصيل الدراسي، وأن المخاطرين أكثر قدرة على إحداث حراك ورغبة في التغيير، فالإبداع كما يؤكد تورانس (Torrance) هو التفكير المغامر الذي يتميز بترك الطريق المرسوم والتخلص من القوالب الجامدة (عبدالشافي، ٢٠١٥)، ومن ثم يعد مفهوم المخاطرة المحسوبة من المفاهيم المهمة التي يجب أن يتحلى بها الفرد، ويعمل على تحصيلها بدرجة ما، فتقدمه ونجاحه مرهون بها، وبها يحقق مستقبل مشرق في حياته الشخصية والمهنية (الخولي؛ متولي وأباظة، ٢٠١٦). ويختلف الناس في حياتهم بالتفكير في سلوك المخاطرة وإدراكهم للأمور واتخاذ

القرارات الصعبة، وفهم المشكلات وحلها، فكل فرد ينظر بمنظاره الخاص إلى الحياة، وهناك من يكون تفكيره مرن ويتلاءم مع مختلف الفروق، ومنهم من يخاطر في تفكيره إلى أبعد الحدود دون أن يترك مجالاً للنقاش (الجبوري، ٢٠١٢).

وتعد المرونة المعرفية بعدا مهما من ابعاد الشخصية لما لها من تأثير إيجابي وفعال على حياة الفرد لأنها تمكن الفرد من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية، وتشجعه على مواصلة الصعوبات التي تعترضه (قاسم وعبداللاه، ٢٠١٨)، كما أنها نسق معرفي يصف الاتساق الذي يميز الفرد في توظيفه للمعلومات في مواقف مختلفة ومتباينة وتظهر بعدم التمسك بالأحكام المتطرفة التي تمتاز بالثبات والجمود والميل إلى القبول المتدرج أو الرفض المتدرج مع الإقبال على التغير وتحمل الغموض، وهي القدرة على إعادة بناء المعرفة بعدة طرق بشكل تلقائي وتكيف الاستجابات للتغيرات الأساسية التي بتطلبها الموقف (الحوارات والعلوان، ٢٠١٧).

ويعد الذكاء الانفعالي ضرورة للتوافق والصحة النفسية للفرد والنجاح في الحياة، ويؤثر على كافة النواحي المختلفة للأفراد بداخل أي مجتمع، وممكن أن يكون منبئًا قويًّا للصحة العقلية والنفسية للفرد، وتأتى أهميته من كونه يساعد الأفراد على التواصل مع الآخرين، والتوافق مع بيئته، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم (جودة والليثي وعبدالباقي، ٢٠١٥). وبالنظر إلى معظم المشكلات الانفعالية التي يعاني منها الموهوبون نراها تعزى في جزء منها إلى نقص القدرة على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع الانفعالي مثل انفعالاتهم الذاتية، وانفعالات الآخرين، والحالة الانفعالية الذاتية والحالة الانفعالية للآخرين، وأنهم قادرون على معالجة وتجهيز المعلومات ذات الطابع المعرفي بسرعة ودقة مقارنة بالمعلومات الانفعالية، إذ أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن الموهوبين لديهم مهارات فائقة لمعالجة وتجهيز

المعلومات، فعندما يتلقى الموهوبون معلومات من البيئة فإن قدرتهم على معالجة وتجهيز هذه المعلومات تختلف عن غيرهم، إذ يميل الموهوبون إلى قضاء مدة زمنية أطول في حل المشكلة، وتحليل الموقف بشكل عام قبل استخلاص دلالات أو استنتاجات معينة.

ومما سبق يتبين أهمية هذه المتغيرات وتأثيراتها على مختلف جوانب الشخصية، وخاصة لدى فئة من أهم فئات المجتمع، هذا مما دعي الباحثتين إلى محاولة التعرف على مستوى المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي لدى الطالبات الموهوبات، والتعرف على العلاقات التي تربط بينهم، وهل يمكن للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية التنبؤ بسلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تعد الجوانب المعرفية والانفعالية من أهم العوامل المؤثرة في حياة الأفراد وخاصة لدى الموهوبين، وقد بدأ إحساس الباحثتين بمشكلة الدراسة من خلال زياراتهما ومشاركتهما في مراكز الموهبة بمنطقة نجران لتقديم بعض البرامج الإثرائية للطالبات الموهوبات، وتحكيم المشاريع البحثية ضمن (الأولمبياد الوطني للإبداع العلمي)، إذ لوحظ أن كثيرًا من الطالبات الموهوبات يفتقدن القدرة على الإقدام على المخاطرة المحسوبة على الرغم من امتلاكهن لقدرات عقلية عليا، وتعد المخاطرة المحسوبة في عصرنا الحالي ضرورية لحياة أفضل، وهي أكثر أهمية للطلاب والطالبات في هذه المرحلة إذ إنهم مطالبون في نهاية هذه المرحلة أن يكونوا مسؤولين عن اختيار التخصص والنجاح فيه، ولن يكون ذلك إلا بوجود قدر من الإقدام على المخاطرة المحسوبة، ويصبح الأمر أكثر أهمية للطلاب الموهوبين الذين تتقدم بهم المجتمعات، وخاصة في ظل تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) التي تسعى فيها إلى مزيد من الرفاهية للمواطن والمجتمع.

ويعد الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية مكونان مهمان من مكونات السلوك الإنساني،

وهما وثيقا الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، لذا فهما ضروريان لحياته اليومية، فالشخص الذكي يجب ان يدرس الإيجابيات قبل اتخاذ أي قرار، ويكون على استعداد لتحمل السلبيات التي قد تحدث عند المخاطرة، كما قد تتطلب الإقدام على المخاطرة مرونة في التفكير تدفعه لسلوك الاقدام بفاعلية ونجاح، مما جعل الباحثتين تحاولان البحث عن مدى الإسهام النسبي لكل من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بسلوك الإقدام على المخاطرة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة والأطر النظرية التي تناولت سلوك الإقدام على المخاطرة تبين أن بعض من الموهوبين لديهم قصور في سلوك الإقدام على المخاطرة لا يتناسب مع ما يمتلكونه من قدرات وذلك كما في دراسة كل من (نبهان، ٢٠١٠)، (جودة؛ الليثي وعبدالباقي، ٢٠١٥)، (الخولي؛ عمر وأباظة، ٢٠١٦)، (النواصرة، ٢٠١٦)، بالإضافة إلى أن هناك قصور واضح في الدراسات السابقة التي حاولت البحث عن العوامل الكامنة في سلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة وما يرتبط بها من علاقات لدى الطالبات الموهوبات، هذا مما دعى الباحثتين لمحاولة البحث عن العوامل التي قد تتدخل في التنبؤ بسلوك المخاطرة المحسوبة لدي هذه الفئة.

كما تكمن المشكلة في المرحلة التي يبحث فيها وهي المرحلة الثانوية، حيث تحاول الطالبات في هذه المرحلة تحقيق هويتهم النفسية وإثبات مكانتهم الاجتماعية، وبناء عدد من العلاقات ومواجهتهم لمواقف اجتماعية مختلفة يتوجب عليهم التصرف فيها، بالإضافة إلى أن فئة الموهوبين يتسمون بالرغبة الشديدة في الإصرار على التفوق والإنجاز، ولن يكون ذلك إلا إذا كانوا يمتلكون قدرًا من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة. ولذا فقد حاولت الباحثتان معرفة العلاقة التي تربط بين هذه المتغيرات، وهل يمكن للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

وفى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟ ويتفرع من السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١. ما العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟
٣. ما العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟
٤. إمكانية التنبؤ بسلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة من خلال التعرف على الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.
٢. التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.
٣. التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.
٤. إمكانية التنبؤ بسلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة من خلال التعرف علي الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية للطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة: الأهمية النظرية:

١. اهتمام الدراسة بفئة من أهم فئات التربية الخاصة، وهم الطلبة الموهوبين فهم الثروة الحقيقية التي يقوم عليهم تقدم المجتمعات.
٢. يستمد البحث أهميته من كونه ينتمي لمجال علم النفس الإيجابي الذي يهتم بالصحة النفسية الإيجابية، وجوانب القوة في الشخصية ومنها المرونة المعرفية، والذكاء الانفعالي، والإقدام على المخاطرة المحسوبة.
٣. كما يتناول مرحلة نمائية غاية في الأهمية تتمثل في مرحلة المراهقة التي تعد مرحلة انتقالية بين عالم الطفولة وعالم الرشد.
٤. إلقاء الضوء على العوامل التي يمكن ان تتنبأ بسلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى المراهقين من الموهوبين.
٥. إثراء المكتبة العربية بإطار نظري عن متغيرات الدراسة الحالية لدى الموهوبين.

الأهمية التطبيقية:

١. تفيد نتائج البحث الحالي في توعية المربين من الآباء والمعلمين بأهمية الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى أبنائهم وخاصة في هذه المرحلة النمائية بالغة الأهمية.
٢. معرفة طبيعة العلاقات الارتباطية بين المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة المحسوبة قد يفيد القائمين على عملية التربية في تطوير العملية التعليمية.
٣. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تصميم برامج ارشادية مناسبة لتنمية سلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى عينة الدراسة الحالية مما يعود بالفائدة على المجتمع.
٤. المساهمة في توجيه اهتمام المسئولين والقائمين على العملية التربوية بهذه المتغيرات وهي الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة ومدي أهميته وخاصة للطلاب الموهوبين.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الانفعالي Emotional intelligence :

عرف عثمان، فاروق (٢٠٠٠) الذكاء الانفعالي على أنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها، وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (عثمان، ٢٠٠٤، ١٧٤)، ويعرَّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

المرونة المعرفية Cognitive Flexibility :

وهي القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة والمتغيرة والمختلفة عن طريق تغيير الأساليب التي يستخدمها الفرد لمواجهة هذه المواقف، بالإضافة إلى التفكير في بدائل متنوعة لحل المشكلات، واختيار البديل المناسب للموقف، وتتبني الباحثة تعريف كل من (Dennis & Vander, 2010) بأنها قدرة الفرد على التحول الذهني للتوافق مع مؤثرات البيئة المتغيرة، ويعرف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

المخاطرة المحسوبة Calculated risk-taking :

التصرف إزاء موقف ما قد يكون مصحوبًا بخسارة أو مكسب مادي أو معنوي، ونتيجة لقرار معين اتخذه الشخص بعد دراسته وتقييمه للبدائل المتاحة والاختيار بينها (دسوقي، ٢٠٠٠)، ويعرَّف إجرائيًّا بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات الموهوبات في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الطالبات الموهوبات Gifted Student :

ويعد تعريف مكتب التربية الأمريكي للأفراد الموهوبون من أكثر التعريفات شيوعًا،

وينص على أن الموهوبين أو المتميزين هم الذين يتم الكشف عنهم من قبل أشخاص مهنيين ومتخصصين، والذين تكون لديهم قدرات واضحة على الإنجاز المرتفع، ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى برامج تربوية خاصة، وخدمات أكثر من تلك المقدمة للأطفال العاديين في برامج المدرسة العادية من أجل تحقيق مساهماتهم لذواتهم وللمجتمع، وهؤلاء الطلبة بالإضافة إلى أنهم يتمتعون بدرجات عالية من التحصيل الأكاديمي، فإنهم يبرزون في واحدة أو أكثر من القدرات التالية: قدرات عقلية عامة، استعداد أكاديمي محدد، تفكير إبداعي أو إنتاجي، قدرة قيادية، إنجاز فني أو بصري (الغامدي، ٢٠١٨).، ويعرَّف هذا المصطلح إجرائيًّا : بأنهن الطالبات اللاتي يظهرن أداءًا متميزًا، أو إمكانية للأداء بمستويات إنجاز عالية وفق معايير: الترشيح وفق قائمة رنزولي Renzoli، الحصول على درجة مئينيه تقع ضمن ٥٪ على اختبار القدرات، تحصيل دراسي يتراوح بين ٩٠-١٠٠٪.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: والتي كانت على عينة ممثلة من الطالبات الموهوبات في منطقة نجران.

الحدود الزمنية: تم تنفيذ الدراسة الحالية والانتهاء منها خلال الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٤١/٤٤٢هـ

الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية والمسجلات ضمن مركز الموهبة بمدينة نجران والبالغ عددهن (٢٧٩) طالبة بالمرحلة الثانوية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

١. الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:

حظي مفهوم الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة باهتمام الكثير من الباحثين حتى أصبح من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد

ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد المجتمع.

ويعد (Mayer & Salovey, 1990) أول من أطلق مفهوم الذكاء الانفعالي عند دراستهما للفروق الفردية للانفعالات كأحد أشكال الذكاء الاجتماعي الذي يقوم على إدراك وإدارة المشاعر والانفعالات، وقد ظهرت العديد من التعريفات للذكاء الانفعالي فقد عرفاه على أنه قدرة الفرد على تحديد مشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم وقدرته على استخدام ذلك في توجيه سلوكه وانفعالاته، أما (Golman, 1995) فقد عرَّفه بأنه مجموعة المهارات الوجدانية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد والضرورية في تحقيق النجاح في الحياة الاجتماعية والمهنية، كما عرفه (Bar-on & Parker, 2000) بانه منظومة المهارات والكفاءات الانفعالية والاجتماعية والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد في النجاح في الحياة العملية. كما صنف عثمان ورزق (٢٠٠١) تعريفات الذكاء الانفعالي إلى نوعين: التعريفات التي ترى أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفهم انفعالات الآخرين والتعامل معهم في المواقف الحياتية وفق ذلك، وأخري تعتبر الذكاء الانفعالي عبارة عن مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية كالوعي الذاتي والتحكم بالانفعالات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتقمص العاطفي واللباقة الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد ويحتاجها للنجاح في الحياة والعمل وللذكاء الانفعالي خاصية مركبة من خمسة مكونات أساسية هي: المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتعاطف والتواصل، وقد تبنت الدراسة الحالية هذه الابعاد للذكاء الانفعالي.

ويُعرف كذلك الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على رصد المشاعر الداخلية ومشاعر الآخرين والتعامل معها بذكاء، ويضم الذكاء الانفعالي ثلاث فئات من القدرات وهي القدرة على التكيف: والتي تشمل التقييم والتعبير عن العواطف والأفكار الذاتية

للآخرين، بالإضافة إلى تنظيم وضبط المشاعر تجاه الذات وتجاه الآخرين، وأخيرًا الاستفادة من العواطف في حل المشكلات من خلال التخطيط والتفكير الإبداعي وتوجيه الاهتمام بالدوافع (George & Shari, 2012).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات وتباين وجهات النظر حول مفهوم الذكاء الانفعالي إلا أن العامل المشترك الذي يتفق عليه الجميع هو أن الذكاء الانفعالي يقوم على إدراك المشاعر وتوجيهها لتحقيق التكيف مع معطيات الحياة المختلفة من خلال التفاعل القائم بين الأبعاد المعرفية والانفعالية (Bar-on & Parker, 2000).

وللذكاء الانفعالي دور بارز وأهمية خاصة وذلك للنجاح في أمور الحياة والمحافظة على تكوين العلاقات السليمة مع الأسرة وجماعة الرفاق، فإذا لم يكن هناك أطفال على وعي ودراية وإدراك لانفعالاتهم فإنهم سيواجهون صعوبات ومشكلات في اتخاذ القرارات المنطقية والضبط والتحكم في انفعالاتهم والتواصل الجيد مع الآخرين، وبعكس ذلك الأطفال غير المدركين لانفعالاتهم فإن لديهم الفرصة للاستجابة بطريقة سليمة وبذلك فهم يتجنبون القرارات والنتائج غير المناسبة (Elias & et al, 2002). كما تساهم مهارات الذكاء الانفعالي في رفع مستوى دافعية التعلم لدى المتعلم بدلالة المهارات الخمس، ابتداء من الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وتحفيز الدافعية الذاتية وتحقيق التعاطف مع الآخرين والتواصل معهم، فهذه المهارات تستثير انتباه الطلبة للتعلم ودافعيتهم نحوه (سعيد، ٢٠٠٨)، ويؤكد (Mayer's & Tucker, 2005) على أهمية وتعزيز وتنشيط الذكاء الانفعالي في المنهاج، وزيادة مهارات الاتصال لأن نظرية الذكاء الانفعالي تقترح أن الأشخاص الأذكياء انفعاليًا يتعاملون بشكل جيد مع الآخرين، ويكونون موضع تقدير واحترام، لأنهم يعملون على توظيف مهارات الذكاء الانفعالي في سلوكهم الشخصي.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهوبين:

يمتاز الطلبة الموهوبون بخصائص انفعالية تميزهم عن الطلاب العاديين كالقدرة على

إقامة العلاقات العامة والتوقعات العالية من الذات والآخرين والحساسية المفرطة والتعاطف والرغبة بان يكونوا مقبولين من الآخرين، وهم مستقرون عاطفيًّا، بالإضافة إلى أنهم مثابرون على العمل يحصلون على السرور من إنجازاتهم ولديهم الدافعية لإيجاد طرق جديدة للعمل، وهم أكثر تحديًا، ولديهم صعوبة في التراجع إلى الخلف (Taylor, 2004).

وقد تركز الاهتمام بالطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية بغية تنمية مهاراتهم المعرفية وتطوير قدراتهم الأكاديمية، ولكن ما زالت الكثير من برامج الموهوبين تولي اهتمامًا أكبر للجوانب العقلية والمعرفية على حساب الجوانب غير المعرفية مثل الدافعية للإنجاز والذكاء الانفعالي وغيرها من الجوانب التي لا تقل أهمية عن الذكاءات والقدرات من حيث تأثيرها على النجاح الدراسي من جهة والنجاح في الحياة ككل، لذا فإن الكثير من الدراسات والبحوث الحديثة باتت تسلط الضوء على الجوانب غير المعرفية عند الموهوبين ومن أهمها الذكاء الانفعالي، حيث أصبح مصطلح الذكاء الانفعالي من أكثر المواضيع انتشارًا وتداولًا في المؤسسات التعليمية، لما له من علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية والعملية (عبود، ٢٠٢٠).

ويتميز الطلبة الموهوبون بقدراتهم العقلية الأكاديمية والتواصل الاجتماعي، وتقديم حلول سريعة للمشكلات الاجتماعية التي تواجههم، ولديهم قدرة كبيرة على التأقلم مع الأوضاع الجديدة والتكيف والتأثر والتأثير في بيئتهم المحيطة بالاعتماد على الإبداع والابتكار، كما أنه غالبًا ما تكون نتائج الطلبة الموهوبين الأكاديمية عالية، ولديهم قدرة على تكوين الصداقات الجديدة وكسب ثقة واحترام الآخرين، الذي ينعكس إيجابيًّا على راحتهم النفسية ويجعلهم أكثر حرية في التعبير عن أراءهم ومشاعرهم من دون خوف (Lawrence & Deep, 2013)، ومن الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين كانت دراسة (أباظة وآخرون، ٢٠١٧) التي تناولت أهمية الذكاء الانفعالي لدي الموهوبات وقدرته على تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الطالبات الموهوبات ذوي صعوبات التعلم

وأظهرت النتائج فاعلية الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الموهوبات، وكذلك كانت دراسة (عبود، ٢٠٢٠) التي حاولت التنبؤ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي للطالبات الموهوبات من خلال التعرف علي الذكاء الانفعالي، وأشارت النتائج بقدرة إدارة الانفعالات والتعاطف كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي علي التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات الموهوبات.

٢. المرونة المعرفية: Cognitive Flexibility:

تُعد المرونة المعرفية من أهم المتغيرات النفسية التي تناولتها العديد من الدراسات، ويعرف قاموس ويبتسر المرونة بانها القدرة على التكيف مع المطالب الجديدة والمتغيرة والمختلفة، ويشير التعريف السيكولوجي للمرونة المعرفية بأنها القدرة على تطبيق المهارات لحل مشكلات جديدة، كما تشير المرونة المعرفية إلى قدرة الفرد على التصرف عندما تتغير الإعدادات البيئية المألوفة له (الفيل، ٢٠١٤) كما يعرفها كل من (Dennis & Vander, 2010) بأنها قدرة الفرد على التحول الذهني للتوافق مع مؤثرات البيئة المتغيرة. ومن عرض تعريفات المرونة المعرفية السابقة يمكننا استنتاج أنها: أحد العمليات المعرفية المؤثرة في السياق الاجتماعي الإنساني بشكل عام، كما أنها مرتبطة دائمًا بمطالب المهام في كل السياقات، وهي كذلك مرتبطة بعمليات التكيف لدى البشر.

وتبرز أهمية المرونة المعرفية كوظيفة ذهنية أدائية تساعد الفرد على تغيير وتنويع طرق التعامل العامل العقلي مع الأمور بحسب طبيعتها بتحليل صعوباتها إلى عوامل يمكن الإحاطة بها والاستفادة منها في إيجاد الحلول (Dennis & Vander, 2010). كما تتأثر المرونة المعرفية إيجابيًا بمهارات التفكير لدى الفرد، حيث إن هذه العملية الذهنية تحرر مصادر المعالجة العقلية لديهم للتكيف مع المواقف الجديدة، أما الأفراد الذين ليس لديهم قدر كاف من كفاءة المرونة المعرفية فهم يحتاجون إلى أن يكرسوا مصادر المعالجة العقلية للتعامل مع أساس المشكلة في أبسط صورها.

وتعد المرونة المعرفية سمة مهمة من سمات الشخصية بما تلعبه من دور فعال ومؤثر في تطور النمو النفسي والاجتماعي للفرد وفي تشكيل الشخصية الإنسانية بشكل عام، إذ تكشف عن نفسها في شكل الاتزان الانفعالي لدى الفرد، وقدرة الأنا على المواجهة والتغلب على الصعوبات الانفعالية، كما يشكل هذا المتغير محصلة جهد الفرد في سعيه للاستفادة من إمكاناته وقدراته والعمل على تنميتها لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي خاصة في ظل الحياة المعاصرة التي توصف بأنها ظروف منتجة لكافة أشكال الضيق وصيغ الكدر الانفعالي (القللي، ٢٠١٦)، وتتضح المرونة المعرفة كلما استطاع المتعلم معرفة البدائل المتاحة المرتبطة بموقف تعليمي والاستعداد الجيد لمتطلبات الموقف الذي يواجه، إضافة إلى رغبته في أن يكون مرنًا مع تلك المتطلبات وتخطي العقبات الأكاديمية (وهدان وعلى، ٢٠١٦).

ويرى (Dennis & Vander, 2010) ان للمرونة ثلاث جوانب معرفية تتمثل في الميل إلى إدراك المواقف الصعبة وكيفية السيطرة عليها، القدرة على إدراك البدائل والخيارات المتعددة، القدرة على انتاج وتوليد حلول بديلة متعددة لمواقف الحياة الصعبة. ويمكن تقسيم المرونة المعرفية إلى نوعين: المرونة التكيفية ويقصد بها قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة ما، والمرونة التلقائية ويقصد بها قدرة الفرد على السرعة في انتاج أكبر عدد من الأفكار المتنوعة تجاه موقف معين.

المرونة المعرفية وعلاقتها بالموهوبين:

من الضروري امتلاك الطلبة الموهوبين القدرة على التصرف بمرونة لكي يكون الطالب الموهوب عضوًا فعالاً ومساهمًا بصورة إيجابية في تطوير مجتمعه، وتظهر المرونة المعرفية في سلوك الفرد بصورة عامة، وليست تغيرًا في السلوك نتيجة لموقف مشكل فقط، كما تصاحبها بعض العمليات المعرفية مثل: الإدراك والتمثل العقلي وتوليد البدائل وتقييمها (Camas, Fajardo, Anatoli & Saleroom, 2005)

والمرونة المعرفية شأنها شأن الأساليب المعرفية الأخرى فهي تعد وسيلة مهمة في تحديد الفروق بين الأشخاص في قدراتهم والتمييز بين شخص وآخر في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة ومشكلاتها، وأيضًا تعد أساسًا في تفسير الكثير من الجوانب المتعلقة بشخصية الإنسان إذ تقوم المرونة المعرفية بدور نشط في تحديد أنماط الاستجابة وأساليب التوافق في المواقف المختلفة سواء كان ذلك في ميدان حل المشكلات أم في الاتجاهات في تفاعل الشخص مع المواقف المختلفة، ولذلك فقد أجرى (سرور، ٢٠١٠ دراسة هدفت إلى التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات من خلال المرونة المعرفية والفعالية الذاتية؛ وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًّا بين الحل الإبداعي للمشكلات والمرونة المعرفية، كما أمكن الوصول إلى معادلة للتنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات في ضوء المرونة، أما دراسة (الهزيل، ٢٠١٥) والتي سعت للتعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي فقد كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًّا بين المرونة المعرفة وتنظيم الذات، كما أشارت دراسة (النجار وآخرين، 2019) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المرونة المعرفية ودرجات التفكير ما وراء المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة.

٣. الإقدام على المخاطرة المحسوبة Calculated risk-taking:

لقد تعددت وتنوعت التعريفات التي تناولت مفهوم المخاطرة، فمن هذه التعريفات ما يركز على عمليات المخاطرة نفسها، ومنهاما يركز على نتائج المخاطرة، ومنها ما يركز على الشخص المخاطر نفسه، فيما يركز البعض الآخر على المواقف أو البيئة التي تحيط بالشخص المخاطر، ومن التعريفات التي تشير الي الشخص المخاطر، تعريف (العصيمي، ٢٠١٠) إلى أن المخاطرة ناتجة عن عمليات إدراكية إذ أن الشخص لن يقدم على فعل شيء دون وجود معرفة مسبقة بهذا الفعل، ويسعى الفرد لاكتساب خبرات جديدة في حياته من خلال إقدامه على فعل بعض المخاطر إن كانت ذهنية أو بدنية؛ لأن الخبرات تحتاج لأن

يمتلك الفرد سلوكًا ولو بدرجة قليلة يدفعه للمخاطرة حتى يتمكن من اكتساب الخبرة المطلوبة.

وتُعرف الاقدام على المخاطرة المحسوبة بأنها: حالة استعداد لدى الفرد تدفعه لاتخاذ قرار يتضمن حل لمشكلة أو موقف جديد مميز يواجه الفرد ولا يكون لديه حل جاهز في حينه، ويوازن بين البدائل المتاحة للحصول على أفضل المكاسب (الخولي وآخرون، ٢٠١٦). كما تعرف بأنها: استعداد الفرد للقيام بالأعمال غير المألوفة أو اتخاذ القرارات الصعبة بدون التحقق التام من النتائج وقد يرجع ذلك إلى توقع الاحداث المستقبلية بسبب عدم توفر المعلومات التي يعتمد عليها الفرد عند إقدامه على المخاطرة.

ويبدو مفهوم الاقدام علي المخاطرة المحسوبة من المفاهيم المهمة التي يجب أن يتحلى بها الفرد، ويعمل على تحصيلها بدرجة ما، فتقدمه ونجاحه مرهونًا بها، وبها يحقق مستقبل مشرق في حياته الشخصية والمهنية، فقد أشار (باظة، ٢٠١٠) إلى أنه يوجد العديد من الأفراد لديهم أهداف وأفكار يودون تحقيقها ولكن يختلفون في طريقة تحقيق تلك الأهداف ومنهم من يستطيع الإقدام والمبادأة ومنهم من يحاول فيفشل أو ينجح وفريق آخر قد يجازف ويبادر، ولا تنحصر المجازفة في المخاطرة على العلاقات والمهام الشخصية مثل الالتحاق بعمل أو مهنة أو تجارة أو الهجرة بل تؤدي إلى انجاز اختراعات ومهام تؤثر على الفرد والآخرين.

والإقدام على المخاطرة المحسوبة يتضمن مجموعة من المكونات تحدد مفهوم الاتجاه نحو المخاطرة، وهي كالتالي: الموقف – العواقب – الذات – الآخر – التحليل والتنفيذ، كما انه يتضمن مجموعة من العوامل منها: ١. عمل اختيارات أو بدائل لموضوع المخاطرة، ٢. التغلب على المقاومة الناتجة من الأنماط السلوكية القديمة، ٣. تفكيك الارتباطات القديمة وإعادة تكوين ارتباطات جديدة، ٤. حساب الاثار الإيجابية والسلبية للمخاطرة (محمود، ٢٠١٩).

ويرى (السحار، ٢٠٠٢). أن المخاطرة ترتبط بالسلوك الإنساني ارتباطًا كبيرًا، إذ إن المخاطرة سمة للشخصية واستعداد سلوكي يميز الأفراد، فالفرد لديه بناء من القيم والاتجاهات والمعتقدات وخبرات سابقة، ويمتلك سمات وخصائص شخصية متميزة عن غيره، وبناء نفسيًّا منفردًا، فالمخاطر فرد مثابر يتمتع بقدر كبير من الجرأة والإقدام، أي أن الأفراد الذين يثقون بقوة في قدرتهم على حل المشكلات يمتلكون كفاءة عالية في تفكيرهم، ويستطيعون التصرف في المواقف المعقدة التي تحتاج إلى اتخاذ قرارات صعبة.

ويظهر سلوك الإقدام على المخاطرة بصورة كبيرة في مرحلة المراهقة، فهو يعد من الحاجات الأساسية للمراهق في هذه المرحلة، إذ يسعى الفرد في حياته إلى كسب خبرات جديدة، لذلك يقدم على أنواع شتى من المخاطرة والمغامرة البدنية والاجتماعية، فقد أظهر الباحثون أن الإقدام على المخاطر المحسوبة هو محصلة للقوى المؤثرة عند إصدار الرأي أو القيام بمسلك المخاطر، وفي ظل محاولات الفرد للوصول إلى تحقيق ذاته وأهدافه في هذا المسلك ومقاومته للسلوكيات القديمة وخفض التوتر لديه إلى مستوى يستطيع من خلاله تحقيق التوازن النفسي، ويظهر في مواقف تعليمية أو اجتماعية، أو صحية أو اقتصادية وغيرها، كما أكدت العديد من الدراسات انتشار سلوك المخاطرة لدى الطلبة لا سيما في مرحلة المراهقة كدراسة (إبراهيم والحسيني، ٢٠١٤) ودراسة (حسين، ٢٠١٨)، ودراسة (خيرة وبن زاهي، ٢٠١٩). كما أشارت دراسات إلى وجود علاقة بين سلوك المخاطرة وإنجاز الطلبة وتحصيلهم (المشلب، ٢٠٠٦).

وسلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة يقع ضمن الإطار العام للشخصية بمعنى أن له علاقة بالخصائص الشخصية للفرد مثل دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والاستقلالية والمنافسة القدرة على حل المشكلات (باظة، ٢٠١١). وأظهر الباحثون أن سلوك المخاطرة، والذي ينشأ أساسًا من تصور غير دقيق وتسامح غير مقبول مع المخاطر، يُعد عاملًا مهمًّا في غالبية السلوك، كما أنه ينجم عن تفاعلات معرفية بين المشاعر وإدراك الخطر (Tixier, Hallowell,

(Albert, van Bowen & Kleiner, 2014)، وتبرز العلاقة بين سلوك الإقدام على المخاطرة والجانب المعرفي والانفعالي من خلال ما كشفته دراسة (جودة والليثي، ٢٠١٥) التي تناولت المخاطرة المحسوبة لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكذلك دراسة (الخولي وآخرون، ٢٠١٦) والتي سعت إلى وضع برنامج تدريبي في تنمية الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية.

ومما يبين العلاقة الوثيقة بين الإقدام على المخاطرة المحسوبة والموهبة ما يشير إليه البعض بان سلوك المخاطرة هو الطريقة الأكثر تقنية لدى الفرد في الإبداع والتفكير، وفي تناولها المعلومات ومعالجتها واسترجاعها في المواقف المختلفة التي تميز الفرد المجازف بميله إلى المغامرات في اتخاذ القرارات، وثقة عالية بالنفس في تحدي المجهول، وتخطي الحواجز مع مزيد من الطموح والنشاط والتفاعل لتحقيق الأهداف ذات المردود العالي، بعكس الأفراد الحذرين الذين لا يفضلون تخطي الحواجز واتخاذ القرارات السريعة ولا يقدمون على أي مغامرة قبل الحصول على ضمانات أكيدة ويفضلون المواقف المألوفة والتقليدية والواقعية (عبدالمجيد، ٢٠١١)، ولذا تبدو هناك علاقة قوية بين سلوك الإقدام على المخاطرة والموهبة، ومن الدراسات التي تناولت ذلك لدى الموهوبين دراسة (باظة، ٢٠١١) والتي تناولت معوقات المخاطرة المحسوبة لدى الموهوبين، ودراسة (Taya Bayram, et al, 2009) .

٤. الطالبات الموهوبات Gifted Student :

يعتبر الموهوبون الثروة الحقيقة لبناء المجتمع، فهم عماد الدولة والركائز الأساسية التي يقع عليها العبء الأكبر في تطور المجتمع والنهوض به وتقدمه ورقيه والمحافظة عليه، بقدراتهم وطاقاتهم العالية، ويسهمون بالنهوض بالمجتمع في شتى الميادين، لذا تسعى جميع الدول للاهتمام بالموهوبين، وتعد المملكة العربية السعودية سباقة في مجال رعاية الموهوبين على الصعيد العربي، إذ تعد الدولة الوحيدة حتى الآن التي خصصت إدارة عامة لرعاية الموهوبين، فقد اهتمت باكتشاف ورعاية أبنائها الموهوبين والمتفوقين، حيث نصت خطة

سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية والمعتمدة بقرار مجلس الوزراء رقم ٧٧٩ وتاريخ ١٩٦٩/٩/١٦ على اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وقد بدأت الخطوات الأولى عندما تبنت مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية بالتعاون مع وزارة المعارف، والرئاسة العامة لتعليم البنات باسم برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (العنزي، ٢٠٠٥)، وقد مرت مراحل تطور مؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة بخمس مراحل كان آخرها إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين وإدارة الموهوبات بوزارة التربية والتعليم، وهو ما يمثل نقلة نوعية لبرنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم (الجغيمان، ١٤٢٨).

والموهبة بالمعنى العام تعني قدرة خاصة موروثة كالمواهب الفنية، ويقصد بها الاستعدادات للتفوق في المجالات غير الاكاديمية، كما يُعرف الموهوبون على أنهم أولئك الذين يظهرون أدلة ومؤشرات على وجود قدرة عالية على الأداء في مجالات مثل الفكرية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القدرات القيادية، أو مجالات أكاديمية محددة والذين يحتاجون إلى خدمات وأنشطة لم تقدم من قبل المدارس من أجل تطوير مثل هذه القدرات بشكل كامل (عبدالحميد وشكري، ٢٠١٣، ٦٠٣).

وفيما يتعلق بالخصائص المعرفية للموهوبين نجد أن الطالب الموهوب يُظهر قدرة غير عادية على تعلم ومعالجة النظم اللغوية والرياضية في مرحلة مبكرة من العمر. إذ يتسمون بمهاراتهم في التعامل مع اللغة والأرقام، وحل الألغاز، واستخدام التراكيب المعقدة، ومحاولة فهم المسائل المنسجمة مع المنطق، كما يكشف الطفل الموهوب والمتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم من حوله وفهمه، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمري أو الصفي. فالطفل الموهوب والمتفوق دائم السؤال عن كل ما يقع عليه حسه، ويريد أن يعرف كيف ولماذا حدثت الأشياء وذلك بتوجيه كثير من الأسئلة الاستثارية، كما يتمتع الموهوب بقدرة فائقة في التركيز على المشكلة أو المهمة التي يقوم بمعالجتها، وإذا ما أثير اهتمامه بمشكلة أو

موضوع ما فإنه يسعى بإصرار لإنجازه، وفي بعض الأحيان يصعب انتزاعه من العمل قبل إتمامه وتحوله إلى عمل آخر (العنزي، ٢٠٠٥).

وتتمثل أهم الخصائص الانفعالية والسلوكية للموهوبين في أنهم: حساسون انفعاليًّا بشكل مفرط، ويتسمون بقوة المشاعر والانفعالات إزاء ما يدور حولهم، يشعرون بالمخاوف مبكرًا، ينمو لديهم مفهوم الذات مبكرًا، لذا يصبحون على وعى بأنهم مختلفين عن الأطفال الآخرين، لديهم ثقة عالية بالنفس فيما يخص جانب موهبتهم، وقد يكون لديهم ثقة أقل فيما يتعلق بالجوانب الأخرى، وقد يصبحون أكثر حساسية نحو النقد، قد يشعرون بالإحباط إزاء مهاراتهم الغير الموهوبين فيها مما يعرضهم للانفجار الانفعالي، يقبلون المسؤوليات التي يكلف بها عادة الأطفال الأكبر سنًّا، لا يمتثلون للسلطة على الرغم من أنهم ينجزون ما يكلفون به من مهام (القريطي، ٢٠١٤)، كما يتمتع الموهوبون بارتفاع مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والقدرة على حل المشكلات وكذلك مجال الضبط الشخصي أكثر المجالات توافرًا (بسيوني، ٢٠١٩) والتي تعد مهارات مهمة للذكاء الانفعالي.

فروض الدراسة:

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن تحديد فروض الدراسة في النقاط التالية:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.
٣. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

٤. يمكن التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة من خلال الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

منهجية وإجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي، باعتباره طريقة يُعتمد عليها للحصول على معلومات دقيقة حول الجوانب المختلفة لموضوع البحث وتحليلها، وهو دراسة الإقدام على المخاطرة المحسوبة وعلاقتها بالمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وذلك بهدف الوصول إلى مجموعة من النتائج التي يمكن ترجمتها إلى بعض التوصيات للاستفادة منها في التعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بينها، وإمكانية التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة من خلال التعرف على كل من الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات.

ثانيًا: عينة الدراسة: عينة الدراسة الأساسية: اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة مقصودة من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، والملتحقين بمركز الموهبة بمدينة نجران بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددهن (٢٧٩) طالبة وفقا لإحصائية إدارة الموهوبات التابعة لإدارة التعليم بمدينة نجران، وتراوح العمر الزمني للعينة ما بين (١٥-١٨) سنة، بمتوسط عمر (١٦,٢) عام وانحراف معياري (١,٣٣)، كما تراوحت نسبة ذكائهم بين (١٢١-١٣٤) على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء بمتوسط قدره (١٢٦,٤٤) وانحراف معياري قدره (٢,١).

أدوات الدراسة: للتحقق من فرضيات الدراسة سيتم تطبيق الأدوات التالية:

١. مقياس الذكاء الانفعالي. إعداد/ (عثمان ورزق، ٢٠٠١).
٢. مقياس المرونة المعرفية. إعداد/ Dennis & Vander, 2010 (ترجمة وتعريب الباحثتين).

٣. مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة. إعداد/ Domain-specific risk-taking (adult) scale (DOPSERT) (Blaise & Weber, 2006) ترجمة وتعريب الباحثتين).

١. **مقياس الذكاء الانفعالي:** إعداد فاروق عثمان، محمد رزق (٢٠٠١).

تهدف هذه الأداة إلى قياس الذكاء الانفعالي والكشف عن أبعاده، ويتكون هذا المقياس من (٥٨) مفردة موزعة على أبعاد المقياس الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي)، وتتم الإجابة عليه من خلال مقياس تقدير خماسي متدرج مكون من خمسة بدائل (يحدث دائمًا، يحدث عادة، يحدث أحيانًا، يحدث نادرًا، لا يحدث أبدًا)، وتتراوح الدرجة على كل بند ما بين درجة واحدة إلى خمس درجات، وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها الطالب على المقياس هي (٢٩٠) درجة، وأدنى درجة هي (٥٨)، وتدل الدرجة المرتفعة للمقياس عن ذكاء انفعالي مرتفع والعكس صحيح. وقاما معدا المقياس بإعداد المقياس وتقنينه وذلك عن طريق التحقق من صدق المقياس بعدة طرق وهي: صدق المحكمين، الصدق التمييزي، صدق الاتساق الداخلي، الصدق العاملي، الصدق الارتباطي أو التلازمي، وقد أشارت كل نتائج معاملات الصدق إلى تمتع المقياس بصدق عالي، كما قاما معدا المقياس بحساب ثبات المقياس بطرق مختلفة، وكانت درجات الثبات والصدق مرتفعة (٨٥)، (٧٥) وكلها عند مستوى دلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥).

قامت الباحثتان بتقنين المقياس لمعرفة مدى ملائمته للبيئة السعودية على الطالبات الموهوبات وذلك كالتالي:

١. **صدق المقياس:** لقد استخدم هذا المقياس في العديد من الدراسات وثبت صدقه، وقد قامت الباحثتان بحساب صدق المقياس كالتالي:

صدق المحك (التلازمي): قامت الباحثتان بحساب معامل صدق المقياس، وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجات أفراد العينة الاستطلاعية على مقياس الذكاء الانفعالي

إعداد (فاروق عثمان، رزق، ٢٠٠١) ومقياس الذكاء الانفعالي (لبارون) وقد بلغ معامل الارتباط على المقياسين (٠,٧١) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثبات المقياس: بالإضافة إلى درجة الثبات التي تمتع بها مقياس الذكاء الانفعالي من قبل معديه فقد قامت الباحثتان باستخراج معامل ثبات مقياس الذكاء الانفعالي، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الفا كرو نباخ وذلك كما جدول (١).

جدول (١): معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية باستخدام معادلة ألفا كرو نباخ (ن= ٤٠)

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	إدارة الانفعالات	0.85 **
٢	التعاطف	0.76**
٣	تنظيم الانفعالات	0.79**
٤	المعرفة الانفعالية	0.70**
٥	التواصل الاجتماعي	0.85 **
٦	الدرجة الكلية للمقياس	0.82 **

(**) دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (١) أن معاملات الثبات مقبولة مما يدل على أن جميع الأبعاد الخمسة متسقة مع المقياس الكلى.

ثبات الاتساق الداخلي: قامت الباحثتان أيضا بالتحقق من ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ومجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه، كذلك معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ومدى ارتباط هذه الأبعاد المكونة له بعضها مع بعض، والتأكد من عدم التداخل بينها عن طريق معاملات الارتباط فوجد ان جميع معاملات الارتباط سواء بُين درجات الأبعاد والدرجة

الكلية، دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

٢. **مقياس المرونة المعرفية:** إعداد/ (Dennis & Vander, 2010) (ترجمة وتعريب الباحثتين)

لقد صمم هذا المقياس (Dennis & Vander, 2010) لقياس المرونة المعرفية، حيث اعتبرا أنَّ المرونة المعرفية هي قدرة عقلية، وقد تكون المقياس من عشرين فقرة، ثلاثة عشر فقرة إيجابية وسبع فقرات سلبية لقياس أبعاد المرونة المعرفية ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد: القدرة على ادراك المواقف الصعبة والسيطرة عليها، القدرة على تقديم تفسيرات بديلة لمواقف الحياة، القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة، ولكل فقرة تدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، تم حساب ثبات وصدق المقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وفيما يلي طرق التحقق من كفاءة هذا المقياس:

أ -**صدق المقياس:**

١. **صدق المحكمين** : حيث تم توزيع المقياس في صورته العربية المترجمة على عدد (٥) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس، الصحة النفسية، والتربية الخاصة بجامعة نجران، للتحقق من مدى صلاحية الفقرات لقياس الأبعاد المحددة بالمقياس، كما كان هدف تحكيم المقياس هو مدى مناسبته لعينة الدراسة، وقد عدَّل المحكمون صياغة بعض الكلمات القليلة لتناسب عينة الدراسة بدون الإخلال بالمعنى المقصود في الفقرة، ثم تم عرضه بعد ذلك على مختصين في اللغة العربية لمراجعة دقة التعبير اللغوي، وقد جاءت نتيجة الاتفاق بين المحكمين في صلاحية فقرات المقياس ومناسبتها وقدرتها على قياس ما يمكن قياسه من الأبعاد وبلغت نسبة الاتفاق (٩٦٪).

٢. **الصدق البنائي:** تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق البنائي وذلك من خلال مستويين:

أ - **المستوى الأول**: حساب معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات ككل مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٤٠-٠,٦١٠)، وبالتالي يتضح إن جميع معاملات الارتباط المصححة كانت أكبر من معيار قبول الفقرة، حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠٥ > ٠,٣٠٠. وعند مستوى ٠,٠١ > ٠,٣٦٠.

ب -**المستوى الثاني:** حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية كما بالجدول (٣).

جدول (٣): معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية على مقياس المرونة المعرفية (ن=٤٠)

م	أبعاد مقياس المرونة المعرفية	معاملات
١	القدرة على ادراك المواقف الصعبة	0.75**
٢	القدرة على تقديم تفسيرات بديلة	0.73**
٣	القدرة على توليد حلول بديلة ومتعددة	0.69**
٤	الدرجة الكلية	0.83 **

* **حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠١ < ٠,٣٦٠.**

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة معامل ألفا - كرو نباخ، وتراوح معامل الثبات للأبعاد ما بين (٠,٨٢٠-٠,٩١٠) وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٠)، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوم بين التطبيق الأول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات للأبعاد ما بين (٠,٧٩٠-٠,٨٧٠) وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٨) مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس.

٣. **مقياس** الإقدام على المخاطرة المحسوبة إعداد/ Domain-specific risk-taking

(adult) scale – Risk-taking (DOPSERT) (Blaise & Weber, 2006) (ترجمة وتعريب الباحثتين).

لقد صمم هذا المقياس (Blaise & Weber, 2006) لقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة وقد تكون المقياس من ثلاثين فقرة تتضمن ثلاثة ابعاد للإقدام على المخاطرة المحسوبة: الصحية، الاجتماعية والاقتصادية، احتوى كل بعد على (١٠) عبارات، ولكل فقرة تدرج خماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتشير الدرجات العالية إلى تمتع الفرد بدرجة كبيرة من الإقدام على المخاطرة المحسوبة، تم حساب ثبات وصدق المقياس من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، وفيما يلي طرق التحقق من كفاءة هذا المقياس:

أ -صدق المقياس:

١. **صدق المحكمين**: حيث وُزِّع المقياس في صورته العربية المترجمة على عدد (٥) من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس، الصحة النفسية، والتربية الخاصة بجامعة نجران، للتحقق من مدى صلاحية الفقرات لقياس الأبعاد المحددة بالمقياس، كما كان من هدف تحكيم المقياس هو مدى مناسبته لعينة الدراسة الحالية، وقد قام السادة المحكمين بتعديل صياغة بعض الكلمات القليلة لتناسب عينة الدراسة بدون الإخلال بالمعنى المقصود في الفقرة، ثم تم عرضه بعد ذلك على مختصين في اللغة العربية لمراجعة دقة التعبير اللغوي، وقد جاءت نتيجة الاتفاق بين المحكمين في صلاحية فقرات المقياس ومناسبتها وقدرتها على قياس ما يمكن قياسه من الأبعاد وبلغت نسبة الاتفاق (٠,٨٨).

٢. **الصدق البنائي:** تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق البنائي وذلك من خلال مستويين:

أ - **المستوى الأول:** حساب معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات ككل مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠,٣٢٠-٠,٦٠٠)، وبالتالي يتضح إن جميع معاملات الارتباط المصححة كانت أكبر من معيار قبول الفقرة، حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠٥> ٠,٣٠ وعند مستوى ٠,٠١> ٠,٣٦.

ب -**المستوى الثاني:** حساب معاملات ارتباط درجة كل بعد والدرجة الكلية كما بالجدول (٤).

جدول (٤): معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية على مقياس الإقدام على المخاطرة (ن=٤٠)

م	أبعاد مقياس الإقدام على المخاطرة	معاملات الارتباط
١	المواقف الصحية	0.74 **
٢	المواقف الاجتماعية	0.65 **
٤	المواقف الاقتصادية	0.64 **
٥	الدرجة الكلية	0.88 **

* **حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠١ < ٠,٣٦.**

ثبات القياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما: طريقة معامل ألفا– كرو نباخ، وتراوح معامل الثبات للأبعاد ما بين (٠,٨٢-٠,٩١) وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٩٠)، كما تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره (١٥) يوم بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وقد بلغ معامل الثبات للأبعاد ما بين (٠,٧٤-٠,٨٨) وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية (٠,٨٩) مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس.

الإجراءات العملية للدراسة: تم إعداد الدراسة في ضوء الخطوات التالية:

١. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة لإعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة.
٢. إعداد وترجمة وتعريب أدوات الدراسة والمتمثلة في مقياس المرونة المعرفية، مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة بموضوع الدراسة.
٣. عرض الأدوات على بعض المحكمين العاملين في مجال التربية وعلم النفس والتربية الخاصة ومعلمي التربية الخاصة في التربية والتعليم.
٤. تطبيق أدوات الدراسة السيكو مترية (مقياس المرونة المعرفية، مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة) على عينة استطلاعية (ن = 40 طالبة) من الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، بهدف التحقق من "حساب ثبات وصدق المقاييس المستخدمة في الدراسة.
٥. بعد التأكد من كفاءة أدوات الدراسة السيكو مترية تم تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية (ن= ٢٧٩) من الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية والملتحقات بمركز الموهبة بمدينة نجران جنوب المملكة العربية السعودية، واللاتي تراوحت أعمارهن ما بين (١٥-١٨) عام.
٦. تم القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات ورصد النتائج.
٧. تم عرض النتائج، وتفسيرها، وكتابة الاستنتاجات العامة، وتوصيات الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية للدراسة:

للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكو مترية، وصحة الفروض، تم استخدام (SPSS 23) برنامج ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة (المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – معاملات الارتباط– الانحدار الخطي المتعدد).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجات الطالبات على مقياس الإقدام على المخاطرة لدى الطالبات الموهوبات. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وذلك كما هو مبين في جدول (٥).

جدول (٥): قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة لدى عينة الدراسة (ن= ٢٧٩)

المتغيرات		الإقدام على المخاطرة
الذكاء الانفعالي	ادرة الانفعالات	0.42 **
	التعاطف	0.41 **
	تنظيم الانفعالات	0.44 **
	المعرفة الانفعالية	0.38 **
	التواصل الاجتماعي	0.42 **
	الدرجة الكلية	0.48 **

** **دالة عند مستوى 0.01، حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠١ > ٠,٣٦**

يتضح من جدول (٥) وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين ابعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لمقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١، ومن خلال هذه النتائج يمكن قبول الفرض الاول للدراسة وتحققه، حيث توصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًّا وموجبة بين الذكاء الانفعالي وبين الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وهذا يعني أنه كلما كان درجة الذكاء الانفعالي مرتفعًا ساعد ذلك في ارتفاع مستوى الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس المرونة المعرفية ودرجات الطالبات على مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وذلك كما هو مبين في جدول (٦).

جدول (٦): قيم معاملات الارتباط بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى عينة الدراسة (ن= ٢٧٩)

المتغيرات		الإقدام على المخاطرة المحسوبة
المرونة المعرفية	إدراك المواقف الصعبة والسيطرة عليها	0.52 **
	تقديم تفسيرات بديلة لمواقف الحياة الصعبة	0.39 **
	توليد حلول بديلة ومتعددة للمواقف الصعبة	0.48 **
	الدرجة الكلية	0.56 **

* حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠١ > ٠,٣٦

يتضح من جدول (٦) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة، وهذا يعني أنه كلما كان درجة المرونة المعرفية مرتفعة ساعد ذلك في تحسين درجة الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية بين درجات الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجات الطالبات على مقياس المرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون وذلك كما هو مبين في جدول (٧).

جدول رقم (٧): قيمة معاملة الارتباط بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى عينة الدراسة (ن = ٢٧٩)

م	المقاييس	المرونة المعرفية
١	الذكاء الانفعالي	0.51 **

* **حيث قيمة (ر) دالة عند مستوى ٠,٠١ > ٠,٣٦**

يتضح من جدول (٦) وجود ارتباط موجب ودال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "يمكن التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة من خلال التعرف على الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise) كأسلوب إحصائي باعتبار أنَّ الذكاء الانفعالي وأبعاده هي المتغيرات المستقلة وأن الإقدام على المخاطرة المحسوبة هو المتغير التابع أو المتنبئ به، ونتائج تحليل الانحدار بينهما كالتالي:

جدول (٨): نتائج تحليل الانحدار المتعدد لتحديد تأثير الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري
الإقدام على المخاطرة × الذكاء الانفعالي	0.612	0.374	0.369	0.814

ويتضح من الجدول أنَّ معامل التحديد يساوي (٠,٣٧٤) وهذا يعني المتغير يفسر ٣٧,٤٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الإقدام على المخاطرة المحسوبة) وتعد نسبة مقبولة من التباين، والجدول التالي (٩) يبين تحليل الانحدار المتعدد.

جدول (٩): نتائج الانحدار المتعدد لتحديد تأثير الذكاء الانفعالي على التنبؤ بالإقدام على المخاطرة لدى الطالبات الموهوبات

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	42.88	2	42.88	64.66	0.01
باقي الانحدار	71.76	108	0.66		
الكل	114.55	109			

يتضح من الجدول السابق ان قيمة ف للعينة الكلية هي (٦٤,٦٦) وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى أقل من (٠,٠١) للمتغير المستقل (الذكاء الانفعالي) على المتغير التابع (الإقدام على المخاطرة)، فيمكن القول بأن الطالبات الموهوبات اللاتي يستطعن التعرف على انفعالاتها، وإدارتها، وتنظيمها، والتحكم فيها، وتوجيهها يستطعن الإقدام على المخاطرة المحسوبة.

وللتحقق من صحة هذا الفرض كذلك تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد كأسلوب إحصائي باعتبار أن المرونة المعرفية وأبعادها هي المتغيرات المستقلة، والإقدام على المخاطرة المحسوبة هي المتغير التابع أو المتنبَّأ به، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج الانحدار المتعدد لتحديد تأثير المرونة المعرفية على التنبؤ بالإقدام على المخاطرة لدى الطالبات الموهوبات

المتغيرات	R	R2	معامل الارتباط المصحح	الخطأ المعياري
الإقدام على المخاطرة × المرونة المعرفية	0.912	0.454	0.449	0.714

ويتضح من الجدول ان معامل التحديد يساوي (٠,٤٤٩) وهذا يعني المتغير يفسر ٤٥٪ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الإقدام على المخاطرة المحسوبة)، وتعد نسبة مقبولة من التباين، والجدول التالي (١١) يبين تحليل الانحدار المتعدد لهذه المتغيرات.

جدول (١١): نتائج الانحدار المتعدد لتحديد تأثير المرونة المعرفية على التنبؤ بالإقدام على المخاطرة لدى الطالبات الموهوبات

مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الانحدار	52.88	2	42.88	87.61	0.01
باقي الانحدار	61.67	115	0.66		
الكل	118.55	120			

يتضح من الجدول السابق وجود تأثير دال إحصائيًّا عند مستوى أقل من (٠,٠) للمتغير المستقل المرونة المعرفية على المتغير التابع الإقدام على المخاطرة.

ولكتابة معادلة التنبؤ: من خلال الجدول رقم (١٢).

جدول (١٢): معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لتحديد تأثير المرونة المعرفية والذكاء الانفعالي على التنبؤ بالإقدام على المخاطرة لدى الطالبات الموهوبات

المتغيرات المستقلة	المعامل البائي	الخطأ المعياري للمعامل البائي	معامل بيتا	ت	مستوى الدلالة
الثابت	122.35	9.15		12.37	0.01
الذكاء الانفعالي	1.76	0.39	0.19	4.3	0.01
المرونة المعرفية	3.15	0.35	0.45	8.91	0.01

الإقدام على المخاطرة المحسوبة = ١٢٢,٣٥ + (١٥,٣) المرونة المعرفية + ١,٧٦ (الذكاء الانفعالي)

وبالتالي يمكن القول بان الطالبات الموهوبات اللاتي تستطيع إدراك المواقف الصعبة والسيطرة عليها، تقديم تفسيرات وحلول بديلة للمواقف الصعبة تستطيع الإقدام على المخاطرة المحسوبة.

مناقشة النتائج:

تفسير نتائج الفرض الأول:

جاءت نتائج الفرض الأول التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وبين درجاتهم على مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول.

ويمكن تفسير ذلك بان الشخص الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي يمتلك سلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وأن الفرد الذي يستطيع إدراك وتنظيم انفعالاته، ولدية قدرة على التعاطف والتواصل الاجتماعي هو شخص يحب الإقدام على المخاطرة المحسوبة، ويبدو ذلك واضحًا من خلال معرفة بنية الذكاء الانفعالي، الذي يشير إلى قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المطالب والضغوط البيئية، فيصبح الفرد الذي يتمتع بذكاء انفعالي مرتفع لديه ميل إلى سلوك المخاطرة المحسوبة، وكذلك يمكن تفسير هذا الفرض بأن الذكاء الانفعالي يؤثر في سلوك الفرد تجاه المخاطرة المحسوبة من خلال قدرته على التحكم في انفعالاته والسيطرة على مشاعره والموازنة بين المكسب والخسارة، والاختيار بين البدائل المختلفة حتى يحصل على أكبر مكسب من سلوك المخاطرة المحسوبة.

كما جاء ذلك متفقا مع القول بان الذكاء الانفعالي يمثل «حجر الزاوية» في إحداث التوازن بين النواحي المعرفية والنواحي الانفعالية، بغرض الوصول إلى أفضل القرارات، ومن هنا تنبع العلاقة القوية بين الذكاء الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار فير سلوك المخاطرة المحسوبة، وهذا ما تؤكده نتائج الدراسات السابقة التي درست العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسلوك المخاطرة، كما أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي لديهم سمات شخصية إيجابية مثل الثقة بالنفس والتنظيم الذاتي والسيطرة على الانفعالات وهذه السمات تعدُّ أساسية في حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرارات (مراد، ٢٠٢٠) الذي يعد الأساس في سلوك المخاطرة المحسوبة.

وللذكاء الانفعالي علاقة وثيقة بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية والعملية، في حين أن علاقة الذكاء الأكاديمي والذكاء العام علاقة محدودة فقد يفشل الشخص الذي يتمتع بمستوى عالٍ من التحصيل الأكاديمي والذكاء العام في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته لعدم قدرته على مواجهة الإحباطات، وعدم التحكم في نزواته وتنظيم حالته النفسية (عبود، ٢٠٢٠)، فالذكاء الانفعالي يجعل الفرد أكثر انفتاحًا وتحملًا للمسؤولية وأكثر فهمًا لمشاعره الشخصية ومشاعر الآخرين، فهو نواة الحياة النفسية والاجتماعية، وقد جاء ذلك متفقًا مع نتيجة دراسة (بسيوني، ٢٠١٨) وفيه أن الطالبات الموهوبات لديهن الوعي بانفعالاتهن ولديهن القدرة على مراقبة هذه الانفعالات وتنظيمها والأخذ بالحسبان طبيعة التفاعل الاجتماعي فيما بينهن والتعامل على أساس فهم هذه العلاقة والابتعاد عن مسببات شرح العلاقة الاجتماعية التي يكون فيها عدم السيطرة على الانفعال سببًا رئيسًا في حدوثها، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع ما يراه (فؤاد، ٢٠١٢، ١٠٥) بأن أداء الفرد يتأثر كثيرًا بانفعالاته المختلفة مهما كان مقدارها أو مستواها، فالانفعال الشديد إما أنه يدفع الفرد إلى سلوكٍ ما، أو يمنع سلوكًا آخر، وإما أن يجعل السلوك إيجابيًّا فعالًا وبنَّاء، أو يجعله سلبيًّا خامدًا هدَّامًا، فالانفعال يوجه التفكير والتفكير يقود السلوك، ومن ثم فالانفعال هو الذي يقود السلوك وليس التفكير، وهذا يفسر وجود علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة المحسوبة.

ومما يوضح هذه النتيجة أن هناك كذلك علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوجه نحو الأهداف، فالنجاح في الحياة يتطلب ٢٠٪ من الذكاء العام و ٨٠٪ من الذكاء الانفعالي، والفرد الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي يستطيع استعمال المدخلات الانفعالية في الحكم وفي اتخاذ القرارات، ويتميز بالدقة في التعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرًا على الاتصال الانفعالي مع الآخرين (القيسي، ٢٠١٩).

ومما يدعو الفرد لممارسة سلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة حتى ولو فشل في

محاولات سابقة هو الذكاء الانفعالي الذي يمكِّن الفرد من اكتساب المهارات الاجتماعية التي تساعده على التعامل بكفاءة مع المواقف الاجتماعية المحبطة، ويكون أكثر إيجابية في مواجهة المواقف الطارئة أيضًا (Salovey, & Caruso, Mayer, 1999). مما يجعل الفرد الذكي انفعاليًّا يحاول الإقدام على المخاطرة المحسوبة مرة أخرى، وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع عدد من الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي عند الموهوبين ومدى تأثيره علي كثير من جوانب الشخصية، ومنها سلوك الإقدام على المخاطرة، مثل دراسة (أبو زيتون، ٢٠١٠) ودراسة (الكوافحة، ٢٠١٤) ودراسة (زيد، ٢٠١٥) ودراسة (الرقاد، ٢٠١٦) ودراسة (الحمورى، ٢٠١٧)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٩) ودراسة (بسيوني، ٢٠١٩) ودراسة (عبود، ٢٠٢٠)، دراسة (المرعب، ٢٠٢٠)، وهذا ما أشارت إليه الباحثتان في الدراسة الحالية من وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومدى تأثيرها علي جوانب عدة في الشخصية ومنها سلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

جاءت نتائج الفرض الثاني التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطالبات على مقياس المرونة المعرفية وبين درجاتهم على مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثاني.

ويمكن تفسير ذلك من خلال القول بأن الشخص الذي يتمتع بالمرونة المعرفية يمتلك سلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة، كما أن الفرد الذي يستطيع إدراك المواقف الصعبة، ولديه قدرة على تفسيرها، ويستطيع تقديم حلول بديلة لمواقف الحياة الصعبة هو شخص يحب الإقدام على المخاطرة المحسوبة ويبدو ذلك واضحًا من خلال معرفة بنية المرونة المعرفية للفرد. ومما يوضح العلاقة بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة كذلك أن اتخاذ قرار المخاطرة يتضمن جانبين: أحدهما شخصي والآخر عقلي، فالمخاطرة عملية إدراكية

لأنها عملية تقدير احتمالات، كذلك فالمرونة المعرفية تجعل الفرد يتكيف مع المواقف الجديدة، وتمكنه من التعامل مع الضغوط (العلوان، ٢٠١٧).

كما يذكر جروان (٢٠١٥) أن الطلبة الموهوبين يتميزون بخصائص معرفية عن أقرانهم العاديين، منها حب الاستطلاع وهي سمة تجعل الفرد يحاول الإقدام على المخاطرة المحسوبة، كما تتضح المرونة المعرفية من خلال قدرة الفرد على معرفة الخيارات والبدائل الخاصة بموقف ما، وتكييف استجابته بحسب متطلبات الموقف الذي يواجهه بالإضافة إلى رغبته في أن يكون مرنًا. ومما يبرز العلاقة بين المرونة المعرفية وسلوك الإقدام على المخاطرة أن المرونة المعرفية وظيفة عقلية تساعد الفرد على تعديل وتغيير طرق التعامل مع الأمور بحسب طبيعتها، كما تساعده على التغيير في أساليب تفكيره حينما تواجهه مشكلة تتطلب حلًّا وذلك من خلال التغيير في وجهته المعرفية (بدوي، ٢٠١٨)، ومما يبرهن على ذلك ان المرونة المعرفية تساعد الفرد على التحول الذهني للتكيف والتوافق مع المتغيرات البيئية المتغيرة، وتمكنه من انتاج حلول بديلة للمواقف الصعبة.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع عدد من الدراسات التي تناولت المرونة المعرفية عند الموهوبين واهميتها بالنسبة لهؤلاء الافراد مثل دراسة (محمد، ٢٠١٢) دراسة (بريك، ٢٠١٧) ودراسة (السيد، ٢٠١٨) ودراسة (التميمي والباسري، ٢٠١٩) ودراسة (المالكي، ٢٠١٩)، دراسة (النجار، ٢٠١٩)، وهذا ما تراه الدراسة الحالية ان علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة المحسوبة؛ لأن المرونة المعرفية تتيح للفرد إدراك المواقف الصعبة وتفسيرها وتقديم حلول بديلة للمواقف الصعبة التي تعترض الأفراد في حياتهم.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

جاءت نتائج الفرض الثالث التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات أفراد عينة الدراسة من الطالبات على مقياس الذكاء الانفعالي وبين درجاتهم

على مقياس المرونة المعرفية، وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الثالث.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الشخص الذي يتمتع بالذكاء الانفعالي هو شخص مرن انفعاليًّا يستطيع معرفة وإدراك انفعالاته وتنظيمها وينجح في التعاطف والتواصل مع الآخرين بفاعلية، فيستطيع إدراك المواقف الصعبة، ولديه قدرة على تفسيرها، ويستطيع أن يقدم حلول بديلة لمواقف الحياة الصعبة، فتبرز العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية.

كما أن الموهوبين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يكونون أكثر قدرة على السيطرة على بنيتهم العقلية، كما أنهم يتمتعون بفكر واضح، وأكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في مواجهة الإحباطات، ولديهم قدرة على منع الانفعالات السلبية من تعطيل قدرتهم على التفكير (زيد، ٢٠١٥)، فإذا أمكن لهم استغلال هذه العلاقة والترابط بين قدراتهم الانفعالية والمعرفية يمكنهم إحراز توافق ناجح وفعال مع بيئاتهم (المرعب، ٢٠١٠).

ومما يؤكد ذلك أن الذكاء الانفعالي يقيس قدرة الفرد مع التعامل مع المواقف الحياة اليومية وكذلك التوافق مع العالم الخارجي، حيث إن الأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي هم قادرون على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها واستغلال إمكانياتهم، وتحمل المسؤولية الاجتماعية، كما أنهم يتسمون بالمرونة والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون أن يفقدوا السيطرة على انفعالاتهم (المرعب، 2010).

والذكاء الانفعالي يلعب دورًا مهمًّا وحيويًّا في توجيه سلوك الفرد وعلاقاته مع الآخرين في المحيط الذي يعيش فيه، حيث إن الفرد الذكي انفعاليًّا هو الذي يمتلك القدرة على فهم الآخرين ويتعامل مع من حوله بمرونة ومهارة ومسؤولية، كما أنه أقدر على إقامة علاقة إيجابية مع الآخرين. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الانفعالي وبين المرونة المعرفية مثل دراسة (بدوي، ٢٠١٨) ودراسة (أحمد، ٢٠١٩) ودراسة (مراد، ٢٠١٩) ودراسة (النجار، ٢٠٢٠).

تفسير نتائج الفرض الرابع :

ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع بأن التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية يمكننا من التنبؤ بمستوى الإقدام على المخاطرة المحسوبة، حيث يؤثر الذكاء الانفعالي بنسبة (٣٧,٤٪)، وعليه فإن انخفاض درجات الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الموهوبات يؤدي إلى درجة أقل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة، كما أن حصولهم على معدلات عالية في الذكاء الانفعالي سيؤثر إيجابيًّا على امتلاكهم لسلوك الإقدام على المخاطرة المحسوبة، وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (بنهان، ٢٠١٠) التي أسفرت نتائجها عن وجود إسهام نسبي قوي للذكاء الانفعالي في التنبؤ ببعض المتغيرات لدى الموهوبين في المرحلة الثانوية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن الذكاء الانفعالي يعد من العوامل التي تعزز السلوكيات الإيجابية لدى الفرد ومنها الإقدام على المخاطرة المحسوبة فالأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي لديهم بعض الخصائص التي تدعم سلوك المخاطرة مثل القدرة على التحكم في ردود الأفعال السلبية، وإدارة الانتباه، والقدرة على المواجهة للضغوط، والقدرة العالية على التنظيم الذاتي، والتعاطف القوي مع الآخرين وجميعها سلوكيات تعزز الإقدام على المخاطرة المحسوبة.

ومما يؤكد ذلك أن الذكاء الانفعالي يزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرار الأمر الذي يعزز فكرة أنَّ توافر القدرات الشخصية لمتخذ القرار تؤثر بشكل كبير على قراراته؛ إذ تعد القدرات التي يحتمي بها الفرد من مقومات اتخاذ القرار الصائب، ومن أهم هذه القدرات الذكاء، وأسلوب التفكير وما تحمله هاتان القدرتان من تخيل الاحتمالات المتوقعة، وتذكر الخبرات السابقة، والقدرة على تحليل المشكلة، ورؤيتها من كافة جوانبها (مراد، ٢٠٢٠).

كما جاء ذلك متفقا مع ما ذكره (إبراهيم، ٢٠١٣) أن مستوى ذكاء الفرد يؤثر على سلوك المخاطرة، والأفراد منخفضو الذكاء الانفعالي يندمجون في سلوك مخاطرة غير ملائم مقارنة بمرتفعي الذكاء الانفعالي الذين يمتلكون القدرة على التحديد الدقيق لعناصر البيئة،

ومن خلال نتيجة الفرض الأول الذي كشف عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًّا بين الذكاء الانفعالي والإقدام على المخاطرة ترى الباحثتان وجود إسهام نسبي للذكاء الانفعالي في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض كذلك بأن التعرف على مستوى المرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية يمكننا من التنبؤ بمستوى الإقدام على المخاطرة المحسوبة، حيث تؤثر المرونة المعرفية بنسبة (٤٥٪)، وعليه فإن انخفاض درجات المرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات يؤدي إلى درجة أقل من الإقدام على المخاطرة المحسوبة، كما أنَّ حصولهم على درجات عالية في المرونة المعرفية سيؤثر إيجابيًّا على مستوى الإقدام على المخاطرة المحسوبة. ويمكن اعتبار أن المرونة المعرفية تساعد الفرد على التحول الذهني للتوافق والتكيف مع المؤثرات البيئية المتغيرة، وتمكنه من إيجاد حلول بديلة للمواقف الصعبة، كما أنها وظيفة عقلية تساعد الطالبات في تعديل وتغيير طرق التعامل مع الأمور من خلال التغيير في الوجهة المعرفية، ومن ثم يستطيع الإقدام على المخاطرة المحسوبة.

كما أن الأفراد الذين يتسمون بالمرونة المعرفية هم أكثر وعيًا من أقرانهم العاديين؛ لما يتصفون به من توظيف للعمليات الذهنية في خبراتهم، وما يصاحب ذلك من تقدم نمائي (بدوي، ٢٠١٨)، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من (النجار؛ حمامه والنجار، ٢٠٢٠) التي ترى أن المرونة المعرفية بُعْدٌ مهم من أبعاد الشخصية التي لها تأثير إيجابي وفعال على حياة الفرد؛ لأنها تمكن الفرد من تقبل الأفكار المتنوعة والسيطرة على استراتيجياته المعرفية، وتشجيعه على مواجهة الصعوبات التي تواجهه، كما تسمح المرونة المعرفية للأفراد باختيار المعلومات وثيقة الصلة بالمهمة التي يقومون بها، هذه المعلومات من الممكن أن تتغير بصورة غير متوقعة ويصعب التنبؤ بها (Deak, 2003).

ومما يؤيد ذلك ما ذكره (أحمد، ٢٠١٩) بأنها قدرة نشطة لدى الأفراد تساعدهم على حل المشكلات التي تعترضهم بشكل أفضل من الأفراد الآخرين الذين لا يمتلكون تلك

القدرة، حيث إن الأفراد الذين لديهم مرونة معرفية يتمتعون بمهارات أفضل من غيرهم في وضع البدائل، واقتراح الحلول المناسبة للمشكلات، كذلك يكون لديهم قدرة كبيرة على تنظيم المواقف، فيكون لديهم قدرة على التعامل مع المواقف المختلفة.

وتساعد المرونة المعرفية على إنتاج أكبر عدد من الأفكار لحل مشكلة ما، كما تمكن من تعديل المعلومات المقدمة والتحكم فيها، كالقدرة على الاستنتاج والتحويلات العقلية، كإعادة التركيب المعرفي، وتنمية القدرة على تعديل المعارف والتحكم فيها، كما تساعد المرونة المعرفية على تطوير القدرة على الربط والإدراك والتحليل والتفكير العلمي والمنطقي، فهم أكثر وعيًا للعمليات الذهنية والبدائل المتاحة، حيث ترتبط ارتباط وثيق بالأداء المميز (Winching & French, 2010). وتُعد المرونة المعرفية محور المهارات الإبداعية، باعتبار أن الإبداع ليس فقط القدرة على توليد أفكار جديدة إبداعية، وإنما القدرة على مواجهة المشكلات الجديدة وكيفية التعامل معها بطرق إبداعية (عبدالكريم وإبراهيم، ٢٠١٦)، ويعد سلوك المخاطرة المحسوبة الطريقة الأكثر تقنية لدى الفرد في الإبداع والتفكير وفي تناول المعلومات ومعالجتها واسترجاعها في المواقف المختلفة التي تميز الفرد المجازف بميله إلى المغامرة في اتخاذ القرارات، وهو يعد عاملًا مهمًّا في غالبية السلوك كما أنه ينجم من تفاعلات معرفية بين المشاعر وإدراك الخطر. ومن خلال نتيجة الفرض الثاني الذي كشف عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين المرونة المعرفية والإقدام على المخاطرة، ترى الباحثتان النتيجة المنطقية لوجود إسهام نسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة، ومما سبق يتضح وجود إسهام نسبي للذكاء الانفعالي والمرونة المعرفية في التنبؤ بالإقدام على المخاطرة المحسوبة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، وأيضًا ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومناقشتها، تم التوصل إلى بعض التوصيات الآتية:

١. إعداد برامج إثرائية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطالبات الموهوبات، ودعمها من قبل وزارة التعليم وتدريب المعلمين عليها وتشجيعهم على تطبيقها.
٢. الاهتمام بوضع البرامج التي تعنى بتنمية المرونة المعرفية لدى الطالبات الموهوبات.
٣. إعداد برامج إثرائية لتنمية المخاطرة المحسوبة لدى الطالبات الموهوبات ودعمها من قبل وزارة التعليم وتدريب المعلمين عليها وتشجيعهم على تطبيقها.
٤. الاهتمام بتوفير المزيد من الأنشطة الصفية واللاصفية للطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية، التي تنمي لديهم الإقدام على المخاطرة المحسوبة.

شكر وتقدير:

تتقدم الباحثتان بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى عمادة البحث العلمي بجامعة نجران على دعمها لهذا المشروع البحثي برقم (NU/SHED/17/279) للعام الجامعي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، الشافعي والحسيني، أحمد. (٢٠١٤). سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة من المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة. *مجلة كلية التربية* جامعة طنطا، ٤٩، ٥٥٩-٦٣٢.

أبو زيتون، جمال عبدالله سلامه. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ٤، ١١، ١٣-٤٣.

أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٩). المرونة المعرفية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة. *مجلة كلية التربية* بجامعة سوهاج، ٦٢، ٨٥-١٠٩.

باظة، آمال عبدالسميع.(٢٠١٠). *الموهبة*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

باظة، آمال عبدالسميع. (٢٠١١). مقياس الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الشباب. كراسة تعليميات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

بدوي، ممدوح. (٢٠١٨). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية والذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب الازهر. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، ٧١(٣)، ٤٩٨-٥٦٨.

بريك، السيد رمضان. (٢٠١٧). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالتكيف الاجتماعي والأكاديمي لدى الطلاب الوافدين بجامعة الملك سعود، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٦، ٤٥-٨٤.

بسيوني، سوزان بنت صدقة بن عبدالعزيز. (٢٠١٩). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى الطالبات الموهوبات في مدينة جدة، *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز*، الآداب والعلوم الإنسانية، ٢٧(٤)، ٥١-٩٨.

بنهان، بديعه حبيب. (٢٠١٠). الإسهام النسبي لكل من الكمالية السوية والذكاء الانفعالي في التنبؤ بجودة الحياة المدركة لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًّا. (المؤتمر العلمي لاكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول)، كلية التربية، جامعة بنها، ٤٠١-٤٢٧.

التميمي، وسام نجم محمد؛ الباسري، نداء محمد باقر. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٣(٤)، ١٦٦٧-١٧٧٦.

الجبوري، غزوان. (٢٠١٢). *سلوك المخاطرة وعلاقته بموقع الضبط لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت.

جروان، فتحي. (٢٠١٥). *الموهبة والتفوق*، ط٦، عمان: دار الفكر للنشر.

جودة، هالة؛ الليثي، أحمد؛ عبدالباقي، سلوى. (٢٠١٥). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمخاطرة المحسوبة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢١(٤)، ٦٩٣-٧٢٢.

الجغيمان، عبدالله محمد. (١٤٢٨). برنامج رعاية الموهوبين بالتعليم العام، الإدارة العامة للتربية والتعليم، إدارة الموهوبين.

حسين، زهراء. (٢٠١٨). *سلوك المخاطرة وعلاقته بالحدود العقلية البينية لدى طلبة الجامعة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، العراق.

الحموري، خالد عبدالله. (٢٠١٧). مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته بالذكاء العاطفي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٣ (١٠)، ٣٤-٦٨.

الحوارات، منار؛ العلوان، أحمد. (٢٠١٧). *المرونة المعرفية والتوجه نحو المخاطرة كمتنبئات لحل المشكلات لدى طلبة الجامعة الهاشمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

الخولي، عبدالحميد؛ متولي، عمر؛ أباظة، أمال. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الوجدانية والاجتماعية في تنمية الإقدام على المخاطرة المحسوبة لدى الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ ١٦ (٢)، ٢٩٣-٣٤٠.

خيرة، سارة وبن زاهي، منصور. (٢٠١٦). سلوك المخاطرة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة ورقة في ظل بعض المتغيرات الشخصية والتربوية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢٤، ٤٠٩-٤١٦.

دسوقي، نادية. (٢٠٠٠). *الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

الرقاد، هناء خالد سالم. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، *المجلة*

العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المركز القومي للبحوث بغزة، ٢ (٨)، ١-١٦.

الزهراني، فاطمة أحمد محمد؛ انديجاني، عبدالوهاب بن مشرب. (٢٠١٨). مستوى الطموح وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينه من الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٤(١١)، ٩٤٥-٩٧٥.

زيد، العربي محمد. (٢٠١٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًّا. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٢ (٤)، ٢٢٧-٢٩٧.

السحار، ختام. (٢٠٠٢). *الاتجاه نحو المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والديموغرافية لدى شباب الانتفاضة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

سرور، سعيد عبدالغني. (٢٠١٠). التنبؤ بالحل الإبداعي للمشكلات في ضوء المرونة المعرفية والفعالية الذاتية لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقين دراسيًّا. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*- مصر، ٢(٢)، ٢٠-٧٩.

السيد، أحمد ميمي. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء الذاكرة وأثره على كل من المرونة المعرفية ومفهوم الذات الأكاديمية، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥، ١٧٣-٢١٠.

عبدالحميد، أيمن الهادي محمود وشكر، فاتن محمد بيومي. (٢٠١٣). برنامج مقترح لإعداد معلمي التلاميذ الموهوبين بمحافظة الخرج من خلال استراتيجية الإثراء القائم على الكفايات. *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، ٣٧(٣)، ٥٩٥-٦٤٨.

عبد عبدالشافي، محمد. (٢٠١٥). نموذج تدريسي قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لمدخل لصياغة مقومات الإقدام على المخاطرة المحسوبة على ممارسات التربية الفنية. جمعية إمسيا *التربية عن طريق الفن*، ٤، ٤٩-٥٦.

عبدالكريم، سحر محمد وإبراهيم، سماح محمود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم

على نظرية المرونة المعرفية في تنمية مهارات التدريس الإبداعي ورفع مستوى الدافعية العقلية لدى الطالبات المعلمات ذوي الدافعية العقلية المنخفضة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤(١٠) ، ٤٠-٧٢.

عبدالمجيد، حزيمة. (٢٠١١). *الأسلوب المعرفي المجازفة الحذر وعلاقته بالذاكرة الحسية لدى طلبة الجامعة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبود يسري زكي. (٢٠٢٠). الذكاء الانفعالي كمنبئ بمركز الضبط والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٢، ٤١٩-٤٥٨.

عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبدالسميع. (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه. *مجلة علم النفس التربوي*، ٥٨(١٥)، ٣٢-٥٠.

عثمان، فاروق. (٢٠٠٠). *القلق وإدارة الضغوط النفسية*، دار الفكر العربي، القاهرة.

العصيمي، منصور. (٢٠١٠). *تقييم السلوك الخطر لدى طلاب مرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

العنزي، حمدان على. (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس ومعلمي الطلبة الموهوبين وأولياء أمورهم بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

الغامدي، فوزية سعيد على. (٢٠١٨). مستوى التفكير الإيجابي لدى الطالبات الموهوبات في المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة الباحة في ضوء متغيري الصف الدراسي والقطاع التعليمي، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٩(٨) ، ٣٨٣-٤١٢.

فؤاد، فيوليت. (٢٠١٢). *الصحة النفسية والإرشاد النفسي*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

قاسم، آمنة؛ عبداللاه، سحر. (٢٠١٨). السعادة النفسية في علاقتها بالمرونة المعرفية والثقة بالنفس لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة سوهاج. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٥٣، ٧٩-١٤٥.

القريطي، عبدالمطلب أمين. (٢٠١٤). *الموهوبون والمتفوقون خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. القاهرة: عالم الكتب.

القيسي، جيهان عبدحداد. (٢٠١٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية. *مجلة كلية الآداب*، جامعة بغداد، ٨، ٢٧٣-٣٠٦.

محمد، هدى شعبان؛ حماد، محمد أحمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في منطقة نجران، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ٢٣، ٩٧-١٥٠.

محمود، عبير سروة. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الإقدام على المخاطرة المحسوبة والاتجاه نحو مادة التربية الفنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٧)، ١-٣٢.

مراد، هاني. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية* جامعة سوهاج، ٧٦، ٢٤٠٧ -٢٤٥٣.

المرعب، منيرة محمد. (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالموهبة لدى عينة من الموهوبات مقارنة بغير الموهوبات من طالبات كليات التربية للبنات بجدة. المؤتمر العلمي العربي السابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين - أحلامنا تتحقق برعاية أبنائنا الموهوبين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، ٢، ٢٦٣-٣١٩.

المشلب، فرات. (٢٠٠٦). *سلوك المخاطرة وعلاقته بدافع الإنجاز المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المستنصرية، بغداد.

مطالقة، سوزان؛ الزغول، رافع. (٢٠١٣). *تحمل الغموض والميل إلى المخاطرة لدى*

المبدعين والعاديين. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة اليرموك، الأردن.

المعجب، أسماء عبدالله مساعد؛ الحبشي، نجلاء محمود محمد. (٢٠١٩). أساليب التفكير وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(٨)، ١-٢٨.

المومني، رندة موسى، سالم رفقه خليف، الربضي، وائل منور، المجالي، عرين عبدالقادر باجس. (٢٠١٥). مستوى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في ضوء متغير الصف الدراسي في محافظة عجلون في الأردن: دراسة مقارنة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. ١٦(٥)، ٢٤٥-٢٦٢.

النجار، علاء الدين السعيد عبدالجواد؛ عفيفي، مجدي فهمي عبدالغني؛ زايد، أمل محمد أحمد. (٢٠١٩). العلاقة بين المرونة المعرفية والتفكير ما وراء المعرفي لدى الموهوبين من طلاب التعليم الثانوي الفني، *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ، ١٩(٣)، ٧٢٥-٧٥٥.

النجار، علاء الدين؛ حمامه، دينا صلاح الدين؛ النجار، حسني زكريا. (٢٠٢٠). المرونة المعرفية وعلاقتها بالتآزر البصري الحركي والتوافق الانفعالي. *مجلة كلية التربية كفر الشيخ*، جامعة طنطا، ٢٠(٢)، ٤٠٥-٤٣٢.

النواصرة، فيصل عيسى عبدالقادر. (٢٠١٦). الذكاء الانفعالي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة – شؤون البحث العلمي والدراسات العليا. ٢٤(٣)، ١٥٢-١٧٠.

الهزيل، عيسى سلطان سلامة. (٢٠١٥). *المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في بئر السبع وعلاقتها بالتنظيم الذاتي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abboud, Y. (2020). Emotional intelligence as a predictor of the center of control and academic achievement of a sample of gifted and ordinary students in the secondary stage in Al-Ahsa Governorate. (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 22, 419-458.

Abdel Hamid, A & Shaker, F. (2013). A proposed program for preparing teachers of gifted students in Al-Kharj Governorate through the competency-based enrichment strategy (in Arabic). *Journal of the College of Education* - College of Education - Ain Shams University, 37 (3), 595-648.

Abdul Karim, S & Ibrahim, S. (2016). The effectiveness of a training program based on the theory of cognitive flexibility in developing creative teaching skills and raising the level of mental motivation among female student teachers with low mental motivation (in Arabic). *International Journal of Specialized Education,* 4 (10), 40-72

Abdul Shafi, M. (2015). A teaching model based on metacognition strategies for an introduction to formulating the components of a calculated risk taking on art education practices (in Arabic*). Emasia Society Education Through Art,* 4, 49-56.

Abu Zaitoun, J. (2010). Emotional intelligence among gifted and talented students enrolled in private schools in light of some demographic variables, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* University of Bahrain, Scientific Publishing Center. 11, 4, 13-43.

Acevedo, M. (2010). Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social-academic resilience in Hispano-American elementary school children. ProQuest plc. PHD. Dissertation. Fordham university.

Ahmed, M. (2018). The effectiveness of a training program based on meta-memory skills and its impact on both cognitive flexibility and academic self-concept, (in Arabic). The Arab *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5173-210.

Ahmed, M. (2019). Cognitive flexibility and its relationship to the academic self-concept of female students of the Faculty of Science and Arts in Sarat Abidah. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education at Suhag University*, 62, 85-109

Al-Ghamdi, F. (2018). The level of positive thinking among talented students in public secondary schools in Al-Baha region in light of the variables of the

grade and the educational sector. (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Turbah, Ain Shams University*, Girls' College of Arts, Sciences and Education, 19 (8), 383-412.

Al-Hamouri, K. (2017). The level of spiritual intelligence of gifted students and its relationship to emotional intelligence. (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 33 (10), 34-68.

Al-Khouli, A & Abaza, A. (2016). The effectiveness of a training program based on emotional and social competence in developing the calculated risk taking of gifted high school students (in Arabic). *Journal of the College of Education, Kafr El Sheikh University*, 16 (2), 293-340.

Al-Qaisi, J. (2019). Emotional intelligence and its relationship to mental health. College Magazine A.

AL-raqad, H. (2016). Emotional Intelligence among Gifted Students in Jordan (in Arabic). *The Arab Journal of Science and Research Publishing*, National Research Center in Gaza, 2 (8), 1-16.

Al-Tamimi, W & Al-Yasiri,. (2019). Effectiveness of an educational program based on the theory of cognitive flexibility in developing academic self-efficacy among students of the College of Basic Education. (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,* 3 (4), 1661-1677.

Al-Zahrani, F & Andijani, A. (2018). The level of ambition and its relationship to the self-concept of his sample of talented and ordinary students of the secondary stage in Al-Baha region, (in Arabic). *Journal of the College of Education, Assiut University*, College of Education, (11) 34, 945-975.

Awamleh, H., Al assaf, j., borini, i, & Rahman, A. (2013). The intelligence's level of gifted and ordinary students in seventh and eighth grades, in accordance with the raven's advanced matrices test in Irbid governorate in relation to some variables (sex, mothers' qualification). *American international journal of contemporary research*, 3(5), 26- 36.

Badawi, M. (2018). The relative contribution of cognitive flexibility, emotional intelligence, and social skills to compatibility with university life among Al-Azhar students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, Tanta University, 71 (3), 498-568.

Banhan, B. (2010). The relative contribution of both normal perfectionism and emotional intelligence in predicting the perceived quality of life of academically gifted students. (Scientific Conference for the Discovery and

Care of the Gifted: Between Reality and Hope), (in Arabic). *College of Education, Benha University*, 401-427.

Ba-Ron, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory in Ba-Ron, R. & Parker, the Hand book of Emotional Intelligence, San Francesco: Josei -Bass.

Bassiouni, S. (2019). Strategies of emotional organization and its relationship to the ability to solve problems among talented students in the city of Jeddah, (in Arabic) *Journal of King Abdul-Aziz University, Arts and Humanities*, 27 (4), 51-98.

Blaise, A. R. (2006). A Domain-Specific Risk-Taking (DOSPERT) scale for adult populations. Judgment and Decision Making, 1(1), 33–47.

Boutella, M., Furs, G., Myszkowski, N., Storme, M & Luminet, O. (2015). French Validation of the Over Excitability Questionnaire 2: Psychometric Properties and Factorial Structure. Journal of Personality Assessment, 97 (2), 209–220.

Break, M. Ramadan. (2017). The Relative Contribution of Cognitive Resilience to Predicting the Social and Academic Adaptation of Expatriate Students at King Saud University, (in Arabic). *International Journal of Specialized Education*, (6), 45-84.

Camas, J. Fajardo, I., Anatoli, A., & Saleroom, L. (2005). Cognitive inflexibility and the development and use of strategies for solving complex dynamic problems: effects of different types of training. Theoretical Issue in Ergonomics Science, 6(1), 95- 108.

Cunningham., J, Plücker., E, Tom chin., K, May., C, Sowa., C, C W, Taylor. (2004). The Social Emotional Development of Gifted Students (RM 04188).

Deak, O. (2003). The development of Cognitive flexibility and language abilities. Advances *in child development and Behavior* .21(1), 271-372.

Dennis, J. & Vander, J. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.

Dennis, J. P., & Vander Wall, J. S. (2010 b). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research* 34, 241–253.

Dennis, J. P., & Vander Wall, J. S. (2010a). A comparison of the role of performance-based and self-report measures of cognitive flexibility in predicting depression. Manuscript in preparation. Saint Louis University, MO.

Elias, M. J., Wang, M. C., Weisberg, R.P., Zins, J. E., & Walberg, H.J. (2002). The other side of the report card: Student success depends on more than test scores. *American School Boards Journal*, 189 (11), 28-31.

Gaffer, K.; Armada, M.; Safari, N. & Shahsavari, M. (2013). The Impact of Emotional Intelligence and Creativity among the University Students. J. Basic. Appl. Sci. Res., 3(1) 792-794.

George, R. & Shari, B. (2012). Role of Emotional Intelligence on Stress and Coping of Gifted Adolescents. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(9): 524- 538.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Batman, Books.

Ibrahim, A & Al-Hosseini, A. (2014). Risk behavior and impulsivity among a sample of adolescents in different educational settings. (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Tanta University*, 49 (1), 559-632.

Jowda, A; Al-Laithi, A & Abdul Baqi, S. (2015). Emotional intelligence and its relationship to calculated risk among a sample of high school students (in Arabic). *Journal of Educational and Social Studies*, Faculty of Education, Helwan University, 21 (4), 693-722.

Khaira, S & Ben Zahi, M. (2016). The risk behavior of secondary education pupils in Waraqa in light of some personal and educational variables (in Arabic). *Journal of the Humanities and Social Science*s, 24, 409-416.

Lawrence, A. & Deep, T. (2013). Emotional Intelligence and Academic Achievement of High School Students in Kanyakumari District. *International Journal of Physical and Social Science*, 3(2), 101-107.

Lin, Y. (2013). The effects of cognitive flexibility and openness to change on college students' academic performance. Pro quest lilac. E.D. Dissertation. La sierra university

Mayer P, Salovey. &, Caruso. D. J, M, (1999). Emotional Intelligence". *Traditional Meets Standard for an Intelligence.* Intelligence, 27(4), 267-298.

Mayer, J.& Salovey, P. (1990*). Emotional Intelligence. Imagination Cognitive and Personality*, 9, 185-211.

Octane, V., (2015). An investigation of problematic internet use among adolescents in terms of self-injurious and risk-taking behavior. *Children and Youth Services Review*, 52, 63–67.

Othman, F & Rizk, M. (2001). Emotional Intelligence: Its Concept and Measurement (in Arabic). *Journal of Educational Psychology*, 58 (15), 32-50

Petridis, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school.

Personality and individual differences, 36(2), 277-293.

Qasim; Abd Allah, Sahar. (2018). Psychological happiness in relation to cognitive flexibility and self-confidence among a sample of postgraduate students at Suhag University. (in Arabic) *The Educational Journal*, Suhag University, 53, 79-145.

Sorour, S. (2010). Predicting the creative solution to problems in light of the cognitive flexibility and self-efficacy of a sample of university students who have excelled in studies. (in Arabic) *Journal of Educational and Humanitarian Studies* - Egypt, 2 (2), 21-79.

Wei, l., ping. H., hung. Y., & Hsueh. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Journal of cognition and emotion*, 28(5),834–844

Winching, K, French, Y. (2010). Developing and Verifying Business Creativity assessment tool cognitive flexibility. *Journal of Education of Business*,85(5),310-315.

Zeid, A. (2015). Emotional intelligence and its relationship to psychological stress among academically gifted student (in Arabic). *Journal of the College of Education*, Al-Azhar University, 162 (4), 227-297.

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص١٠٣-١٥١ أكتوبر ٢٠٢١

آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي وعلاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية

د. فاطمة شعبان مُحَمَّد عسيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

كلية التربية- جامعة الملك خالد

استُلم البحث بتاريخ: ٢٠٢١/٦/١٤م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ٢٠٢١/٨/١٠م

مستخلص البحث: هدف البحث إلى تحديد آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، والتعريف بواقع ممارسة طالبات اللغة العربية لهذه الآليات عند دراسة النص الشعري من وجهة نظرهن، ونظر أعضاء هيئة التدريس، وعلاقة ذلك بمستوى مهارات النقد الأدبي لدى الطالبات، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي آلية لبلورة الأفكار وتحليل النتائج، وتكونت عينة البحث من (١٠٤) أعضاء هيئة تدريس، وطالبة بقسم اللغة العربية بجامعة الملك خالد، شملت (٣٠) عضو هيئة تدريس، و(٧٤) طالبة، وقد صممت الباحثة استبانة للكشف عن واقع ممارسة الطالبات آليات دراسة النص الشعري ومدى استيعابها في ضوء المنهج الأسلوبي، واختبار مهارات النقد الأدبي للطالبات، وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطًا، في حين كان مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري من وجهة نظرهن عاليًا، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي ومستوى مهارات النقد الأدبي لديهن.

الكلمات المفتاحية: دراسة النص الشعري، المنهج الأسلوبي، النقد الأدبي، طالبات اللغة العربية.

Techniques of Studying Poetry Text in Light of the Stylistic Method and its Relationship with the Literary Criticism Level among Female Students of the Arabic Language

Abstract:

This study aimed to determine the techniques of studying poetic text in light of the stylistic approach and its relationship with the literary criticism level among students of the Arabic language. It also aimed to identify the reality of Arabic female students' practice in these techniques when studying the poetry text from their point of view, and the view of faculty members.

The study adopted a descriptive method. The sample of the study, consisted of (104) faculty members and students in the Department of Arabic language at King Khalid University, included (30) staff members and (74) female students. A questionnaire was designed to identify the reality of female students' practice of the techniques. Moreover, a test of the skills of the literary criticism of female students was applied as a tool study. The results showed that the level of practice of female students in the techniques of studying poetry text, according to the members′ point of view, was moderate whereas the level of students′ practice, according to the students′ point of view, was nearly high. The results also identified the relationship between the students′ level of performance of the techniques and their level of literary criticism skills.

Keywords: Studying Poetry Text, Stylistic Method, Literary Criticism, Female Students of the Arabic Language.

المقدمة:

تتبوأ الدراسات الأدبية مكانة مرموقة في ميدان دراسة اللغة؛ إذ تتعامل مع النصوص الأدبية بالتحليل والنقد، وتخضع في ذلك للعديد من النظريات والمناهج النقدية، ويجمع النقاد والمهتمون بدراسة الأدب على أن دراسة النصوص الأدبية ليست هدفًا في حد ذاتها؛ وإنما هي وسيلة لتعميق فهم النصوص الأدبية وتذوقها ونقدها.

وتزداد أهمية دراسة النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية، خصوصًا لدى المتعلمين في الكليات والأقسام اللغوية المتخصصة، انطلاقًا من متطلبات دراستهم الأكاديمية، وتلبية لطبيعة مرحلتهم العمرية التي تجعلهم يعشقون الأدب ويميلون إلى دراسته، والاستمتاع بروائع نصوصه؛ بما يعزز من تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل مواهبهم، وزيادة خبراتهم (السويفي، ٢٠١٠). وعلى الرغم من أهمية دراسة النصوص الأدبية، والنصوص الشعرية -على وجه الخصوص- في المرحلة الجامعية، إلا أنها لم تصل للغاية المرجوة منها بتفاعل المتعلم مع النص وتذوقه ونقده، وفي ذلك أشار السلمي (٢٠١٧) إلى أن الواقع الفعلي لتدريس النص الشعري لا يتواكب مع ما يتمتع به من أهمية، فهناك تدنٍ واضح في مستوى قدرة الجامعيين على فهم النصوص الشعرية وتلقيها، والإفادة منها؛ حيث اتسم مستوى تفسيراتهم الأدبية المرتبطة بتلك النصوص بالسطحية، والرؤى الانطباعية التي لا تنم عن إحساس عميق بالنص الشعري، وتفاعل واعٍ معه.

هذه التفسيرات السطحية والرؤى الانطباعية التي اتسمت بها دراسة النص الشعري أثَّرت سلبًا على المهارات المرتبطة بدراسة النص الشعري ومن أهمها مهارات النقد الأدبي، بما تتطلبه من فهم عميق، وتفاعل واعٍ مع مضامين النص الشعري وأفكاره، وتذوق جمالياته، وتقييم مدى جودته ونضجه، وهذا ما أكَّده عطا (٢٠٠٥) بقوله: إن مهارات النقد الأدبي تساعد المتعلمين على فحص مختلف الآراء وتأملها، وتمنحهم القدرة على الموازنة فيما بينها، واستنتاج ما يتصل بها، والحكم عليها بموضوعية، بعيدًا عن

الانطباعية، ويؤكد زياد (٢٠١٣) أن وظيفة النقد الأدبي تتلخص في تقويم العمل الأدبي من الناحية الفنية، وبيان قيمته الموضوعية، وقيمته التعبيرية واللغوية، فضلاً عن قياس مدى تأثره بالبيئة المحيطة وتعبيره عنها. ويرى محبك (٢٠١٣) أن النقد يكشف عن الخصائص الفنية والجمالية للعمل الأدبي التي جعلت منه عملاً مختلفًا يحمل صفة أدب، وعن القيم والمفهومات الفنية والجمالية السائدة في عصره، ويحاول الارتقاء بها، وقد يغيرها، فيصوغ رؤية جديدة، ويحرص على نوعٍ جديد؛ فالنقد بذلك نتاج مجتمعه ومرحلته؛ ولكنه فاعل في مجتمعه، وهو قائم على النتاج الأدبي، ومبني عليه.

وعليه؛ فإن الثمرة الحقيقية لدراسة النقد الأدبي تتمثل في قدرة المتعلمين على ممارسته، بطريقة تمكنهم من بناء الأحكام النقدية بموضوعية بعيدًا عن الذاتية أو الانطباعية أو تقييد الأحكام النقدية بعبارات معينة، لا تراعي طبيعة النص الشعري ووحدته، ولا تربي الذائقة الأدبية لديهم، وهذا يتطلب الانتقال بدراسة النص الشعري من النظرية إلى الممارسة.

ولعل "المتتبع للواقع الفعلي لتدريس النصوص الشعرية يلحظ اعتمادها على معالجات تكرس التدريس الشكلي، الذي يتمحور حول البُنى السطحية للنصوص، غير مهتم بالتغلغل داخل بُناها العميقة، في صورة تجافي طبيعة النص الشعري، وخصائصه، ومتطلبات فهمه، وتحليله؛ فواقع تلك المعالجات يفتقد لمنهجية تدريسية معتبرة تراعي النص الشعري، من حيث خصائصه ومكوناته" (السلمي، ٢٠١٧، ص٨٣). هذا القصور في المعالجات السائدة للنص الشعري يقود إلى التوجه نحو المناهج النقدية التي تبناها النّقاد في دراستهم للنصوص الشعرية، خصوصًا في ظل تزايد الدعوة لتوظيف الدراسات اللسانية اللغوية والإفادة من تطبيقاتها في دراسة النصوص الشعرية، وفي ذلك أوضح الكشو (١٤٣٦) أنَّ الدراسات اللسانية اللغوية ساهمت كثيرًا في تحديد منهج علمي لتعليم اللغات، يُبعده عن الارتجال والانطباعية.

ولعل الإسهامات التي قدمها المنهج الأسلوبي في تحليل النصوص الشعرية، تُمثل إنجازًا رائعًا في مجال تحليل النص، والتعامل معه وفق مستويات تتواءم مع طبيعته اللغوية وظواهره الأسلوبية.

فالمنهج الأسلوبي منهج نقدي يتناول النصوص الأدبية بالدراسة على أساس تحليل الظواهر اللغوية والسمات الأسلوبية بشكل يكشف خصوصية الظاهرة الجمالية والأنماط التعبيرية للنصوص، ويقيِّم أسلوب مبدعها، محددًا المميزات الأسلوبية التي يمتاز بها عن غيره من المبدعين (المسدي، ٢٠٠٦). وهو بذلك يُعنى عناية تامة بالنص؛ لتعويد المتعلم من خلال دراسته على إعمال الفكر، ويقوم على البحث في العلاقات الرابطة بين التراكيب المختلفة المكونة للنص فيما يسمى بالحقول الدلالية، والتي توضح – من خلال ما نسميه المعجم الشعري- المعنى الغالب على النص، وذلك لتعويد المتعلمين على تقنية الربط بين الأشياء والتأليف فيما بينها، لتكوين أفكار جديدة ومبتدعة من خلال ذلك (الشيزاوية، ٢٠١١). ويتناول المنهج الأسلوبي النص من عدة مستويات؛ المستوى الصوتي والصرفي والمعجمي والتركيبي والتصويري، وفي ذلك يرى بشير (٢٠٠٩) أن الأسلوبية ترسم تأملها لعالم النص رسمًا تتعدد فيه القراءة، فهي تتأمل البنية الصوتية والإيقاعية والمعجمية، وتتأمل البنية التركيبية النحوية، وتتأمل البنية الدلالية الجمالية، دون تجاهل للسياق وما يكتنزه من علاقات اختيارية وانحرافية.

وبذلك فالمنهج الأسلوبي يعالج النص من خلال مادته الأساسية وهي اللغة، وبواسطتها تتضح الظواهر اللغوية البارزة، وتُربط هذه الظواهر بأسبابها ومسبباتها، وعلاقتها بكاتب النص، وهي بطبيعة الحال لا تدرس اللغة بحد ذاتها؛ ولكنها توظف اللغة لدراسة النص (عودة، ٢٠١١). وقد أولى الباحثون في ميدان تعليم النصوص الأدبية المنهج الأسلوبي في الآونة الأخيرة اهتمامًا في دراساتهم؛ منها دراسة (Harman, 2008)، و(الشيزاوية، ٢٠١١)، و(الطارشية، ٢٠١٣)، و(حرحش، ٢٠١٧)، و(السلمي،

٢٠١٧)، و(الزيني، ٢٠١٩)؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أثرًا إيجابيًا للمنهج الأسلوبي في تنمية بعض المهارات الأدبية والبلاغية.

وتأسيسًا على ما سبق؛ مضى البحث الحالي نحو تحديد آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، وقياس علاقته بمستوى مهارات النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية.

مشكلة البحث وأسئلته:

انطلاقًا من توصيات مؤتمرات اللغة العربية وآدابها ومنها مؤتمر اللسانيات المنعقد عام (٢٠١٤)، ومؤتمر اللغة العربية والدراسات البينية المنعقد عام (٢٠١٥)، التي أوصت بضرورة التوجه في تدريس النصوص الشعرية إلى استراتيجياتٍ تراعي طبيعته وخصائصه، وكذلك نتائج الدراسات السابقة كدراسة (السلمي، ٢٠١٧)، التي أظهرت نتائجها انخفاضًا واضحًا في واقع توظيف استراتيجيات تحليل النصوص الشعرية في المرحلة الجامعية بما فيها المنهج الأسلوبي، وتوصيات الدراسات السابقة كدراسة (الشيزاوية، ٢٠١١) و(الطارشية، ٢٠١٣) و(الزيني، ٢٠١٩)، التي أوصت بضرورة توظيف المنهج الأسلوبي في تحليل النصوص الأدبية لتنمية مهارات النقد والتذوق، تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي؟ وما علاقتها بمستوى النقد الأدبي لدى طالبات اللغة العربية؟

وتفرعت عنه الأسئلة الآتية:

١. ما آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في المرحلة الجامعية؟
٢. ما مهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات اللغة العربية في المرحلة الجامعية؟
٣. ما واقع ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤. ما واقع ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، من وجهة نظرهن؟
٥. ما العلاقة بين ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي ومستوى النقد الأدبي لديهن؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

١. تحديد آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.
٢. تحديد مهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية.
٣. الكشف عن واقع ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي لدى طالبات اللغة العربية من وجهة نظرهن ونظر أعضاء هيئة التدريس.
٤. معرفة العلاقة بين ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي ومستوى النقد الأدبي لديهن.

أهمية البحث: ترجع أهمية هذا البحث إلى إمكانية الإفادة من نتائجه في الجوانب الآتية:

١. يقدم للقائمين بالتدريس الجامعي مخططًا نقديًّا لدراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، وقائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية، يمكن تبنيها في أثناء التدريس والتقويم.
٢. يقدم للطالبات آليات نقدية لدراسة النص الشعري، وفق المنهج الأسلوبي، يمكن الاستفادة منها في تطوير قدراتهن ومهاراتهن النقدية.
٣. يفتح المجال أمام الباحثين لإنجاز بحوث مستقبلية جديدة، تُعنى بدراسة مناهج تحليل النص الشعري.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. الحدود الموضوعية: وتقتصر على:

- قائمة آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية.
- قائمة مهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية.

٢. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٢/ ١٤٤٣هـ.

٣. الحدود المكانية: كلية العلوم الإنسانية بجامعة الملك خالد.

٤. الحدود البشرية: عينة من أعضاء هيئة التدريس والطالبات في قسم اللغة العربية بجامعة الملك خالد.

مصطلحات البحث:

المنهج الأسلوبي: عرّفه الحربي (٢٠٠٦) بأنه: "علم لغوي يبحث في الوسائل اللغوية التي تكسب الخطاب الاعتيادي أو الأدبي خصائص التعبيرية والشعرية فتميزه عن غيره، وتتعدى مهمة تحديد الظاهرة إلى دراستها بمنهجية علمية، وتعد الأسلوب ظاهرة لغوية في الأساس، تدرسها ضمن نصوصها" (ص١٦).

وتُعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: منهج نقدي لدراسة النصوص الشعرية وفق خمسة مستويات؛ هي: المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبي، والدلالي، والتصويري.

وتُعرف الباحثة آليات تحليل النص الشعري وفق المنهج الأسلوبي إجرائيًا بأنها: إجراءات تحليل النص الشعري وخطواته النقدية، وفق المستويات الخمسة للمنهج الأسلوبي الصوتي، والصرفي، والتركيبي، والدلالي، والتصويري.

النقد الأدبي: عرّفه الدليمي والوائلي (٢٠٠٩) بأنه: "الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة، بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفني لفظًا ومعنى وأسلوبًا وفكرة" (ص١٠٩).

وتُعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: القدرة على تحليل النص الشعري بتمييز مكوناته وعناصره، والموازنة بينها، للتوصل إلى استنتاجات تؤدي إلى الحكم بموضوعية على النص الشعري من ألفاظه، ومعانيه، وأفكاره، وأساليبه، ويقاس باختبار مهارات النقد الأدبي المعدّ لذلك.

الإطار النظري:

المنهج الأسلوبي في دراسة النص الشعري:

يعد المنهج الأسلوبي من الاتجاهات اللسانية الحديثة لدراسة النص الشعري، ويقوم على تحليل البنية اللغوية للنص في سياق الكشف عن أبعاده النفسية والجمالية وسبر أعماقه لتعرف فكر مبدعه، وارتبط منذ نشأته في القرن العشرين بالدراسات اللغوية. وقد نشأ هذا العلم على يد بالي (Bally) عام (١٨٦٥- ١٩٤٧م)، وهو تلميذ دي سوسير (De Saussure) أستاذ علم اللغة بجامعة جنيف في الفترة (١٨٥٧- ١٩١٣م)، وإذا كانت البدايات الحقيقية ترتبط بظهور هذا العالم من خلال تفرقته بين اللغة والكلام؛ فإن بالي (Bally) يعد المبتكر الأول للأسلوبية (كيوان، ٢٠٠٠). وفي عام (١٩٤١م) نادى مارزو (Marouzeau) بحق الأسلوبية في الانضمام إلى الدراسات الحديثة، وتميزت جهوده بمحاولة إعادة اللغة الأدبية إلى مجال البحث الأسلوبي، وفي فترة الستينيات من القرن العشرين استجاب جاكبسون (Jacobson) هذا النداء؛ حيث بشر بسلامة الجسر الرابط بين اللسانيات والأدب عام (١٩٦٠م) في الندوة العالمية المنعقدة بجامعة أنديانا بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي كان محورها الدراسات الأسلوبية، وحضرها أبرز علماء اللغة ونقاد الأدب وعلماء النفس (عبدالمطلب، ١٩٩٤).

وقد تناول الباحثون مفهوم الأسلوبية من اتجاهات مختلفة، فمنهم من اهتم بجذورها في التراث العربي، ومنهم تطرق لها في الخطاب الغربي، ويتضح ذلك من خلال استعراض عدد من تلك التعريفات، فقد عرفها اللساني السويسري بالي (Bally, 1865- 1947) بأنها:

العلم الذي يدرس وقائع التعبير اللغوي من ناحية محتواها العاطفي أو التعبير عن واقع الحساسية الشعورية من خلال اللغة غير هذه الحساسية (ناظم، ٢٠٠٢).

وعرفها المسدي (٢٠٠٦) بأنها: "نظرية علمية في طرق الأسلوب، تقدر لدينا أن أي نظرية نقدية لا بد أن تحتكم فيها تستند إلى مقياس علم الأسلوب" (ص٤٩). وعرفتها سليمة الطارشية (٢٠١٣): بأنها: "منهج نقدي يحتوي على مستويات للتحليل الأدبي متضمن لمجموعة من المهارات الأسلوبية تطبق في أثناء تحليل النصوص الأدبية، وتتمثل في: المستوى المعجمي الدلالي، المستوى البلاغي التصويري، المستوى الصوتي الإيقاعي، المستوى التركيبي النحوي الصرفي" (ص). وعرفها حمداوي (٢٠١٥) بأنها: "المدخل الذي يهتم باستكشاف خصائص الأسلوب الأدبي وغير الأدبي مع جرد مواصفاته المميزة وتحديد ميزاته الفردية واستخلاص مقوماته الفنية والجمالية وتباين آثار كل ذلك في المتلقي أو القارئ ذهنيًا ووجدانيًا وحركيًا" (ص٧). في حين عرفها حرحش (٢٠١٧) بأنها: "مجموعة من الإجراءات التي تستند على مبادئ علم اللغة الحديث، والتي تهدف إلى تحليل النص في إطار العمل الأدبي المتكامل؛ من الناحية الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، وذلك بهدف تكوين صورة فنية كلية والاهتمام بتكوين الذوق البلاغي" (ص٢٣).

مما سبق؛ يتبين أن المنهج الأسلوبي يقوم على دراسة النصوص الأدبية دراسة لغوية تقوم على التحليل المتكامل للغة النص من خلال عدد من المستويات، وبتتبع التعريفات السابقة يتضح اتفاقها على أن الأسلوبية منهج نقدي للتحليل الأدبي يعالج النص بمنهج علمي منضبط ينسجم مع طبيعته وخصائصه.

الاتجاهات الأسلوبية الحديثة:

يرى بعض الباحثين اتجاهين للدراسات الأسلوبية الحديثة؛ الأول: يرى الأسلوب ترابطًا منطقيًا وشكلاً وبنية، وإجمالاً بوصفه تجمعًا متناسقًا متفردًا لأنواع عامة متعددة

داخل عمل خاص، والثاني: يرى الأسلوب انحرافًا عن النمط اللغوي المألوف وانتهاكًا له ومخالفة لمعياريته. ومن جانب آخر يحدد الباحثون ثلاثة مجالات للأسلوبية تتمثل في:

١. الأسلوبية النظرية: وتهدف إلى إرساء القواعد النظرية التي ينطلق منها الناقد الأسلوبي في تحليل النص.
٢. الأسلوبية التطبيقية: وغايتها إظهار خصائص النص الأدبي وسماته من حيث إنه شكل فني يريد المنشئ عن طريقه التأثير والإقناع.
٣. الأسلوبية المقارنة: تعتمد المقارنة أساسًا، ولا تتجاوز حدود لغة واحدة، وتدرس أساليب الكلام في مستوى معين من مستويات اللغة الواحدة لتبين خصائصها المميزة عن طريق مقابلة بعضها بالبعض الآخر؛ لتقدير أدوارها المختلفة في بناء صور الجمال في النصوص الأدبية (سليمان، ٢٠٠٤).

مستويات التحليل الأسلوبي:

تعد اللغة نظامًا متكاملاً من الأنظمة والمستويات التي تختلف بينها في المحتوى والحدود والقوانين، وتتكامل لتُشكِّل نظامًا لغويًا كليًا، والتحليل الأسلوبي يقوم على عدة مستويات؛ هي:

المستوى الصوتي: ويهتم هذا المستوى بمسائل الصوت؛ مثل: النبر، التنغيم، ودلالة الصوت ومخارجها...، وهو الذي يتناول فيه الدارس ما في النص من مظاهر لإتقان الصوت، ومصادر الإيقاع فيه، أي هو دراسة الأصوات لمعرفة أنواعها ومواقعها ووحداتها ومتغيراتها الصوتية، وللصوتيات أهمية بالغة في دراسة الأسلوب؛ فالدراما والشعر يكتبان بكلمات مسموعة، والسمات اللغوية الخاصة التي تعرضها لا يمكن توضيحها إلا بألفاظ صوتية مصقولة، وتعد الدراسات الصوتية عنصرًا رئيسًا من عناصر التحليل الأسلوبي؛ لأنها تحدد ميزات النص المختلفة بداية بالصوت وانتهاء بالكلمة والجملة من خلال إيقاعين:

- إيقاع خارجي يحققه الوزن في سياق بحور الشعر وقوافيه، وهو يختص بالشعر دون النثر.
- إيقاع داخلي وهو وحدة النغم التي تنبعث من الألفاظ الخاصة المنتقاة المؤدية لغرض فني مع تكرار الكلمات والأصوات داخل التركيب، ويتكون الإيقاع الداخلي من التكرار، الجرس، السجع والموازنة، والنبر والتنغيم المتماثلة والمتضادة، وكلها تدخل في البنية الصوتية للنص الإبداعي (الطارشية، ٢٠١٣) و(تمبراط، ٢٠١٧).

المستوى الدلالي: ويهتم بدراسة معنى المصطلح؛ أي العلاقة القائمة بين المصطلح ومفهومه في إطار نظامي للحقل واللغة اللذين ينتمي إليهما المصطلح؛ أي دراسة الكلمات المفردة لمعرفة أصولها وتطورها.

والعلم الذي يبحث في المستوى الدلالي هو علم الدلالة الذي يهتم بالبحث في معجمية لغة ما ودلالة الكلمات فيها وعلى الخصوص التبديل الذي طرأ على معانيها على مرِّ الزمن. ويمكن متابعة الدلالة من خلال النظام اللغوي الذي يتميز بخصائصه النحوية والصرفية، والتي تشكل لهذا النظام بنيته الخاصة به، وهذه البنية يتشكل منها ما يعرف بالحقول الدلالية، والتي تضم مجموعات تشكل مفهومًا مشتركًا، أو دلالة تدخل في نطاق واحد (الطارشية، ٢٠١٣) و(تمبراط، ٢٠١٧).

المستوى التركيبي: وهو أحد مستويات التحليل الأسلوبي ويهتم بدراسة الجملة وتركيبها، كالتقديم والتأخير، والكشف عن العلاقات النحوية بين الكلمات في الجملة، ووظيفة كل كلمة بها، لذلك فهو عنصر مهم في بحث الخصائص الأسلوبية كدراسة طول الجملة وقصرها وعناصرها، المبتدأ والخبر الفعل والفاعل وكذا ترتيبها، ودراسة الروابط مثل الواو، والفاء، وما، والتقديم والتأخير، والتذكير والتأنيث والتصريف (الطارشية، ٢٠١٣) و(تمبراط، ٢٠١٧).

المستوى الأسلوبي (البلاغي): ويدرس هذا الأسلوب الانزياحات والصور المجازية ويتم من خلال تراكيب لغوية خارجة عن الأصول الوضعية للغة والاستخدامات العادية لها، وقد عُرفت هذه التراكيب عمليًا في نقدها القديم بالتشبيه والاستعارة والمجاز والكناية، وجمعت في النقد الحديث تحت مصطلح الصور الفنية؛ ويتضمن هذا المستوى دراسة:

أولاً: الإنشاء: ويقصد به تتبع خواص تراكيب الكلام في الإفادة وما يتصل بها من الاستحسان وغيره، للتحرز عن الوقوع في الخطأ أثناء الكلام. وهو نوعان: طلبي كدراسة أساليب الاستفهام، والأمر والنهي، والتمني، والنداء، وغير الطلبي ويتمثل في التعجب، والمدح، والذم، والقسم وغيرها، والمعاني البلاغية التي تخرج إليها كل نوع، كالحسرة، والندم، والتمني، وكلك الاستعارة وفعاليتها، والمجاز وفاعليته، والبديع ودوره الموسيقي (تمبراط، ٢٠١٧) و(عبابنة، ٢٠٠٠).

ثانيًا: البيان: وهو العلم الذي يُعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة؛ أي عمل ذلك المعنى سواء كانت تلك الطرق من قبيل التشبيه أو المجاز أو الكناية (عطية، ٢٠٠٩).

ثالثًا: البديع: هو العلم الذي يعرف به وجوه تحسين الكلام مع مراعاته لمقتضى الحال ووضوح الدلالة، ويطلق عليه المحسنات البديعية، ويشتمل على الطباق والمقابلة والجناس (عطية، ٢٠٠٩).

وتأسيسًا على ما سبق؛ يتبين أن المنهج الأسلوبي في إجراءاته لدراسة النص الشعري يقوم على تحليل الظواهر اللغوية الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية والتصويرية؛ فهو يسعى لتفكيك النص الشعري إلى أجزائه المكونة له، والبحث فيما يجمع هذه الأجزاء من روابط، وفق مستويات تسهم في زيادة فهم النص والتعمق في مكنوناته، وبالتالي فالمنهج الأسلوبي يركز على اللغة التي يتفاعل بها الكاتب مع النص لتنقله من مستخدم للغة إلى

متفاعل معها، يصنعها ويشكلها؛ لينتج تراكيب جديدة تؤثر في المتلقي.

التحليل الأسلوبي:

يرى علماء الأسلوب أن التحليل الأسلوبي يتمثل في ثلاثة أمور، هي:

الاختيار: هي خاصية نوعية في البحث الأسلوبي تقوم على اختيار الكاتب أو الشاعر من المعجم اللغوي ما يستطيع من خلاله إيصال رسالته للمتلقي بطريقة تناسب الموقف، ولذلك يرى لوصيف (٢٠١١) أن الاختيار من أهم مبادئ علم الأسلوب؛ لأنه يقوم على تحليل الأسلوب عند المبدع. ويقصد به العملية التي يقوم بها المبدع عندما يستخدم لفظة من بين عديد من البدائل الموجودة في معجمه (حرحش، ٢٠١٧).

العدول: ويسمى الانزياح أو الانحراف، وينطلق من تصنيف اللغة إلى نوعين؛ الأول: لغة مثالية معيارية نمطية متعارف عليها، والثاني: لغة إبداعية مخالفة للنمط المعياري السابق؛ فالعدول هو: مخالفة النمط المعيار المتعارف عليه إلى أسلوب جديد غير مألوف عن طريق استغلال إمكانات اللغة وطاقاتها الكامنة (حرحش، ٢٠١٧).

السياق: وقد قسمه بعض الباحثين إلى أربعة أنواع، هي: السياق اللغوي ويعنى باختيار الألفاظ المناسبة للسياق، والسياق العاطفي، ويقوم على التوافق بين البعد النفسي للكاتب، وما يختاره من ألفاظ وأساليب، كذلك سياق الموقف وهو المقام أو المناسبة أو الحدث الذي عبر عنه النص، والسياق الثقافي، ويقصد به البيئة الثقافية التي ينتمي إليها المبدع أو المتلقي (لحمادي، ٢٠٠٨).

وبقراءة متفحصة لما سبق؛ يتبين أن هذه الأمور الثلاثة أو كما يطلق عليها البعض آليات المنهج الأسلوبي جميعها تدور حول الدراسة اللغوية للنص، متضمنةً في ثناياها المستويات السابقة لتحليل النص وفق المنهج الأسلوبي.

علاقة المنهج الأسلوبي بالنقد الأدبي:

تلتقي الأسلوبية مع النقد في مجال دراستهما وهو الأدب، وبتحديد أدق مع النص الأدبي، إلا أن الأسلوبية تدرس الأثر الأدبي معزولاً عما يحيط به من ظروف، فمجال عملها النص فحسب، أما النقد فلا يُغفل في أثناء دراسته للنص الأوضاع المحيطة به، والأسلوبية تُعنى أساسًا بالكيان اللغوي للأثر الأدبي، فعملها يبدأ من لغة النص وينتهي إليها، بينما للنقد رؤية مختلفة وهي أن العمل الأدبي وحدة متكاملة وأنه ينبغي أن يُدرس بكل عناصره الفنية، وما اللغة إلا إحدى تلك العناصر (سليمان، ٢٠٠٤).

وبتعمق العلاقة بين المنهج الأسلوبي والنقد الأدبي يلحظ أن الأسلوبية منهج علمي لدراسة النص الأدبي وفق مستويات محددة، ومداخل تدرس النص الشعري دون النظر للظروف المحيطة به، في حين أن النقد يتسم بالانطباعية، فمعاييره – وإن حُددت – تخضع لنظرة الناقد؛ وكلاهما يصب في دراسة النص الشعري؛ ويتأثران ببعضهما البعض ويدعمان بعضهما بعضًا.

ولمواكبة التطورات في ميدان تعليم النصوص الأدبية سعى عدد من الباحثين إلى تبني المنهج الأسلوبي في تعليم النصوص الأدبية فسعى هارمان (Harman, 2008) من خلال دراسته إلى توظيف اللسانيات في تدريس الأدب لتطوير المهارات الأدبية لدى طلاب السنة التحضيرية، وباستخدام المنهج التجريبي طبقت الدراسة على عينة مكونة من (٥) طلاب تم تدريبهم على توظيف لسانيات النص في دراسة الأدب، وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائيًا لنمو مهارات الطلاب في الكتابة الأدبية. ودراسة الشيزاوية (٢٠١١) والتي هدفت إلى تعرف مدى توفر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي، ومعرفة أثر كل من الصف والخبرة على توافر هذه الكفايات، وباستخدام المنهج الوصفي طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة ووزعتها على عينة مكونة من (٣٥) معلمة، تتوافر كفايات التحليل الأسلوبي لدى المعلمات وتتفاوت في كثرة الاستخدام. وقدمت

الطارشية (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى إدراك فاعلية المنهج الأسلوبي، ودوره في إكساب طالبات الصف الحادي عشر مهارة تحليل النصوص الأدبية، وباستخدام المنهج التجريبي طبقت الباحثة اختبار مهارات تحليل النصوص الأدبية وفق المنهج الأسلوبي على عينة مكونة من (٣٠) طالبة في الصف الحادي عشر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. كذلك دراسة حرحش (٢٠١٧) التي هدفت إلى إدراك فاعلية وحدة بلاغية مقترحة في ضوء المدخل الأسلوبي لتنمية مهارات التذوق البلاغي والكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحث مقياسي التذوق البلاغي والكتابة الإقناعية على عينة مكونة من (١٢٦) طالبًا وطالبة موزعين على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت النتائج فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين في المقياسين لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة السلمي (٢٠١٧) والتي هدفت إلى بناء استراتيجية مقترحة لتدريس الشعر العربي بالمرحلة الجامعية في ضوء بعض الاتجاهات اللسانية بما فيها المنهج الأسلوبي، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، بنى الباحث استبانة لتحديد أبرز الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي والتعرف على واقعها، ثم بناء إطار عام للاستراتيجية المقترحة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية بجامعة الطائف، و(٨١) طالبًا من طلاب القسم، وقد أسفرت النتائج عن تحديد مجموعة من الاتجاهات اللسانية التي يمكن الإفادة منها في تدريس الشعر العربي، وجاء الواقع الفعلي لاستراتيجيات تدريس الشعر العربي في عمومه منخفضًا. وأجرى الزيني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى بناء برنامج مقترح قائم على القراءة المكثفة الإحصائية لتنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحث اختبار مهارات التحليل الأسلوبي على عينة من طلاب وطالبات كلية التربية بالفرقة الرابعة عددها (٧٥) طالبًا وطالبة، موزعين على مجموعتين: (تجريبية

وضابطة)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

في ضوء العرض السابق يتبين أن بعض تلك الدراسات وظفت المنهج الأسلوبي في دراسة النصوص الأدبية لدى عينات مختلفة في المرحلتين الجامعية والثانوية وكذلك المعلمين، باستخدام المنهج التجريبي لتنمية عدد من المهارات اللغوية والأدبية كدراسة هارمان (Harman, 2008)، والشيزاوية (٢٠١١)، والطارشية (٢٠١٣)، وحرحش (٢٠١٧)، أما دراسة الزيني (٢٠١٩) فسعت إلى تنمية مهارات التحليل الأسلوبي من خلال بناء برنامج مقترح في القراءة المكثفة الإحصائية، في حين سعى السلمي (٢٠١٧) من خلال المنهج الوصفي التحليلي إلى اقتراح استراتيجية لدراسة النص الشعري في ضوء الاتجاهات اللسانية، وتتفق معها هذه الدراسة في اعتمادها المنهج الأسلوبي أحد متغيراتها إلا أنها تختلف من حيث سعيها لتحديد آليات واضحة، مستخلصة من مستويات التحليل الأسلوبي لدراسة النص الشعري وتعرف مدى ممارستها لدى طالبات اللغة العربية ثم تعرف علاقة مدى ممارستها بمستوى النقد الأدبي، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث تحديد مشكلة البحث، واعتماد آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.

مفهوم النقد الأدبي:

يتصل النقد الأدبي بجملة من العلوم والفنون، وينشأ من قدرات خاصة وملكات ناقدة تتطور بالتدريب والمران، تنطلق من معايير الفن والجمال للحكم على العمل الأدبي، واكتشاف خصائصه الفنية والجمالية، وقد اهتم العرب بالنقد الأدبي على مرّ العصور إلا أن مفهومه اختلف بتنوع البيئات والمنطلقات والأهداف التي يسعى إليها الناقد أو المعايير التي يطبقها في حكمه على النص، ويتضح ذلك من التعريفات التي تناولت مفهوم النقد الأدبي؛ حيث عرفه الشايب (١٩٩٤) بأنه: "تقدير الأثر الأدبي ببيان قيمته في ذاته، قياسًا

على القواعد أو الخواص العامة التي يمتاز بها الأدب" (ص١١٦)، وعرفه مجاور (٢٠٠٠) بأنه: "تحليل الأدب والحكم عليه في ضوء القواعد البلاغية، والعوامل النفسية، والوظيفة العملية للغة والوظيفة الانفعالية لها" (ص٤٧٧). وعرفه الكواز (٢٠٠٦) بأنه: "مجموعة من الأساليب المتبعة لفحص الآثار الأدبية، بقصد كشف الغامض، وتفسير النص الأدبي، والإدلاء بحكم عليه، في ضوء مبادئ أو مناهج بحث يختص بها ناقد من النقاد" (ص٥٧). وعرفاه الدليمي والوائلي (٢٠٠٩) بأنه: "الحكم على النصوص الأدبية بعد التحليل والموازنة، بما يظهر قيمتها الأدبية ومستواها الفني لفظًا ومعنى وأسلوبًا وفكرة" (ص١٠٩). في حين عرفه عيسى (٢٠١٢) بأنه: "فن تقويم الأعمال الأدبية والفنية وتحليلها تحليلاً قائمًا على أساس علمي، بهدف الكشف عن وجوه الجودة بها انطلاقًا من قراءة النصوص الأدبية قراءة منهجية، تتضمن الوصف، والتحليل والتفسير، والتقويم" (ص٥٧٦). وعرفته هدى صالح (٢٠١٩) بأنه: "قراءة النص الأدبي (الشعري) لفهم مضمونه، وتحليل بنيته اللغوية؛ لتمييز وحدته العضوية، وتفسير جمالياته، وإصدار حكم موضوعي عليه من حيث قيمته الفنية واللغوية في ضوء المعايير الفنية المناسبة" (ص٧٦).

وبالنظر للتعريفات السابقة يتضح أن بعضها انطلق من تقدير القيمة الفنية للنص الأدبي كما ورد في تعريف (الشايب، ١٩٩٤)، وبعضها تأثر بالدراسات النقدية والعوامل النفسية والفلسفية التي أثرت عليها كما ورد في تعريف (مجاور، ٢٠٠٠)، في حين أخذ بعضها اتجاهًا آخر قائمًا على تحليل النص وتفسيره وتقويمه في ضوء معايير أو مناهج محددة كما ورد في تعريفات (الكوّاز، ٢٠٠٦)، و(الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩)، و(عيسى، ٢٠١٢)، و(صالح، ٢٠١٩)، هذا التنوع في تحديد مفهوم النقد الأدبي يشير إلى الصعوبة في تحديد مفهوم متفق عليه للنقد الأدبي، إلا أن ذلك لا يعني الاختلاف الكبير بين هذه الآراء حول مفهوم النقد الأدبي كونه يُعنى بدراسة النص الأدبي وفق أساليب، أو مناهج، أو معايير لتقويمه والحكم عليه.

أهمية النقد الأدبي:

تُعد دراسة النقد الأدبي مهمة، وتتجلى أهميتها فيما تمنحه للمتعلمين من قدرة على بناء الأحكام النقدية للنصوص الأدبية على أسس موضوعية، تثري الساحة الأدبية والذوق العام، كذلك تثقيف المتعلمين أدبيًّا، وتزويدهم بأدوات ومناهج النقد الأدبي، وقد أوردت صالح (٢٠١٩) أهمية دراسة النقد الأدبي في:

١. صقل الأعمال الأدبية وتطويرها.
٢. تنمية مهارات التفكير النقدي.
٣. الكشف عن الخصائص الفنية والجمالية للنص الأدبي التي يتفرد بها.
٤. تدريب الطلاب على إصدار أحكام أدبية على النص الأدبي وفق أسس علمية للنقد.
٥. الكشف عن العوامل الثقافية والاجتماعية التي تؤثر في العمل الأدبي.
٦. تعويد الطلاب على القراءة الأدبية الناضجة.
٧. تنمية قدرات الوصف والتحليل والتفسير والفهم اللغوي للنصوص الأدبية.
٨. التعمق في فهم النصوص الأدبية، وكشف مواطن القوة والضعف فيها.

وذكر يوسف (٢٠١٩) بأن أهمية دراسة النقد الأدبي تكمن في:

١. تعويد المتعلمين على التفكير فيما يقرؤون.
٢. إدراك القيمة الفنية والجمالية للنص الأدبي.
٣. امتلاك مهارات قرائية أعمق وأنضج في تعاملهم مع النص الأدبي.
٤. التعرف على مقاييس النقد الأدبي المتعلقة باللفظ والمعنى، والوصف والتراكيب.

ولا شك بأن للنقد الأدبي دورًا كبيرًا كونه هدفًا من أهداف دراسة النصوص الأدبية، ووسيلة لفهمها وسبر أغوارها بالتعرف على أفكارها وعلاقاتها، كما أنه يحمل في طياته إدراك الفرد لقيمة الإرث الأدبي والارتباط به، ووسيلة مهمة لمعرفة الماضي والحاضر.

أهداف النقد الأدبي:

إن الغرض من النقد الأدبي اكتشاف العناصر التي لا بد منها للأدب، والتي إذا تحققت على الوجه الأكمل كانت المثل الأعلى للقطعة الأدبية، والتي هي المقياس الذي نقيس به الآثار الأدبية لنعرف قيمتها (أمين، ٢٠١٢).

وقد أشار عيسى (٢٠١٢) إلى أن الناقد الأدبي يسعى إلى غايتين، منح القارئ استجابته النقدية للأثر الأدبي المنقود فيساعده على تحقيق المتعة أو اللذة الوجدانية والفكرية من النص، أو قد يكشف من طريق الاختبار والتحليل عناصر العمل الأدبي، فيقف على جذوره وأصوله الفنية وصولاً بها إلى قيمة وتقدير أدبيين، فالناقد يخدم قارئ الشعر، ذلك أن مهمة النقد مزدوجة، أحد طرفيها توضيح الفن وتصحيح الذوق، والآخر إعادة الشعر للحياة، وغاية النقد إنشاء موروث أو اتباعية، وصلة مستمرة بين أدب الماضي وذوقه، وأدب الحاضر وذوقه.

ويهدف تدريس النقد الأدبي إلى:

١. الإلمام بحركة النقد الأدبي عند العرب.
٢. التعريف بأبرز النقاد العرب القدامى والمعاصرين والمعالم الكبرى لمناهجهم النقدية.
٣. التعريف بأبرز القضايا النقدية في النقد الأدبي واستيعابها ضمن سياقها الذي نشأة فيه.
٤. الإلمام بتطور حركة النقد الأدبي الحديث عند العرب.
٥. التعريف بأبرز المذاهب النقدية العالمية وإدراك أثرها في النقد العربي الحديث.
٦. تذوق جماليات النص الأدبي وتفهمها عن طريق التحليل النقدي للنص (الحلاق، ٢٠١٠).

مهارات النقد الأدبي:

لقد حظي النقد الأدبي باهتمام عدد من الباحثين في مجال تعليم اللغة العربية، هذا

الاهتمام تجسد في الدراسات التي هدفت إلى تحديد مهاراته وقياسها، وقد تعددت تصنيفات الباحثين لمهارات النقد الأدبي نتيجة تعدد مفاهيمه والاتجاهات المؤثرة فيه، ويتضح ذلك من خلال استعراض جانبٍ من تلك المهارات:

١. الموازنة: وتعني الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين نصين أدبيين، أو بين أجزاء مختلفة لنص واحد.
٢. الاستنتاج: وهي مهارة تركيبية لعملية الموازنة، وتعني التوصل إلى استنتاجات معينة على أساس البيانات التي توصلت إليها عملية الموازنة.
٣. التحليل: وهي مهارة دراسة النص الأدبي، النظر في كل عنصر من عناصره؛ بغرض استكشاف محاسنه وعيوبه؛ لتذوقه على أكمل وجه، وتكوين أحكام موضوعية مرتبطة به (عيسى، ٢٠١٢).

وحُدِدت كذلك في:

١. تمييز الأفكار الرئيسة من الفرعية.
٢. التمييز بين التعبيرات الحقيقية والمجازية.
٣. بيان اتجاه الأديب نحو القضايا التي يعالجها.
٤. الموازنة بين نصين أدبيين في أوجه الشبه والاختلاف (البريزات، ٢٠١٣).

وقد حدد السلمي (٢٠١٦، ص١٨٤) مهارات النقد الأدبي من أربع مهارات رئيسة شملت عدد من المهارات الفرعية؛ هي: مهارات التمييز، ومهارات الموازنة، ومهارات الاستنتاج، وإصدار الأحكام. وقدمت دراسة صالح (٢٠١٩، ص١٠٢) قائمة بمهارات النقد الأدبي تنطلق من أربعة مجالات، هي: نقد الأفكار والقيم الواردة في النص، ونقد البناء اللغوي للنص وتعليل ذلك، ونقد العاطفة والتجربة الشعورية للأديب، وتقييم النص كمنتج أدبي ببعض المعايير الفنية والجمالية. وقد شكلت هذه التصنيفات مصدرًا مهمًّا أفادت منه الباحثة في بناء قائمة مهارات النقد الأدبي لطالبات اللغة العربية، وفي ضوء ما عرض يمكن استخلاص الآتي:

١. ركزت معظم تلك التصنيفات على الجهد العقلي، منطلقين بذلك من كون النقد يمارس بمهارات عقلية عليا.
٢. التباين في مهارات النقد الأدبي وهو تباين طبيعي نتيجة تعدد مفاهيم النقد الأدبي والاتجاهات المؤثرة فيه.
٣. تباين المهارات الرئيسة أو المجالات التي انطلق منها الباحثون في تصنيف مهارات النقد الأدبي؛ ففي دراسة (عيسى، ٢٠١٢) تحددت المنطلقات بالموازنة والاستنتاج والتحليل، في حين انطلقت دراسة (السلمي، ٢٠١٦) من التمييز والموازنة والاستنتاج وإصدار الأحكام، أما دراسة (صالح، ٢٠١٩) فقد انطلقت من نقد الأفكار والقيم الواردة في النص، ونقد البناء اللغوي للنص وتعليل ذلك، ونقد العاطفة والتجربة الشعورية للأديب، وتقييم النص كمنتج أدبي ببعض المعايير الفنية والجمالية.
٤. ومن التصنيفات السابقة ستتناول الباحثة تصنيف مهارات النقد الأدبي من خلال المهارات الرئيسة التي انطلقت منها دراسة (السلمي، ٢٠١٦)؛ وهي: التمييز والاستنتاج والموازنة وإصدار الأحكام لكون النقد الأدبي أحد أشكال التفكير الناقد في مجال النصوص الأدبية كما أورد ذلك.

ومن منطلق أهمية النقد الأدبي فقد تناولته العديد من الدراسات قياسًا وتنمية؛ ومنها دراسة البريزات (٢٠١٣) والتي هدفت إلى قياس أثر برنامج قائم على الذكاء الانفعالي في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى الطلبة، وباستخدام المنهج شبه التجريبي، طبقت الباحثة اختبار النقد الأدبي على عينة مكونة من (٩٠) طالبًا وطالبة، قسموا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة مهدي (٢٠١٣)، التي هدفت إلى معرفة أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارة النقد الأدبي في مادة الأدب والنصوص لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحث اختبار مهارات النقد الأدبي على عينة

مكونة من (٥١) طالبًا قسموا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك دراسة المليجي (٢٠١٤) التي سعت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات النقد الأدبي التطبيقي والاتجاه نحوه لدى طلاب الدبلوم العام في التربية تخصص اللغة العربية، وباستخدام المنهج التجريبي، طبق الباحث مقياس النقد الأدبي على عينة مكونة من (٦٠) طالبًا وطالبة قُسِموا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة إبراهيم (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تنمية مهارات النقد الأدبي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي من خلال برنامج مقترح في ضوء منهج النقد التكاملي، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحث اختبار مهارات النقد الأدبي على عينة مكونة من (٣٤) طالبًا قسموا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وأظهرت النتائج فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في اختبار مهارات النقد الأدبي لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة السلمي (٢٠١٦) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التحليل النصي في تنمية مهارات الأداء البلاغي والنقد الأدبي ومستوى التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وباستخدام المنهج التجريبي طبق الباحث عددًا من الأدوات منها اختبار النقد الأدبي على عينة مكونة من (٦٤) طالبًا قسموا إلى مجموعتين: (تجريبية وضابطة)، وكان من أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات النقد الأدبي. وفي جانب آخر هدفت دراسة صالح (٢٠١٩) إلى تقويم مهارات نقد النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (نظام المقررات) في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات القراءة الناضجة للأدب، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي طبقت الباحثة اختبار مهارات نقد النصوص الأدبية على عينة مكونة من (٦٥) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الطالبات في نقد النصوص الأدبية تراوح بين متوسط وضعيف جدًّا.

في ضوء العرض السابق؛ تبين أن بعض تلك الدراسات سعت لتنمية مهارات النقد الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بتوظيف عدد من الاستراتيجيات التعليمية باستخدام المنهج التجريبي كدراسة البريزات (٢٠١٣)، ومهدي (٢٠١٣)، والمليجي (٢٠١٤)، وإبراهيم (٢٠١٥)، والسلمي (٢٠١٦) وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات أثرًا إيجابيًا في تطوير مهارات النقد الأدبي لدى المتعلمين، في حين هدفت دراسة صالح (٢٠١٩) إلى تقويم مهارات نقد النصوص الأدبية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي وأظهرت نتائجها مستوىً متوسطًا إلى ضعيف جدًّا في مهارات النقد الأدبي، وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات؛ كونها تبحث مستوى النقد الأدبي كأحد متغيرات الدراسة، وقد أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة ومهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات اللغة العربية.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي في هذا البحث؛ كونه المنهج الأنسب لمعرفة واقع ممارسات طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي وعلاقته بمستوى النقد الأدبي لديهن.

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٣٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الملك خالد، و(٧٤) طالبة من طالبات المستويين السادس والسابع بقسم اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية في جامعة الملك خالد.

أدوات البحث ومواده التعليمية:

١. قائمة تحديد آليات دراسة النص الشعري وفق المنهج الأسلوب اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية:

تم إعدادها وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدبيات التربوية: المراجع، والدراسات، والبحوث المتعلقة بالمنهج الأسلوبي.
- تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية.
- إعداد قائمة مبدئية بآليات دراسة النص الشعري وفق المنهج الأسلوبي اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية مكونة من (٥) مستويات تضمنت (٢٥) آلية.
- التحقق من صدق القائمة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية ملحق رقم (١)، وقد أبدوا بعض الملاحظات التي أُخذت بعين الاعتبار.
- بعد إجراء التعديلات على القائمة ظهرت في صورتها النهائية، مكونة من (٥) مستويات تضمنت (٢١) آلية (ملحق رقم (٢).

٢. قائمة مهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية: أُعِدّت القائمة وفق الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدبيات السابقة والدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات النقد الأدبي.
- تحليل أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية.
- إعداد قائمة مبدئية بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات تخصص اللغة العربية مكونة من (٤) مهارات رئيسة، تضمنت (٢٨) مهارة فرعية.
- التحقق من صدق القائمة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، ملحق رقم (١)، وتعديلها في ضوء ملحوظاتهم وآرائهم.

- بعد إجراء التعديلات على القائمة ظهرت في صورتها النهائية مكونة من (٤) مهارات رئيسة، تضمنت (٢٨) مهارة فرعية (ملحق رقم (٣).

٣. **الاستبانة:** وقد تم إعدادها وفق الخطوات الآتية:

أ) **هدف الاستبانة:** قياس واقع ممارسات طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي زمن وجهة نظرهن ونظر أعضاء هيئة التدريس.

ب) **مصادر الاستبانة:** تم الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المنهج الأسلوبي، وقائمة آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي التي تم التوصل إليها سابقًا.

ج) **محتوى الاستبانة:** تضمنت (٢١) عبارة تمثل آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.

د) **معيار الحكم على الاستبانة:** اُستخدم فيه مقياس ثلاثي متدرج (بدرجة منخفضة، بدرجة متوسطة متوسط، بدرجة عالية):

جدول (١): معيار الحكم على مستوى الممارسة

م	من	إلى	المستوى
١	١	أقل من ١,٦٧	بدرجة منخفضة
٢	١,٦٧	أقل من ٢,٣٤	بدرجة متوسطة
٣	٢,٣٤	٣	بدرجة عالية

هـ) صدق الاستبانة: بعد إعداد الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس واللغة العربية تخصص الأدب والنقد؛ لإبداء الرأي حول مدى سلامة الصياغة اللغوية، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه، وقد أبدى السادة المحكمون الموافقة على الاستبانة، وبذلك تحقق الصدق المنطقي لها. كما تم التحقق من

صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه ثم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمستوى لاستبانة أعضاء هيئة التدريس

الصوتي		الصرفي		المعجمي		التركيبي		التصويري	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٩**	١	٠,٥٨**	١	٠,٦٢**	١	٠,٥٢**	١	٠,٦٠**
٢	٠,٥٨**	٢	٠,٥٧**	٢	٠,٥٣**	٢	٠,٦٢**	٢	٠,٥٦**
٣	٠,٤٩**	٣	٠,٦٤	٣	٠,٦٥**	٣	٠,٥٣**	٣	٠,٦٢**
٤	٠,٥٥**	٤	٠,٥٨**	٤	٠,٥٩**	-	-	٤	٠,٥٣**
-	-	-	-	٥	٠,٥٥**	-	-	٥	٠,٦٢**

** القيمة دالة عند ٠,٠١ * القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات البعد والدرجة الكلية له دالة؛ مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما يقيسه المستوى وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء هيئة التدريس

م	المستوى	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الصوتي	٠,٧٧	٠,٠١
٢	الصرفي	٠,٧٦	٠,٠١
٣	المعجمي	٠,٨٢	٠,٠١
٤	التركيبي	٠,٧٩	٠,٠١
٥	التصويري	٠,٨٠	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمستوى

والدرجة الكلية للاستبانة دالة، مما يشير إلى أن المستويات تقيس ما تقيسه الاستبانة، وهو مؤشر على الصدق.

ز) **ثبات الاستبانة**: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للمستويات والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٤): قيم معاملات الثبات للمستويات والدرجة الكلية لاستبانة أعضاء هيئة التدريس

م	المستوى	معامل الثبات
١	الصوتي	٠,٧٩
٢	الصرفي	٠,٧٧
٣	المعجمي	٠,٨٣
٤	التركيبي	٠,٦٩
٥	التصويري	٠,٨٠
الاستبانة كاملة		٠,٨٣

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الثبات للاستبانة تراوحت بين ٠,٦٩- ٠,٨٣ للمستويات والاستبانة كاملة وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيًّا.

ي) الصورة النهائية للاستبانة: في ضوء نتائج الخطوات السابقة تم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة مكونة من (٢١) عبارة تمثل آليات دراسة النص الشعري وفق المنهج الأسلوبي (الملحق رقم (٤).

٤. اختبار مهارات النقد الأدبي:

أ) **هدف الاختبار**: قياس مستوى مهارات النقد الأدبي المستهدف اللازمة لطالبات اللغة العربية؛ لمعرفة علاقتها بممارسة آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي.

ب) **مصادر الاختبار**: الدراسات السابقة التي تناولت اختبارات مهارات النقد الأدبي؛

وأهمها: دراسة (البريزات، ٢٠١٣)، و(إبراهيم، ٢٠١٥)، و(السلمي، ٢٠١٦).

ج) **محتوى الاختبار**: تضمن الاختبار (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل.

د) **صدق الاختبار**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، (ملحق رقم (١)؛ لإبداء الرأي حول مناسبته لمستوى الطالبات، وقد اتفق المحكمون على صلاحيته، وبذلك تحقق الصدق المنطقي. كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين الدرجة على المفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، ثم حساب الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار، وجاءت النتائج كما بالجدولين الآتيين:

جدول (٥): قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمهارة باختبار النقد الأدبي

التمييز		الاستنتاج		الموازنة		إصدار الأحكام	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٤٤**	١	٠,٦٤**	١	٠,٦٢**	١	٠,٦٢**
٢	٠,٥٢**	٢	٠,٥٨**	٢	٠,٥٣**	٢	٠,٥٩**
٣	٠,٥٩**	٣	٠,٤٩**	٣	٠,٥٤**	٣	٠,٥٢**
٤	٠,٥٦**	٤	٠,٥٢**	٤	٠,٥٥**	٤	٠,٥٣**
٥	٠,٦٢**	٥	٠,٦٢**	٥	٠,٤٦**	٥	٠,٥٨**
٦	٠,٦٦**	٦	٠,٥٣**	-	-	٦	٠,٥٧**
-	-	٧	٠,٥٥**	-	-	٧	٠,٤٥**
-	-	٨	٠,٤٩**	-	-	٨	٠,٥٢**
-	-	٩	٠,٥٢**	-	-	-	-

** القيمة دالة عند ٠,٠١ * القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين مفردات المهارة والدرجة الكلية لها دالة؛ مما يشير إلى أن المفردات تقيس ما تقيسه المهارة وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٦): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية لاختبار النقد الأدبي

م	المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التمييز	٠,٦٩	٠,٠١
٢	الاستنتاج	٠,٧٩	٠,٠١
٣	الموازنة	٠,٦٦	٠,٠١
٤	إصدار الأحكام	٠,٧٧	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار دالة؛ مما يشير إلى أن المهارات تقيس ما يقيسه الاختبار، وهو مؤشر على الصدق.

ز) **حساب ثبات الاختبار**: تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفاكرونباخ للمهارات والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما بالجدول (٧) الآتي:

جدول (٧): قيم معاملات الثبات للمهارات والدرجة الكلية لاختبار النقد الأدبي

م	المهارة	معامل الثبات
١	التمييز	٠,٧٤
٢	الاستنتاج	٠,٨٠
٣	الموازنة	٠,٧٦
٤	إصدار الأحكام	٠,٧٧
	الاختبار كاملا	٠,٨١

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات للاختبار تراوحت بين ٠,٧٤- ٠,٨١ للمهارات والاختبار كاملاً وهي قيم ثبات مقبولة إحصائيًّا.

ه) **الصورة النهائية للاختبار**: بلغ عدد فقرات الاختبار في صورته النهائية (٢٨) فقرة، تقيس مهارات النقد الأدبي (التمييز، والاستنتاج، والموازنة، وإصدار الأحكام)

والجدول رقم (٨) يوضح مواصفات اختبار مهارات النقد الأدبي، مع بيان عدد الأسئلة، والنسبة المئوية لكل مهارة.

جدول (٨): مواصفات اختبار مهارات النقد الأدبي

م	المهارة	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
١	التمييز	(١ – ٦)	٦	٢١,٤٣٪
٢	الاستنتاج	(٦ – ١٥)	٩	٣٢,١٤٪
٣	الموازنة	(١٦ – ٢٠)	٥	١٧,٨٦٪
٤	إصدار الأحكام	(٢١ – ٢٨)	٨	٢٨,٥٧٪
٦	المجموع	٢٨	٢٨	١٠٠

إجراءات تطبيق أدوات البحث: بدأ توزيع الاستبانة والاختبار إلكترونيًّا في يوم الأحد الموافق (٩/ ٧/ ١٤٤٢) وقد استمر التطبيق (٥) أيام، ثم طبق اختبار مهارات النقد الأدبي إلكترونيًّا يوم الأحد الموافق (١٤٤٢/٧/١٦). وبعد الانتهاء تم تفريغ النتائج ومعالجتها إحصائياً.

الأساليب الإحصائية: استخدم البحث عددًا من الأساليب الإحصائية؛ هي: (المتوسطات الحسابية، والمتوسطات الوزنية، الانحراف المعياري، النسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار مان ويتني (Mann Whitney) لمجموعتين مستقلتين.

نتائج البحث: عرضها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما آليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في المرحلة الجامعية؟ توصل البحث إلى قائمة بآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي، وفق عدد من الخطوات فُصلت في الفصل الثالث، وقد شملت القائمة في صورتها النهائية على (٢١) آلية مندرجة تحت (٥) مستويات.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات اللغة العربية في المرحلة الجامعية؟ توصل البحث إلى قائمة بمهارات النقد الأدبي اللازمة لطالبات اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، وفق عدد من الخطوات فُصلت في الفصل الثالث، وقد شملت القائمة في صورتها النهائية على (٢٨) مهارة فرعية مندرجة تحت (٤) مهارات رئيسة.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما واقع ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد واقع ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والنسب المئوية لتحديد نسبة تمكنهن من هذه الآليات، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (٩): قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لواقع ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

المستوى	م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية
الصوتي	١	تتبع البنية الإيقاعية الخارجية للنص من خلال الوزن، والقافية، والرويّ، والزحاف والعلل.	٢,١	٠,٤٠	متوسط	٧٠٪
	٢	دراسة الموسيقى الداخلية للنص كالتكرار	٢,١٣	٠,٣٥	متوسط	٧١٪
	٣	تقييم مدى التكامل بين الموسيقى الداخلية الخارجية في النص	٢,١٧	٠,٣٨	متوسط	٧٢,٣٪
	٤	دراسة الوظيفة التعبيرية للصوت في النص كالتوازي والجناس	٢,٠٧	٠,٣٧	متوسط	٦٩٪
		المستوى الصوتي كاملاً	٢,١٢	٠,٠٤	متوسط	٧٠,٧٪

المستوى	م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية
الصرفي	١	تتبع مدى تنوع الظواهر الصرفية للأسماء كالتصغير، والاشتقاق، والنسب .. إلخ.	٢,١٠	٠,٤٠	متوسط	٧٠٪
	٢	تتبع مستوى تعدد توظيف الأسماء وخصائصها كالتعريف، والتنكير، والتثنية، والجمع	٢,٠٧	٠,٣٧	متوسط	٦٩٪
	٣	تقييم مدى التنوع في استخدام صيغ الأفعال وإسنادها للضمائر (ماضٍ، مضارع، أمر)	٢,٠٧	٠,٣٧	متوسط	٦٩٪
	٤	تتبع مظاهر الإعلال، والإبدال، والقلب، والنقل، والوقف، والإدغام، والإمالة	٢,٠٣	٠,٣٢	متوسط	٧,٦٧٪
		المستوى الصرفي كاملاً	٢,٠٧	٠,٠٣	متوسط	٦٩٪
المعجمي	١	شرح الألفاظ الواردة بدلالات مختلفة أظهرت براعة الشاعر	٢,٣٤	٠,٤٧	عال	٧٨٪
	٢	قياس مدى شيوع الألفاظ وبعدها عن الندرة والغرابة	٢,٢٣	٠,٤٣	متوسط	٧٤,٣٪
	٣	تتبع مدى مطابقة الألفاظ لمعانيها.	٢,٢٧	٠,٤٥	متوسط	٧٥,٧٪
	٤	تحليل معجم الشاعر ومدى مناسبته للتجربة الشعرية	٢,٢٣	٠,٥٠	متوسط	٧٤,٣٪
	٥	دراسة العلاقات الدلالية (الترادف، الاشتراك، الأضداد)	٢,٢٠	٠,٤٨	متوسط	٧٣,٣٪
		المستوى المعجمي كاملاً	٢,٢٥	٠,٠٤	متوسط	٧٥٪
التركيبي	١	تحليل الأساليب النحوية من خلال التقديم والتأخير مثلاً أو الحذف، أو الذكر، أو القصر	٢,٠٣	٠,٣٢	متوسط	٦٧,٧٪

المستوى	م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية
	٢	تحليل الأساليب البلاغية كأسلوب النداء أو أسلوب القصر، أو أسلوب التقرير... وأثرها في الحالة الشعورية على المتلقي	٢,٠٣	٠,٣٢	متوسط	٦٧,٧٪
	٣	تحليل بُنى الجمل (الفعلية، الأسمية، الناسخة) في النص	٢,١٠	٠,٣١	متوسط	٧٠٪
		المستوى التركيبي كاملاً	٢,٠٥	٠,٠٤	متوسط	٦٨,٣٪
التصويري	١	تحليل الصور الفنية (التشبيه، الاستعارة، الكناية، الرمز.. إلخ.	٢,٣٤	٠,٤٧	عال	٧٨٪
	٢	قياس مدى تأثير الصور الفنية في النص.	٢,٣٤	٠,٤٧	عال	٧٨٪
	٣	تتبع مدى الجمع بين الخيال الإبداعي والخيال التأليفي	٢,٢٧	٠,٤٥	متوسط	٧٥,٧٪
	٤	تقييم مستوى الجمع بين الصور الأدبية الكلية والجزئية، وبين المادية والمحسوسة	٢,٢٤	٠,٤٤	متوسط	٧٤,٧٪
	٥	تقييم مدى ارتباط الصور الأدبية بفكرة النص وعاطفته	٢,٢٤	٠,٤٤	متوسط	٧٤,٧٪
		المستوى التصويري كاملاً	٢,٢٩	٠,٠٣	متوسط	٧٦,٣٪

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء متوسطا لجميع المؤشرات والدرجة الكلية في المستويات الصوتي، والصرفي، والمعجمي، والتركيبي؛ حيث تراوحت نسب ممارسة الطالبات لهذه المستويات بين (٦٩٪ – ٧٥,٧٪) للمؤشرات والدرجة الكلية، في حين جاء مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي في المستوى التصويري ما بين متوسط إلى عالٍ؛ حيث تراوحت نسب ممارسة الطالبات لهذا المستوى بين (٧٤,٧٪ – ٧٨٪) للمؤشرات والدرجة الكلية. ولمعرفة مستوى

ممارسة الطالبات لآليات النص الشعري بوجه عام فقد تم حساب متوسط كل مستوى والمتوسط العام للمستويات وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٠): قيم المتوسطات للمستويات والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية	الترتيب
١	الصوتي	٢,١٢	٠,٠٤	متوسط	٪٧٠,٧	**٣**
٢	الصرفي	٢,٠٧	٠,٠٣	متوسط	٪٦٩	**٤**
٣	المعجمي	٢,٢٥	٠,٠٤	متوسط	٪٧٥	**٢**
٤	التركيبي	٢,٠٥	٠,٠٤	متوسط	٪٦٨,٣	**٥**
٥	التصويري	٢,٢٩	٠,٠٣	متوسط	٪٧٦,٣	**١**
المستويات مجمعة		٢,١٦	٠,١٠	متوسط	**٪٧٢**	

يتضح من الجدول (١٠) أن مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء متوسطًا لجميع المستويات والدرجة الكلية وجاء المستوى التصويري في الترتيب الأول من حيث الممارسة وتراوحت نسب ممارسة الطالبات بين ٦٨,٣ – ٧٦,٣ ٪ للمستويات والدرجة الكلية، وتُفسر هذه النتيجة بكون الآليات التي تستخدم لدراسة النصوص الشعرية في ضوء المنهج الأسلوبي تُفَعل ولكن بصورة لا توصل الطالبة إلى التمكن؛ حيث يركز معظم أعضاء هيئة التدريس على الدراسة السطحية للنص الشعري –في الغالب– دون الرجوع إلى آليات محددة وفق المناهج النقدية الحديثة، ودون أن تكون معيارًا لدراسة النص الشعري، وإنما تتسم تفسيراتهم للنصوص الشعرية بالانطباعية والرؤى الشخصية، إضافة إلى ضعف توظيف فروع اللغة العربية الأخرى التي من شأنها أن تخدم دراسة النص الشعري، أمّا ما يتعلق بكون المستوى التصويري حصل على الترتيب الأول ويُمارس بدرجة عالية، فربما يعود ذلك لكونه يتعلق بالجوانب البلاغية، وهي أكثر

ما يتم التركيز عليه في أثناء دراسة النصوص الشعرية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشيزاوية، ٢٠١١)، التي أظهرت مستويات متوسطة وعالية في ممارسة كفايات تحليل النصوص الشعرية باستخدام المنهج الأسلوبي، في حين تختلف مع نتائج دراسة (السلمي، ٢٠١٧)، التي أظهرت ضعفًا في ممارسة الاتجاهات اللسانية أثناء دراسة النص الشعري، بما فيها المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما واقع ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط الوزني لتحديد واقع ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظر الطالبات والنسب المئوية لتحديد نسبة تمكن من هذه الآليات، وجاءت النتائج كما يأتي:

جدول (١١): قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لواقع ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظرهن

المستوى	م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية
الصوتي	١	تتبع البنية الإيقاعية الخارجية للنص من خلال الوزن، والقافية، والرويّ، والزحاف والعلل	٢,٣٣	٠,٤٨	متوسط	٧٧,٧٪
	٢	دراسة الموسيقى الداخلية للنص كالتكرار	٢,٣١	٠,٥٢	متوسط	٧٧٪
	٣	تقييم مدى التكامل بين الموسيقى الداخلية والموسيقى الخارجية في النص	٢,٣٦	٠,٥١	عال	٧٨,٧٪
	٤	دراسة الوظيفة التعبيرية للصوت في النص كالتوازي والجناس	٢,٣٠	٠,٥٢	متوسط	٧٦,٧٪
		المستوى الصوتي كاملاً	٢,٣٣	٠,٠٣	متوسط	٧٧,٧٪

المستوى	م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية
الصرفي	١	تتبع مدى تنوع الظواهر الصرفية للأسماء كالتصغير، والاشتقاق، والنسب .. إلخ	٢,٢٢	٠,٥٣	متوسط	٪٧٤
	٢	تتبع مستوى تعدد توظيف الأسماء وخصائصها كالتعريف، والتنكير، والتثنية، والجمع	٢,٢٨	٠,٥٣	متوسط	٪٧٦
	٣	تقييم مدى التنوع في استخدام صيغ الأفعال وإسنادها للضمائر (ماضٍ، مضارع، أمر)	٢,٢٩	٠,٥٩	متوسط	٪٧٦,٣
	٤	تتبع مظاهر الإعلال، والإبدال، والقلب، والنقل، والوقف، والإدغام، والإمالة	٢,٢٧	٠,٦٠	متوسط	٪٧٥,٧
		المستوى الصرفي كاملاً	٢,٢٧	٠,٠٣	متوسط	٪٧٥,٧
المعجمي	١	شرح الألفاظ الواردة بدلالات مختلفة أظهرت براعة الشاعر	٢,٤٣	٠,٥٠	عال	٪٨١
	٢	قياس مدى شيوع الألفاظ وبعدها عن الندرة والغرابة	٢,٣٥	٠,٥٠	عال	٪٧٨,٣
	٣	تتبع مدى مطابقة الألفاظ لمعانيها	٢,٤٦	٠,٥٠	عال	٪٨٢
	٤	تحليل معجم الشاعر ومدى مناسبته للتجربة الشعرية	٢,٣٩	٠,٥٦	عال	٪٧٩,٧
	٥	دراسة العلاقات الدلالية (الترادف، الاشتراك، الأضداد)	٢,٣٩	٠,٥١	عال	٪٧٩,٧
		المستوى المعجمي كاملاً	٢,٤٠	٠,٠٤	عال	٪٨٠
التركيبي	١	تحليل الأساليب النحوية من خلال التقديم والتأخير مثلاً أو الحذف، أو الذكر، أو القصر	٢,٣٧	٠,٤٩	عال	٪٧٩
	٢	تحليل الأساليب البلاغية كأسلوب النداء أو أسلوب القصر، أو أسلوب التقرير... وأثرها في الحالة الشعورية على المتلقي	٢,٣٥	٠,٥٠	عال	٪٧٨,٣

المستوى	م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية
	٣	تحليل بُنى الجمل (الفعلية، الأسمية، الناسخة) في النص	٢,٢٦	٠,٥٢	متوسط	٪٧٥,٣
		المستوى التركيبي كاملا	٢,٣٣	٠,٠٦	متوسط	٪٧٧,٧
التصويري	١	تحليل الصور الفنية (التشبيه، الاستعارة، الكناية، الرمز .. إلخ.	٢,٤٥	٠,٥٢	عال	٪٨١,٧
	٢	قياس مدى تأثير الصور الفنية في النص.	٢,٢٩	٠,٤٦	متوسط	٪٧٦,٣
	٣	تتبع مدى الجمع بين الخيال الإبداعي والخيال التأليفي	٢,٤٣	٠,٤٩	عال	٪٨١
	٤	تقييم مستوى الجمع بين الصور الأدبية الكلية والجزئية، وبين المادية والمحسوسة	٢,٣١	٠,٤٦	متوسط	٪٧٧
	٥	تقييم مدى ارتباط الصور الأدبية بفكرة النص وعاطفته	٢,٤٣	٠,٥٢	عال	٪٨١
		المستوى التصويري كاملا	٢,٣٨	٠,٠٨	عال	٪٧٩,٣

يتبين من الجدول (١١) أن مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي من وجهة نظرهن جاء بين متوسط وعالٍ لجميع المؤشرات والدرجة الكلية في جميع المستويات الصوتي، والصرفي، والمعجمي، والتركيبي، والتصويري؛ حيث تراوحت نسب ممارسة الطالبات لهذا المستويات بين (٧٤٪- ٨٢٪) للمؤشرات والدرجة الكلية. ولمعرفة مستوى ممارسة الطالبات لآليات النص الشعري بوجه عام فقد تم حساب متوسط كل مستوى والمتوسط العام للمستويات وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (١٢): قيم المتوسطات للمستويات والانحرافات المعيارية لواقع ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري من وجهة نظرهن

م	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى	النسبة المئوية	الترتيب
١	الصوتي	٢,٣٣	٠,٠٣	متوسط	٪٧٧,٧	**٣**
٢	الصرفي	٢,٢٦	٠,٠٣	متوسط	٪٧٥,٣	**٥**
٣	المعجمي	٢,٤٠	٠,٠٤	عال	٪٨٠	**١**
٤	التركيبي	٢,٣٣	٠,٠٦	متوسط	٪٧٧,٧	**٤**
٥	التصويري	٢,٣٨	٠,٠٨	عال	٪٧٩,٣	**٢**
المستويات مجمعة		٢,٣٤	٠,٠٥	عال	**٪٧٨**	

تبين من الجدول (١٢) أن مستوى ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري من وجهة نظرهن جاء متوسطًا للمستويات: الصوتي والصرفي والتركيبي، بينما جاء عاليًا للمستويين: المعجمي والتصويري والدرجة الكلية، وجاء المستوى المعجمي في الترتيب الأول من حيث الممارسة، وتراوحت نسب ممارسة الطالبات بين ٧٥,٣ – ٨٠٪ للمستويات والدرجة الكلية، وتُفسر هذه النتيجة بأن الطالبات يمارسن دراسة النصوص الشعرية بدرجة عالية في المستويين: المعجمي والتصويري؛ لأن هذين المستويين تتعلق دراستهما بالجوانب اللفظية والصور البلاغية، وهي أغلب ما تركز عليه الدراسات للنص الشعري؛ حيث تقتصر على بعض المستويات دون غيرها، أمّا كون المستويات الثلاثة الأخرى الصوتي، والصرفي والتركيبي جاء مستوى ممارسة الطالبات لها متوسطًا فيعود إلى عدم وجود آليات واضحة لدراسة النصوص الشعرية وفق المناهج النقدية، وكذلك القصور في توظيف علوم اللغة المختلفة كالنحو والصرف والبلاغة، وغيرها في دراسة النص الشعري كون اللغة كلاًّ متكاملاً لا يمكن الفصل بين فروعها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشيزاوية، ٢٠١١) والتي أظهرت مستويات متوسطة وعالية في ممارسة كفايات تحليل النصوص الشعرية باستخدام المنهج الأسلوبي، في حين تختلف مع نتائج دراسة (السلمي، ٢٠١٧)،

التي أظهرت ضعفًا في ممارسة الاتجاهات اللسانية دراسة النص الشعري، بما فيها المنهج الأسلوبي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول التالي يقارن بين تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستويات ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري وتقدير الطالبات لأنفسهن:

جدول (١٣): تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستويات ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري وتقدير الطالبات لأنفسهن

م	تقدير أعضاء هيئة التدريس					تقدير الطالبات لأنفسهن			
	المستوى	المتوسط	المستوى	النسبة المئوية	الترتيب	المتوسط	المستوى	النسبة المئوية	الترتيب
١	الصوتي	٢,١٢	متوسط	٧٠,٧٪	٣	٢,٣٣	متوسط	٧٧,٧٪	**٣**
٢	الصرفي	٢,٠٧	متوسط	٦٩٪	٤	٢,٢٦	متوسط	٧٥,٣٪	**٥**
٣	المعجمي	٢,٢٥	متوسط	٧٥٪	٢	٢,٤٠	عال	٨٠٪	**١**
٤	التركيبي	٢,٠٥	متوسط	٦٨,٣٪	٥	٢,٣٣	متوسط	٧٧,٧٪	**٤**
٥	التصويري	٢,٢٩	متوسط	٧٦,٣٪	١	٢,٣٨	عال	٧٩,٣٪	**٢**
المستويات مجمعة		٢,١٦	متوسط	٧٢٪		٢,٣٤	عال	**٧٨٪**	

يتبين من الجدول (١٣) وجود تباين في تقدير أعضاء هيئة التدريس لمستويات الطالبات في آليات دراسة النص الشعري سواء أكان ذلك في قيم المتوسطات أم في ترتيب درجة تمكن الطالبات من هذه المستويات، ففي حين جاء المستوى التصويري في الترتيب الأول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فقد جاء المستوى المعجمي في الترتيب الأول من وجهة نظر الطالبات.

للإجابة عن السؤال الخامس: ما العلاقة بين ممارسة طالبات اللغة العربية لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي ومستوى النقد الأدبي لديهن؟ للإجابة عن

هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب دلالة العلاقة بين تقدير الطالبات لأنفسهن على استبانة درجة ممارسة آليات دراسة النص الشعري ودرجاتهم على اختبار النقد الأدبي وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول (١٤): قيم معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على اختبار النقد الأدبي ودرجات ممارستهن لأليات دراسة النص الشعري

المستوى	مهارات النقد الأدبي				
	التمييز	الاستنتاج	الموازنة	إصدار الأحكام	الدرجة الكلية
الصوتي	٠,٥٩**	٠,٥٦**	٠,١٩	٠,٥٣**	٠,٣٠*
الصرفي	٠,٤٢**	٠,٤١**	٠,١٣	٠,٣٥**	٠,٢٥*
المعجمي	٠,٥٥**	٠,٤٢**	٠,١٢	٠,٥٦**	٠,٤٢**
التركيبي	٠,٤٥**	٠,٤٩**	٠,١٥	٠,٥٣**	٠,٢٦*
التصويري	٠,٥٧**	٠,٤٣**	٠,٢١	٠,٥٦**	٠,٣٦**
المستويات مجمعة	٠,٦٣**	٠,٥٤**	٠,١٩	٠,٦٠**	٠,٣٩**

** القيمة دالة عند ٠,٠١ * القيمة دالة عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٤) أن قيم معاملات الارتباط بين ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري ودرجاتهن على اختبار النقد الأدبي جاءت دالة لجميع الأبعاد عند مستوى ٠,٠٥ و ٠,٠١ ما عدا مهارة الموازنة فلم ترتبط بمستويات دراسة النص الشعري. ولتأكيد هذه النتيجة فقد تم حساب الفروق في مهارات النقد الأدبي بين أعلى ٢٥٪ من الطالبات، وأقل ٢٥٪ من الطالبات على استبانة آليات دراسة النص الشعري، باستخدام اختبار مان ويتني وجاءت النتائج كما بجدول (٢٣) التالي:

جدول (١٥): قيمة اختبار مان ويتني ودلالتها للفروق في مهارات النقد الأدبي بين المرتفعات والمنخفضات في آليات دراسة النص الشعري

المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (u)	مستوى الدلالة
التمييز	المنخفضة	١٩	١٤,٦٨	٢٧٩,٠	٨٩,٠	٠,٠١
	المرتفعة	١٩	٢٤,٣٢	٤٦٢,٠		
الاستنتاج	المنخفضة	١٩	١٥,٣٤	٢٩١,٥	١٠١,٥	٠,٠٥
	المرتفعة	١٩	٢٣,٦٦	٤٤٩,٥		
الموازنة	المنخفضة	١٩	١٧,٣٩	٣٣٠,٥	١٤٠,٥	٠,٢٥ غير دالة
	المرتفعة	١٩	٢١,٦١	٤١٠,٥		
إصدار الأحكام	المنخفضة	١٩	١٣,٨٩	٢٦٤,٠	٧٤,٠	٠,٠١
	المرتفعة	١٩	٢٥,١١	٤٧٧,٠		
الدرجة الكلية	المنخفضة	١٩	١٤,٩٥	٢٨٤,٠	٩٤,٠	٠,٠١
	المرتفعة	١٩	٢٤,٠٥	٤٥٧,٠		

يتضح من جدول (١٥) أن قيم اختبار مان ويتني جاءت دالة في اتجاه المجموعة المرتفعة لجميع المهارات والدرجة الكلية ما عدا مهارة الموازنة، وهذه النتيجة تؤكد نتيجة الارتباط السابقة وتشير إلى أن المجموعة المرتفعة في آليات دراسة النص الشعري يكون مستواها أعلى في مهارات النقد الأدبي، وتُفسر هذه النتيجة بوجود ارتباط بين ممارسة الطالبات لآليات دراسة النص الشعري في ضوء المنهج الأسلوبي وارتفاع مستوى مهارات النقد الأدبي لديهن وربما يعود ذلك إلى طبيعة المنهج الأسلوبي والتي تتمتع بخصائص ملائمة لطبيعة النقد الأدبي ومهاراته التي تقوم على التمييز والاستنتاج والموازنة وإصدار الأحكام من خلال:

١. تتيح مستويات المنهج الأسلوبي للطالبة الوقوف على أنماط العلاقات بين ألفاظ وتراكيب وصور النص الشعري من ناحية التشابه والاختلاف والتضاد والترادف

وتأثيرها على النص الشعري، وهذا يتطلب مهارات معينة كالتحليل والاستنتاج والتمييز.

٢. تبين الطالبة من خلال المستوى الصوتي البنية الإيقاعية الداخلية والخارجية للنص الشعري لتبرز دور الموسيقى كالوزن والقافية، والتكرار والجناس، والتكامل بين الموسيقى الداخلية والخارجية للنص وأثرها في النص الشعري، وهذا كله يتطلب مهارات الموازنة والتمييز والاستنتاج وإصدار الأحكام.

٣. تقف الطالبة من خلال المستوى الصرفي على الظواهر الصرفية المتنوعة كالتصغير والاشتقاق والتذكير والتأنيث وغيرها في النص الشعري وقدرة الشاعر على توظيفها لتخدم المعنى المراد الوصول غليه، وهذا يتطلب قدرة على التأمل والاستنتاج والربط والموازنة.

٤. تقف الطالبة من خلال المستوى المعجمي على مفردات الشاعر والعوامل المؤثرة في معجمه الشعري ودور المفردات في بناء معاني النص الشعري ودلالتها المختلفة والتي تستدعي التأمل والربط.

٥. تبحث الطالبة من خلال المستوى التركيبي الأساليب النحوية والبلاغية والعلاقات بينها ودورها في بناء النص ومعانيه من خلال التحليل والتمييز والموازنة وإصدار الأحكام.

٦. تتعمق الطالبة من خلال المستوى التصويري في مهارات الموازنة والمقارنة والتي تتطلب منها عمقًا في التحليل وقدرة على التذوق والاستمتاع والحكم عليها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (البريزات، ٢٠١٣)، و(مهدي، ٢٠١٣)، و(المليجي، ٢٠١٤)، و(إبراهيم، ٢٠١٥)، و(السلمي، ٢٠١٦)، وجميعها أظهرت نتائجها ارتفاعًا ملحوظًا في مهارات النقد الأدبي لدى الطلاب نتيجة ممارسة آليات متنوعة مستندة لبعض المناهج النقدية أو الاستراتيجيات التدريسية.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث تم وضع التوصيات الآتية:

١. الاستفادة من المناهج النقدية المنبثقة من الاتجاهات اللسانية الحديثة ومنها المنهج الأسلوبي في دراسة النصوص الأدبية من خلال تدريب طالبات اللغة العربية على آلياتها وخطواتها.
٢. تحديث مفردات توصيفات المقررات للغة العربية لمواكبة الاتجاهات الحديثة في دراسة النص الشعري، من خلال المراجعة الدورية من قبل لجنة الخطط والبرامج في القسم، وتقارير المقررات.
٣. عقد دورات تدريبية ولقاءات علمية لأعضاء هيئة التدريس في مجال كفايات تدريس النصوص الشعرية.
٤. التأكيد على أهمية تنمية مهارات النقد الأدبي لدى الطالبات من خلال توظيف المناهج النقدية.
٥. تضمين آليات دراسة النص الأدبي في ضوء المنهج الأسلوبي مقررات النقد الأدبي.
٦. تزويد الطالبات بمزيد من آليات التحليل الأسلوبي ذات الأصالة والابتكار لتنمية مهاراتهن في النقد والتذوق الأدبي.

المقترحات:

توصل البحث إلى المقترحات الآتية:

١. تحديد كفايات تدريس النص الشعري وفق المناهج النقدية الحديثة.
٢. الكشف عن فاعلية المنهج الأسلوبي لتحليل النصوص الأدبية في تنمية النقد الأدبي، والتذوق البلاغي.
٣. واقع توظيف الاتجاهات الألسنية في دراسة النصوص الشعرية للمرحلة، وعلاقتها بمهارات النقد الأدبي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، أحمد. (٢٠١٥). "برنامج مقترح في ضوء منهج النقد التكاملي لتنمية مهارات النقد الأدبي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي". *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، (٢٥)، ٤٩.

أمين، أحمد. (٢٠١٢). *النقد الأدبي*. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.

البريزات، ابتسام. (٢٠١٣). "*بناء برنامج تعليمي قائم على الذكاء الانفعالي وقياس أثره في تحسين مهارات الخطابة والنقد الأدبي لدى الطلبة*". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية- جامعة عمان.

تمبراط، مريم. (٢٠١٧). "*البنية الأسلوبية في قصيدة البكاء بين يدي زرقاء اليمامة لأمل قندل*". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي.

الحربي، فرحان. (٢٠٠٦). *الأسلوبية في النقد الحديث دراسة في تحليل الخطاب*. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

حرحش، صفوت. (٢٠١٧). "وحدة بلاغية مقترحة في ضوء المدخل الأسلوبي لتنمية مهارات التذوق البلاغي والكتابة الإقناعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي". *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٢٢)، ١٦- ٦٥.

جميل، حمداوي. (٢٠١٥). *الاتجاهات الأسلوبية*. دار الألوكة للطباعة.

الدليمي، طه، والوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠٩). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. عالم الكتب الحديث.

الزيني، محمد.(٢٠٢٩). "برنامج مقترح قائم على القراءة المكثفة الإحصائية لتنمية مهارات التحليل الأسلوبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية". *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، ١٠٦ (٢)، ٦١٠- ٦٥٣.

السلمي، فواز. (٢٠١٦). " *فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التحليل النصي في تنمية مهارات الأداء البلاغي والنقد الأدبي ومستوى التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الثانوية*". رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى.

سليمان، فتح الله. (٢٠٠٤). *الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية*. مكتبة الآداب.

السويفي، وائل. (٢٠١٣). "*فاعلية برنامج إثرائي في الأدب العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس على تنمية الميول الأدبية ومهارات النقد الأدبي لدى طلاب كلية التربية*". رسالة دكتوراه. جامعة المنيا.

الشايب، أحمد. (١٩٩٤). *أصول النقد الأدبي*. (ط١٠). مكتبة النهضة المصرية.

الشيزاوية، زينب. (٢٠١١). "*مدى توفر كفايات تحليل النص الشعري لدى معلمات اللغة العربية في ضوء المنهج الأسلوبي*". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب- جامعة مؤتة.

صالح، هدى. (٢٠١٩). "مستويات القراءة الناضجة للأدب وتقويم مهارات نقد النصوص الأدبية في ضوئها لدى طالبات الصف الثالث الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية". *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (٢٤١)، ٦٥- ١١٢.

الطارشية، سلمية. (٢٠١٣). "*فاعلية المنهج الأسلوبي في إكساب طالبات الصف الحادي عشر مهارة تحليل النصوص الأدبية*". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية- جامعة السلطان قابوس.

عبابنة، سامي. (٢٠٠٠). *التفكير الأسلوبي رؤية معاصرة في التراث النقدي والبلاغة في ضوء علم الأسلوب الحديث*. عالم الكتب الحديث.

عبدالمطلب، محمد. (١٩٩٤). *البلاغة والأسلوبية*. دار نوبار للطباعة.

عودة، ميس. (٢٠١١). "المنهج الأسلوبي في تحليل الخطاب الإبداعي". *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، (٢٥)، ١٥٥- ١٧٢.

عيسى، عمار. (٢٠١٢). "امتلاك المهارات النقدية في تحليل النص الأدبي". *مجلة العميد*، ٦(٢٣)، ٢٩٩-٣٣٤.

الكشو، رضا. (١٤٣٦). *المنهج العلمي في تناول النص دراسات في عوامل تشكيلية*. مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الكوّاز، محمد كريم. (٢٠٠٦). *البلاغة والنقد المصطلح والنشأة والتجديد*. مؤسسة الانتشار العربي.

لحميدي، فطومة. (٢٠٠٨). "السياق والنص- استقصاء دور السياق في تحقيق التماسك النصي"، *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣)، ٢- ٢٧.

لوصيف، صونيا. (٢٠١١). *"الانزياح الدلالي في الألفاظ العربية (معجم العين نموذجًا)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات- جامعة منتوري.

المسدي، عبدالسلام. (٢٠٠٦). *الأسلوبية والأسلوب*. (ط.٥). دار الكتاب الجديد المتحدة.

المليجي، علاء. (٢٠١٤). "فاعلية استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات النقد الأدبي التطبيقي والاتجاه نحوه لدى طلاب الدبلوم العام في التربية". *مجلة القراءة والمعرفة*، (١٤٩)، ٢٤٩- ٢٨٩.

يوسف، عبدالفتاح. (٢٠٠٧). استراتيجيات القراءة في النقد الثقافي: نحو وعي نقدي بقراءة ثقافية للنص. *المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب*، ٣٦(١)، ١٦٣- ٢٠٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ibrahim, Ahmed. (2015). "A proposed program in the light of the integrative critical approach to the development of literary criticism skills and post-cognitive thinking among third-graders." *Magazine of King Khalid University of Educational Sciences*,(25). 49- 69.

Amin, Ahmed. (2012). *Literary criticism.* Hendawi Foundation for Education and Culture.

Al-Harbi, Farhat. (2006). *Stylistic in modern criticism study in speech analysis.* Magd, the University Foundation for Studies and Publishing.

Harhash, Safwat. (2017). "A proposed rhetorical unit in the light of the stylistic approach to the development of skills of rhetorical tasting and persuasive writing skills among first- grade secondary school students." *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*,(222). 16- 65.

Al Hallaq, Ali. (2010). *Reference in teaching Arabic language skills and sciences.* Modern Book Foundation.

Jamil, Hamdaoui. (2015). *Stylistic trends.* Al-Aluka Printing House.

Al-Dulaimi, Taha Ali and Al-Waeli, Suad Abdul Karim. (2009). *Recent trends in Arabic language teaching.* The world of books.

Al-Zinni, Mohammed. (2029). "A proposed program based on statistical intensive reading to develop stylistic analysis skills among student teachers at the Faculty of Education." *Journal of the Faculty of Education at Mansoura University, 106* (2). 610- 653.

Al Salmy, Fawaz. (2016). "The effectiveness of a *program based on textual analysis strategies in the development of rhetorical performance skills, literary criticism and the level of contemplative thinking among high school students."* Unpublished Ph.D., Faculty of Education- Um Al-Qura University.

Solomon, Fathallah. (2004). *Stylistic theoretical input and applied Study*. Library of Literature.

Al-Suwaifi, Wael. (2013). "The effectiveness of an *enriching program in Arabic literature in light of recent trends in teaching on the development of literary tendencies and literary criticism skills among students of*the Faculty ofEducation." Unpublished Ph.D., Faculty of Education, University of Minya.

Al-Shayeb, Ahmed. (1994). Cairo: Egyptian Renaissance Library.

Al-Shizawiya, Zainab. (2011). *"The availability of poetic text analysis in Arabic language teachers in the light of the stylistic approach."* Unpublished Master's Thesis, Faculty of Arts - University of Moata.

Saleh, Huda. (2019). "Mature reading levels of literature and evaluation of the skills of criticism of literary texts in the light of the third-grade secondary students of the course system in Saudi Arabia." *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods*,(241), 65-112.

AbdulMutallab, Mohammed. (1494). *Rhetoric and stylistic.* Cairo: Nobar Printing House.

Attia, Mohsen. (2009). Arabic Language, its levels and applications. Publishing and Distribution House.

Ouda, Miss. (2011). "Stylistic approach to creative discourse analysis". *Jerusalem Open University Journal of Human and Social Research.* (25). 155- 172.

Issa, Ammar. (2012). "The possession of critical skills in the analysis of literary text." *Iraqi Society for Educational and Psychological Sciences.* (93).

Kasho, Reda. (1436). *The scientific approach to text studies in formative factors.* A good institution.

Al-Kawaz, Mohammed Karim. (2006). *Rhetoric, criticism, term, genesis and renewal.* Arab Proliferation Foundation.

For Hamidi, Fatouma. (2008). "Context and text - Surveying the role of context in achieving textual cohesion", Journal of the *Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences.* (3). 2- 27.

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص١٥٣-١٩٢ أكتوبر ٢٠٢١

درجة جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية ومعوقاتها في مدارس المرحلة الابتدائيَّة بالمدينة المنورة

ماجدة حسن مهنا الحازمي
مشرفة تربوية في إدارة الجودة وقياس الأداء
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

أريج حمزة محمود السيسي
أستاذ تخطيط واقتصاديات التعليم المشارك
قسم الإدارة التربوية – جامعة طيبة

استُلم البحث بتاريخ: ١٣/٧/٢٠٢١م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ٦/٩/٢٠٢١م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة (بنات) في المدينة المنورة؛ لدراسة مدى تحقق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية للمدارس واستكشاف معوّقاتها، ولتحقيق ذلك اُتبع المنهج الوصفي المسحي بشقيه (الكمي والنوعي)، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من قائدات مدارس المرحلة الابتدائيَّة والمشرفات التربويات في إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية، ولجمع البيانات تم تصميم الاستبانة والمقابلة كأداتي للدراسة، وطُبقت الاستبانة على عيِّنة عشوائية من القائدات التربويات بلغ عددها ١٢٥ قائدة، بينما طبقت المقابلة على عيِّنة قصدية من ٣ قائدات ومشرفتين من كلٍّ من إدارتي تقنية المعلومات وإدارة التجهيزات المدرسية. وأظهرت نتائج التحليل الكمي للاستبانة أنّ جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية متحققة بدرجة منخفضة في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة بالمدينة المنورة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير نوع المبنى المدرسي لصالح المدارس ذات المبنى الحكومي، ووجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغير المكتب التابعة له المدرسة لصالح مكتب تعليم شرق المدينة، بينما أسفرت نتائج التحليل النوعي للمقابلات عن مجموعة من معوقات تحقّق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة، تمثلت في عدم كفاءة خدمة شبكات الإنترنت المتوفرة في المدارس، وانخفاض الجاهزيَّة المتعلقة بالموارد المادية والبرمجية، وضعف خدمات الدعم الفني المقدمة.

الكلمات المفتاحية: الجاهزية التقنية، البنية التحتية التقنية، مدارس المرحلة الابتدائية.

The Degree of the Readiness of the Technical Infrastructure and its Obstacles in the Elementary Schools in Medina

Abstract:

The study aimed to specify indicators of technical infrastructure readiness in public schools for the elementary stage (girls) in Medina, to study the extent of achieving the readiness of technical infrastructure of schools and specify their obstacles. To achieve these objectives, a descriptive survey method was used, both (quantitative and qualitative). To collect the study data, a questionnaire was applied to a random sample of 125 elementary schools' leaders while the interview was applied to a selective sample of 3 elementary schools' leaders and two supervisors from each of IT and School Supplies departments. The results of the quantitative data showed that the readiness of the technical infrastructure was achieved to a low degree in schools for the elementary stage in Medina. In addition, there are statistically significant differences between indicators of technical infrastructure readiness in elementary schools attributable to the school's building type and educational office. On the other hand, the qualitative analysis for the interviews' results have presented a set of obstacles to achieving the readiness of the technical infrastructure in schools, represented by the inefficiency of the available Internet network service in the schools, the low technological readiness of the material and software resources, and the weakness of the provided technical support services.

Key words: Technical Readiness, Technical Infrastructure, Elementary Stage's Schools.

المقدِّمة:

يشهد عالمنا المعاصر العديد من المتغيرات السريعة والمتلاحقة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، كسرت الحواجز الزمانية والمكانية بين دول العالم، وأصبح الوصول إلى مصادر المعرفة والمعلومات سهلاً وميسورًا، لذا كان لزامًا مواكبة هذه التطورات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والعمل على التحول الرقمي، مما استدعى الاهتمام ببناء وصيانة وتحديث البنى التحتية لتقنية الاتصالات والمعلومات في جميع المجالات، خاصة في المجال التعليمي؛ لأنه البوابة الكبرى لإحداث التغيير في المجتمعات والأداة الأكثر فاعليّة في إكساب الطلاب المعلومات والمهارات اللازمة لمواكبة التطورات السريعة والمتنامية، التي يشهدها العالم.

وتتطلَّب التجديدات والتغيرات التربوية تبني مستوى عالٍ من الجاهزيَّة التقنية، التي تتمثل في القدرة والاستعداد للاستفادة من تقنية المعلومات والاتصالات المتوفرة في المؤسسة التعليمية، وتشمل ثلاثة أبعاد رئيسة، تتمثّل في تطوير العملية التعليمية وتطوير الأفراد (معلمين وإداريين وطلاب)، وتطوير البيئة التعليمية، حيث إنّ التغيير في العملية التعليمية أو المحتوى يجب أن يرافقه تغيير البيئة التعليمية، وتغيير في معرفة الأفراد ومهاراتهم أو مواقفهم، والعلاقة بين عناصر التطوير الثلاثة علاقة تفاعليّة (بغدادي، ٢٠١٩). ويتمثل الهدف من تحديد الجاهزيَّة في التركيز على التغييرات والاحتياجات المطلوبة، سواء على مستوى المنظومة التعليمية أم على مستوى الأفراد (الغامدي والخواجة، ٢٠٢٠).

وتُشكِّل البُنية التَّحتيَّة لتقنية المعلومات اللبنة الأساسية التي تقوم عليها جاهزية المؤسسات التعليمية، إذ تُشير إلى توفر المتطلبات الضرورية والأساسية مثل الأجهزة والمعدات والأنظمة والتطبيقات التي تستخدم لتوليد المعلومات وخزنها ومعالجتها، بالإضافة إلى وسائل الاتصال السريعة والكفؤة والمتجددة باستمرار (الكساسبة، ٢٠١٤). كما تعتمد على الموارد البشرية العاملة في مجالها التي تركز على المهارات الفنية المتطورة

والمعقدة، المتمثلة في عمليات البرمجة، والتشغيل، وتحليل وتصميم الأنظمة، وإدارة قواعد البيانات (حسن، ٢٠١٧). وبعبارة أخرى، نجد أن البُنية التَّحتيَّة التقنية لا تقتصر على المعدات والبرمجيات، فهي أيضًا تحتوي على النظم التطبيقية، والنشاطات والعلاقات، بالإضافة إلى طاقم الدعم الفني، الذي يعمل على تجميع المعلومات والبيانات للاستفادة منها، وبناء التطبيقات والخدمات، والتأهيل والتدريب الضروري لتحقيق مستهدفات هذه البُنية المعلوماتية.

وتتجلّى أهميّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في تسخير التقنيات التعليمية وتوظيفها التوظيف الأمثل في خدمة التعليم والتعلّم؛ لتحقيق الكفاءة والفاعلية، ويتضح ذلك من خلال قدرتها على التحسين المستمر لعمليات التنسيق والتنظيم بين منسوبي الهيئة التعليمية والإدارية، وتيسير العملية التعليمية، فهي تتيح أعلى درجات الكفاءة والجودة في تصميم وإنتاج المواد التعليمية المختلفة (عبدالحميد، ٢٠١٧).

وتسعى حكومة المملكة العربيّة السعودية -ضمن رؤيتها الطموحة ٢٠٣٠- لمواكبة التطورات وتبذل الجهود الكبيرة لتحديث مناهجها الدراسية بما يتوافق ومستحدثات العصر، ولتضمين كل جديد في بيئاتها ومقرراتها (الهلالي والصلاحي، ٢٠٢١)، وأُطلقت عدد من المشاريع والمبادرات في التعليم، بهدف إعادة النظر في كيفية تطبيق العملية التعليمية وتطويرها وحل مشكلاتها وإدارتها والإشراف عليها بفاعليّة (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، حيث دُشِّنت وحدة التحوّل الرقمي، لدعم توجهات الوزارة المستقبلية المنسجمة مع هذه الرؤية، والاستفادة من التقنيات الحديثة الداعمة للعملية التعليمية، وتبذل الوزارة جهودًا كبيرةً على مستوى الإنتاج والتدريب، والتواصل مع الجهات ذات العلاقة داخل المملكة وخارجها، والتنسيق مع إدارات التعليم فيما يتعلق بجاهزيَّة البُنية التقنية للمدارس وتهيئتها (الشركة الوطنية للتربية والتعليم، ٢٠١٨).

وأصبحت المملكة العربية السعودية -نتيجة الاستثمار في مجال التعليم والجهود

والمبادرات المبذولة من وزارة التعليم نحو التحول الرقمي- أكثر قدرة على احتواء وإدارة الأزمات، الأمر الذي ظهر جليًّا من خلال تغيير وترتيب أولوياتها فور حدوث الأزمة، حيث اُستبدلت منظومة التعليم الموحد بمنصة مدرستي ودعمت بتطبيقات مايكروسوفت وحوِّلت لنظام تعليمي افتراضي، تُدار فيه العملية التعليمية على قدر من الفاعليّة والكفاءة خلال جائحة كورونا هذا العام (وزارة الاتصالات والمعلومات، ٢٠٢٠).

وقد أُجريت العديد من الدراسات تطرقت إلى جاهزية البنية التحتية التقنية في المؤسسات التعليمية، حيث تناول حسب النبي (٢٠٢٠) دراسة واقع الجاهزية التكنولوجية في المدارس الإعدادية الكندية والإيرلندية والألمانية والبريطانية، وذلك لتقويم مدى كفاءة الجاهزية التكنولوجية في المدارس الإعدادية في مصر باستخدام أسلوب المقارنة المرجعية، وتمثلت عينة الدراسة في ٢٠٥ معلم، واُستخدمت أداة الاستبانة، وذلك وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود ضعف في الجاهزية التكنولوجية في المدارس الإعدادية المصرية يعود لعدد من المعوقات، ومن أهمها ضعف البنية التحتية التقنية في المدارس وعدم توافر الدعم الفني للمعلمين، وقلة عدد فرق الصيانة، وضعف الشبكات اللاسلكية والسلكية.

بينما كشف العساف والمناعسة (٢٠١٧) في دراستهم عن مستوى توافر متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية، وتمثَّلت عينتها العشوائية في ٢٧٠ معلّمًا ومعلّمة، ولجمع البيانات تم استخدام أداة الاستبانة وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن مستوى توافر متطلبات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية كان متوسطًا؛ بسبب قلة توافر الأجهزة وشبكات الاتصال.

وعلى الرغم من الأهمية والمزايا المتعددة لتوظيف التقنية في التعليم، إلا أنَّ المؤسسات التعلمية لا زالت تواجه الكثير من التحديات، تمثلت أبرزها في عدم توفير الموارد المالية

والمادية والبشرية من تجهيزات وبرمجيات وموظفين ودعم فني قادر على متابعة بيئات التعلم الإلكترونية ومتابعة المعلومات المستجدة، إضافةً إلى تدني معرفة الطلبة لمهارات التعلم الإلكتروني (أبو سماقة والعواودة، ٢٠١٩). وتناولت عدد من الدراسات معوقات وصعوبات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في التعليم، حيث كشف الضمور (٢٠٢٠) في دراسته عن المعوقات المادية والإدارية التي تواجه المعلمات في توظيف التقنية في التعليم في المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمحافظة الكرك، وتمثلت عينتها العشوائية في ١٥٠ معلمة، واُستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة المعوقات المادية والإدارية جاءت بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المدارس الأساسية والثانوية فيما يتعلق بالمعوقات المادية.

وبحث بن معيزة وبن عبدالمالك (٢٠١٨) في التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق تكنولوجيا التعليم في المدارس الابتدائيَّة بالجزائر من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من ٣٠ معلمًا، واستخدم الباحثان أداة المقابلة وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائج الدِّراسة أن عملية دمج التعلم النقال في مدارس المرحلة الابتدائيَّة جاءت بدرجة ضعيفة، وذلك يرجع إلى العديد من العوامل الإدارية والفنية والمادية.

بينما أجرى علي وعبدالحميد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد درجة توافر البُنية التَّحتيَّة التقنية اللازمة لاستخدام الإنترنت في هذه مدارس منطقة الباحة، وتحديد معوقات استخدامه، وتمثّلت عيِّنة الدِّراسة في (٧٥) معلّمًا و(٨٥) معلّمة، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائج دراستهم أن درجة توفّر البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس المرحلتين المتوسطة والابتدائيَّة تراوحت ما بين متوسطة إلى قليلة، كما أظهرت الدِّراسة أهم المعوقات في بطء الاتصال بالإنترنت وعدم توفر أجهزة حاسوبية كافية.

مشكلة الدِّراسة:

تُمثل المرحلة الابتدائية القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين، وتعدّ البداية الحقيقيّة لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال. كما أنّها البيئة الجديدة التي ينتقل إليها الطفل من بيته، ونظرًا إلى فعالية تأثير تلك البيئة في التكوين النفسي والانفعالي للطفل، استوجب أن تكون تلك البيئة مناسبة وغنية بالخبرات والمثيرات مما لا يتيسّر لكل منزل تأمينه للطفل (آل حسين، ٢٠١٨).

وقد أكّدت وزارة التعليم على ضرورة توظيف أدوات متنوعة في عمليات التقويم، وتوفير خبرات حقيقية محفزة لإظهار قدرات الطالب ومهاراته في مذكرتها التفسيرية للائحة تقويم الطالب بالمرحلة الابتدائيَّة، في المادة الخامسة الفقرة (٣) (وزارة التعليم، ٢٠١٧)، وفي ضوء ذلك تظهر حاجة المرحلة الابتدائيَّة لاستخدام التقنيات التعليمية وتجهيز البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارسها، وفق معايير محددة ومؤشرات واضحة، وتوظيفها التوظيف الأمثل بما يحسّن من مستويات المخرجات التعليميّة.

وعلى الرغم من كلّ الجهود والميزانيات التي تُصرف على دعم وتحسين ورفع جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في التعليم بالشراكة مع هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات وشركة تطوير للخدمات التعليمية، من توفير شبكات وخطوط اتصالات وأجهزة مدرسية متكاملة ومعامل حاسوبية وغرف مصادر تعلم، إلا أن نتائج عدد من الدراسات الحديثة ذات العلاقة بدمج التقنية في التعليم في المملكة العربية السعودية أظهرت حاجة المدارس لتحسين البنية التحتية التقنية مثل دراسة (الريس، ٢٠٢٠) التي أكدت على ضرورة توفير بنية تحتية تقنية لتوظيف استراتيجيات التعليم الإلكتروني في التعليم الابتدائي، ودراسة (عسيري، ٢٠١٩) التي أظهرت أهمية توفير المتطلبات المادية والتكنولوجية اللازمة لإدارة المرافق التعليمية، حيث تُعد من أهم المشكلات التي تواجه القيادة المدرسية. كما أن إحدى الباحثتين من خلال عملها كمشرفة تربوية، لاحظت من خلال الزيارات الميدانية والتقارير

والإحصائيات لهذا العام الدراسي المتعلقة بقياس جودة بيئات التعلم وقياس ضمان جودة الأداء المدرسي في مدارس التعليم العام، ضعفًا في جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية، خاصة في مدارس المرحلة الابتدائيَّة، تمثّل في بطء شبكات الاتصال وانخفاض كفاية الأجهزة التقنية في عدد من المدارس، ولتحديد المشكلة ومسبباتها، كان لا بدّ من تقييم الوضع الراهن لجاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدارس من خلال مؤشرات ومقاييس محددة، لذا تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة الرقمية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة (بنات)؛ وذلك لدراسة مدى تحقق الجاهزيَّة التقنية للمدارس والكشف عن معوقاتها.

أسئلة الدِّراسة:

ومن خلال ما سبق، يمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

١. ما درجة تحقُّق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة من وجهة نظر قائدات المدارس؟
٢. ما الدلالة الإحصائية لدرجة تحقق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة، بالنسبة لنوع المبنى المدرسي والمكتب التابعة له المدرسة؟
٣. ما معوقات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة من وجهة نظر قائدات المدارس ومشرفات إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية؟

أهمية الدِّراسة:

تنبع أهمية الدِّراسة من أهمية موضوع دمج التقنية والتحول الرقمي في التعليم، وقد تساعد نتائج الدراسة صُنّاع القرار في إدارة تعليم المدينة المنورة لإعداد خطط واستراتيجيات

شاملة تعزز البُنية التَّحتيَّة والتجهيزات التقنية في مدارس المرحلة الابتدائية ؛ ليكون التطبيق أكثر فاعلية ويحقّق الأهداف المرجوة. وقد تفيد نتائج هذه الدِّراسة المسؤولين في وزارة التعليم ؛ من خلال توافر البيانات الإحصائية عن مدى جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة، بهدف إيجاد المقترحات لتحسينها وتطويرها في مرحلة التعليم بعد جائحة كورونا في مدارس المدينة المنورة، وعلى نطاق واسع في جميع مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كما تعد هذه الدِّراسة من الدِّراسات القليلة التي تناقش جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام، لذا قد تثري المكتبات العلمية في هذا المجال.

حدود الدِّراسة:

تتحدد الدِّراسة موضوعيًّا في مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام دون التعليم الأهلي، وذلك لاعتمادها على التجهيزات التقنية المزودة فقط من وزارة التعليم، واقتصرت على المرحلة الابتدائيَّة ؛ لتمثيلها بداية السلم التعليمي الإلزامي في المملكة العربية السعودية لإعداد الطالبة وتهيئتها للتحول الرقمي في عملية التعليم والتعلم، كما تقتصر على مدارس البنات دون مدارس الذكور لتيسّر الوصول للعيِّنة. وتتحدد هذه الدِّراسة بشريًّا على قائدات مدارس التعليم العام، وذلك أن القائدات يُمثلن القيادة المنوط بها تنفيذ هذه الصلاحية، إضافة إلى المشرفات التربويات لاعتبارهم من صناع القرار في الإدارة العامة للتعليم، أما تطبيقها مكانيًّا على مدارس المدينة المنورة فيأتي لمبرر فرضته الإمكانات المادية والوقتية المتاحة، وتتحدد هذه الدِّراسة زمانيًّا على العام الدراسي الحالي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدِّراسة:

- **المؤشر:** عرّف بن جليلي (٢٠١٠) المؤشر بأنه الدليل الذي يصف الحالة أو الظاهرة

المراد دراستها للوصول إلى حكم وفقًا لمعايير متفق عليها، وتعرفه الدراسة إجرائيًا بأنه المقياس أو الشاهد الكمي أو الكيفي الذي يصف جاهزيَّة البنية التحتية التقنية؛ وذلك لمعرفة درجة تحققها من وجهة نظر قائدات المدارس، بهدف الوصول إلى القرار السليم واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة نواحي الخلل والقصور.

- **الجاهزيَّة:** هي درجة الاستعداد المبنية على الموارد الأساسية للمؤسسة لتلبية الاحتياجات المستقبلية (Scaccia, 2014)، وتعرّفها الدراسة إجرائيًّا بأنها القدرة والاستعداد لتوظيف التقنية في العملية التعليمية حسب الواقع الفعلي للإمكانات المتاحة المادية والمهارية في مدارس التعليم العام الابتدائيَّة.
- **البُنية التَّحتيَّة التقنية:** تُعرَّف البُنية التَّحتيَّة لتكنولوجيا المعلومات بأنّها عبارة عن الموارد التقنية المشتركة التي تُزوِّد القاعدة الأساسية لتطبيقات نظام المعلومات في المؤسسة، التي تتضمن الاستثمار في الأجهزة والبرمجيات والخدمات (الكساسبة، ٢٠١٤)، وتعرّفها الدراسة إجرائيًا بأنها جميع الموارد التقنية الأساسية التي تدعم عملية توظيف التقنية في مدارس التعليم العام المتمثلة في خطوط وشبكات الاتصال والبرمجيات المعيِّنة، والتجهيزات المدرسية التقنية، بالإضافة إلى الدعم الفني المقدم من العاملين في تقنية المعلومات.

منهجية الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدِّراسة:

اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، بمجاليه الكمي والنوعي، فالمجال الكمي يعطي وصفًا دقيقًا يوضح درجة تحقق جاهزية البنية التحتية التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية في المدينة المنورة ودرجة ارتباطها وعلاقتها بنوع المبنى المدرسي والمكتب التابعة له المدرسة من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الاستبانة باستخدام برنامج SPSS،

أما المجال النوعي يُمكِّن من التعرف إلى معلومات أكثر وأعمق تساعد في معرفة معوقات تحقق الجاهزية التقنية للمدارس من خلال المقابلة شبه المقننة مع عينة قصدية من قائدات المدارس ومشرفات تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية، حيث يعدّ من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي (عبيدات وآخرون، ٢٠١٣)، وبذلك يعطي وصفًا لجاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للبنات بالمدينة المنورة.

مجتمع وعيِّنة الدِّراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من قائدات المرحلة الابتدائيَّة، والمشرفات التربويات في إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية، والبالغ عددهنّ (١٨٥) قائدة تربوية، و(٢٦) مشرفة تربوية وفق ما ذُكر في الإحصائية الصادرة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة للعام الدراسي (١٤٤١هـ). وحُددت عيِّنة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة من مدارس المرحلة الابتدائيَّة، بناء على معادلة تحديد حجم العيِّنة لكلٍّ من كرجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970)، وقد بلغت العيِّنة ١٢٥ مدرسة، واُختيرت عيِّنة قصديّة مكونة من (٧) مفردات لإجراء المقابلة، مكونة من ٣ قائدات تربويات للمدارس الابتدائيَّة، ومشرفتين من كلٍّ من إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية، كونهنّ يملكن معلومات أكثر من غيرهن في معرفة معوقات تحقيق الجاهزيَّة التقنية، وبذلك يسهمن في تحقيق أهداف الدِّراسة.

خصائص مفردات الدِّراسة:

حُدِّد عدد من المتغيرات الرئيسة، التي لها مؤشرات دالة على نتائج الدِّراسة، وتعكس الخلفية العلمية لمفردات الدِّراسة، وتساعد في إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المتعلقة بالدِّراسة، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

جدول (١): توزيع مفردات الدِّراسة وفق متغير نوع المبنى المدرسي والمكتب التعليمي التابعة له

المكتب التعليمي		نوع المبنى الدراسي		المجموع	النسبة المئوية
		حكومي	مستأجر		
شمال المدينة	ك	١٢	٤١	٥٣	٪٤٣
	٪	٪١٠	٪٣٣		
شرق المدينة	ك	٢٩	٩	٣٨	٪٣٠
	٪	٪٢٣	٪٧		
غرب المدينة	ك	١٢	٢٢	٣٤	٪٢٧
	٪	٪١٠	٪١٧		
المجموع	ك	٥٣	٧٢	١٢٥	٪١٠٠
	٪	٪٤٢	٪٥٨		

يتّضح من الجدول (١): أنَّ (٥٣) من مفردات عينة الدِّراسة يمثلن ما نسبته ٤٣٪ تتبع مكتب تعليم شمال المدينة، بينما (٣٨) منهن يمثلن ما نسبته ٣٠٪ من إجمالي مفردات الدِّراسة تتبع لمكتب تعليم شرق المدينة، و(٣٤) منهن يمثلن ما نسبته ٢٧٪ من إجمالي مفردات الدِّراسة تتبع مكتب تعليم غرب المدينة. كما يتّضح أن ٥٨٪ من مفردات عينة الدِّراسة تتبع للمدارس ذات المبنى المستأجر، بينما ٤٢٪ منهن تتبع للمدارس ذات المباني الحكومية.

أدوات الدِّراسة:

اُستخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات؛ نظرًا لمناسبتها لأهداف الدِّراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

أولاً: الاستبانة:

بناء الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدبيات، والدِّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع

الدِّراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدِّراسة وأهدافها، بُنيت الاستبانة، حيث حُصرت أهم مؤشرات جاهزية البنية التحتية التقنية في مدارس التعليم العام وخاصة المرحلة الابتدائية، وتم تصنيفها تحت أربعة محاور تمثلت في الموارد المادية، والبرمجيات، وخطوط الاتصال والشبكات، وأشكال الدعم الفني، وبذلك تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين، احتوى القسم الأول على البيانات الأولية الخاصة بمفردات الدِّراسة، والمتمثلة في: (اسم المدرسة – المكتب التابعة له – نوع المبنى المدرسي)، بينما تكوَّن القسم الثاني من (٢٨) عبارة تمثل أهم مؤشرات جاهزية البنية التحتية التقنية في المدرسة، موزعة على أربعة محاور رئيسة، والجدول (٢) يوضح عدد عبارات الاستبانة، توزيعها.

جدول (٢): محاور الاستبانة وعباراتها

القسم	المحور	عدد العبارات	المجموع
مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدرسة.	الموارد المادية	١٣	٢٨
	البرمجيات	٤	
	خطوط الاتصال والشبكات	٤	
	أشكال الدعم الفني	٧	

اُستخدم مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات مفردات الدِّراسة، وعُبر عنه كميًّا، وفقًا للتالي: متحقق بدرجة عالية جدًا (٥) درجات، متحقق بدرجة عالية (٤) درجات، متحقق بدرجة متوسطة (٣) درجات، متحقق بدرجة منخفضة (٢)، غير متحقق (١). وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات الدِّراسة، بعد معالجتها إحصائيًّا.

صدق الاستبانة: صدق أداة الدِّراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أُعدت لقياسه، كما يقصد به شمول الأداة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح

عباراتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق أداة الدِّراسة من خلال:

١. الصدق الظاهري للاستبانة:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكِّمين المختصين في موضوع الدِّراسة، حيث وصل عدد المحكِّمين إلى (١٠) محكِّمين، وطُلب منهم تقييم جودة الأداة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغويًّا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكِّمين، ومن ثم إخراج الأداة بصورتها النهائية.

٢. صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ للتعرف إلى درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

جدول (٣): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الموارد المادية	١	٠,٨٠٢**	٨	٠,٨٠٢**
	٢	٠,٨٥٠**	٩	٠,٨٥٣**
	٣	٠,٨٧٧**	١٠	٠,٥٥٣**
	٤	٠,٧٩٥**	١١	٠,٣٥٦**
	٥	٠,٦٧٤**	١٢	٠,٧٤٩**
	٦	٠,٧٩٦**	١٣	٠,٧٧٥**
	٧	٠,٨٨٠**	-	-

المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
البرمجيّات	١٤	٠,٨٨٤**	١٦	٠,٩٤٦**
	١٥	٠,٩٢٦**	١٧	٠,٩٣٩**
خطوط الاتصال والشبكات	١٨	٠,٧٥٧**	٢٠	٠,٨١٤**
	١٩	٠,٧٩٥**	٢١	٠,٧٥٢**
أشكال الدعم الفني	٢٢	٠,٨٥٨**	٢٦	٠,٩٣٥**
	٢٣	٠,٩٣٩**	٢٧	٠,٧٩٦**
	٢٤	٠,٩٢٥**	٢٨	٠,٨٣٣**
	٢٥	٠,٨٩٤**	-	-

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١فأقل.

يتضح من الجدول (٣) أنّ قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات الاستبانة: تم التأكّد من ثبات أداة الدِّراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، وجاءت النتائج كما يظهر الجدول الآتي:

جدول (٤): نتائج ثبات الاستبانة بطريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور	
		معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
الموارد المادية	١٣	٠,٩٣٨	٠,٨٧٩
البرمجيات	٤	٠,٩٤٣	٠,٩٠٥
خطوط الاتصال والشبكات	٤	٠,٧٦٠	٠,٥٨٩
أشكال الدعم الفني	٧	٠,٨٥٣	٠,٨٩١
الثبات العام	٢٨	٠,٩٦٨	٠,٩٠١

يتّضح من الجدول (٤) أنّ معامل الثبات العام عن طريق معامل ألفا كرونباخ بلغ (٠.٩٦٨)، وعن طريق التجزئة النصفية بلغ (٠.٩٠١)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ثانيًا: المقابلة:

أُعدّت أداة المقابلة شبه المقننة؛ التي من خلالها توجه الأسئلة نفسها وبالطريقة نفسها لجميع المشاركات، لأنها تمكّن من فهم تفكير المشاركات وسلوكهن (العبدالكريم، ٢٠١٩)؛ لغرض التعّرف على معوقات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة للبنات بالمدينة المنورة، من وجهة نظر ثلاث قائدات تربويات للمدارس الابتدائيَّة، ومشرفتين من كلٍّ من إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية؛ وقد حُددت قائدات المدارس مع مراعاة التنوع في نوع المبنى المدرسي والمكتب التابعة له، وحُددت المشرفات التربويات من الإدارات التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدِّراسة، وهي إدارة التجهيزات المدرسية وإدارة تقنية المعلومات في الإدارة العامة للتعليم بالمدينة المنورة، وتمت المقابلات فرديًا حتى تشعر المشاركات بالاطمئنان والثقة، فتصبح المقابلة أكثر صدقًا، وقد مرّ إعداد أداة المقابلة الميدانية شبه المقننة، وفق الخطوات الآتية:

بناء أداة المقابلة الميدانية شبه المقنّنة:

اُستعين في تصميم أسئلة المقابلة الميدانية شبه المقننة، بأدبيات الدِّراسة، واللوائح والأنظمة المتعلقة بمدارس المرحلة الابتدائيَّة المعتمدة من وزارة التعليم، واحتوت أداة المقابلة على سؤال مفتوح حول معوقات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة للبنات بالمدينة المنورة، وعُرضت الأداة -بعد التصميم الأولي لها- على مجموعة من المحكّمين المختصين في الإدارة التربوية والتخطيط وتقنيات التعليم؛ لإبداء آرائهم تجاه الأداة. وبناءً على ما ورد من مرئيات ومقترحات، عُدّلت حتى أصبحت في صورتها النهائية، وبذلك أُعدّ دليل المقابلات الميدانية.

إجراءات جمع البيانات وتحليلها النوعي:

بعد إجراء المقابلات مع القائدات والمشرفات التربويات حول معوقات تحقيق جاهزية البنية التحتية التقنية في مدارس المرحلة الابتدائية، جرى تفريغ البيانات، وتقسيمها إلى جزأين بحسب العمل المكلفة به مفردة عينة الدراسة، وكتابة مسودة البيانات بشكل أولي، ثم العودة إلى الميدان، للبحث عن معلومات إضافية عن معوقات تحقيق الجاهزية التقنية والتركيز على المعوقات التي تم التوصل إليها، كخطوة من خطوات التحليل النوعي (العبدالكريم، ٢٠١٩)، وُعولجت البيانات ورمزت، باستخدام برنامجي الوورد (Word)، وماكس كيو دي إيه (MaxQDA)، اللذين ساعدا في تنظيم البيانات وتصنيفها وترميزها واسترجاعها بكل سهولة ويُسر، ولتحقيق المصداقية وانسجام التفسيرات مع الحقائق الواقعية، أُدرجت اقتباسات مباشرة من حديث القائدات والمشرفات التربويات؛ حرصًا على صدق النتائج، وبناءً على العبارات الأكثر تكراراً، حُدّدت درجة استجابات أفراد العيِّنة القصدية حول معوقات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة (بنات) بالمدينة المنورة، على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٥): درجة تأثير العائق في تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة وفق استجابات القائدات والمشرفات التربويات (ن=٧)

التكرار	٧	٥-٦	٣-٤	٢-١	٠-١
درجة تأثير العائق	إجماع	غالبية	متوسطة	قلة	ندرة

نتائج الدِّراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما درجة تحقق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة من وجهة نظر قائدات المدارس؟

للإجابة على السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات قائدات المدارس على الاستبانة، والجدول (٦) يوضح النتائج العامة الآتية:

جدول (٦): نتائج استجابات مفردات عينة الدِّراسة لمؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط الحسابي

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرمجيات	٢,٣٨	١,٢٨٨
الموارد المادية	٢,٢٤	٠,٩٧٨
أشكال الدعم الفني	٢,٢١	١,٠١٤
خطوط الاتصال والشبكات	٢,١١	٠,٩٠٥
المتوسط العام	٢,٢٣	٠,٩٢٠

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة تحققت بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٣)، وتمثل أبرز مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة في محور (البرمجيات) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٨)، يليه محور (الموارد المادية) بمتوسط حسابي (٢,٢٤)، ثم محور (الدعم الفني) بمتوسط حسابي (٢,٢١)، وأخيرًا محور (خطوط الاتصال والشبكات) بمتوسط حسابي (٢,١١)، وقد يرجع ذلك إلى أداء الإدارة التعليمية أو الشريك المعني بتوفير الخدمة، كما قد يعود إلى التكلفة المادية، إذ تعد تكلفة تجهيز معامل حاسب آلي ومختبرات عملية أكثر من تكلفة تنصيب الأنظمة والبرامج الحاسوبية.

وفيما يأتي النتائج التفصيلية:

المحور الأول: الموارد المادية:

جدول (٧): نتائج استجابات مفردات عينة الدِّراسة حول مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور الموارد المادية مرتبة تنازليًّا بحسب متوسطات الاستجابات

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
آلة تصوير وثائق.	٣,٠٠	١,٣٦٨
جهاز عرض البيانات (Data Show).	٢,٨٠	١,٥١٩
كاميرات رقمية.	٢,٦٩	١,٤٣٩
أجهزة حاسب آلي بكامل ملحقاتها.	٢,٦٦	١,٢٩٠
جهاز نظام صوتي كامل.	٢,٥٧	١,٤٩٩
طابعات متصلة بالشبكة.	٢,٤٠	١,٢٧٦
شاشات عرض كبيرة.	٢,٣٧	١,٣٩٨
ماسحات ضوئية	٢,٣٥	١,٣٩٨
جهاز تشغيل فيديو	٢,٠٣	١,٤٠٢
غرفة مصادر تعلم مجهزة بأحدث (التجهيزات/ البرمجيات) الخاصة بها.	١,٨٦	١,٤١٣
مختبرات علمية مجهزة بأحدث (التجهيزات/ البرمجيات) الخاصة بها.	١,٧٤	٠,٩٦٠
سبورات ذكية في جميع الفصول.	١,٣٥	٠,٦٩٩
معمل حاسب آلي كامل (التجهيزات/ البرمجيات) الخاصة به.	١,٣١	٠,٨٣٧
المتوسط العام للمحور	٢,٢٤	٠,٩٧٨

يتضح من الجدول (٧) أن درجة تحقق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم

العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور الموارد المادية جاءت منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٤). حيث تصدرت العبارة رقم (٤) "توفر آلة تصوير وثائق" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٠). مما يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة وافقوا بدرجة متوسطة على توفرها، ويؤكد ذلك جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية المتعلقة بتصوير المستندات، ولكنها ليست كافية لحجم العمل المطلوب مما يؤثر في تحقيق الجاهزية التقنية للمدارس، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (علي وعبدالحميد، ٢٠١٥)، التي بينت أن درجة توفر البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس المرحلتين المتوسطة والابتدائيَّة تراوحت ما بين متوسطة إلى قليلة.

كما يتضح أن أقل مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور الموارد المادية، تمثَّل في العبارة رقم (١١) وهي: "توفر معمل حاسب آلي كامل (التجهيزات/ البرمجيات) الخاصة به" بالمرتبة الثالثة عشرة من حيث عدم موافقة مفردات الدِّراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (١,٣١)، ويؤكد ذلك بأن المدارس الابتدائيَّة تفتقر إلى معامل حاسب آلي مجهزة، وقد يعود ذلك إلى الاعتقاد بأن مدارس المرحلة الابتدائيَّة ليست بحاجة لها بسبب عدم وجود مقررات حاسب آلي، إلا أنه في الظروف الحالية واعتماد التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا، بالإضافة إلى اعتماد إدخال مقرر المهارات الرقمية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائيَّة، ظهرت الحاجة الملحة لها، وتتّفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بن معيزة وبن عبدالمالك، ٢٠١٨) التي أظهرت أن عملية دمج التعلم النقال في مدارس المرحلة الابتدائيَّة جاءت بدرجة ضعيفة جدًّا، وتنسجم مع دراسة (راضي والسردي، ٢٠١٨) التي أوصت بضرورة توفير المعدات والأجهزة في المدارس بشكل كافٍ وبنوعية متطورة وكفاءة عالية وتوفير الصيانة الدورية.

المحور الثاني: البرمجيات:

جدول (٨): نتائج استجابات مفردات الدِّراسة حول مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور البرمجيات مرتبة تنازليًا بحسب متوسطات الموافقة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
برامج حماية من الفيروسات أصلية.	٢,٤٨	١,٤١٨
أنظمة حاسب آلي أصلية.	٢,٣٦	١,٣٤٠
برامج حاسوبية تطبيقية أصلية.	٢,٣٦	١,٣٧٦
برامج حماية من الاختراق أصلية.	٢,٣٢	١,٤٣٨
المتوسط العام للمحور	٢,٣٨	١,٢٨٨

يتضح في الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لمؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور البرمجيات، بلغ (٢,٣٨)، مما يشير إلى تحققها بدرجة متوسطة، حيث احتلت العبارة رقم (١٦)، وهي: "توفُّر برامج حماية من الفيروسات أصلية" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨)، ويشير ذلك إلى أن المدارس بحاجة إلى تزويدها ببرامج أصلية للحماية من الفيروسات، وذلك لتوفير بيئة عمل تقنية آمنة، وبالتالي رفع جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور البرمجيات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي وعبدالحميد، ٢٠١٥) التي أوضحت أنّ من أهم معيقات استخدام التقنية في العملية التعليمية هو انتشار الفيروسات في الأجهزة الحاسوبية، لذا أوصت بضرورة توفير برامج أصلية للحماية من الفيروسات.

واحتلت المرتبة الأخيرة العبارة رقم (١٧) وهي: "توفّر برامج حماية من الاختراق أصلية" بدرجة منخفضة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٠)، ويؤكد ذلك ضعف جاهزيَّة البُنية

التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة المتعلقة بتوفُّر برامج حماية من الاختراق أصلية، مما قد يعوق سير العمليات الإدارية والتعليمية، وخاصة العمليات التي تستلزم الدخول للأنظمة الوزارية في المدرسة.

المحور الثالث: خطوط الاتصال والشبكات:

جدول (٩): نتائج استجابات مفردات عينة الدِّراسة حول مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور خطوط الاتصال والشبكات مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
خط اتصال هاتفي مفعّل.	٢,٩٥	١,٥٣٩
اشتراك إنترنت عالي السرعة	٢,٥٤	١,١٠٤
اتصال لاسلكي يغطي المدرسة بالكامل.	١,٥٤	١,٠٦٧
نقاط شبكة مفعّلة في جميع (الفصول/ المعامل/ الغرف المساندة).	١,٤٢	٠,٩٥٣
المتوسط العام للمحور	٢,١١	٠,٩٠٥

يظهر في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لمؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور خطوط الاتصال والشبكات بلغ (٢,١١)، مما يشير إلى أن استجابات مفردات عينة الدِّراسة جاءت بدرجة منخفضة.

كما يتضح أن استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة جاءت بدرجة متوسطة على العبارة رقم (١٨) وهي: "توفُّر خط اتصال هاتفي مفعّل" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٥)، ويؤكد ذلك أنّ الإدارة التعليمية حريصة على توفير خطوط اتصال مفعلة للتواصل مع الأسر في حالة الضرورة، مما عزز من جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة

الابتدائيَّة المتعلقة بتوفر خط اتصال هاتفي مفعل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (قطناني وعليمات، ٢٠١٩) التي بينت أن درجة استخدام تقنيات المعلومات والاتصال لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية الحكومية جاءت بدرجة متوسطة.

ويُظهر الجدول أعلاه كذلك أن مفردات عينة الدِّراسة موافقات بدرجة منخفضة على العبارة رقم (١٩) وهي: "توفر اشتراك إنترنت عالي السرعة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤)، وقد يرجع ذلك إلى أن الإدارة التعليمية عادة توفر خطوط إنترنت، ولكن ليس بالسرعة المطلوبة التي تفي بحجم الاستخدام، مما قلَّل من جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية المتعلقة بتوفر اشتراك إنترنت عالي السرعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علي وعبدالحميد، ٢٠١٥) التي أوضحت أن درجة توافر الإنترنت كانت ضعيفة في بعض المدارس.

وتشير النتائج أن مفردات عينة الدِّراسة غير موافقات على العبارتين رقم (٢١، ٢٠)، حيث احتلت العبارة رقم (٢١) وهي: "توفُّر اتصال لاسلكي يغطي المدرسة بالكامل" المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٤)، وقد يرجع إلى عدم اهتمام الإدارة التعليمية بتوفير اتصال لاسلكي لاعتقادها بعدم الحاجة له، بينما احتلت العبارة رقم (٢٠) وهي: "توفُّر نقاط شبكة مفعلة في جميع (الفصول/ المعامل/ الغرف المساندة)" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٤٢)، وقد يرجع إلى أن الإدارة التعليمية تُزوِّد غرف المصادر والمختبرات بنقاط شبكة مفعلة، ولكن سرعة الإنترنت فيها غير كافية لمتطلبات تشغيلها، بالإضافة إلى أنّ الفصول والغرف المساندة غالبًا لا تُزود بنقاط شبكة في المدارس، لأنّها تعتمد على المتابعة المباشرة للطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Gao & Murphy, 2016) حيث كان من أبرز نتائجها وجود حاجة ملحة إلى توفير شبكات لاسلكية عالية السرعة وتطوير شامل للبنية التحتية التقنية في المدارس، كما أوصت دراسة (قطناني وعليمات، ٢٠١٨) بضرورة استخدام ميزات ذات جودة عالية لشبكات الانترنت لدعم العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة.

المحور الرابع: أشكال الدعم الفني:

جدول (١٠): نتائج استجابات مفردات عينة الدِّراسة حول مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور أشكال الدعم الفني مرتبة تنازليًا حسب متوسطات الموافقة

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	تدريب الكادر (الإداري/ التعليمي) على استخدام (الأجهزة/ البرمجيات/ الشبكات).	٢,٥٤	١,١٠٤
	صيانة الأجهزة التقنية دوريًّا.	٢,٢١	١,٦٦
	تحديث البرامج الحاسوبية بصفة دوريّة.	٢,١٥	١,١٩٢
	توفير أدلة (التعليمات/ الإرشادات) لكيفية استخدام (الأجهزة / البرمجيات / الشبكات).	٢,١٤	١,١٢٠
	تحديث البرامج الأمنية التقنية دوريًّا.	٢,١٤	١,١٤١
	صيانة أجهزة الاتصال والشبكات دوريًّا.	٢,١٤	١,١٥٢
	تحديث أنظمة الحاسب الآلي دوريًّا.	٢,١٤	١,١٥٩
	المتوسط العام للمحور	٢,٢١	١,٠١٤

يتّضح في الجدول (١٠) أنّ المتوسط الحسابي لمؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة المتعلقة بمحور أشكال الدعم الفني بلغ (٢,٢١)، مما يشير إلى أن أفراد عينة الدِّراسة وافقوا بدرجة منخفضة على هذه المؤشرات. حيث احتلت المرتبة الأولى العبارة رقم (٢٧) وهي: "تدريب الكادر (الإداري/ التعليمي) على استخدام (الأجهزة/ البرمجيات/ الشبكات)"، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٥٤)، وقد يرجع إلى أن الكادر (الإداري/ التعليمي) عادة ما يتم تأهيلهم في مجال مهامهم الوظيفية للعمل، مما قلَّل من تدريبهم على استخدام (الأجهزة/ البرمجيات/

الشبكات)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الصائغ، ٢٠١٥)، التي توصلت إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الحديثة، مما يسهم في دعم البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس المرحلتين المتوسطة والابتدائيَّة، بينما جاءت العبارة رقم (٢٢) وهي: "صيانة الأجهزة التقنية دوريًّا" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢١)، وهذا يوضح انخفاض الجاهزيَّة المتعلقة بصيانة الأجهزة، وقد يعود إلى أن المدارس لا يوجد بها فريق أو قسم خاص بالصيانة مما قلّل من صيانة الأجهزة التقنية بصفة دورية. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسة (دلول، ٢٠١٩) التي وضحت أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين توفر البنية التحتية التقنية والمورد البشري ذو الخبرة والمهارة والقادر على استخدام وصيانة الأجهزة التقنية في المؤسسة التعليمية.

واحتلت العبارة رقم (٢٣) وهي: "تحديث أنظمة الحاسب الآلي دوريًّا" المرتبة الأخيرة من حيث موافقة مفردات الدِّراسة عليها بدرجة منخفضة بمتوسط حسابي بلغ (٢,١٤)، وتفسر هذه النتيجة ضعف خدمات الدعم الفني المقدم من إدارة التعليم للمدارس المتعلق بصيانة الأجهزة والبرامج، مما قلّل من جاهزيتها في جانب الاهتمام بتحديث أنظمة الحاسب.

يتضح من خلال ما سبق، أن جاهزية البنية التحتية التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية في المدينة المنورة متحققة بدرجة منخفضة مما يتطلب التركيز عليها والعمل على إعادة هيكلة جميع جوانب العملية التعليمية، بما يتلاءم مع طبيعة التطورات المتسارعة وتحقيق رؤية ٢٠٣٠، حيث إنَّ النقلة النوعية في طريقة تعليم الطلاب، وخاصة طلاب المرحلة الابتدائيَّة للعام الحالي، بسبب جائحة كورونا، من خلال الأنظمة الآلية والمنصات التعليمية والفصول الافتراضية، فتحت آفاق جديدة لدى المعلمين والطلاب في طرق اكتساب المعرفة والمفاهيم والمهارات واستثمار التطبيقات التقنية في تحقيق الإبداع والابتكار، فاستخدام التقنية في العملية التعليمية يعمل على تسهيل وتبسيط الخبرات التي يقدّمها

المعلمون للطلاب وبناء وتطوير الأساليب التي تسهم في تحسين التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أنها وفّرت قدرًا كبيرًا من الجهود والتكاليف التشغيلية للمدارس.

وبعبارة أخرى يمكننا القول أنَّ الجاهزية التقنية للمدارس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمخرجات التعليم والأهداف الموضوعة لأجله، حيث تلعب التقنية التعليمية دورًا أساسيًّا في بلورة العملية التعليميّة.

إجابة السؤال الثاني: ما الدلالة الإحصائية لدرجة تحقُّق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة بالنسبة لنوع المبنى المدرسي والمكتب التابعة له المدرسة؟

١) الدلالة الاحصائية باختلاف متغير نوع المبنى المدرسي:

للتعرف إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات قائدات المدارس طبقًا لاختلاف متغير نوع المبنى المدرسي تم استخدام اختبار "ت" لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات مفردات الدِّراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيِّنة الدِّراسة طبقًا لاختلاف متغير نوع المبنى المدرسي

المحور	نوع المبنى المدرسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
الموارد المادية	حكومي	٥٣	٢,٧٩	١,٠٢٧	٦,١٨٢	٠,٠٠٠**	دالة
	مستأجر	٧٢	١,٨٣	٠,٧٠٩			
البرمجيات	حكومي	٥٣	٢,٩٤	١,٢٩١	٤,٥١٨	٠,٠٠٠**	دالة
	مستأجر	٧٢	١,٩٦	١,١٢٦			
خطوط الاتصال والشبكات	حكومي	٥٣	٢,٢٠	١,٠٣٨	٠,٩١٦	٠,٣٣٨	غير دالة
	مستأجر	٧٢	٢,٠٥	٠,٧٩٤			

المحور	نوع المبنى المدرسي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
أشكال الدعم الفني	حكومي	٥٣	٢,٥١	١,٠٤٦	٢,٩٨٧	٠,٠٠٣**	دالة
	مستأجر	٧٢	١,٩٨	٠,٩٣٥			
مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدرسة	حكومي	٥٣	٢,٦٦	٠,٩٦٨	٤,٨٢٧	٠,٠٠٠**	دالة
	مستأجر	٧٢	١,٩٢	٠,٧٤٦			

** دالة عند مستوى ٠,٠١فأقلّ.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات مفردات الدِّراسة حول (خطوط الاتصال والشبكات) باختلاف متغير نوع المبنى المدرسي، وقد يرجع ذلك إلى أنّ الإدارة التعليمية توفر خط اتصال هاتفيًّا واشتراكًا في خدمة الإنترنت بنفس الجودة والنوعية لجميع المدارس؛ بغضّ النظر عن نوع المبنى المدرسي.

بينما يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلّ في اتجاهات مفردات الدِّراسة حول (الموارد المادية، البرمجيات، أشكال الدعم الفني) باختلاف متغير نوع المبنى المدرسي لصالح المدارس ذات المبنى الحكومي، وقد يرجع ذلك إلى وفرة الغرف الصفيّة ذات المساحات الجيّدة، مما يُمكّن من تجهيزها كغرف مصادر تعلم أو معامل حاسب آلي في المدارس ذات المباني الحكومية، وهذا ما أكدته دراسة (النجار، ٢٠١٨) على ضرورة توفير بيئة صفية مناسبة داعمة للعملية التعليمية، وفي نفس السياق، أوضحت دراسة (Pima et al., 2016) تأثير تهيئة البيئة الصفية المعتمدة على التقنية في التحصيل الدراسي للطلاب.

٢) الدلالة الاحصائية باختلاف المكتب التابعة له المدرسة:

اُستخدام "تحليل التباين الأحادي"؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات قائدات

المدارس طبقًا لاختلاف متغير المكتب التابعة له المدرسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢): نتائج "تحليل التباين الأحادي" للفروق في استجابات مفردات الدِّراسة طبقًا لاختلاف متغير المكتب التابعة له المدرسة

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
الموارد المادية.	بين المجموعات	١٨,٦٢٩	٢	٩,٣١٤	١١,٣٥٨	٠,٠٠٠**	دالة
	داخل المجموعات	١٠٠,٠٥٣	١٢٢	٠,٨٢٠			
	المجموع	١١٨,٦٨٢	١٢٤	-			
البرمجيات.	بين المجموعات	١٥,٥٧٠	٢	٧,٧٨٥	٤,٩٩٥	٠,٠٠٨**	دالة
	داخل المجموعات	١٩٠,١٣٣	١٢٢	١,٥٥٨			
	المجموع	٢٠٥,٧٠٣	١٢٤	-			
خطوط الاتصال والشبكات.	بين المجموعات	٤,٢٧٦	٢	٢,١٣٨	٢,٦٨٢	٠,٠٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٩٧,٢٨١	١٢٢	٠,٧٩٧			
	المجموع	١٠١,٥٥٧	١٢٤	-			
أشكال الدعم الفني.	بين المجموعات	١٤,٠١٧	٢	٧,٠٠٩	٧,٥٣٢	٠,٠٠١**	دالة
	داخل المجموعات	١١٣,٥١٥	١٢٢	٠,٩٣٠			
	المجموع	١٢٧,٥٣٢	١٢٤	-			
مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدرسة.	بين المجموعات	١٣,٥٧٢	٢	٦,٧٨٦	٩,٠٦١	٠,٠٠٠**	دالة
	داخل المجموعات	٩١,٣٧٠	١٢٢	٠,٧٤٩			
	المجموع	١٠٤,٩٤٣	١٢٤	-			

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقلّ.

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقلّ في اتجاهات مفردات الدِّراسة حول (خطوط الاتصال والشبكات) باختلاف متغير

المكتب التابعة له المدرسة، وقد يرجع ذلك إلى أن خدمات خطوط الاتصال والانترنت تُوزع على جميع مدارس المدينة المنورة بنفس الجودة والنوعية.

بينما يظهر من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) فأقل في اتجاهات مفردات الدِّراسة حول (الموارد المادية، البرمجيات، أشكال الدعم الفني) باختلاف متغير المكتب التابعة له المدرسة.

ولتحديد صالح الفروق بين فئات المكتب التابعة له المدرسة، اُستخدم اختبار شيفيه، الذي جاءت نتائجه كالآتي:

جدول (١٣): نتائج اختبار شيفيه للتحقق من الفروق بين فئات المكتب التابعة له المدرسة

المحور	المكتب التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	شمال المدينة	شرق المدينة	غرب المدينة
الموارد المادية.	شمال المدينة	٥٤	١,٩٠	-		
	شرق المدينة	٣٨	٢,٨٠	*	-	
	غرب المدينة	٣٣	٢,١٥			-
البرمجيات.	شمال المدينة	٥٤	١,٩٩	-		
	شرق المدينة	٣٨	٢,٧٩	*	-	
	غرب المدينة	٣٣	٢,٥٤			-
أشكال الدعم الفني.	شمال المدينة	٥٤	١,٩٢	-	**	
	شرق المدينة	٣٨	٢,٧٠		-	
	غرب المدينة	٣٣	٢,١١			-
مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدرسة.	شمال المدينة	٥٤	١,٩٤	-	**	
	شرق المدينة	٣٨	٢,٧١		-	
	غرب المدينة	٣٣	٢,١٦			-

** دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقلّ. * دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقلّ.

يتَّضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) فأقلّ بين مفردات الدِّراسة اللاتي مدارسهن تابعة لمكتب تعليم شمال المدينة ومفردات الدِّراسة اللاتي مدارسهن تابعة لمكتب تعليم شرق المدينة حول (أشكال الدعم الفني، مؤشرات جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدرسة)، لصالح مفردات الدِّراسة اللاتي مدارسهن تابعة لمكتب تعليم شرق المدينة.

كما تشير نتائج اختبار شيفيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) فأقلّ بين مفردات الدِّراسة التابعة لمكتب تعليم شمال المدينة ومفردات الدِّراسة التابعة لمكتب تعليم شرق المدينة حول (الموارد المادية، البرمجيات)، لصالح مفردات الدِّراسة التابعة لمكتب تعليم شرق المدينة، وقد يُعزى ذلك إلى تأثير الموقع الجغرافي على الممارسات داخل المدارس التابعة لمكتب تعليم شرق المدينة، حيث إنّ المدارس جزء لا يتجزأ من محيطها الخارجي، فنجدها تتأثر بنوعية المنطقة السكنية والخدمات المقدمة فيها، إضافة إلى تأثرها بدعم المكتب التعليمي، الذي يمثل الإدارة الوسطى بين المدرسة والإدارة التعليمية، وهذا ما يتفق مع دراسة (الخريمي وطيب، ٢٠٢٠)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة حول جاهزيَّة المدارس وفقًا للموقع الجغرافي للمدارس في مدينة جدة.

إجابة السؤال الثالث: ما معوقات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة في المدينة المنورة من وجهة نظر قائدات المدارس ومشرفات إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال اتُّبع أسلوب المقابلات الميدانية شبه المقننة، مع ثلاث قائدات مدارس ابتدائية، ومشرفتين تربويتين من كلٍّ من إدارتي تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية، ويُرمز لهنّ في التحليل النوعي (ق= قائدة تربوية، والحرف الأول من اسمها)، (م= مشرفة تربوية، والحرف الأول من اسمها)، وبعد التحليل النوعي لبيانات المقابلات، ظهرت أهم المعوقات في النقاط الآتية:

١. عدم كفاءة خدمة الإنترنت المقدَّمة في مدارس المرحلة الابتدائيَّة:

تمثّل عدم كفاءة خدمة الإنترنت أبرز معوقات تحقيق جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة بالمدينة المنورة، حيث أجمعت عليها جميع المشاركات، فأفادت المشاركة (ق، ن) "أن سرعة خدمة الإنترنت في المدرسة لا تلبي احتياجات الأعمال الإدارية مما يضطرني لإحضار المودم الخاص بي"، وأيدتها المشاركة (ق، ف) بقولها "عندما يكون لديّ أعمال إدارية تستلزم العمل على البرامج الوزارية، مثل نظام نور ونظام فارس، أعمل عليها في منزلي لضمان توفر الإنترنت وعدم انقطاعه"، وعلَّلت المشاركة (م، ع) "أنّ جودة خدمة الإنترنت تعتمد على عدد الأجهزة المتصلة به وعلى سرعته، لذا أقترح على الإدارة التعليمية أن تراعي ذلك في توزيعها"، وقد يرجع بطء أو انقطاع اتصال الإنترنت في المدارس إلى موقع المدرسة، فقد تكون في حي سكني غير مغطى أو ذي تغطية ضعيفة من قبل مزود خدمة الإنترنت المقدمة من الإدارة التعليمية، وهذا ما اتفقت معه دراسة (علي وعبدالحميد، ٢٠١٥) التي تفيد بأن بطء سرعة الإنترنت في مدارس منطقة الباحة تمثل عائقًا في عملية دمج التقنية في التعليم، وينسجم هذا مع ما أوصت به دراسة (حسب النبي، ٢٠٢٠) للتغلب على هذا العائق، بأنه يجب الاستمرار في زيادة سرعة شبكات الإنترنت، والانتقال من شبكات الانترنت واسعة النطاق إلى شبكات الإنترنت القائمة على الكابلات الضوئية.

٢. ضعف الجاهزيَّة التكنولوجية المتعلقة بالموارد المادية والبرمجيّة:

أجمعت غالبية المشاركات على أن مدارس المرحلة الابتدائيَّة في حاجة إلى توفير الموارد المادية التقنية والبرمجيات الخاصة بها، حيث أوضحت المشاركة (ق، أ) بنبرة حزن "أنّ الإدارة التعليمية لا تهتم بتوفير غرفة مصادر تعلم ومعمل للحاسب الآلي ومختبرات علمية في مدرستي، بحجة أن المبنى مستأجر ولا توجد فيه مساحة كافية"، وفي نفس السياق، أوضَحت المشارِكة (م، أ) بقولها: "هناك فرق بين الابتدائي والمتوسط والثانوي، حيث لا

توجد مقررات تطبيقية في المرحلة الابتدائيَّة، أما المرحلة المتوسطة والثانوية هم أولى بوجود غرف مصادر التعلم والمعامل، لأنَّ لديهم مقررات عملية وتطبيقية مثل الحاسب الآلي والفيزياء والكيمياء التي تستلزم وجودها"، كما قد يعود ضعف الجاهزيَّة التقنية المتعلقة بالبرمجيات إلى عدم توفر أجهزة حاسوبية ذات أنظمة وتطبيقات حديثة تدعم العملية التعليمية، حيث أكدت المشاركة (ق، ف) بقولها: "نحن نعاني من عدم توفر أجهزة حديثة تتلاءم مع البرمجيات الجديدة والمستحدثات التقنية، مما يدعوننا إلى تحديث الأنظمة الحاسوبية والبرامج وتحميلها من الإنترنت"، ويتفق ذلك مع دراسة (الضمور، ٢٠٢٠)، التي نتج عنها وجود عدد من المعوقات المادية والإدارية تعيق توظيف التقنية في التعليم بدرجة مرتفعة في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة الكرك، وينسجم ذلك أيضًا، مع ما أوصت به دراسة (حسب النبي، ٢٠٢٠) بأهمية توافر وصيانة أجهزة الحاسب وبرمجياته بشكل دوري، ودراسة (دلول، ٢٠١٩) التي أكدت على ضرورة إجراء التحديثات الضرورية للبرمجيات بشكل مستمر بما يضمن الحفاظ عليها من التقادم.

٣. ضعف خدمات الدعم الفني والتقني:

اتّفق غالبية المشارَكات على أن من أبرز معوقات تحقيق الجاهزيَّة التقنية هو ضعف خدمات الدعم الفني والتقني، حيث تقول المشاركة (ق، ن) بنبرة حزن: "إن التواصل مع خدمات الدعم الفني غالبًا ما يكون غير مُجْدٍ، مما يدعونني أحيانًا إلى صيانة أجهزة المدرسة على حسابي الخاص"، وبشعور الأسف تُعلّق المُشارِكة (ق، أ) تجاه ضعف الدعم التقني، قائلة: "ضعف الدعم التقني يُوقف أعمالنا، ويصعِّب علينا إنجازها بالسرعة والدقة المطلوبة، لذلك ضروري جدًا وجود فريق تقني مُدرَّب جيدًا للصيانة والتدخل العاجل عند حدوث المشكلات المختلفة؛ سواء للأجهزة أم خدمة الإنترنت"، وينسجم ذلك مع نتيجة دراسة (حسب النبي، ٢٠٢٠) التي وضحت أن عدم توافر الدعم الفني للمعلمين وقلة عدد فرق الصيانة من أبرز معوقات الجاهزية التقنية في المدارس، ويتفق ذلك مع دراسة

(النجار، ٢٠١٨)، التي أكدت على ضرورة وجود فريق تقني مختص لمعالجة الأعطال التقنية العاجلة في كل مدرسة، كما أوصت بشدة المشاركة (م، ف): "يجب على الإدارة التعليمية الاهتمام بتدريب وتأهيل طاقم الدعم الفني على جميع المستحدثات التقنيّة ذات العلاقة بالتعليم".

توصيات الدِّراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم بالآتي:

١. رفع جاهزيَّة البنى التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائيَّة، من خلال:

- إيجاد الشريك التقني الفاعل لتجهيز البُنية التَّحتيَّة التقنية المادية والبرمجية في جميع المدارس.
- تعزيز الشراكة مع هيئة الاتصالات والمعلومات وتزويد كلّ مدرسة بمزوّد خدمة الإنترنت المناسب لها حسب فاعليّته وكفاءته في المنطقة المحيطة بها.
- تحديث التشكيلات المدرسية واعتماد تشكيل فريق دعم تقني فني في جميع مدارس التعليم العام، مما يُمكن من تيسير العملية التعليمية.

٢. استمرار العمل بالاستغناء عن المباني المدرسية المستأجرة عن طريق ضم المدارس وتقليص ساعات الدوام الرسمي، مما يُمكن الاستفادة من المباني الحكومية وتجهيزاتها لأكثر من مدرسة خلال فترة الدوام المدرسي.

٣. العمل على تذليل معوقات تحقيق جاهزية البنية التحتية في مدارس التعليم العام من خلال:

- منح صلاحيات لقادة المدارس بمرونة التحكم في بنود الميزانية التشغيلية والاستفادة منها في دعم وتحسين البنية التحتية التقنية في المدارس.

- تدريب وتأهيل الكادر التعليمي والإداري على التقنيات الحديثة بصفة مستمرة.
- تدريب قادة المدارس على الإدارة المالية، لإيجاد بدائل تمويلية تساهم في دعم البُنية التَّحتيَّة التقنية في المدارس.
- حثّ وتحفيز الكادر التعليمي والإداري على التطوير المهني التقني، وذلك من خلال عمل المسابقات والمنافسات، التي تشجع على الابتكار والإبداع التقني.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

تقترح الباحثتان إجراء الدِّراسات المستقبلية كسبل تعزيز جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام في القرى التابعة لمنطقة المدينة المنورة، وتطوير جاهزيَّة البُنية التَّحتيَّة التقنية في مدارس التعليم العام في ضوء خصخصة تقنية المعلومات والتجهيزات المدرسية، واستخدام أداة الخرائط المدرسية كأداة من أدوات التخطيط التربوي لتحسين خدمة شبكة الإنترنت في مدارس التعليم العام.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو سماقة، هدى، والعواودة، وليد. (٢٠١٩). *مستوى جاهزية التعلم الإلكتروني في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة. (١٤٤١). *إحصائية الكوادر البشرية في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة*. وزارة التعليم.

بغدادي، منار. (٢٠١٩). تصور مقترح لتحسين الجاهزية التكنولوجية في المدارس الثانوية. *المجلة التربوية*، (٥٩)، ٦٥٩-٧٣٣.

بن جليلي، رياض. (٢٠١٠). مؤشرات النظم التعليمية. *مجلة جسر التنمية*، ٩(٩٦)، ٢-١٤.

بن معيزة، عبدالحليم، وبن عبدالمالك، عبدالعزيز. (٢٠١٨). التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق تكنولوجيا التعليم في المدارس الابتدائية بالجزائر من وجهة نظر المعلمين: التعلم النقال نموذجاً. *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، (١٤)، ٣٨٤-٤٠٩.

حسب النبي، أحمد. (٢٠٢٠). الثورة الصناعية الرابعة وتطوير الجاهزية التكنولوجية في التعليم الإعدادي في إيرلندا وكندا وألمانيا وإنجلترا وإمكانية الإفادة منها في تطوير الجاهزية التكنولوجية بالمدارس الإعدادية في مصر. *دراسات في التعليم الجامعي*، (٤٧)، ٧٥-٦٩٠. https://doi.org/10.21608/DEU.2020.102195

حسن، محمد. (٢٠١٧). انعكاسات قدرات تقنية المعلومات في جودة التعليم الجامعي. *المجلة العراقية لتكنولوجيا المعلومات*، ٨(١)، ١١٦-١٤٥.
https://doi.org/10.34279/0923-008-001-006

الخريمى، بيان، وطيب، عزيزة. (٢٠٢٠). درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١(٢)، ٥٨-٨٤.
https://doi.org/10.21608/JSRE.2020.80205

دلول، محمود. (٢٠١٩). مدى تطور البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بكفاءة نظم المعلومات المحاسبية في مؤسسات التعليم العالي الحكومية الفلسطينية بقطاع غزة: دراسة تطبيقية. *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*، ٣ (٣)، ١٠١- ١٢٨.
https://doi.org/10.37170/1986-003-003-005

راضي، ميرفت؛ والسردي، محمد. (٢٠١٨). مستوى جودة تطبيق معياري البنية التحتية والخدمات التعليمية بالكليات التقنية الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة حالة - كلية فلسطين التقنية - دير البلح. *المجلة العربية لضمان*

جودة التعليم الجامعي، ١١ (٣٨) ، ٨٥-١١١.
https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.4

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). برنامج التحول الوطني. مسترجع بتاريخ إبريل، ٢٦، ٢٠٢١ من موقع
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp/

الريس، ياسر. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني في تعلم وتعليم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل جائحة كرونا -١٩ (الايجابيات والتحديات). *مجلة العلوم التربوية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا*، ٢١ (٤)، ٨٧-١٠٦.

الشركة الوطنية للتربية والتعليم. (٢٠١٨، مايو ٢٢). تعزيز الاعتماد على التقنية – وزارة التعليم تنشئ وحدة التحوّل الرقمي. مسترجع بتاريخ إبريل، ٢٦، ٢٠٢١ من موقع
https://edu.com.sa/news/

الصائغ، محمد. (٢٠١٥). امكانية تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات كمصدر للميزة التنافسية: دراسة ميدانية في عدد من كليات جامعة الكوفة. *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، (٣٣)، ١٦٦-١٨٣.

الضمور، رويدة. (٢٠٢٠). المعوقات المادية والإدارية لاستخدام المعلمات بمرحلة التعليم الأساسية والثانوية في محافظة الكرك للتعلم الإلكتروني من وجهة نظرهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣)، ٤٠-٥٥.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.R110519

عبدالحميد، عبدالعزيز. (٢٠١٧). *التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم*. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

العبدالكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية*. دار النشر العلمي.

العساف، حمزة، والمناعسة، صفاء. (٢٠١٧). مستوى توافر متطلبات استخدام تكنولوجيا

المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية الحكومية وعلاقته بمستوى أداء المديرين لمهماتهم الإدارية. *دراسات العلوم التربوية*، ٤ (٤٤)، ٢١٣-٢٣٥.
https://doi.org/10.35516/0102-044-985-012

عسيري، محمد. (٢٠١٩). معوقات إدارة المرافق التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في منطقة عسير التعليمية. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، (٦٣) ، ١-٢١.

علي، شاهيناز، وعبدالحميد، محمد. (٢٠١٥). دراسة تقويمية لواقع استخدام الإنترنت كأداة تربوية في المدارس بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية*، ٢٦ (١٠٤)، ١١١-١٧١.

الغامدي، آلاء، والخواجه، أميرة. (٢٠٢٠). مستوى جاهزية المعلمات في مدينة الرياض لاستخدام الكتب الرقمية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٢٢)، ٥١-٦٨.

قطناني، سمر، وعليمات، عبير. (٢٠١٩). درجة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في لواء العاصمة من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧(٤)، ٣٣٣-٣٥٤.

آل حسين، سارة. (٢٠١٨). القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٥)، ٩٧-١٩٧.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنظيمية للائحة تقويم الطالب ١٤٣٨هـ*. https://departments.moe.gov.sa/

عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعدس، عبدالرحمن. (٢٠١٣). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط١٥). دار الفكر.

الكساسبة، وصفي. (٢٠٤). *تحسين فاعلية الأداء المؤسسي من خلال تكنولوجيا المعلومات*. دار اليازوري العلمية.

النجار، يسرى. (٢٠١٨). التقنيات التعليمية الحديثة وصعوبات توظيفها في مدارس التعليم الحكومي في مديرية تربية لواء القويسمة – عمان. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، *٧*(٣)، ١٥١-١٦١.

http://doi.org/10.36752/1764-007-003-013

الهلالي، عطية؛ والصلاحي، محمد. (٢٠٢١). واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم "ISTE 2016". *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٣٢)، ١٥-٤١.

https://doi.org/10.21608/MRK.2021.148909

وزارة الاتصالات والمعلومات. (٢٠٢٠، مايو). *تقرير الواقع الجديد بعد كوفيد ١٩ التحول الرقمي اللامسبوق*. مركز استشراف التقنية.

https://www.mcit.gov.sa/sites/default/files/postcovid19.pdf

وزارة التعليم. (٢٠١٧). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنظيمية للائحة تقويم الطالب ١٤٣٨هـ*.

https://departments.moe.gov.sa/

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Assaf, H., & Almnasa, S. (2017). The level of requirements for the use of information technology in secondary schools is at a high level from the starting line level of their administrative tasks (in Arabic). *Studies of Educational Sciences*, *4*(44), 213-235. https://doi.org/10.35516/0102-044-985-012

Al-Dhamor, R. (2020). Material and administrative obstacles to the use of e-learning teachers at the primary and secondary stage in Karak Governorate from their point of view (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *4*(3), 40-55. https://doi.org/10.26389/AJSRP.R110519

Al-Ghamdi, A., & Al-Khawaja, A. (2020). The level of readiness of teachers in Riyadh to use digital books (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (122), 51-68.

Al-Hilali, A., Al-Salahi, M. (2021). The reality of the competencies of the digital age among general education teachers considering the standards of the International Society for Technology in Education "ISTE 2016" (in Arabic). *Reading and Knowledge Magazine*, (232), 15-41.

https://doi.org/10.21608/MRK.2021.148909

Al-Hussein, S. (2018). Creative leadership among primary school leaders. International Journal of Educational and Psychological Sciences, (15), 97-197.

Al-Khuraimi, L., & Taieb, A. (2020). The degree of readiness for professional application in government secondary schools in Jeddah (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, 2*(21), 58-84 https://doi.org/10.21608/JSRE.2020.80205

Al-Najjar, Y. (2018). Modern educational technologies and the difficulties of employing them in public education schools in the Qweismeh District Education Directorate – Amman (in Arabic). *Specialized International Educational Journal, 7*(3), 151-161. http://doi.org/10.36752/1764-007-003-013

Al-Sayegh, M. (2015). The possibility of developing information technology in information technology: a field study in several faculties of the University of Kufa (in Arabic). *Al-Ghari Journal of Economic and Administrative Sciences,* (33), 166-183.

Ali, S., & Abdel Hamid, M. (2015). An evaluation study of the reality of using the Internet as an educational tool in schools in Al-Baha region (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 26*(104), 111-171.

Asiri, M. (2019). Obstacles to managing educational facilities from the point of view of leaders of general education schools in the Asir educational region. The Saudi Journal of Educational Sciences, (63), 1-21.

Baghdadi, M. (2019). A proposed vision to improve technological readiness in secondary schools (in Arabic). *Educational Journal*, (59), 659-733.

Ben Jalili, R. (2010). educational systems' systems (in Arabic). *Development Bridge Journal, 9*(96), 2-14.

Bin Maizah, A., & bin Abdul Malik, A. (2018). Challenges and difficulties encountered and respected in education in primary schools in Algeria from the point of view of teachers (in Arabic). *Journal of Social Sciences and consensus,* (14), 384-409.

Dalloul, M. (2019). Information developments in educational institutions and governmental educational institutions in the Gaza Strip: an applied study (in Arabic). *Journal of Financial Economics, 3*(3), 101-128. https://doi.org/10.37170/1986-003-003-005

Gao, N., & Murphy, P. (2016). *Upgrading technology infrastructure in California's schools*. Public Policy Institute of California.

https://www.ppic.org/publication/upgrading-technology-infrastructure-in-californias-schools/

Hasab Alnabi, A. (2020). The fourth industrial stage: Developing technological readiness in preparatory education in Ireland, Germany, and England, and benefiting from it in developing technological readiness in preparatory schools in Egypt (in Arabic). *Studies in university education*, (47), 75-690. https://doi.org/10.21608/DEU.2020.102195

Hassan, M. (2017). Implications of information technology on the quality of university education (in Arabic). *Iraqi Information Technology Company, 8*(1), 116-145. https://doi.org/10.34279/0923-008-001-006

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. *Education and Psychological Measurement*, *30*(3), 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Pima, J., Odetayo, M., Iqbal, R., & Sedoyeka, E. (2016). Assessing the available ICT infrastructure for collaborative web technologies in a blended learning environment in Tanzania: A mixed methods research. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, *12*(1), 37-52.

Qatnani, S., & Alimat, A. (2019). The degree of using its information technology among the principals of public secondary schools in the Capital District and their point of view (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, *27*(4), 333-354.

Rady, M., & Al-Sardi, M. (2018). The quality level of the application of standards for the educational infrastructure and services in the Palestinian technical colleges from the point of view of the faculty members: a case study - Palestine Technical College - Deir Al-Balah (in Arabic). *The Arab Journal of University Education Quality*, *11*(38), 85-111. https://doi.org/10.20428/AJQAHE.11.38.4

Rayes, Y. (2020). The use of e-learning strategies in learning and teaching mathematics among primary school students considering the Corona-19 pandemic (pros and challenges). Journal of Educational Sciences - Sudan University of Science and Technology, 21(4), 87-106.

Scaccia, J. (2014). *Defining and Supporting Organizational Readiness in the Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementaion*. [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. Scholar Commons. https://scholarcommons.sc.edu/etd/2983

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص١٩٣-٢٤٣ أكتوبر ٢٠٢١

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة

د. فهد بن عبدالرحمن المالكي

كلية التربية – جامعة جدة

استُلم البحث بتاريخ: ١٣/٦/٢٠٢١م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ١٠/٨/٢٠٢١م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة من منظور الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها، إذ صمم الباحث استبانة، ووزعها على طلبة كلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١)، واستجابت عينة منهم تقدر بـ (١٧٨) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ما يلي: جاءت ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور المظهر الخارجي ومحور تعبيرات الوجه والعينين بدرجة كبيرة، بينما جاءت درجة الممارسة متوسطة في محور الإيماءات وحركات الجسم، توجد فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة في محور المظهر الخارجي، ومحور الإيماءات وحركات الجسم تعزى لاختلاف الكلية، ولصالح كلية التربية، وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور المظهر الخارجي، ومحور الإيماءات وحركات الجسم تعزى لاختلاف التخصص العلمي لصالح تخصصات كلية التربية في محور المظهر الخارجي، ولصالح تخصص علم النفس في محور الإيماءات وحركات الجسم، وجود فروق دالة إحصائيًّا في كل محاور الدراسة، وعلى المستوى الكلي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطلبة، ولصالح طلبة المستوى الثامن، وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور المظهر الخارجي، ومحور تعبيرات الوجه والعينين؛ تعزى لاختلاف المعدل التراكمي، ولصالح الذين معدلهم التراكمي أقل من (٣,٧٥).

الكلمات المفتاحية: الاتصال غير اللفظي -درجة الممارسة- أعضاء هيئة التدريس.

The Degree of Faculty Members Practice of Non-verbal Communication at Jeddah University

Abstract

The study aimed to identify the degree of faculty members' practice of non-verbal communication at Jeddah University as perceived by students. It adopted the analytical descriptive approach within a questionnaire to collect data. The questionnaire was administrated to education and social sciences faculty students in the academic year (2020-2021); (178) students responded to the questionnaire. The study reached several findings, the most important of which: the faculty members' practice of non-verbal communication with the domain of external appearance and the domain of facial expressions and eyes came to a large extent while the degree of practice was moderate in the domain of gestures and body movements attributed to the differences in major, and in favor of educational colleges and in the external appearance in favor of psychology major in gestures and body movements domain. There are significant statistical differences between the responses of the sample regarding the degree of the teaching staff's practice of non-verbal communication at the University of Jeddah in the domain of external appearance, the domain of gestures, and the body movements due to the difference in the college, and in favor of the College of Education. There are significant statistical differences in the domain of external appearance and the domain of gestures and body movements due to the difference in scientific specialization. There are significant statistical differences in all domains of the study and at the total level due to the difference in the academic level of students in favor of the eighth level student. There are significant statistical differences in the domain of the external appearance and the domain of facial and eye expressions due to the difference in the cumulative average, and in favor of those whose GPA is less than (3.75).

Key Words: Non-verbal communication - Practice Degree - Faculty members.

المقدمة:

تعد عملية الاتصال بين البشر من أقدم الممارسات التي عرفها الإنسان واستخدمها في حياته منذ بداية وجوده على سطح الأرض، وهو أمر واقعي لا يمكن تجنبه أو تجاهله، فعندما يتوقف الإنسان عن الكلام، فإنه لا يتوقف عن استخدام الحركات والإشارات والإيماءات ولغة الجسد الأخرى، إذ إن هذا الاتصال غير اللفظي مكمل ومعزز للاتصال اللفظي.

وتتنوع أساليب الاتصال بين البشر، فاللغة وحدها لا تكفي لإيصال العواطف، وإنما يلزمها تواصل غير لفظي، فهو القادر على إيصال العواطف والانفعالات التي تثري هذه المعرفة وتجعلها ذات معنى أكبر، فحركات الجسد ذات أهمية في التواصل البشري وفي إيجاد تأثير عميق في الآخرين، فليس شرط أن تتم عملية الاتصال من خلال الكلام، ولكن قد تحدث عملية الاتصال عبر الإشارات والإيماءات التي تصدر عن جسد الإنسان وتنويعه لصوته أو ما يطلق عليه الاتصال غير اللفظي، التي يكون لها عمقٌ تأثيريٌ في التواصل بين البشر، فالتواصل غير اللفظي يعبر عن ذات الإنسان ويعزز ويفسر رسالته اللفظية (عبدالواحد، ٢٠١٢، ٨٨).

وقد حرص القرآن الكريم على أهمية استخدام لغة الجسد، وتوظيفها في عملية التواصل في جميع مجالات الحياة، لما لها من دور في التأثير على الآخرين، كما حرم الله حركات لغة الجسد التي تؤذي الآخرين في مشاعرهم: كالغمز، واللمز، والهمز، وخيانة الأعين، وما من نبي أو رسول بعثه الله في قومه إلا وحرص على توظيف هذه اللغة في الدعوة إلى الله، وتعليم قومه منهاج الله وشرعته (حسن، ٢٠١٥، ١).

ويؤكد بينزر (Benzer, 2012) "أن الفرد يستطيع من خلال مهارات الاتصال غير اللفظي فهم وإيصال المشاعر والانفعالات بشكل أوضح من الاتصال اللفظي".

إن ما يدفع إلى دارسة الاتصال غير اللفظي، هو تنامي الوعي بأهميته في مختلف أوجه

الحياة، فالسلوك غير اللفظي ملازم للبشر، منذ أن ظهر على سطح الأرض حتى عصرنا الحالي، ولم يعد السلوك غير اللفظي سلوكًا فطريًّا، يمارس بطريقة تلقائية فقط، بل أصبح يمارس بطريقة منهجية ومدروسة، بقصد التأثير في الآخرين، وهذا ما زاد في أهمية توظيف الحواس الخمس في عملية الاتصال، وفي مقدمتها حاسة البصر وحركات الجسد، وقد برز الاهتمام بالاتصال غير اللفظي من خلال الباحثين في مواضيع الاتصال الإنساني، فقد اجتذب عدد كبير من الدارسين من مختلف التخصصات العلمية، كعلم الاتصال؛ والاجتماع؛ والأنثروبولوجيا، والفنون؛ والتاريخ؛ وعلوم التربية؛ وعلم النفس التربوي؛ وعلم النفس الاجتماعي؛ وتُعد لغة الجسد محور الاتصال غير اللفظي في كون الجسد يحتل مكانة هامة في حياتنا اليومية، فهو الواجهة التي تخون نوايانا الأكثر سرًّا (بنكراد، ٢٠١٢، ١١٩).

إن مهارات الاتصال غير اللفظي، ولغة الجسد هما من المهارات الهامة والضرورية لأي أستاذ بصفة عامة، وللأستاذ الجامعي خاصة، إذ إنَّ لغة الجسد رغم ارتباطها الكبير باللغة اللفظية وملازمتها لها في الكثير من الأحيان، إلا أنها قد تأتي منفردة وتؤدي المعنى كاملاً، دون ارتباطها بالكلام، والحاجة إلى اللغة اللفظية، وإنه حين ترسل حواس المتحدث اللفظية وغير اللفظية رسائل متناقضة؛ فإننا نصدق الرسالة غير اللفظية، والأهم أن ننتبه إلى أنه قد يطغى على رسالتك التي تنوي إيصالها رسائل أخرى يتلقاها الأشخاص من تواصلك غير اللفظي، ومما سبق ذكره يظهر لنا جليًا أهمية الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية.

حيث يذكر العياصرة (٢٠١٣) أن المتمعن في طبيعة العملية التعليمية، يلاحظ بجلاء أنها تقوم على التفاعل والمشاركة بين الطلبة والأساتذة، سواء أبالكلمة المنطوقة كانت أم بالحركة الدالة، أم بالإشارة المعبرة، وهذه الأمور التي تندرج تحتها مهارات بين الطلبة والأساتذة، يعد إتقانها مؤشرًا واضحًا على حسن سير العملية التعليمية والتعلمية،

وإغفالها يدل على ضعف التفاعل بين الاساتذة والطلبة، مما ينعكس سلبًا على الأهداف التعليمية المراد تحقيقها بمستوياتها ومجالاتها المختلفة.

ومن العوامل التي تسهم في تفعيل دور عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية أن يكون بارعًا في عملية الاتصال، نظرًا لأن القائمين بالاتصال يوظفون مهاراتهم الاتصالية، ومعرفتهم، وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية لصياغة رسائلهم بطرق تميزهم عن غيرهم (المسعودي، ٢٠٠٧، ٧).

حيث يؤكد عطية (٢٠٠٨، ٧٠) "أن استخدام مهارات الاتصال في التعليم، يمكن أن يحقق العديد من الأهداف، ومنها: نقل المعارف والخبرات، وعرض الأفكار، وتعديل السلوك؛ وتكوين القناعات والميول والاتجاهات، وتبادل الأحاسيس والمشاعر؛ ونقل الوعي والثقافة". وبقدر جودة الاتصال تكون جودة العملية التعليمية، وبتفعيل الاتصال غير اللفظي، وحينما تتناسق الكلمات مع التعبيرات غير اللفظية والنظرات والحركات، كل ذلك يسهم في جذب انتباه الطلبة؛ والإصغاء والتفاعل، وبالتالي يصبح التعليم أكثر جودة وإنتاجية.

ويؤكد (Gursimsek, Vural, Demirsoz, 2008) "أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمهارات اتصال فعال، لديهم علاقات إيجابية مع طلبتهم؛ ويصنعون انطباعًا فعالا وإيجابيًّا أثناء عملية التدريس".

ويبين صديقي ٢٠٠٧ (Siddiqui, 46) أن الجامعات تُعد أكثر المؤسسات التعليمية أهمية في أية دولة؛ وعليه فإن أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات هم أهم الأصول والقواعد الراسخة؛ مقارنة بسائر المقومات في مجالات التعليم.

وفي ذات السياق يذكر كابور (٢٠١٠) أن أعضاء هيئة التدريس هم العنصر الأساس في نجاح العملية التعليمية؛ فهم بحاجة إلى المزيد من العناية والرعاية، والبحث عن الأسباب التي تعوق نشاطهم؛ من أجل التخلص منها، وتدعيم المواقف الإيجابية، وتعزيزها،

وتوفير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية التي تدعمهم، وتساعدهم على تحسين أدائهم.

ولأهمية مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي، بادرت كثير من الجامعات بإقامة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بها، وهذه البرامج ترتبط بمهارات الاتصال، وتوظيفها في العملية التعليمية، كما وضعت بعض الجامعات المحلية ضمن خططها الدراسية مقررات خاصة بالطلبة في مهارات الاتصال.

وأكد أوكون (Okon, 2011) بأن الدراسات التي تناولت الاتصال غير اللفظي في المجال التعليمي، بينت أن أعضاء هيئة التدريس غالبًا ما يرسلون رسائل بشأن توقعاتهم عبر إشارات غير لفظية، مثل: تعبيرات الوجه، ولغة الجسد بشكل عام، وهذه الإشارات غير اللفظية لها تأثير ملحوظ على سلوك الطلاب واستجاباتهم؛ لذلك فإن الاتصال غير اللفظي مهم في العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يلعب الاتصال غير اللفظي دورًا كبيرًا في تعزيز التواصل مع الطلبة خلال العملية التعليمية، فمن خلاله يستطيع عضو هيئة التدريس نقل المعارف، والقيم والمبادئ الإيجابية المؤثرة في سلوك الطلبة؛ والعمل على توجيه وتغيير السلوكيات السلبية؛ حيث أن الطالب حينما يفهم مدلولات الإشارات والإيماءات التي يصدرها عضو هيئة التدريس تكون مغنية عن الكلام، وبالتالي تسهم في فهم المطلوب وتعديل السلوك السلبي للطلبة داخل القاعة الدراسية، وإذا كان الاتصال اللفظي يدعمه ويتناسق معه الاتصال غير اللفظي فإن ذلك حتما يؤدي الى فاعلية العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المنشودة.

ويبين عميرات (٢٠١٣، ٢٦٣) أنه حتى يكون الاتصال فعالاً يجب أن يكون هناك قدرة على الجمع بين الاتصال اللفظي وغير اللفظي، حيث يكمل كل واحدٍ منهما الآخر، بحيث يتطابق الاتصال اللفظي مع الاتصال غير اللفظي، كتطابق لغة الجسد مع الكلام

الشفهي، فالرسالة التعليمية التربوية هي نسق من الرموز اللفظية وغير اللفظية، المصممة لتحقيق هدف سلوكي معين أثناء العملية التعليمية.

وتوصلت دراسة حسن (٢٠١٥، ٣-٤) "أن الاتصال غير اللفظي مهم في عملية نجاح عملية الاتصال بين الطالب وعضو هيئة التدريس، حيث أن عضو هيئة التدريس الذي لا يستطيع أن يدرك مهارات جسده، لا يستطيع تعليم طلابه هذه المهارات، ولن يستطيع تفسير الاتصال الشخصي أو الجسدي لطلابه مما يؤثر في إدارته للعملية التعليمية، وضعف الأداء التعليمي".

وأشار زيد (٢٠١٨، ٧) "أن الاتصال غير اللفظي أداة لتنمية الإنسان وتطوير معارفه وخبراته، وما يجري داخل القاعة الدراسية من سلوكيات غير لفظية بين الأستاذ والطالب، تشكل كما كبيرًا من المعلومات، والمؤشرات على جوانب انفعالية ووجدانية، كما أنها تكشف عن المخفي والمستور في تلك العلاقة الإنسانية"

ويؤكد باباد وآخرون، (Babad et al, 2003) "أن للاتصال غير اللفظي أهمية كبيرة في حياة الإنسان، وخاصة في المجال التربوي؛ لأنه يؤثر على أداء أعضاء هيئة التدريس، ولذلك أصبحت فاعلية التدريس تقوم وتقاس من خلال السلوك غير اللفظي الذي يمارسه عضو هيئة التدريس".

ومن خلال عمل الباحث في المجال الأكاديمي لاحظ ضعف الاهتمام بالاتصال غير اللفظي في أثناء العملية التعليمية، حيث أن أغلب القصور في الفهم للمعلومات والمعارف وضعف إيصال المعرفة الى الطلبة تعود إلى قلة استخدام الاتصال غير اللفظي، وكذلك حصول بعض الإشكاليات داخل القاعة الدراسية، تعود إلى عدم فهم بعض الإشارات الغير لفظية التي يرسلها عضو هيئة التدريس للطلبة. ويؤكد ذلك نتائج دراسة ميشيموا (Muchemwa, 2013) التي أظهرت بعض نتائجها أن مستوى التواصل غير اللفظي لدى المعلمين في مدرسة زولشي الثانوية الحكومية بزيمبابوي، كان متدنيًّا، ونسبة الاستخدام في

التدريس لا تتعدى (٥٪) من وقت الحصة، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التواصل غير اللفظي لزيادة الفعالية التدريسية، وكذلك بينت نتائج دراسة بات وإقبال (Butt & Iqbal, 2011) أن الاتصال غير اللفظي من أدوات التدريس والضبط الصفي المهمة. وفي ذات السياق أشار (عبد الرحمن، ٢٠١٨) إلى ضعف استخدام معلمات رياض الأطفال بإقليم كردستان العراق لمهارات الاتصال غير اللفظي.

ومما سبق يتضح أهمية الاتصال غير اللفظي في التواصل مع الطلبة، وتحسين الجودة التعليمية وزيادة دافعية التعلم، لأنه يحمل قيمًا إيجابية وخبرات واتجاهات تؤدي إلى التفاعل والمشاركة وتحفيز الطلبة وتعزيز تعلمهم، بالإضافة للمصداقية العالية التي يتمتع بها الاتصال غير اللفظي وعلاقته بالمشاعر والأحاسيس، مما يسهم في إيصال المعلومات والمعارف للطلبة وتقبلها والعمل بها وفهم الحقائق وتعديل الميول والاتجاهات، وتجاهلها يؤدي الى ضعف التفاعل والمشاركة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وكذلك ضعف تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وعدم القدرة على نقل السلوكيات والقيم الإيجابية التي نرغب غرسها في قادة المستقبل. ومن المهم لعضو هيئة التدريس معرفة مؤشرات الاتصال غير اللفظي التي تصدر عن الطلبة حتى يستطيع تشخيص المشكلة وعلاجها وكذلك بدء الحوار الجيد مع الطلبة، ولنا في رسول الله ﷺ وسيرته وحركاته وسكناته ونظراته، ولغة جسده قدوة حسنة في هذا المجال، حيث كان يستخدم الاتصال غير اللفظي في الحوار وتعليم أصحابه -رضي الله عنهم- أمور دينهم، وتعديل سلوكياتهم، وشد انتباههم وتحفيزهم مما أدى الى مخرجات ونماذج إسلامية ناجحة ما زالت منارة يهتدى بها حتى وقتنا الحاضر، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للفت الانتباه لهذا الموضوع المهم في مجال التعليم الجامعي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محاور (المظهر الخارجي – تعبيرات الوجه والعينين – الإيماءات وحركات الجسم) بجامعة جدة من منظور الطلبة؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة من منظور الطلبة تبعًا لمتغيرات (الكلية – التخصص العلمي – المستوى الدراسي – المعدل التراكمي)؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

- دور الاتصال غير اللفظي المهم في جودة العملية التعليمية.
- قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة الاتصال غير اللفظي في التعليم الجامعي.
- أهمية الاتصال غير اللفظي للأستاذ الجامعي في التواصل مع الطلبة.
- أما من الناحية التطبيقية فنتائج هذه الدراسة قد تسهم في لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية إلى أهمية الاتصال غير اللفظي وتطبيقه أثناء العملية التعلمية، ودوره المهم في إيصال المعلومة الصحيحة، وتأكيدها، وفهمها من قبل الطلبة، وكذلك تعديل السلوكيات غير المرغوبة من الطلبة داخل القاعة الدراسية، واختصار للوقت الذي قد يستهلكه الاتصال اللفظي؛ مما يسهم في سير العملية التعليمية بشكل مناسب، وتحقيق الأهداف المنشودة.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محاور (المظهر الخارجي – تعبيرات الوجه والعينين – الإيماءات وحركات الجسم) بجامعة جدة من منظور الطلبة.
- الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محاور (المظهر الخارجي – تعبيرات الوجه والعينين – الإيماءات وحركات الجسم) بجامعة جدة من منظور الطلبة، تبعًا لمتغيرات (الكلية – التخصص العلمي – المستوى الدراسي – المعدل التراكمي).
- تقديم بعض التوصيات التي تسهم في تفعيل الاتصال غير اللفظي في التعليم الجامعي.

مصطلحات الدراسة:

الاتصال غير اللفظي:

يُعرِف (العريني، ٢٠١١، ٧) الاتصال غير اللفظي بأنه: " كل ما يصدر عن جسم الإنسان من حركات، أو إيماءات، أو إشارات، أو تعبيرات وجه، أو من خلال المظهر أو الصوت، أو تغيراته، سواء كانت إرادية، أو غير إرادية فطرية أو مكتسبة؛ وتوثر في عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل". ويعرفه (Richards & Schmidt, 2010) بأنه: "تلك المهارات التي لا تستخدم فيها الكلمات، وتشمل مهارات: تعبيرات الوجه والعين، وحركات الجسم (الإيماءات)، خصائص الصوت، الملبس والمظهر، استخدام الرموز التعبيرية".

ويُعرف إجرائيًا بأنه: كل ما يصدر عن عضو هيئة التدريس بكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جدة، من حركات وإيماءات، وتعبيرات للوجه؛ والعينين بطريقة

مقصودة أو غير مقصودة، أو من خلال المظهر الخارجي داخل القاعة الدراسية خلال التواصل التعليمي.

درجة الممارسة: "هي مجموعة الأنشطة والسلوك التي يجب أداؤها في الوظيفة المعينة، ويقصد بها الواجبات والمهام والمسئوليات التي يتضمنها دور الموظف" (البركاتي، ٢٠٠٣، ٢٥).

وتُعرف إجرائيًّا بأنها: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جدة في المحاور التالية: (المظهر الخارجي – تعبيرات الوجه والعينين –الإيماءات وحركات الجسم)، خلال تواصلهم مع الطلبة، وتقاس بدرجة استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جدة من منظور الطلبة، في المحاور التالية: المظهر الخارجي – تعبيرات الوجه والعينين – الإيماءات وحركات الجسم.

الحد المكاني: طُبقت أداة الدراسة الحالية على شطر الطلاب بكلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جدة.

الحد البشري: طُبقت أداة الدراسة الحالية على طلاب كلية التربية وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جدة، في تخصصات: التربية البدنية – تقنيات التعليم – التربية الخاصة – علم النفس؛ في المستوى الدراسي: السادس والسابع والثامن.

الحد الزمني: طُبقت أداة الدراسة الحالية خلال العام الدراسي (٢٠٢٠– ٢٠٢١).

الإطار النظري:

مفهوم الاتصال غير اللفظي:

يعد الاتصال غير اللفظي من الأساليب المهمة في العملية التعليمية، والتي يجب أن تكون ملازمة للاتصال اللفظي، لما للاتصال غير اللفظي من مميزات وخصائص مهمة في عملية التعلم والتعليم؛ لأنها ذات علاقة بالأحاسيس والمشاعر الداخلية لدى الطالب، وأيضًا عضو هيئة التدريس، فحينما يمارسه عضو هيئة التدريس، ويتقن استخدامه مع طلبته فإن ذلك يعمل على استثارة دوافعهم، وتحفيزهم، وبالتالي الإقبال على التعلم والمثابرة والاجتهاد، وتحقيق أفضل النتائج والمخرجات المرجوة من عملية التعليم.

حيث ذكرت جاسم وعبجل (٢٠١١) أن الإنسان يتعلم بنسبة ٨٣٪ بواسطة النظر، و١١٪ بواسطة السمع. وبالتالي تظهر لنا أهمية وفاعلية الاتصال غير اللفظي وثباته بالذاكرة بسبب رؤيته بالعين، وبالتالي بقاء أثر ذلك طويلاً.

وعرَّف ربايعة (٢٠١٠، ١٠) الاتصال غير اللفظي بأنه: "عبارة عن إشارات وإيماءات جسدية، ترسل رسالات محددة في مواقف وظروف مختلفة، تظهر لك المشاعر الدفينة، وتخرجها للسطح، فتصل من خلالها معلومات أو أفكار عن الشخص الآخر بحيث لا يستطيع إخفاء الأفكار التي تدور في ذهنه".

وفي ذات السياق يعَرفُه أبو النصر (٢٠١٢، ٣٢) بأنه: "إشارات وحركات إرادية وغير إرادية، تصدر من الجسم بأكمله، أو بجزء منه، لإرسال رسالة انفعالية إلى المحيطين بالإنسان، من خلال فروع ومفردات تتمثل في: لغات الوجه، والصوت، والأصابع، واليدين، واللمس، ووضعية وحركات الجسم، والمظهر، والمسافات والفراغ المكاني، والدلالات الرمزية لاستخدام الوقت".

ومن أبرز التعريفات للاتصال غير اللفظي ما ذكره (Samovar, Porter & Stefani, 2000) "أن الاتصال غير اللفظي هو ذلك النوع من الاتصال الذي يشمل كل المثيرات غير

اللفظية في إعداد الاتصال، والتي تستخدم من جانب كل من المرسل والمستقبل في البيئة التعليمية، وتعد الرسالة المستخدمة في الاتصال غير اللفظي لها قيمة محتملة لكل من المرسل، والمستقبل".

ومن التعاريف السابقة يتضح للباحث أهمية الاتصال غير اللفظي في تنظيمه للعملية التعليمية داخل القاعة الدراسية، فهو يسهم في الالتزام بمسافة محددة بين الطالب وعضو هيئة التدريس، تظهر الاحترام المتبادل بينهما، والمحافظة على خصوصياتهم، وكذلك يسهم الاتصال غير اللفظي في تجنب الوقوع في بعض الأخطاء الاكاديمية إذا فهم الطالب الإشارات غير اللفظية الصادرة من عضو هيئة التدريس، كذلك يظهر دور الاتصال غير اللفظي في زيادة التفاعل الإنساني الاجتماعي بين الطالب، وعضو هيئة التدريس.

وظائف الاتصال غير اللفظي:

ذكر عبدالرشيد (٢٠١٣، ٣٣٢) الوظائف التالية للاتصال غير اللفظي:

- **الإكمال:** حيث تتوافق الرسالة اللفظية مع غير اللفظية، وتتكامل معها؛ مما يؤدي إلى تفاعل جيد، حيث تصدر الكلمات وتصاحبها الإيماءة أو الإشارة، ومثال ذلك: عندما يروي الأستاذ قصة يجسد أحداثها من خلال حركات وتعبيرات الوجه وإشارات وإيماءات، مما يساعد على تكوين صورة متكاملة، وتوصيل المفاهيم للطلاب.
- **التكرار:** حيث تكرر الرسالة غير اللفظية الرسالة اللفظية، التي ربما لا يمكن الاعتماد عليها بمفردها في بعض الأحيان، فعندما يذكر الأستاذ رقمًا معينًا للطلاب؛ ويمثل ذلك الرقم بأصابعه، أو يرسمه في الهواء، أو يشير لمدلوله بواسطة أشياء توجد في البيئة، وذلك لتأكيد المفهوم.
- **الضبط:** حيث يساعد التفاعل غير اللفظي على ضبط سلوك الطلاب وتنظيمه داخل القاعة، وذلك عن طريق الإشارة، الإيماءة، نظرات العين، تعبيرات الوجه، وغيرها من التفاعلات غير اللفظية التي تسهم في ضبط السلوك.

- **الإبدال:** حيث يمكن أن تستبدل الرسائل اللفظية برسائل غير لفظية، كأن يقوم الأستاذ بالإشارة لبعض الطلاب بالنفي؛ أو تأييد ممارسة سلوك ما؛ عن طريق الرسائل غير اللفظية من إشارات، وإيماءات، وحركات وغيرها من سلوك غير لفظي.
- **التفسير:** حيث يمكن أن تُفَسِّر الرسائل غير اللفظية الرسائل اللفظية، كأن تستعمل الإشارات، والإيماءات، والحركات، أو الصور، أو النماذج، لتقريب المعاني وإيضاح الألفاظ الغامضة، بما يساعد على نجاح عملية الاتصال، مثال ذلك: تعبيرات الوجه الدالة على تأكيد الرسالة.
- **التنظيم:** حيث يمكن للاتصال غير اللفظي أن يقوم بتنظيم وربط التدفق التواصلي بين أطراف التواصل، مثل: حركة الرأس، أو العينين، أو تغيير المكان إلى مكان آخر، أو إعطاء إشارة للشخص المقابل ليكمل الحديث، أو يتوقف عنه. وكلها وظائف تنظيمية يضطلع بها الاتصال غير اللفظي.

ويرى الباحث أنها تُعد وظائف مهمة في التعليم الجامعي وتوظيفها من قبل عضو هيئة التدريس، يسهم بشكل كبير في فاعلية التعليم والتعلم، وضبط سلوكيات الطلبة داخل القاعة الدراسية.

أهمية الاتصال غير اللفظي:

تعددت أهمية الاتصال غير اللفظي، وذكرت الجنوبي (٢٠١٨، ١٤٨-١٤٩) منها:

- له دور مهم في التأثير على فعالية الاتصال.
- له في بعض الأحيان تأثير أقوى من الاتصال اللفظي؛ حيث يميل الناس إلى تصديق الرسائل غير اللفظية عن اللفظية منها عندما يتعارض الاثنان.
- يبقى أثره وقتًا أكثر من الاتصال اللفظي، مثل: استخدام الرسومات التوضيحية، والإشارات، وغيرها، مما يعلق طويلا في الذاكرة.

- الاتصال غير اللفظي ينطوي على معلومات تتصل بمضمون الاتصال اللفظي، فهو يمدنا بأدوات؛ لتفسير الكلمات التي نسمعها.
- الاتصال غير اللفظي ذو علاقة متلازمة للاتصال اللفظي، فقد يكون شارحًا له، أو مدعمًا له، فالرسالة جزء منها لفظي، وجزء غير لفظي، يؤيد تلك أو ينفيها.
- تأتي الرسالة غير اللفظية في بعض صورها بديلاً للغة اللفظية، ومغنيةً عنها. ويؤكد ذلك مارك ناب بقوله: " قد يحل الاتصال غير اللفظي محل الاتصال اللفظي، فبعيدًا عن عالم الكلمات تصبح تعابير الوجه من امتعاض وسرور، أو انقباض، أو ابتسام أغنى من الكلمات، بل لا يحتاج معها لكلمات، فهي بديل لها، وتقوم مقامها.

وأضافت أفيدة (٢٠١٢، ٣٧) الأهمية التالية للاتصال غير اللفظي:

- يعبر عن معلومات وجدانية، لا يعبر عنها بطريقة لفظية.
- يعطي معلومات متصلة بمضمون الرسالة اللفظي؛ بأدوات لتفسير الكلمات التي نسمعها، مثل: نبرة الصوت، تعبيرات الوجه وغيرها.
- فهم طبيعة العلاقة بين الأطراف المشتركة في عملية الاتصال.
- تتميز الرسائل غير اللفظية بصدقها، لأنها -غالبًا- لا يمكن التحكم بها.

وبناء على ما تقدم تتضح أهمية الاتصال غير اللفظي في العملية التعليمية، أنه يساعد على إثارة دوافع الطلبة للتعلم والبحث عن المعرفة، ونقل القيم والمبادئ السامية للطلبة، وأيضا بناء العلاقات الإنسانية، وتحقيق الأهداف التربوية.

العوامل المؤثرة في الاتصال غير اللفظي:

ذكر جابوت وهوج (Gabbott & Hogg, 2000) عددًا من العوامل المؤثرة في الاتصال غير اللفظي، وهي:

- **النوع الاجتماعي:** فالذكور والإناث يختلفون في عملية الاتصال غير اللفظي، حيث الذكور يتحدثون لأمثالهم بطريقة تختلف عن التحدث للإناث، فالإناث أكثر ثقة

وانفتاحًا في عملية الاتصال مع مثيلاتهن؛ فهن وبشكل عام أكثر تبسمًا، وأقل تجهمًا، وأكثر تقربًا ممن تتصل بهن، وتململ بطريقة أقل، وتبذل المزيد من التواصل البصري خصوصًا في حالة الاستماع.

- **الثقافة:** تؤثر المعايير الثقافية والسلوكيات المكتسبة على الاتصال غير اللفظي، ولقد أثبتت التجارب أنه يمكن قراءة السلوك غير اللفظي بدقة للأشخاص المتماثلين؛ من حيث الثقافة واللغة والعرق؛ كما أن هناك سلوكيات عالمية وأخرى غير عالمية، وتكشف التعبيرات العاطفية عن اختلافات واسعة بين الثقافات.
- **الصفات الشخصية:** الاتصال غير اللفظي هو سلوك شخصي، هناك عدد من السمات الشخصية التي تؤثر على تفسير التواصل مع الآخرين في عملية الاتصال، وكل السلوكيات الاجتماعية تُحكَم بقواعد، ونحن كأفراد نتعلم التكيف مع هذه القواعد من خلال حياتنا وحسب خبرتنا، كما تؤثر السمات الشخصية على كيفية تفاعل الأفراد.

وحددت بن زعموش (٢٠٠٨، ٢٦٩) بعض الإجراءات لدعم مهارات الاتصال غير اللفظي لدى عضو هيئة التدريس، ومنها:

- استخدام الاتصال غير اللفظي أكثر من الاتصال اللفظي أثناء المحاضرات.
- استخدام حركات الجسم في تقديم التوجيهات؛ لأن حركات الجسم مصدر ثري، وغني بالمعلومات التوضيحية المساعدة لتفسير الرسالة.
- أن تعني إشارات الجسم ما يعنيه مضمون الرسالة؛ وذلك لعدم إحداث تناقض بين الرسالة اللفظية وغير اللفظية.
- تدريب الطلبة على إشارات معينة أثناء اللقاءات؛ وهذا يسمح بعدم إضاعة الوقت في محاولات تفسير الرسالة غير اللفظية الجديدة وإهمال الأداء.
- الاهتمام بتعبيرات الجسم عند الاستماع لحديث الطالب؛ لأنها تقدم معلومات إضافية لتحديد نوعية المشكلة التي لا يجرؤ الطالب على الإفصاح عنها.

- تدعيم الحديث دائمًا بإشارات جسدية، أي جعل التعليمات اللفظية مرفقة بإشارات معروفة ومفهومة لدى الطالب.
- تجنب استعمال الإشارات وحركات الجسم الدالة على التحقير والتجريح للطالب.
- التنويع في الإيقاع الصوتي طبقًا لمتطلبات وظروف الموقف التعليمي أو الحديث.

ويمكن الإضافة إلى ما سبق أهمية الإفادة من القرآن الكريم، والسيرة النبوية، وما يحتويان عليه من الآيات القرآنية والتوجيهات النبوية المتعددة والعملية في مجال الاتصال غير اللفظي والتي كان لها أكبر الأثر في نقل القيم والمبادي الإسلامية السامية وتحقيق الإصلاح وتقييم السلوكيات السلبية وتعزيز الإيجابية منها.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتم إيراد بعضٍ منها مرتبه من الأحدث إلى الأقدم، كالتالي:

دراسة زيد (٢٠١٨) هدفت الدراسة الى التعرف إن كان هناك علاقة بين الاتصال غير اللفظي للأستاذ الجامعي، ودافعية التعلم لدى الطالب الجامعي بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة الشهيد حمه لخضر، بالجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبًا وطالبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين الاتصال غير اللفظي للأستاذ الجامعي؛ ودافعية التعلم لدى الطالب الجامعي، توجد علاقة ارتباطية بين ابتسامة الأستاذ الجامعي؛ ولغة جسده ودافعية التعلم لدى الطالب الجامعي ، لا توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال البصري؛ ومظهر الأستاذ الجامعي؛ ودافعية التعلم لدى الطالب الجامعي.

دراسة طالب Taleb، (2018) أجريت في الجزائر، وهدفت إلى معرفة أثر تواصل عضو هيئة التدريس غير اللفظي على أداء طلاب السنة الأولى في جامعة تلمسان؛ وإكسابهم

القدرة على التحدث، تكونت عينة الدراسة من (١٠) أعضاء هيئة تدريس في الجامعة و (٤٤) طالبًا وطالبة من طلاب السنة الأولى، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن التواصل غير اللفظي؛ كحركات الجسد؛ والإيماءات وإشارات اليد؛ ذات أثر إيجابي في اتجاهات وسلوكيات الطلبة؛ وهي وسيلة فعالة في تدريب الطلاب على التحدث والوقف والاستمرار بالتحدث؛ وهذا يعمل بدوره على تدريب الطلاب على حركات التحدث الفعال، مما يؤدي إلى تطوير الأداء.

دراسة سوتياتنو (Sutiyatno, 2018) أجريت في ماليزيا، وهدفت إلى معرفة أثر التواصل غير اللفظي للمعلمين على تحصيل طلاب اللغة الإنجليزية، واتبعت الدراسة منهجية مختلطة؛ من خلال استبانة طبقت على عينة تقدر بـ (٨٠) معلمًا؛ ثم عُقد اختبار باللغة الإنجليزية للطلاب بعد ملاحظة الأداء الصفي، وبينت النتائج أن التواصل غير اللفظي وحركات الجسد والإيماءات؛ التي يمارسها المعلم في الغرفة الصفية؛ تؤثر إيجابًا على تحصيل الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية، وبينت الدراسة حاجة المعلم لممارسة الاتصال غير اللفظي طوال الوقت؛ حتى ينجح في نقل المعرفة والمادة التعليمية للطالب؛ داخل الغرفة الصفية وزيادة التفاعل.

دراسة واهيوني (Wahyuni, 2018) هدفت الدراسة إلى معرفة نوعية التواصل غير اللفظي بين المعلم والطالب في المدارس الثانوية الإندونيسية، واتبعت الدراسة منهجية تحليلية من خلال الملاحظة الصفية، وتحليل نتائج الدراسات التي أجريت في السنوات الخمسة السابقة في إندونيسيا، وبينت النتائج أن (٧٥٪) من المعلمين يستخدمون التواصل غير اللفظي لإدارة الصف؛ وأن أنواع التواصل غير اللفظي الأكثر استخدامًا هي: لغة الجسد، التواصل البصري، إشارات اليد، المحافظة على مسافة مناسبة بين المعلم والطالب، والسمع؛ أما أقلها استخدامًا فكانت الملامسة.

دراسة الصقرات (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال في الأردن؛ من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة استبانة تكونت من (٤٢) فقرة؛ توزعت على أربعة أبعاد هي: المظهر الخارجي والصوت والمكان والزمان، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: توافرت مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي؛ لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال في الأردن؛ بدرجة كبيرة على معظم فقرات أداة الدراسة.

دراسة البحيصي (٢٠١٥) هدفت الدراسة الى التعرف على مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا لمهارات التواصل غير اللفظي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلمًا؛ من معلمي المرحلة الابتدائية، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا؛ لمهارات التواصل غير اللفظي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: الوزن النسبي لممارسة معلمي التعليم الأساسي لمهارات التواصل غير اللفظي هو (٧٦,٨٪)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس؛ ومتغير سنوات الخبرة؛ ومتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمهارات التواصل غير اللفظي، وتوظيفها في العملية التعليمية.

دراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي؛ لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية؛ في جامعة نجران من وجهة نظر الطلبة في محاور (المظهر الخارجي، والصوت، والحركات الجسدية والإيماءات، والزمان، والمكان) وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) طالبًا و(٦٩) طالبة من المستويين الأول والثاني من طلبة السنة التحضيرية؛ في جامعة

نجران، واستخدمت استبانة تكونت من (٥٠) فقرة كأداة للدراسة، أظهرت النتائج: أن مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ توافرت بدرجة مرتفعة في محور المظهر الخارجي؛ ومتوسطة في باقي المحاور؛ وكان ترتيب المحاور من حيث توافر مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس كالتالي: محور المظهر الخارجي – محور الحركات الجسدية والإيماءات – محور الزمان – محور المكان – محور الصوت، وبينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في كل المحاور؛ ما عدا محور الحركات الجسدية والإيماءات ولصالح الذكور، كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي في كل المحاور؛ ما عدا محور المظهر الخارجي؛ ولصالح المستوى الأول.

دراسة ميشيموا (Muchemwa, 2013) أجريت في زيمبابوي، وهدفت إلى معرفة دور التواصل غير اللفظي في الصف الدراسي لتحسين فعالية التدريس والضبط الصفي. واتبعت الدراسة منهجية دراسة الحالة، حيث أجريت الملاحظات الصفية وصُوِّرت بالفيديو في مدرسة زولشي الثانوية الحكومية، وأجريت مقابلات فردية مع المعلمين فيها. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن مستوى التواصل غير اللفظي لدى المعلمين كان متدنيًا، وأن معظم استخدامه يعود لغايات الضبط الصفي، في حين أن نسبة الاستخدام في التدريس لا تتعدى (٥٪) من وقت الحصة، وبينت النتائج حاجة المعلمين للتدريب على أساليب التواصل غير اللفظي لزيادة الفعالية التدريسية من خلال دمجه في أساليب التدريس داخل الحصة.

دراسة (Chaudhry & Arif, 2012) هدفت الدراسة لمعرفة أثر سلوك المعلمين غير اللفظي على التحصيل الأكاديمي للطالب؛ والعلاقة بين الاتصال غير اللفظي للمعلمين العاملين في مؤسسات تعليمية مختلفة، تم اختيار عينة عنقودية من (٩٠) معلمًا من الذكور والإناث العاملين في المدارس الحكومية الاتحادية الإنجليزية المتوسطة، ومدارس

الجيش العامة، والمدارس الخاصة، بطريقة عشوائية، واستخدم نموذج ملاحظة بمقياس تصنيفي؛ تكون من سبع نقاط، معتمدًا على فئات جالوويز عن التواصل غير اللفظي، وبينت النتائج أن السلوك غير اللفظي للمعلمين متناسق ومتسق مع السلوك اللفظي، من خلال تقبل مشاعر وأفكار وأسئلة الطلاب أثناء المحاضرة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلمين الذكور والإناث في السلوك غير اللفظي؛ وعدم وجود فروق في السلوك غير اللفظي للمعلمين العاملين في المدارس الخاصة والعامة؛ ووجود علاقة بين السلوك غير اللفظي للمعلمين والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

دراسة العريني (٢٠١١) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظي لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وتحقيق أهدافها؛ وتكونت من (٤٣) فقرة، توزعت على أربعة أبعاد هي: بُعد المظهر، وبُعد المكان، وبُعد الزمان، وبُعد الحركات، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها: توافرت مهارات الاتصال غير اللفظي لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم بدرجة متوسطة، لا توجد فروق دالة إحصائيًّا تعزى لاختلاف التخصص العلمي أو المعدل التراكمي، وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لاختلاف متغير السنة الدراسية ولصالح السنة الرابعة، وأوصت الدراسة بتوعية أعضاء هيئة التدريس بأهمية مهارات الاتصال غير اللفظية؛ لما لها من آثار إيجابية على الطلبة.

دراسة بات وإقبال (Butt & Iqbal, 2011) أجريت في باكستان، وهدفت إلى معرفة آراء معلمي المرحلة الثانوية حول استخدام تعبيرات الوجه كأداة للتواصل والتدريس؛ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وطبقت على عينة تكونت من (٤٠) معلمًا ومعلمة؛ من معلمي المرحلة الثانوية؛ يعملون في مدارس حكومية في المناطق الريفية والنائية، وأظهرت نتائج

الدراسة وجود آراء إيجابية لدى المعلمين حول استخدام تعبيرات الوجه في التواصل مع الطلاب، إذ عدُّوها من أدوات التدريس والضبط الصفي المهمة؛ وبينت النتائج أن أكثر تعبيرات الوجه استخدامًا هي الابتسامة، يليها الامتعاض؛ أما تعبير الغضب فهو الأقل استخدامًا لدى المعلمين، وبخاصة المعلمات.

التعليق على الدراسات السابقة:

مما سبق عرضه يتضح أنَّ هذه الدراسة جاءت امتدادًا للدراسات السابقة، من حيث أهمية الاتصال غير اللفظي ودوره المؤثر في العملية التعليمية؛ من ناحية إثارة دوافع الطلبة للعلم والبحث عن المعرفة؛ وبناء العلاقات الإنسانية؛ وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، أما من ناحية الأهداف فنجد بعض الدراسات السابقة التي تم إيرادها هدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي، مثل دراسة الصقرات (٢٠١٦)؛ ودراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤) ودراسة العريني (٢٠١١)، وبعضها هدف الى التعرف على دور الاتصال غير اللفظي في جودة العملية التعليمية؛ وزيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة، مثل دراسة زيد (٢٠١٨)؛ ودراسة (Taleb, 2018)؛ ودراسة (Sutiyatno, 2018)؛ ودراسة (Muchemwa, 2013)؛ ودراسة (Chaudhry & Arif, 2012).

كذلك أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة، وجود تفاوت في مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس والمعلمين للاتصال غير اللفظي، ومنها دراسة الصقرات (2016)؛ ودراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤)؛ ودراسة العريني (٢٠١١) في التعليم العالي، ودراسة البحيصي (٢٠١٥)؛ ودراسة ((Muchemwa, 2013) في التعليم العام.

ويرجع ذلك إلى عدة أسباب، منها اختلاف متغيرات العينة التي أجريت عليها الدراسة، والفترة الزمنية التي أجريت فيها، ونظرة تلك المؤسسات التعليمية لأهمية ممارسة

الاتصال غير اللفظي، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها ركزت على معرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة لمهارات الاتصال غير اللفظي من منظور الطلبة، وفي الجوانب ذات العلاقة المباشرة بالطلبة، إضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في بعض متغيرات الدراسة ومكان التطبيق، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في: إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، والمساهمة في بناء أداة الدراسة الحالية، وتحديد محاورها ومتغيراتها، وتفسير بعض نتائج الدراسة الحالية في ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة، والتعرف على بعض المراجع المناسبة في مجال الدراسة الحالية .

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من طلاب كلية التربية، وكلية العلوم الاجتماعية بجامعة جدة خلال العام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) وفي تخصصات (التربية البدنية - تقنيات التعليم -التربية الخاصة -علم النفس)؛ في المستويات الدراسية (السادس - السابع - الثامن)، وتم اختيار هذه المستويات لقدرة الطلبة المنتظمين بها على معرفة مهارات الاتصال غير اللفظي، وتحديد درجة ممارستها بموضوعية؛ نظرًا لطول الفترة الزمنية التي أمضوها بكلياتهم، والذين بلغ عددهم (٢٩٧) طالبًا، وقد تم اختيار عينة منهم تقدر بـ (١٧٨) طالبًا من حجم مجتمع الدراسة، وهي عينة مناسبة، ويتناول الباحث فيما يلي توصيف عينة الدراسة بحسب المتغيرات، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١): توصيف عينة الدراسة وفقًا للمتغيرات

المتغيرات المستقلة	الفئات	العدد	النسبة %
الكلية	كلية التربية	١١٢	٦٢,٩
	كلية العلوم الاجتماعية	٦٦	٣٧,١
	المجموع	١٧٨	١٠٠,٠٪
التخصص العلمي	تربية بدنية	٧٢	٤٠,٤
	تقنيات تعليم	١٣	٧,٣
	التربية الخاصة	١٢	٦,٧
	علم النفس	٨١	٤٦,٥
	المجموع	١٧٨	١٠٠,٠٪
المستوى الدراسي	السادس	٦٧	٣٧,٦
	السابع	٣٨	٢١,٤
	الثامن	٧٣	٤١,٠
	المجموع	١٧٨	١٠٠,٠٪
المعدل التراكمي	أقل من ٣,٧٥	٨٧	٤٨,٩
	٣,٧٥ فأعلى	٩١	٥١,١
	المجموع	١٧٨	١٠٠,٠٪

أداة الدراسة:

صممت أداة للدراسة تمثلت في استبانة تكونت من جزأين؛ الجزء الأول: يتعلق بخصائص العينة، وشملت هذه الخصائص: (الكلية -التخصص العلمي -المستوى الدراسي -المعدل التراكمي)، أما الجزء الثاني من الاستبانة اشتمل على (٣) مجالات، موزعة على ثلاثة محاور، وهي: محور المظهر الخارجي واشتمل على (٩) عبارات، محور تعبيرات الوجه والعينين واشتمل على (١٣) عبارة، محور الإيماءات وحركات الجسم

واشتمل على (١١) عبارة، وفيما يلي عرض لإجراءات الصدق، والثبات لأداة الدراسة، وذلك للتحقق من مدى ملاءمتها لجمع البيانات الأولية المطلوبة.

صدق أداة الدراسة:

تم اتباع إجراءات عديدة للتأكد من صدق أداة الدراسة، ومنها:

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها بعد تصميمها في صورتها الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وعلم النفس التربوي؛ لإبداء الملاحظات حولها، وعُدلت الاستبانة بما يتوافق مع الملاحظات، والتوجيهات البناءة، مما جعل الأداة تقيس ما وضعت من أجله بمصداقية عالية.

الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي لأداة الدراسة الحالية استخدم معامل الارتباط بيرسون، وذلك لقياس درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
١	٠,٧٧٩**	١	٠,٢٧٧	١	٠,٦٥٥**
٢	٠,٥٣١**	٢	٠,٤٤٥*	٢	٠,٤٨٢**
٣	٠,٦٦٠**	٣	٠,٥٩١**	٣	٠,٢٨٠
٤	٠,٦٥٠**	٤	٠,٦٥٧**	٤	٠,٤١٥*
٥	٠,٧٣٧**	٥	٠,٥٠١**	٥	٠,٤٠٧*
٦	٠,٨٢٩**	٦	٠,٥٦٤**	٦	٠,٧٣٩**
٧	٠,٧٥٥**	٧	٠,٦٩٩**	٧	٠,٥٧٢**

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
٨	٠,٧٧٥**	٨	٠,٦٣١**	٨	٠,٣٨٧*
٩	٠,٧٩٣**	٩	٠,٤٥٩*	٩	٠,٧٣٥**
		١٠	٠,٥٨٧**	١٠	٠,٦٨٩**
		١١	٠,٥١٨**	١١	٠,٧٧٢**
		١٢	٠,٢٦٧		
		١٣	٠,٥١١**		

** تعني أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

* تشير إلى أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

أظهرت النتائج بالجدول (٢) أن جميع العبارات ترتبط عند مستوى دلالة إحصائية مع المحور الذي تنتمي إليه، إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط مع المحاور ما بين (٠,٢٦٧-٠,٨٢٩)، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع محاورها التي تنتمي إليها، وأنها تحقق أهداف القياس المرجوة منها.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور؛ مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية لأداة الدراسة

المحاور	عدد العبارات	معاملات الارتباط
المحور الأول: المظهر الخارجي	٩	٠,٧٢١**
المحور الثاني: تعبيرات الوجه والعينين	١٣	٠,٩٠١**
المحور الثالث: الإيماءات وحركات الجسم	١١	٠,٨٥٦**

** تشير أن معامل الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

يتضح من نتائج جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة؛ والدرجة الكلية للأداة؛ تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق مع الدرجة الكلية للأداة، حيث

تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (٠,٧٢١-٠,٩٠١)، كما أن معظم قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة ومحاورها من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل، كما هو مبين بالجدول التالي،

جدول (٤): معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي لأداة الدراسة والمحاور

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: المظهر الخارجي.	٩	٠,٨٧٩
المحور الثاني: تعبيرات الوجه والعينين.	١٣	٠,٧٦٧
المحور الثالث: الإيماءات وحركات الجسم.	١١	٠,٧٨٥
الثبات الكلي للاستبانة	٣٣	٠,٨٩٧

بينت النتائج أن أداة الدراسة حققت ثباتًا مرتفعًا، إذ بلغت قيمته (٠,٨٩٧)، كما تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الدراسة ما بين (٠,٧٦٧ - ٠,٨٧٩)، ويتضح من ذلك، أن أداة الدراسة حققت ثباتًا عاليًا، مما يدعم الوثوق بالنتائج التي تتوصل إليها.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية، والتي تمثلت في التكرارات، والنسب المئوية، وذلك لتوصيف عينة الدراسة بحسب الخصائص الديموغرافية، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ وذلك لقياس درجة استجابة أفراد العينة لعبارات محاور الدراسة، كذلك تم استخدام معامل الارتباط بيرسون؛ وذلك للتحقق من صدق أداة الدراسة، واستخدم معامل ألفا كرونباخ؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة ومحاورها، كما تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الاستدلالية؛ وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفرد العينة نحو درجة ممارسة أعضاء هيئة

التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة تبعًا لمتغيرات (الكلية، التخصص العلمي، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؛ كما قدرت استجابات أعضاء هيئة التدريس نحو عبارات محاور أداة الدراسة وفق مقياس رباعي تدرجه كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٥): معيار الحكم على استجابات أفراد العينة

طول الفئة		درجة الممارسة	القيمة	النسبة المئوية
من	إلى			
٣,٢٥	٤	كبيرة	٤	١٠٠-٠,٨١
٢,٥٠	٣,٢٤	متوسطة	٣	٠,٨٠-٠,٦٣
١,٧٥	٢,٤٩	قليلة	٢	٠,٦٢- ٠,٤٤
١	١,٧٤	قليلة جدًا	١	٠,٤٣-٠,٢٥

عرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محاور (المظهر الخارجي - تعبيرات الوجه والعينين - الإيماءات وحركات الجسم) بجامعة جدة من منظور الطلبة؟

المحور الأول: المظهر الخارجي.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور المظهر الخارجي

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٥	يمشي عضو هيئة التدريس بهدوء وطمأنينة.	٣,٧٩	٠,٥٠	كبيرة
٢	١	يظهر عضو هيئة التدريس بمظهر لائق أمام الطلبة.	٣,٧٩	٠,٥٨	كبيرة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٣	٦	يجلس عضو هيئة التدريس بطريقة ملائمة داخل القاعة الدراسية.	٣,٧٨	٠,٤٥	كبيرة
٤	٢	يهتم عضو هيئة التدريس بتناسق ألوان الملابس التي يرتديها.	٣,٧٧	٠,٤٩	كبيرة
٥	٧	يتحلى عضو هيئة التدريس بالهدوء والاتزان عند التواصل والنقاش مع الطلبة.	٣,٧٥	٠,٥٥	كبيرة
٦	٣	يتميز عضو هيئة التدريس بالرائحة الطيبة داخل القاعة الدراسية.	٣,٧٤	٠,٥١	كبيرة
٧	٨	يتميز مكتب عضو هيئة التدريس بالترتيب والنظافة أثناء زيارته بالساعات المكتبية.	٣,٧٢	٠,٥٨	كبيرة
٨	٩	يبدأ عضو هيئة التدريس المحاضرات وينتهي منها في أوقاتها المحددة.	٣,٦٩	٠,٦٣	كبيرة
٩	٤	يظهر على عضو هيئة التدريس الحيوية والحماس والنشاط.	٣,٥٨	٠,٦١	كبيرة
		المتوسط الحسابي العام	٣,٧٤	٠,٣٨	كبيرة

يتضح من الجدول (٦) أنَّ المتوسط العام لمحور المظهر الخارجي، بلغ (٣,٧٤)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠,٣٨)، وتُعَدُّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور المظهر الخارجي، كبيرة، وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٦) أن جميع عبارات محور المظهر الخارجي جاءت ممارستها بدرجة كبيرة.

وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (٣,٥٨ -٣,٧٩)، حيث حصلت عبارة (يمشي عضو هيئة التدريس بهدوء وطمأنينة) على الترتيب الأول، من حيث درجة الممارسة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى رؤية الطلبة لأعضاء هيئة

التدريس بشكل مستمر في القاعات الدراسية وأروقة الجامعة، وبالتالي ملاحظتهم لذلك بشكل أكبر، وكذلك حرص أعضاء هيئة التدريس على الظهور بصورة مشرفة أمام الطلبة؛ حتى يكونوا قدوة لهم.

وجاءت عبارة (يظهر على عضو هيئة التدريس الحيوية والحماس والنشاط) في الترتيب الأخير، من حيث درجة الممارسة. وربما يعود السبب في ذلك إلى كثرة الأعباء الأكاديمية والإدارية لديهم. ويشير الجدول (٦) إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محور المظهر الخارجي جاءت كبيرة بشكل عام، ويمكن إرجاع ذلك إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير والسمات الأكاديمية الرصينة التي تعكس ثقافتهم ،ومكانتهم العلمية، ودورهم المهم في المجتمع، ومنها الاهتمام بالمظهر الخارجي؛ حتى يكونوا قدوة حسنة لطلابهم، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة الصقرات (٢٠١٦)، ودراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤)، وتتفق هذه النتيجة أيضًا الى حد ما مع بعض نتائج دراسة البحيصي (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن ممارسة معلمي التعليم الأساسي بمدارس وكالة الغوث بفلسطين للاتصال غير اللفظي في المظهر الخارجي جاء بدرجة جيد جدًا، وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة العريني (٢٠١١) ودراسة ميشيموا (Muchemwa, 2013).

المحور الثاني: تعبيرات الوجه والعينين:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور تعبيرات الوجه والعينين

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٢	يوزع عضو هيئة التدريس نظراته على الطلبة بشكل مناسب داخل القاعة الدراسية.	٣,٨٠	٠,٤٠	كبيرة
٢	٩	يستخدم عضو هيئة التدريس عينيه بشكل	٣,٧٤	٠,٥١	كبيرة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
		ملائم عند التواصل الفردي مع الطلبة.			
٣	٦	يبتسم عضو هيئة التدريس حين إعجابه بمشاركات وإجابات الطلبة.	٣,٥٣	٠,٥٨	كبيرة
٤	٧	يستخدم عضو هيئة التدريس الصمت حينما يتطلب الموقف التعليمي ذلك.	٣,٥٣	٠,٧١	كبيرة
٥	٣	يوظف عضو هيئة التدريس الابتسامة توظيفًا ملائمًا لبناء علاقة إيجابية مع الطلبة.	٣,٤٨	٠,٥٨	كبيرة
٦	١٢	يستخدم عضو هيئة التدريس نظرات حادة حين رؤية سلوكيات سلبية من الطلبة داخل القاعة الدراسية.	٣,٤٥	٠,٧٣	كبيرة
٧	١	يتصف عضو هيئة التدريس بالبشاشة داخل القاعة الدراسية.	٣,٣٦	٠,٥٦	كبيرة
٨	١٣	يرسل عضو هيئة التدريس نظرات إعجاب مع هز الرأس حين يعجب بمشاركات الطلبة.	٣,٣٤	٠,٦٥	كبيرة
٩	٨	يصدر عضو هيئة التدريس بعض الهمهمات للتعبير عن قبوله واستحسانه لمشاركات الطلبة.	٣,٢٤	٠,٦٢	متوسطة
١٠	٤	يعرض عضو هيئة التدريس بوجهه جانبا عند عدم الرضا من سلوك الطالب.	٣,٢٢	٠,٦٩	متوسطة
١١	٥	تظهر علامات الغضب على وجه عضو هيئة التدريس عند استيائه من ضعف مستوى الطلبة.	٣,١٧	٠,٩٢	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٢	١١	يصمت عضو هيئة التدريس لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب من الطلبة.	٣,١٢	٠,٧٨	متوسطة
١٣	١٠	يطبق عضو هيئة التدريس على شفتيه عند الغضب.	٢,٨٢	٠,٩٥	متوسطة
المتوسط الحسابي العام			٣,٣٧	٠,٣٤	كبيرة

يتضح من الجدول (٧) أنَّ المتوسط العام لمحور تعبيرات الوجه والعينين، بلغ (٣،٣٧)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠،٣٤)، وتُعَدُّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور تعبيرات الوجه والعينين؛ كبيرة وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٧) أن ثماني عبارات جاءت ممارستها بدرجة كبيرة؛ وخمس عبارات جاءت ممارستها بدرجة متوسطة. وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (٢,٨٢ -٣,٨٠).

حيث حصلت عبارة (يوزع عضو هيئة التدريس نظراته على الطلبة بشكل مناسب داخل القاعة الدراسية) على الترتيب الأول، من حيث درجة الممارسة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية التواصل البصري في جذب انتباه الطلبة؛ وبالتالي توصيل الأفكار والمعلومات لهم بشكل أفضل.

وجاءت عبارة (يطبق عضو هيئة التدريس على شفتيه عند الغضب) في الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة. ويعود السبب في ذلك إلى وجود أساليب متعددة لدى أعضاء هيئة التدريس للتعبير عن الغضب من الطلبة بدلاً من الإطباق على الشفاه ومنها: تغير ملامح الوجه أو النظرات الرافضة، أو بعض حركات الجسم، ويشير الجدول (٧) إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محور تعبيرات الوجه والعينين جاءت

بدرجة كبيرة بشكل عام، ويعود السبب في ذلك إلى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية تعبيرات الوجه والعينين في إثارة انتباه الطلبة وتحفيزهم؛ وإيصال المعارف والمهارات والقيم المنشودة إليهم؛ وتَكُون هذه التعبيرات واضحة لجميع الطلبة؛ وبالتالي تتحقق جودة وفاعلية التعليم.

وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤) ودراسة ميشيموا (Muchemwa, 2013) ودراسة العريني (٢٠١١) التي أشارت معظمها إلى انخفاض استخدام تعبيرات الوجه والعينين في العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة واهيوني (Wahyuni, 2018) ودراسة الصقرات (٢٠١٦)، ودراسة بات وإقبال (Butt & Iqbal, 2011)، التي أشارت إلى أهمية استخدام تعبيرات الوجه والعينين في زيادة الجودة التعليمية.

المحور الثالث: الإيماءات وحركات الجسم:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحور الإيماءات وحركات الجسم

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	١	تتوافق حركات جسم عضو هيئة التدريس وإيماءاته مع ألفاظه أثناء الحديث.	٣,٧٣	٠,٦٩	كبيرة
٢	٣	يستخدم عضو هيئة التدريس حركات اليدين للتوضيح وضرب الأمثلة أثناء المحاضرة.	٣,٧٢	٠,٦٩	كبيرة
٣	٢	يتحرك عضو هيئة التدريس داخل القاعة بشكل مناسب وهادف حسب الموقف التعليمي.	٣,٦٢	٠,٧٧	كبيرة
٤	٤	يترك عضو هيئة التدريس مسافة مناسبة بينه وبين الطلبة عند التحدث.	٣,٥٧	٠,٧٥	كبيرة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٥	١١	يهز عضو هيئة التدريس رأسه عند استحسان مشاركات الطلبة.	٣,٢٦	٠,٧٨	كبيرة
٦	٧	يستخدم عضو هيئة التدريس إشارات اليد لإعطاء الأوامر والتوجيهات للطلبة.	٣,٢٥	٠,٨٤	كبيرة
٧	٩	يشير عضو هيئة التدريس بيديه للدلالة على التعزيز للطلبة.	٣,٢٠	٠,٨٤	متوسطة
٨	١٠	يحرك عضو هيئة التدريس يده بشكل دائري لتشجيع الطالب على الاستمرار.	٣,٠٢	٠,٧٩	متوسطة
٩	٨	يطُرق عضو هيئة التدريس بيده على الطاولة لجذب انتباه الطلبة.	٢,٨٠	٠,٧٩	متوسطة
١٠	٥	يقترب عضو هيئة التدريس من الطالب أثناء المحاضرة لتعزيز انتباهه.	٢,٦٧	٠,٨٨	متوسطة
١١	٦	يربت عضو هيئة التدريس على كتف الطالب للتعزيز والتعبير عن الرضا.	٢,٦٢	١,٠١	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	٣,٢٣	٠,٥٩	متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أنَّ المتوسط العام لمحور الإيماءات وحركات الجسم، بلغ (٣،٢٣)، وانحرافًا معياريًّا قدره (٠،٥٩) وتُعَدُّ درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور الإيماءات وحركات الجسم متوسطة؛ وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من جدول (٨) أن ست عبارات من محور الإيماءات وحركات الجسم جاءت درجة ممارستها كبيرة؛ وخمس عبارات جاءت ممارستها بدرجة متوسطة. وقد تراوحت متوسطات العبارات لهذا المحور بين (٢,٦٢ – ٣,٧٣).

حيث حصلت عبارة (تتوافق حركات جسم عضو هيئة التدريس وإيماءاته مع ألفاظه أثناء الحديث) على الترتيب الأول، من حيث درجة الممارسة بالنسبة للعبارات الأخرى، ويعود السبب في ذلك إلى التزام أعضاء هيئة التدريس بحركات الجسد واتساقها مع الاتصال اللفظي؛ لدورها المهم في جذب انتباه الطلبة وبالتالي إيصال المعلومات وتوضيح الأفكار لهم بشكل أفضل.

وجاءت عبارة (يربت عضو هيئة التدريس على كتف الطالب للتعزيز والتعبير عن الرضا). في الترتيب الأخير، من حيث درجة الممارسة، ويعود السبب في ذلك إلى وجود عضو هيئة التدريس في مقدمة القاعة الدراسية، ووجود مسافة بينه وبين الطلبة، وكذلك حتى لا يشعر الطلبة بأن هناك تمييزًا فيما بينهم من قبل عضو هيئة التدريس، حينما يربت على كتف أحدهم.

ويشير الجدول (٨) إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي في محور الإيماءات وحركات الجسم. جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، وربما يعود السبب في ذلك إلى نضج الطلبة في المستويات النهائية من مرحلة البكالوريوس؛ ومعرفتهم بالأنظمة والقوانين الجامعية؛ وبالتالي قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس للإيماءات وحركات الجسم، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة البحيصي (٢٠١٥) ودراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤) ودراسة العريني (٢٠١١) التي أشارت معظمها إلى أن استخدام الإيماءات وحركات الجسم في العملية التعليمية جاء بدرجة متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة واهيوني (Wahyuni, 2018) ودراسة الصقرات (٢٠١٦)، ودراسة شودري وعارف (Chaudhry & Arif, 2012) التي أشارت معظمها إلى أن استخدام الإيماءات وحركات الجسم في العملية التعليمية جاء بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي

بجامعة جدة من منظور الطلبة تبعًا لمتغيرات (الكلية – التخصص العلمي – المستوى الدراسي – المعدل التراكمي)؟

أولاً: الفروق وفقًا لمتغير الكلية:

تم استخدام اختبار (T.test) لمعرفة الفروق حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة تبعًا لمتغير الكلية (كلية التربية – كلية العلوم الاجتماعية) وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٩): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف متغير الكلية

المتغير	كلية التربية		كلية العلوم الاجتماعية		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المظهر الخارجي	٣,٨٤	٠,٢٧	٣,٥٧	٠,٤٧	١٧٦	٤,٨٩٩	٠,٠٠**
تعبيرات الوجه والعينين	٣,٣٥	٠,٣١	٣,٤٠	٠,٣٧	١٧٦	- ١,٠٢٥	٠,٣١
الإيماءات وحركات الجسم	٣,١٤	٠,٦٤	٣,٣٨	٠,٤٥	١٧٦	-٢,٦٦٦**	٠,٠٠٨**
المستوى الكلي	٣,٤٤	٠,٢٨	٣,٤٥	٠,٣٥	١٧٦	- ٠,١٦٥	٠,٨٧

** تشير أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)

بينت النتائج بالجدول (٩) أن هناك فروقا دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة، في محوري المظهر الخارجي، والإيماءات وحركات الجسم، تعزى لاختلاف الكلية، إذ يتضح أن الفروق بالنسبة لمحور المظهر الخارجي كانت لصالح كلية التربية، بينما الفروق الخاصة بمحور الإيماءات وحركات الجسم كانت لصالح كلية العلوم الاجتماعية. بينما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور تعبيرات الوجه والعينين.

ثانيًا: الفروق وفقًا لمتغير التخصص العلمي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة تبعًا لمتغير التخصص العلمي (التربية البدنية – تقنيات التعليم – التربية الخاصة – علم النفس) وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق باختلاف التخصص العلمي

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المظهر الخارجي	بين المجموعات	٥,٣٢٣	٣	١,٧٧٤	١٥,٥٦٣	٠,٠٠**
	دخل المجموعات	١٩,٨٣٨	١٧٤	٠,١١٤		
	المجموع	٢٥,١٦١	١٧٧			
تعبيرات الوجه والعينين	بين المجموعات	٠,١٦٠	٣	٠,٠٥٣	٠,٤٦٢	٠,٧١
	دخل المجموعات	٢٠,٠١٩	١٧٤	٠,١١٥		
	المجموع	٢٠,١٧٨	١٧٧			
الإيماءات وحركات الجسم	بين المجموعات	٢,٩٤٢	٣	٠,٩٨١	٢,٩١٧	٠,٠٤*
	دخل المجموعات	٥٦,٤٩٩	١٧٤	٠,٣٣٦		
	المجموع	٦١,٤٤١	١٧٧			
المستوى الكلي	بين المجموعات	٠,٠٨٤	٣	٠,٠٢٨	٠,٢٩٤	٠,٨٣
	دخل المجموعات	١٦,٦١٥	١٧٤	٠,٠٩٥		
	المجموع	١٦,٦٩٩	١٧٧			

** تشير أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) * تشير أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

يتضح من النتائج بالجدول (١٠) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة، في محوري المظهر الخارجي، ومحور

الإيماءات وحركات الجسم، تعزى لاختلاف التخصص العلمي للطلبة، كذلك يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور تعبيرات الوجه والعينين تعزى لاختلاف التخصص العلمي للطلبة. وتختلف هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة العريني (٢٠١٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقدير استجابات الطلبة في مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظي لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم؛ تعزى لاختلاف التخصص العلمي للطلبة.

وللكشف عن اتجاه الفروق باختلاف التخصص العلمي للطلبة في محوري المظهر الخارجي؛ ومحور الإيماءات وحركات الجسم، تم إجراء اختبار المقارنات المتعددة باستخدام طريقة أقل فرق معنوي (Least Square Difference)، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار المقارنات المتعددة (L.S.D) لاتجاه الفروق باختلاف التخصص العلمي

المتغير	فرق المتوسط باختلاف التخصص العلمي				
التخصص العلمي	المتوسط الحسابي	تربية بدنية	تقنيات التعليم	التربية الخاصة	علم النفس
	محور المظهر الخارجي				
تربية بدنية	٣,٩١	-	-	-	٠,٣٦*
تقنيات التعليم	٣,٨٦	-	-	-	٠,٣٢*
التربية الخاصة	٣,٨٣	-	-	-	٠,٢٩*
علم النفس	٣,٥٥	٠,٣٦* -	٠,٣٢* -	٠,٢٩* -	-
	محور الإيماءات وحركات الجسم				
تربية بدنية	٣,٠٩	-	-	-	٠,٢٧* -
تقنيات التعليم	٣,١٥	-	-	-	-
التربية الخاصة	٣,٢٣	-	-	-	-

المتغير	فرق المتوسط باختلاف التخصص العلمي				
التخصص العلمي	المتوسط الحسابي	تربية بدنية	تقنيات التعليم	التربية الخاصة	علم النفس
علم النفس	٣,٣٦	٠,٢٧*	-	-	-

* تشير أن الفرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

بينت النتائج بالجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًّا حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة، في محور المظهر الخارجي؛ باختلاف التخصص العلمي للطلبة؛ بين تخصص علم النفس مقابل التخصصات الأخرى (تربية بدنية، تقنيات التعليم، التربية الخاصة)، وذلك لصالح التخصصات الثلاث، أما فيما يتعلق بالفروق الخاصة بمحور الإيماءات وحركات الجسم، فقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين طلاب علم النفس وطلاب التربية البدنية، وذلك لصالح طلاب علم النفس، ويعود السبب في ذلك إلى أن طلاب علم النفس أقدر على تمييز الإيماءات وحركة الجسم؛ بسبب تخصصهم العلمي؛ ودراستهم لبعض المقررات في هذا الجانب المعرفي.

ثالثًا: الفروق وفقًا لمتغير المستوى الدراسي:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي (السادس – السابع – الثامن) وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق باختلاف المستوى الدراسي

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المظهر الخارجي	بين المجموعات	٣,٢٤٤	٢	١,٦٢٢	١٢,٩٥٣	٠,٠٠**
	دخل المجموعات	٢١,٩١٦	١٧٥	٠,١٢٥		
	المجموع	٢٥,١٦١	١٧٧			

المحاور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تعبيرات الوجه والعينين	بين المجموعات	٠,٩١٨	٢	٠,٤٥٩	٤,١٧٠	٠,٠١٧*
	دخل المجموعات	١٩,٢٦٠	١٧٥	٠,١١٠		
	المجموع	٢٠,١٧٨	١٧٧			
الإيماءات وحركات الجسم	بين المجموعات	٣,٩٤٨	٢	١,٩٧٤	٦,٠٠٩	٠,٠٠٣*
	دخل المجموعات	٥٧,٤٩٣	١٧٥	٠,٣٢٩		
	المجموع	٦١,٤٤١	١٧٧			
المستوى الكلي	بين المجموعات	١,٥١٧	٢	٠,٧٥٨	٨,٧٤١	٠,٠٠**
	دخل المجموعات	١٥,١٨٢	١٧٥	٠,٠٨٧		
	المجموع	١٦,٦٩٩	١٧٧			

** تشير أن الفرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) * تشير أن الفرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

بينت النتائج بالجدول (١٢) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة؛ بكافة المحاور؛ وعلى المستوى الكلي، تعود لاختلاف المستوى الدراسي للطلبة، وتختلف هذه النتيجة إلى حد ما مع بعض نتائج دراسة أرناؤوط والصمادي (٢٠١٤) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في ممارسة أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية في جامعة نجران للاتصال التربوي غير اللفظي؛ تعود لمتغير المستوى الدراسي في كل محاور الدراسة؛ ماعدا محور المظهر الخارجي.

وللكشف عن اتجاه الفروق باختلاف المستوى الدراسي للطلبة، تم إجراء اختبار المقارنات المتعددة باستخدام طريقة أقل فرق معنوي، وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٣): نتائج اختبار المقارنات المتعددة (L.S.D) لاتجاه الفروق باختلاف المستوى الدراسي

المتغير	المستوى الدراسي			
المستوى الدراسي	المتوسط الحسابي	السادس	السابع	الثامن
محور المظهر الخارجي				
السادس	٣,٥٦	-	٠,٣١* -	٠,٢٦* -
السابع	٣,٨٧	٠,٣١*	-	-
الثامن	٣,٨٢	٠,٢٦*	-	-
محور تعبيرات الوجه والعينين				
السادس	٣,٣٩	-	٠,١٥*	-
السابع	٣,٢٣	٠,١٥* -	-	٠,١٩* -
الثامن	٣,٤٢	-	٠,١٩*	-
محور الإيماءات وحركات الجسم				
السادس	٣,٠٦	-	-	٠,٣٤* -
السابع	٣,٢١	-	-	-
الثامن	٣,٣٩	٠,٣٤*	-	-
المستوى الكلي				
السادس	٣,٣٤	-	-	٠,٢١* -
السابع	٣,٤٤	-	-	-
الثامن	٣,٥٤	٠,٢١*	-	-

*** تشير أن الفرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

أظهرت النتائج بالجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور (المظهر الخارجي) بين طلاب المستوى السادس، مقابل كلاً من طلاب المستوى السابع والثامن، وذلك لصالح طلاب المستوى السابع والثامن، بينما الفروق المتعلقة بمحور تعبيرات الوجه والعينين، كانت بين طلاب المستوى السادس والسابع، وذلك لصالح طلاب المستوى السادس، كما

أن هناك فروقا دالة إحصائيًّا بين طلاب المستوى الثامن والسابع؛ وذلك لصالح طلاب المستوى الثامن، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور الإيماءات وحركات الجسم، بين طلاب المستوى الثامن والسادس وذلك لصالح طلاب المستوى الثامن. أما الفروق على المستوى الكلي فقد كانت بين طلاب المستوى الثامن، مقابل المستوى السادس؛ وذلك لصالح طلاب المستوى الثامن. ونستنتج مما سبق أن طلاب المستوى الثامن أكثر معرفة وإدراكًا بممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة، ويعود السبب في ذلك لطول الفترة الزمنية التي أمضاها طلبة المستوى الثامن في الجامعة مقارنة بطلبة المستويات الأخرى.

رابعًا: الفروق وفقًا لمتغير المعدل التراكمي:

تم استخدام اختبار (T.test) لمعرفة الفروق حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة تبعًا لمتغير المعدل التراكمي (٣,٧٥ فأعلى - أقل من ٣,٧٥) وجاءت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق باختلاف المعدل التراكمي

المتغير	أقل من ٣,٧٥		٣,٧٥ فأعلى		درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المظهر الخارجي	٣,٨١	٠,٢٣	٣,٦٦	٠,٤٦	١٧٦	٢,٩٤٤	٠,٠٠٤**
تعبيرات الوجه والعينين	٣,٣١	٠,٣٢	٣,٤٣	٠,٣٥	١٧٦	- ٢,٤٥٦	٠,٠١٥*
الإيماءات وحركات الجسم	٣,١٤	٠,٧٤	٣,٣٠	٠,٣٨	١٧٦	- ١,٨٢٩	٠,٠٧
المستوى الكلي	٣,٤٢	٠,٢٩	٣,٤٦	٠,٣٢	١٧٦	- ٠,٨٦٩	٠,٣٩

** تشير أن الفرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) * تشير أن الفرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)

كشفت النتائج بالجدول (١٤) أن هناك فروق دالة إحصائيًّا حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعة جدة؛ في محوري المظهر الخارجي وتعبيرات الوجه والعينين، تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلبة، حيث يتضح أن الفروق بالنسبة لمحور المظهر الخارجي كانت لصالح الطلاب الذين معدلهم التراكمي أقل من (٣,٧٥)، بينما الفروق الخاصة بمحور تعبيرات الوجه والعينين، كانت لصالح الطلبة الذين معدلهم التراكمي (٣,٧٥) فأعلى، كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور الإيماءات وحركات الجسم. وتختلف هذه النتيجة وخاصة في محوري المظهر الخارجي؛ وتعبيرات الوجه والعينين؛ مع بعض نتائج دراسة العريني (٢٠١٦) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في تقدير استجابات الطلبة لمدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظي لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم؛ تعزى لاختلاف المعدل التراكمي للطلبة.

الاستنتاجات:

بعد عرض، ومناقشة، وتفسير النتائج، يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة كالتالي:

- جاءت ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور المظهر الخارجي بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣,٧٤).
- جاءت ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور تعبيرات الوجه والعينين بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣,٣٧).
- جاءت ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بمحور الإيماءات وحركات الجسم بدرجة متوسطة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٣,٢٣).
- بينت النتائج أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا بين استجابات أفراد عينة الدراسة؛ في محور المظهر الخارجي؛ ومحور الإيماءات وحركات الجسم؛ تعزى لاختلاف الكلية، وكانت لصالح كلية التربية، بينما الفروق الخاصة بمحور الإيماءات وحركات الجسم، كانت لصالح كلية العلوم الاجتماعية، بينما لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا

بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف الكلية في محور تعبيرات الوجه والعينين.

- أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور المظهر الخارجي؛ ومحور الإيماءات وحركات الجسم؛ تعزى لاختلاف التخصص العلمي، بينما لم تكشف النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور تعبيرات الوجه والعينين؛ باختلاف التخصص العلمي للطلبة.
- أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا في كل المحاور؛ وعلى المستوى الكلي؛ تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطلبة، وأن غالبية الفروق لصالح طلبة المستوى الثامن.
- بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقا دالة إحصائيًّا في محور المظهر الخارجي؛ ومحور تعبيرات الوجه والعينين؛ تعزى لاختلاف المعدل التراكمي؛ وكانت لصالح الطلاب الذين معدلهم التراكمي أقل من (٣,٧٥)، بينما الفروق الخاصة بمحور تعبيرات الوجه والعينين كانت لصالح الطلبة الذين معدلهم التراكمي (٣,٧٥) فأعلى. في حين لم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في محور الإيماءات وحركات الجسم؛ تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بالتالي:

- أهمية إرسال أعضاء هيئة التدريس إشارات تعزيز للطلبة أثناء الاعجاب بمشاركاتهم العلمية خلال المحاضرة.
- تفعيل استخدام تعبيرات الوجه عند الاستياء من التصرفات السلبية التي تحدث للمرة الأولى من بعض الطلبة.
- أهمية تفعيل أعضاء هيئة التدريس لتعبيرات لغة الجسد، والاتصال غير اللفظي في القاعة الدراسية، حينما يتطلب الموقف التعليمي ذلك.

- تفعيل حركات الأيدي من قبل أعضاء هيئة التدريس، واستخدامها كعلامات تعزيز وتوجيه للطلبة اثناء المحاضرة العلمية.
- المحافظة على مسافة مناسبة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة عند التحدث داخل القاعة الدراسية وخارجها.
- تفعيل أعضاء هيئة التدريس لمهارات الاتصال غير اللفظي داخل القاعة الدراسية، وخاصة المهارات التعزيزية منها ؛ لتأثيرها المهم في فاعلية وجودة العملية التعليمية.
- عقد دورات تدريبية لتطوير مهارات الاتصال غير اللفظي لأعضاء هيئة التدريس وخاصة حديثي الالتحاق بالعمل الأكاديمي.

المقترحات:

استنادًا إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن أهم المقترحات البحثية تتمثل فيما يلي:

- دراسة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاتصال غير اللفظي بجامعات أخرى.
- دراسة عن دور الاتصال غير اللفظي في جودة الأداء التعليمي لأعضاء هيئة التدريس.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت محمد. (٢٠١٢). *مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين*. القاهرة. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أرناؤوط، أروى رفيق والصمادي، مروان صالح. (٢٠١٤). مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في السنة التحضيرية في جامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٣ (١)، ٨١-١٠٣.

أفيدة، سهيلة. (٢٠١٢). *لغة الجسد في السيمائيات المعاصرة، تحليل فسيولوجي للإيماءة في*

المسرح الجزائري [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الاعلام والاتصال، جامعة الجزائر.

البحيصي، محمد صلاح. (٢٠١٥). *مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا لمهارات التواصل غير اللفظي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة الازهر بغزة.

البركاتي، ملكة يحي. (٢٠٠٣). *ممارسة تفويض السلطة بين الواقع والاهمية، في مكاتب الاشراف التربوي بمدينة مكة المكرمة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أم القرى.

بن زعموش، نادية بو ضياف. (٢٠٠٨). مهارات الاتصال لدى المدرس. *مجلة التربية، الصادرة عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ٣٧* (١٦٧)، ٢٨٤-٢٩٣.

بنكراد، سعيد. (٢٠١٢). *السيمائيات مفاهيمها وتطبيقاتها*. دار الحوار للنشر والتوزيع.

جاسم، كوثر وعبجل، منى. (٢٠١١). معوقات استعمال التقنيات التعليمية في الجامعة من وجهة نظر التدريسيين. *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، جامعة ديالى، (46)، ١-١٣.

الجنوبي، عواطف علي. (٢٠١٨). مهارات الاتصال غير اللفظية في السنة النبوية. *مجلة العلوم الشرعية واللغة* العربية، ٣ (١)، ١٢٠-٢١٩.

حسن، أحمد حسين. (٢٠١٥). استخدام أعضاء هيئة تدريس الاعلام التربوي الصحافة والمسرح لمهارات الاتصال غير اللفظي ولغة الجسد وعلاقتها بإدراكهم للمعنى الدلالي في العملية التدريسية. *المجلة المصرية لبحوث الراي العام، ١٤* (٢)، ١-١٢٨.

ربايعة، أسامة جميل. (٢٠١٠). *لغة الجسد في القرآن الكريم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

زيد، مراد. (٢٠١٨). *الاتصال غير اللفظي للأستاذ الجامعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى الطالب الجامعي: دراسة وصفية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي.

الصقرات، ثروة عبدالمجيد. (٢٠١٦). مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية بجامعة الحسين بن طلال في الأردن. *مجلة كلية التربية*، جامعة قناة السويس، ١ (٣٥)، ٩١-١٢٦.

عبدالرشيد، وحيد حامد. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة وأثره على تحصيل طلابهم لمعاني المفردات اللغوية غير المألوفة والاحتفاظ بها. *مجلة كلية التربية*، جامعة *أسيوط*، ٢٩ (٤)، ٣٠٢-٣٧٨.

عبدالواحد، محمود صديق. (٢٠١٢). أنماط السلوك القيادي وعلاقته بمهارات الاتصال غير اللفظي لدى القيادات بمديريات الشباب والرياضة. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية* الرياضية، ٣ (٣٤)، ٨٧- ١٣٨.

عبدالرحمن، جبار، أحمد. (٢٠١٨). كفاءات التواصل اللفظي وغير اللفظي لدى معلمات رياض الأطفال بحسب بعض المتغيرات. *مجلة جامعة كويه للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (١)، ١٢١-١٣١.

العريني، أحمد بن عبدالله. (٢٠١١). *مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة* [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). *مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

عميرات، آمال. (٢٠١٣). الاتصال اللفظي وغير اللفظي في مجال الاعلام والاتصال في بعد

التعليمي التربوي. *مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية*، ١ (٢)، ٢٦٣-٢٧٤.

العياصرة، محمد عبد الكريم. (٢٠١٣). استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية*، *٢٧* (١١)، ٢٣٥٣ -٢٣٨٠.

كابور، هند. (٢٠١٠). مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعل وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية: دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٦، ٢٧٣ -٣٢٢.

المسعودي، سعد حمدي. (٢٠٠٧). *مهارات الاتصال*. مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة الملك عبدالعزيز.

Abdel Wahed, M. (2012). Patterns of leadership behavior and its relationship to non-verbal communication skills among leaders in youth and sports directorates. *Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts, 3* (34), 87-138.

Abdul Rashid, W. (2013). A proposed program for developing non-verbal communication skills among middle school Arabic language teachers and its impact on their students' acquisition and retention of the meanings of unfamiliar vocabulary. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 29* (4), 302-378.

Abdelrahman, J. (2018). Verbal and non-verbal Communication among Kindergarten teachers according to some variables. *Kuwyeh University Journal for human and social sciences, 1*(1), 121-131.

Abu Al-Nasr, M. (2012). *Effective communication skills with others*. Cairo: The Arab Group for Training and Publishing.

Al Janoubi, A. (2018). Non-verbal communication skills in the Sunnah. *Journal of Sharia Sciences and the Arabic Language, 3* (1), 120-219.

Al-Arini, A. (2011). *The availability of non-verbal communication skills among the teaching staff at the College of Social Sciences at Qassim University from the students' point of view*. Unpublished Master's Thesis, College of Arts and Education, Arab Academy.

Al-Ayasra, M. (2013). The use of Islamic education teachers in the Sultanate of

Oman of verbal and non-verbal communication skills in the light of some variables. *An-Najah University Journal for Research in the Humanities, 27* (11), 2353-2380.

Al-Barakati, Q. (2003). *The practice of delegating authority between reality and importance in the educational supervision offices in the city of Makkah Al-Mukarramah.* Unpublished Master's Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Buhaisi, M. (2015). *The extent to which primary school teachers practice non-verbal communication skills in UNRWA schools in Gaza*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Afaida, S. (2012). *Body language in contemporary semiotics, a physiological analysis of gesture in the Algerian theater*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Media and Communication, University of Algiers.

Al-Masoudi, S. (2007). *Communication skills. University Education* Development Center, King Abdulaziz University.

Al-Saqrat, T. (2016). Non-verbal educational communication skills among faculty members at the College of Educational Sciences at Al-Hussein Bin Talal University in Jordan. *Journal of the College of Education, Suez Canal University, Arab Republic of Egypt, 1* (35).

Amirat, A. (2013). Verbal and nonverbal communication in the field of media and communication in the educational dimension. *Al-Hikma Journal for Media and Communication Studies, 1*(2), 263-274.

Arnaout, A., Rafiq, E., & Smadi, M (2014). Non-verbal educational communication skills among faculty members in the preparatory year at Najran University from the students' point of view. *Specialized International Educational Journal, 3* (1), 81-103.

Attia, M. (2008). *Language communication skills and education*: Dar Al-Murajab for Publishing and Distribution.

Ben Zamoush, N. (2008). Teacher's communication skills. Journal of Education, issued by the Qatar National Committee for Education, *Culture and Science, 37* (167), 284-293.

Benkrad, S. (2012). *Semiotics, its concepts and applications*: Dar Al-Hiwar for Publishing and Distribution.

Hassan, A. (2015). The use of media, educational media, and theater faculty members of non-verbal communication skills and body language and their relationship to their awareness of the semantic meaning in the teaching process. *The Egyptian Journal of Public Opinion Research, 14* (2) 1-128.

Jassim, K., & Abjal, M. (2011). Obstacles to the Use of Educational Technologies at

the University as Perceived by Mentors. *Al-Fath Journal for Educational and Psychological Research***,** University of Diyala, (46) 1-13.

Kapor, I. (2010). The principal's communication skills with his teachers from the teacher's point of view and their relationship to the teacher's self-efficacy - a field study in the official schools of the city of Damascus. *Damascus University Journal, Volume 26*, 273-322.

Rabaia, O. (2010). *Body language in the Holy Quran. Unpublished MA thesis, College of Graduate Studies*, An-Najah National University.

Zaid, M. (2018). *The non-verbal communication of the university professor and its relationship to the learning motivation of the university student, a descriptive study*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of Social and Human Sciences, University of Martyr Hama Lakhdar, in the valley.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

Benzer, E. A. (2012). Teachers' Opinions the use of body language. *Education 132*(3), 467- 473.

Butt, E. M., & Iqbal, M, M. (2011). Teachers' Perception Regarding Facial Expressions as an Effective Teaching Tool. *Contemporary Issues in Education Research, 4*(2), 11-14.

Babad, E, Avni- Babad, D, & Rosenthal, R (2003) Teacher brief nonverbal behaviors in defined instructional situation can predict students evaluation. *Journal of Education Psychology,95* (3), 553-562.

Chaudhry, N, A., & Arif, M. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*, 5(4), 56-64.

Gabbott, M., L., Hogg G. (2000). an Empirical Investigation of the Impact of Nonverbal Communication on Service Evaluation. *European Journal of Marketing, 34*(4), 384-398.

Gursimsek, I, V., Vural, D, E & Demirsoz, E. (2008). *The Relation between Emotional Intelligence and Communication Skills of Teacher Candidates*. Derris: Mehmet Akif Ersoy Universities.

Muchemwa, L., S. (2013). *Use of Nonverbal Communication in the Classroom as a Way of Enhancing Classroom Teaching: A Case Study of Solusi High School, Zimbabwe***.** Third International Educational Technology Conference, Solusi University, PO Solusi, Bulawayo, Zimbabwe.

Okon, J. (2011). Role of Non-Verbal Communication in Education *Mediterranean Journal of Social Sciences, 2*(5), 35-40.

Richards, J.C. & Schmidt R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.* Harow, UK: Pearson Education Limited.

Siddiqui, A, G. (2007). Role of a University Teacher University in the present Era, *JLUMHS, 6*(2), 46-47.

Sutiyatno, S, S. (2018). The Effect of Teacher's Verbal Communication and Non-verbal Communication on Students' English Achievement. Journal of Language Teaching and Research, 9(2), 430-437.

Samovar, L, A, Porter, R .E & Stefani, L, A. (2000). *Communication between Cultures*. California; Wadsworth publishing company. .

Taleb, L, M. (2018). *The impact of teacher's non-verbal Communication on students' speaking Performance: the case study of first year EFL Students at Tlemcen University***.** Unpublished Master Thesis, Telmecn University. Algeria.

Wahyuni, A. (2018). *The Power of Verbal and Nonverbal Communication in Learning***.** Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), volume 125, 1st International Conference on Intellectuals' Global Responsibility (ICIGR 2017).

العوامل المؤثرة على تقبل طلاب وطالبات جامعة شقراء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)

د. عبدالرحمن بن عبدالعزيز بن عبدالرحمن السدحان

كلية العلوم والدراسات الإنسانية بحريملاء، جامعة شقراء

استُلم البحث بتاريخ : ٢٠٢١/٨/٦م قُبل البحث للنشر بتاريخ : ٢٠٢١/٨/٢٩م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى استقصاء العوامل المؤثرة على تقبل طلاب وطالبات جامعة شقراء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle، حيث تناولت الدراسة المتغيرات التي تؤثر بشكل مباشر على النية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل طلاب وطالبات جامعة شقراء، وذلك من خلال تطبيق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM). ولتحقيق ذلك الهدف اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (٨٧٥) طالبًا وطالبة بجامعة شقراء. وقد قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض تتكون من (٢٧) فقرة موزعة على ثلاثة محاور. وقد استخدم الباحث معامل الارتباط سبيرمان وبراون، لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثرًا دالاً إحصائيًّا لمتغير سهولة الاستخدام المتوقعة في المنفعة المتوقعة، وأن سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة تؤثران في النية السلوكية للاستخدام، وترتب على هذه العوامل جميعها رغبة قوية لدى الطلاب والطالبات في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: نموذج قبول التكنولوجيا TAM، النية السلوكية، التعلم الإلكتروني.

Influencing Factors of Acceptance of Shaqra University Students Using MOODLE E-Learning Management System in light of Technology Acceptance Model (TAM)

Abstract

The purpose of this study is to explore the influencing factors of acceptance of Shaqra University Students using Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). The study addressed variables that directly influence the behavioral intention to use Moodle e-learning management system by the students of Shaqra University by applying the Technology Acceptance Model (TAM). The researcher relied on the descriptive analytical approach to achieve that objective. The study sample was composed of 875 students at Shaqra University. The researcher has prepared a questionnaire for this purpose consisting of 27 paragraphs distributed over three axes. The results showed that there is a statistically significant effect of the expected ease of use variable in the expected benefit, and that the expected ease of use and expected benefit influence the behavioral intention of use, all of which have resulted in a strong desire among students to use Moodle in the educational process.

Keywords: Technology Acceptance Model (TAM), Behavioral Intention, E-Learning

المقدمة:

يشهد المجتمع العالمي المعاصر تحولات جوهرية، وتغيرات سريعة ومعقدة في شتى المجالات، وعلى الأخص فيما يتعلق بمجال التطبيقات العلمية والتقنية، حيث أصبحت التقنية بأشكالها المتعددة مطلبًا أساسيًّا من مطالب العصر. لذا أصبح من الضروري على النظام التعليمي مواكبة هذه المتغيرات، والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعليم والتعلم، من خلال توظيف المستحدثات التكنولوجية، واستثمار إمكانياتها لتطوير برامج المؤسسات التعليمية، وخاصة مؤسسات التعليم العالي. إذ يعتبر التعليم العالي بأنماطه المختلفة أحد الوسائل الرئيسة التي تعول عليها المجتمعات لمواجهة المتغيرات والمستجدات في مختلف مجالات الحياة والتعامل معها لإحداث التنمية المستدامة. والسعي إلى التغيير والتطوير عن طريق إيجاد أساليب ووسائل حديثة متعددة يتعرض فيها المتعلم لخبرات متنوعة، يمكن عن طريقها الوصول بالمتعلم لأفضل مستوى ممكن من الأداء.

ويُعد التعلم الإلكتروني من أهم إسهامات التكنولوجيا في العملية التعليمية، حيث انصب التركيز في البحث عن سبل توظيفه في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال ما تتوافر فيه من إمكانات تقنية وبرامج حاسوبية تعمل على إيجاد بيئة تعلم تفاعلية يكون المتعلم فيها محورًا للعملية التعليمية، وتجذب انتباهه وتزيد من اهتمامه، وتشجعه على تنفيذ الأنشطة والمهام، وما يتيحه من فرص أمام المتعلمين لتعلم كل منهم بشكل ذاتي وفق قدراته وإمكاناته وسرعته الذاتية. (صوافطه والجريوي، ٢٠١٦). فالتعلم الإلكتروني ليس فقط نظام لتوصيل المحتوى والمقررات الإلكترونية، وليس فقط استخدام أدوات تكنولوجية، ولكنه علم نظري تطبيقي، ونظام تكنولوجي تعليمي متكامل، يتكون من مكونات وعناصر فلسفية، ومادية، وبشرية، وتعليمية، وتكنولوجية، وإدارية، تعمل بشكل متكامل ومتفاعل ومتناسق، كوحدة وظيفية واحدة، في بيئات تعليمية إلكترونية، لتحقيق أهداف تعليمية محددة (خميس، ٢٠١٠).

وقد اتجهت العديد من الجامعات إلى التعلم الإلكتروني لدعم وتطوير العملية التعليمية، وتماشيًا مع التطور العملي والمعرفي، وبرز استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية كأداة تعليمية يمكن توظيفها في العملية التعليمية. "فاستخدام التعلم الإلكتروني في بيئة التعليم أصبح أمرًا ضروريًّا ومهمًّا، تمليه الحاجة إلى التطوير النوعي للمحتوى العلمي للمساقات والمناهج ووسائل التدريس اللازمة" (الرحيلي، ٢٠١٣).

وإدراكًا من حكومة المملكة العربية السعودية بأن الرقي بمنظومة تقنية المعلومات ضمان لنجاح برامج التنمية الاقتصادية والتعليمية والاجتماعية الشاملة، وافق مجلس الوزراء بتاريخ ٢٠١٧/١٠/٣م، على إنشاء مركز مستقل باسم "المركز الوطني للتعلم الالكتروني"، وهو مركز يضطلع بتعزيز الثقة في برامج التعلم الإلكتروني، وتمكين التكامل بين جهات التعليم، وقيادة الابتكار في التحول الرقمي لقطاع التعليم (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠١٧).

ويشير المركز الوطني للتعلم الإلكتروني المشار إليه في الدسيماني والعامر (٢٠١٧) إلى أن التعلم الإلكتروني يتعدى رفع مجموعة من المقررات على مواقع إلكترونية عبر شبكة الانترنت، بل يتعدى ذلك ليتم من خلاله إدارة عملية التعلم بكاملها. ويمكن أن يتم ذلك من خلال نُظم حاسوبية لإدارة عمليات التعلم الإلكترونية تُعرف بنظم إدارة التعلم Learning Management System: LMS، وهي برامج تصمم للمساعدة في إدارة جميع نشاطات التعلم في المؤسسة التعليمية وتنفيذها وتقييمها.

فنظم إدارة التعلم تتيح توصيل المادة العلمية، وتتبع التعلم، وتصميم الاختبارات والأنشطة التعليمية التي تثري العملية التعليمية، وكذلك التواصل وعمليات التسجيل والجداول الدراسية، لذا يعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني نظامًا متكاملاً لإدارة العملية التعليمية كليًّا أو جزئيًّا عبر الانترنت، ويشمل إدارة المقررات، وأدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن، وإدارة الاختبارات والواجبات، ومتابعة الطالب (Cavus, 2010).

ويشير الأدب التربوي إلى عدة أنواع لنظم إدارة التعلم الإلكتروني، منها ما هو مجاني ومفتوح المصدر مثل نظام Moodle، ومنها ما هو تجاري مملوك مثل نظام Blackboard. (إطميزي، ٢٠١٠). ومعظم الجامعات حول العالم تستخدم أنظمة لإدارة التعلم الإلكتروني سواءً مفتوحة المصدر أم مغلقة المصدر، ويعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle أحد أشهر أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني المجانية مفتوحة المصدر، ومن أكثر الأنظمة استخدامًا، وأوسعها انتشارًا، إذ يقوم بإدارة كافة عمليات التعلم من تسجيل، وإتاحة للمحتوى، وتتبع أداء الطالب، والتواصل بين الأستاذ وطلابه، وبين الطلاب بعضهم البعض من خلال أنماط التفاعل المتزامنة وغير المتزامنة، مما يفيد في التفاعل والتغذية الراجعة (صبيحي، وعوض، والمرسي، ٢٠١٤). وقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات كدراسة عبدالوهاب (٢٠١٥)، ودراسة العياصرة والسعدي (٢٠١٦)، ودراسة عبدالفتاح وإسماعيل (٢٠١٤)، ودراسة أبو خطوة (٢٠١٣). فاعلية استخدام نظام Moodle في إدارة التعلم الإلكتروني حيث يقدم حلولاً لمشكلات التعليم، ويسهم في رفع كفاءته وفعاليته، ويرفع مستوى التحصيل، وينمي المهارات لدى الطلاب.

وفي هذا المجال اتجهت جامعة شقراء شأنها في ذلك شأن بقية الجامعات السعودية إلى تبني التعلم الإلكتروني في التدريس الجامعي، واعتباره هدفًا تسعى إلى تحقيقه وفقًا للمعايير العالمية، حيثُ تبنَّت الجامعة مؤخرًا نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle . إدراكًا منها بأن استخدام التكنولوجيا في التعليم وسيلة فعّالة لتطوير طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، لذا لابد من إعداد طلاب يمتلكون مهارات وخبرات تمكنهم من الاستخدام الأمثل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، واستثمار إمكاناته في مجال التعليم بما يحقق هذه التوجهات. والاهتمام بتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني، حيث إن ذلك من الجوانب الأساسية التي يجب أن يكتسبها الطلاب حتى يمكنهم مسايرة التطورات التكنولوجية المستحدثة التي يتم استخدامها في إدارة العملية التعليمية. وهذا ما يؤكده

(الجابري، ٢٠١١) "بأن التربويين والمعلمين ومصممي المواد التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني يحتاجون إلى فهم أكثر عمقًا لكيفية التعامل وتقبل الطلاب لمدخلات التعلم الإلكتروني وعناصره، إذ لا بد من معرفة رأي الطالب وتصوره لهذه الطريقة الجديدة في التعليم، لاختيار أفضل السبل في تنفيذ هذا النوع الجديد من التعليم". حيث أصبح تقبل الطلاب للتكنولوجيا أمرًا ضروريًّا لاستيعاب تلك التكنولوجيا والانتفاع بها. وفي هذا الصدد يشير عياد (٢٠١٥) أن قبول أو عدم قبول المتعلمين لنظام تكنولوجي ما، مبنيًا على نجاحهم أو فشلهم في التعامل معه أو استخدامه، وأن هذا النجاح أو الفشل يعتمد على عوامل داخلية تتعلق بالمتعلم، أو عوامل خارجية تتعلق بطبيعة النظام وظروف استخدامه.

لذلك فإن من أكبر التحديات التي تؤرق منتجي التكنولوجيا والباحثين في هذا المجال هو معرفة أهم العوامل التي تؤثر في مدى تقبل أو رفض المستخدمين للتقنيات الحديثة، وكيف سيتعاملون معها حال تطبيقها، وإلى أي مدى ستكون هذه التقنيات قادرة على المنافسة. (عبدالقوي، ٢٠١٧). "فالتفاعل بين الإنسان والتكنولوجيا يتأثر بالعديد من العوامل والخصائص السيكولوجية والاجتماعية، وبسبب التعقيدات في التنبؤ بالسلوك البشري ظهرت العديد من النظريات والنماذج التي تشرح عوامل تبني واستخدام التكنولوجيا الجديدة". (جاب الله، ٢٠١٩). ولعل من أهم وأشهر هذه النماذج التي تحاول تحديد العوامل المؤثرة في سلوك المستخدمين تجاه تكنولوجيا معينة، ومن ثم القدرة على التنبؤ بسلوكهم التقني في المستقبل، هو نموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model – TAM، الذي طوره العالم (Davis) في سنة ١٩٨٦م، حيث "قام بتطوير نظرية مبنية على نظرية الفعل المبرر للسلوك الإنساني، التي تحاول تفسير كيف يتم تقبل التقنيات الجديدة، وتوضح بشكلها المبسط أن الاستخدام أو التقبل لتكنولوجيا جديدة يمكن تفسيره من خلال قياس أو معرفة عاملين مهمين هما سهولة الاستخدام المتوقعة لهذه التكنولوجيا Perceived Ease of use، والعامل الثاني إدراك المستخدمين لما تقدمه هذه التكنولوجيا من

فائدة أو منفعة Perceived Usefulness، واللذان بدورهما يكونان توجهات المتعلمين نحو تقبل واستخدام التكنولوجيا الجديدة" (إبراهيم، ٢٠١٥).

ويُعرَّف نموذج تقبل التكنولوجيا TAM بأنه: أداة تم تطويرها لرصد تصورات المستخدم لأي تكنولوجيا جديدة من خلال عوامل محددة متضمنة فيها، بحيث تؤثر على الرغبة في استخدام تلك التكنولوجيا مستقبلاً. وقد استفادت الكثير من الدراسات من تبني نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) كمؤشر للتعرف على اتجاهات المتعلمين نحو تطبيقات معينة من التكنولوجيا (الفريح والكندري، ٢٠١٤).

ويعتمد هذا النموذج على عاملين أساسيين في تفسير تبني واستخدام التكنولوجيا هما: المنفعة المتوقعة، وسهولة الاستخدام المتوقعة، فبحسب هذا النموذج استخدام التكنولوجيا يتحدد من خلال نية الاستخدام، والتي تتأثر هي الأخرى بالموقف اتجاه السلوك (الاستخدام)، أي بشعور الفرد نحو سلوك معين، وهذا الموقف يتحدد من خلال العاملين السابقين الذكر (بلحسن ولطرش، ٢٠٢٠).

فواحد من أهم أسباب فشل التطبيقات التكنولوجية سواءً بشكل جزئي، أو كمي هو عدم قبولها من المستخدمين، فالتطبيقات التكنولوجية تحتاج إلى قبول من المستخدمين، وإلى استخدام فعلي لضمان نجاحها، كما أن هناك حاجة كبيرة إلى فهم الأسباب التي تجعل المستخدمين يقبلون أو يرفضون التقنيات التكنولوجية وتحديد العوامل المؤثرة في رضا الفرد عن قبول واستخدام التكنولوجيا (حسن، ٢٠١٩).

إذن، يجب الأخذ بعين الاعتبار أن فشل الأنظمة الجديدة غالبًا ما تكون بسبب عدم تقبل المستخدمين للتعامل معها، إما بسبب أنهم لا يرون فائدة مرجوة من استخدامها، أو لأنهم يرون تعقيدًا كبيرًا فيها مما يُسبب لهم الكثير من المتاعب في التعامل معها، وبالتالي عدم المقدرة على أداء مهامهم اليومية بالشكل المطلوب، وتكون المحصلة هي فشل النظام. (الطويل، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة:

تعد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني من التطبيقات المهمة لثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، ومن أجل الاستخدام الأمثل لها في تحقيق الميزة التنافسية فإن ذلك يفرض على المؤسسات التعليمية أن تهتم باحتياجات الطلاب، وإعدادهم لامتلاك المهارات والخبرات التي تمكنهم من التعامل مع معطيات العصر وتحدياته، بالإضافة إلى ضرورة الوعي بالمستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في مجال التعليم.

ذلك أن القبول والرضا أحد المعايير التي تستخدم في تحديد مدى نجاح التقنية التعليمية، فقياس تقبل التكنولوجيا ليس لمجرد التعرف على التفاعل بين التطبيق والمستخدمين، بل النظر بعمق إلى العوامل السلوكية التي تؤثر في مدى تقبل المستخدمين لهذه التطبيقات (خليل، ٢٠١٨). حيث تمثل قضية تبني تطبيقات تكنولوجيا المعلومات واحدة من أهم القضايا التي تواجه المنظمات المعاصرة، وتمثل مشكلة قبولها عائقًا مهمًا أمام استخدامها بكفاءة وفاعلية. لذا فإن البحث عن العوامل المؤثرة في قبول تكنولوجيا المعلومات من لدن المستخدمين حظيت باهتمام الكثير من الباحثين. ولقد نتج عن هذا الاهتمام اسهامات علمية كثيرة عالجت هذه القضية، ويمثل أنموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model (TAM) واحدًا من أهم النماذج في هذا لمجال. ولأن نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle يعد أحد أنماط التجديدات التكنولوجية الحديثة بجامعة شقراء، والذي يتمتع بمزايا فريدة، من شأنها أن تسهم في تطوير التعليم وتحسينه، ولما كان نجاح هذا النظام مرهونًا بنجاح مستخدميه، فإن الحاجة تتزايد هنا إلى دراسة سلوكهم تجاه قبول هذا النظام وتطبيقاته.

ووفقًا للدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث يتبين أن هناك بشكل عام عدم إقبال من طلاب وطالبات الجامعة على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle الذي تتبناه جامعة شقراء. ويؤكد ضعف إقبال الطلاب على استخدام نظام إدارة التعلم

الإلكتروني Moodle ، من خلال دراسة قام بها العضياني (٢٠٢٠) على عينة بلغت (١٠٦٧) من طلاب جامعة شقراء، وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle يستخدم بدرجة متوسطة، وأن الخدمات التي يقدمها النظام تستخدم في مستوى الحد الأدنى في التدريس.

ومن هنا تبرز أهمية دراسة سلوك طلاب وطالبات جامعة شقراء تجاه هذه النظام الجديد وتطبيقاته، فعادة ما يواجه المستخدم مشكلة في القدرة على التعامل مع تلك التقنيات الجديدة والمعقدة عند تطبيقها في المنشآت، أو عند استبدال الأنظمة القديمة بأنظمة أكثر حداثة، وعدم تقبلها وبالتالي فشل تلك التقنيات والأنظمة الجديدة في الوصول إلى الهدف الذي وضعت من أجله (تحاميد، ٢٠٢٠).

وهذا الأمر يتطلب تعرف أهم العوامل المؤثرة التي يمكن أن تسهم في قبول طلاب وطالبات جامعة شقراء لنظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle، تحقيقًا لهذا الهدف فقد اعتمدت الدراسة الحالية على "نموذج قبول التكنولوجيا"، الذي يفترض أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle يتأثر بنية الاستخدام، التي تتأثر بدورها بالموقف اتجاه الاستخدام، والذي يتأثر بكل من المنفعة المتوقعة، وسهولة الاستخدام المتوقعة. لذلك، تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما العوامل المؤثرة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل طلاب وطالبات جامعة شقراء؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١. التعرف على العوامل المؤثرة في قبول طلاب وطالبات جامعة شقراء لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في التعليم في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM).
٢. التعرف على العلاقة الارتباطية بين المنفعة المتوقعة وسهولة الاستخدام والنية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.

أهمية الدراسة:

١. تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في تطبيق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لفهم العوامل المؤثرة على النية السلوكية لطلاب وطالبات جامعة شقراء لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle.
٢. قد تسهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها للمسؤولين بجامعة شقراء في التطبيق الأفضل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، وترشيد التكاليف المالية المرتبطة بتطبيقه.
٣. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تعريف أعضاء هيئة التدريس بالعوامل الأكثر تأثيرًا على تبني طلاب وطالبات جامعة شقراء لنظام إدارة التعلم الإلكتروني، وبالتالي التركيز على الجوانب التي من شأنها تحفيز الطلاب والطالبات على استخدام النظام.

فروض الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم صياغة الفروض التالية:

١. توجد علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين سهولة الاستخدام المتوقعة والنية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.
٢. توجد علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.
٣. توجد علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle والنية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء.

حدود الدراسة: اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

- الحدود المكانية: جامعة شقراء.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام نموذج تقبل التكنولوجيا (TAM).

مصطلحات الدراسة:

نموذج تقبل التكنولوجيا TAM: يُعرف بأنه أداة تم تطويرها لرصد تصورات المستخدم لأي تكنولوجيا جديدة من خلال عوامل محددة متضمنة فيها بحيث تؤثر على الرغبة في استخدام تلك التكنولوجيا مستقبلاً (الفريح والكندري، ٢٠١٤).

ويعرف إجرائيًا: بأنه نموذج يستخدم لاستكشاف العوامل التي تؤثر على قبول طلاب وطالبات جامعة شقراء لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في التعليم.

الإطار النظري:

يندرج الإطار النظري لهذه الدراسة تحت ثلاثة محاور رئيسة؛ كما يتضح في السياق التالي:

المحور الأول: التعلم الإلكتروني:

- **تعريف التعلم الإلكتروني:** يعرف التعلم الإلكتروني بأنه "طريقة للتعليم تعتمد على التقانات الحديثة بجميع أنواعها، في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، حيث يتم الانتقال من بيئة تعليمية مغلقة معتمدة على المنهج التقليدي وعلى المعلم وعلى الكتاب كمصادر وحيدة للمعرفة، إلى بيئة تعلم مفتوحة ومرنة وغنية بالمصادر" (خيمي، ٢٠١٨، ٥).

وقد استثمر التعليم التطور التقني بطريقة موازية في مسائله، فظهرت الاستفادة من هذه التقنيات، حيث أثبتت الدراسات أن التعلم الإلكتروني يساعد على تقديم فرص للتعلم بصورة أفضل، وترك آثرًا إيجابيًا في مختلف مواقف التعلم، وتقديم فرص متنوعة

لتحقيق الأهداف المتنوعة من التعليم والتعلم، وإتاحة فرصة كبيرة للتعرف على مصادر متنوعة من المعلومات بأشكال مختلفة تساعد على إذابة الفروق الفردية بين المتعلمين أو تقليلها (موسى، ٢٠١٥).

- **أنوع ونُظم التعلم الإلكتروني:** يمكن تصنيف أنواع ونُظم التعلم الإلكتروني إلى:

١. نُظم تعليم إلكتروني تعتمد على إمكانيات الكمبيوتر فقط من برمجيات ووسائط متعددة، أي دون الاعتماد على الإنترنت.
٢. نُظم تعليم إلكتروني تعتمد على خدمات شبكة الإنترنت أو الإنترانت أو الاكسترانت.
٣. نُظم تعليم إلكتروني تعتمد على التكنولوجيا الإلكترونية كالتلفزيون، والفيديو، ومشغلات الأقراص، وغيرها (طلبة، ٢٠٠٩).

ويمكن تصنيف التعلم الإلكتروني إلى الأنواع التالية:

١. التعلم الإلكتروني المتزامن: وهو التعليم الذي يحتاج إلى وجود المتعلمين والمعلم في نفس الوقت حتى تتوافر عملية التفاعل المباشر بينهم، كأن يتبادلان الحوار من خلال محادثة (Chatting)، أو تلقي الدروس من خلال الصفوف الافتراضية.
٢. التعلم الإلكتروني غير المتزامن: ويتمثل هذا النوع في عدم أهمية وجود المعلم والمتعلم في نفس وقت التعلم، فالمتعلم يستطيع التفاعل مع المحتوى التعليمي، والتفاعل من خلال البريد الإلكتروني.
٣. التعليم المدمج: وهو التعليم الذي يستخدم فيه وسائل اتصال متصلة معًا لتعلم مادة معينة، وقد تتضمن هذه الوسائل مزيجًا من الإلقاء المباشر في قاعة المحاضرات والتواصل عبر الإنترنت والتعلم الذاتي (علي، ومسعود، ومحمد، ٢٠٠٩).

جدير بالذكر أن التعلم الإلكتروني قد ساهم في تجاوز العديد من المشكلات الخاصة بتقديم الخدمات التعليمية في المجتمع، ودعم نُظم التعليم عن بُعد، وتفريد التعليم وتلبية

حاجاته، حتى أصبح منظومة تعليمية لها عناصرها وأدواتها وتعمل في إطار النسق العام، الذي لا تحده قيود الزمان والمكان (بدوي، ٢٠١٤).

وتعد برمجيات أنظمة إدارة التعلم Learning Management System (LMS) الخاصة بمجال التعلم الإلكتروني عبر الشبكات في المؤسسات التعليمية من العناصر المهمة في التعليم، حيث تتوافر بها إدارة عمليات القبول والتسجيل، وبناء المحتوى التعليمي، وتقديم أدوات الصف الافتراضي، وبناء الاختبارات، وإدارة الواجبات، ومنتديات المناقشة، والبريد الإلكتروني، ومتابعة أداء المتعلم (الشهري وعبيد، ٢٠١٥).

المحور الثاني: نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle:

- **مفهوم أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS):**

أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) هي: مجموعة من البرامج الحاسوبية التي تمكن المعلم من إدارة تعلم طلبته إلكترونيًّا عبر شبكة الإنترنت، أو الشبكة المحلية، وتعمل كمساند ومعزز للعملية التعليمية، حيث تمكن المعلم من تخزين المواد التعليمية بجميع أشكالها، كما أنها تحتوي على غرف للحوار، وحافظة لأعمال الطلاب، وغيرها من الخدمات الإلكترونية الداعمة للعملية التعليمية (صوافطة والجريوي، ٢٠١٦).

ويعتبر نظام Moodle منصة تعلم مفتوحة المصدر، وهو اختصار لـ: (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment)، ويتمتع النظام بمرونة عالية وبرمجيات مجانية، ويمكن استخدامه لإنشاء موقع خاص على شبكة الإنترنت لمقررات تعليمية فعالة ديناميكية عبر الإنترنت، وذلك لما يتميز به من ميزات إدارة التعلم الشاملة والآمنة (خيمي، ٢٠١٨).

-مميزات نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle:

ذكر البيطار (٢٠٢٠) أن أهم ما يميز نظام Moodle في العملية التعليمية ما يلي:

- أنه أحد أنظمة إدارات المقررات. Course Management System (CMS).

- كما أنه أحد أنظمة إدارة التعلم. Learning Management System (LMS).
- وأحد أنظمة إدارة محتويات التعلم. Learning Content Management System (LCMS) .
- يعتبر من منصات التعلم الإلكتروني. E - Learning .

ويضيف عتمان، وعوض (٢٠٠٨) بعضًا من مميزات Moodle تتمثل فيما يلي:

- وجود منتدى تناقش فيه المواضيع ذات الصلة بالعملية التعليمية بشكل عام.
- تسليم المعلم الواجبات بدلاً من إرسالها بالبريد الإلكتروني.
- البحث في الموضوعات التي أثيرت سابقًا ذات الصلة بالمحتوى.
- متابعة المتعلم من بداية دخوله على النظام، وحتى خروجه منه.
- إنشاء اختبارات ذاتية للمتدربين، ويقوم النظام بتصحيحها، وتسجيل الدرجات بطريقة آلية.

المحور الثالث: نموذج قبول التكنولوجيا: Technology Acceptance Model (TAM):

يقدم نظام إدارة التعلم الإلكتروني نموذجًا جديدًا لتمكين الطلاب من التعلم، حيث إنه يتيح المحتوى الرقمي من خلال أدوات تسمح لهم قابلية الوصول والاستخدام له، والتفاعل وتبادل المعرفة، ومشاركة الخبرات فيما بينهم. ومن هنا تتزايد الحاجة إلى دراسة سلوك الطلاب تجاه قبول هذه التكنولوجيا وتطبيقاتها، لتطوير قدراتهم ومهاراتهم في كافة المجالات.

حيث يعد القبول والرضا أحد المعايير التي تستخدم في تحديد مدى نجاح التقنية التعليمية، فقياس تقبل التكنولوجيا ليس لمجرد التعرف على التفاعل بين التطبيق والطلاب، بل النظر بعمق إلى العوامل السلوكية التي تؤثر في مدى تقبلهم لهذه التطبيقات. لذا فقد لاقت قضية قبول تكنولوجيا المعلومات اهتمامًا كبيرًا، دفعت الباحثين إلى الاهتمام الواسع في هذا المجال للتعرف على العوامل المؤثرة في تبني التكنولوجيا واستخدامها. وكانت هناك

نتاجات فكرية كثيرة حول هذه القضية، ومن أهمها نموذج قبول تكنولوجيا المعلومات Technology Acceptance Model (TAM)، الذي يمثل واحدًا من أهم النتاجات الفكرية في مجال نظم المعلومات (السبعاوي ومحمد، ٢٠١٨).

إذ قام Davis عام ١٩٨٩م بتطوير نظرية مبنية على نظرية الفعل المبرر للسلوك الإنساني، التي تحاول تفسير كيف يتم تقبل التقنيات الجديدة وأسماها نموذج قبول التكنولوجيا، وتوضح بشكلها المبسط أن الاستخدام أو التقبل لتكنولوجيا جديدة يمكن تفسيره من خلال قياس أو معرفة عاملين مهمين هما: سهولة الاستخدام المتوقعة لهذه التكنولوجيا، والعامل الثاني إدراك المستخدمين لما تقدمه هذه التكنولوجيا من فائدة أو منفعة، واللذان بدورهما يكونان توجهات المتعلمين نحو تقبل واستخدام التكنولوجيا الجديدة (إبراهيم، ٢٠١٥).

وتتكون النسخة الأخيرة والمعدلة من نموذج قبول التكنولوجيا TAM من العوامل الآتية:

أولاً: العوامل السلوكية (Behavioral Variables – BV) وتشمل:

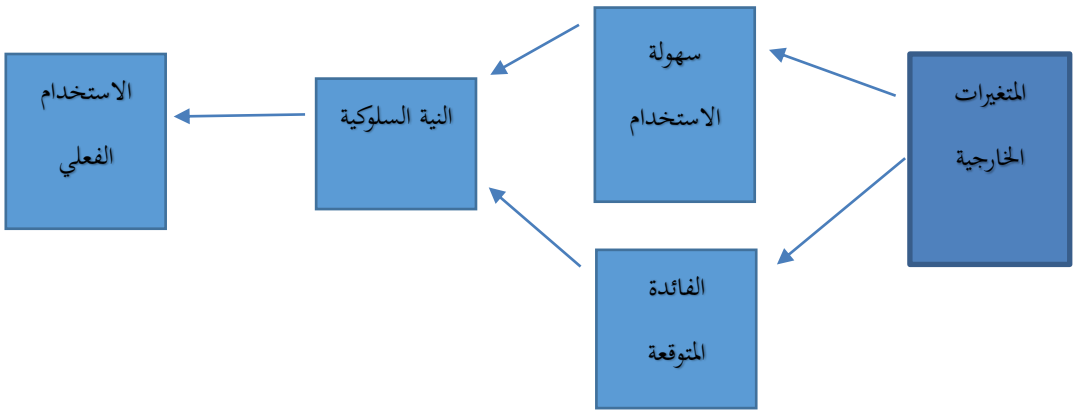
١. سهولة الاستخدام المتوقعة (Perceived Ease of Use-PEOU) وهو يشير إلى الدرجة التي يعتقد فيها الفرد أن استخدام التكنولوجيا سهلاً، ولا يتطلب أي جهد أو معاناة.
٢. الاستفادة المدركة (Perceived Usefulness-PU) وهو يشير إلى الدرجة التي يعتقد فيها الفرد أن استخدام التكنولوجيا يمكن أن يعزز ويحسن من أدائه في العمل.
٣. النوايا السلوكية (Behavioral Intention – BI) وهو يشير إلى السلوك المخطط له من الفرد، ويتم توقعه من خلال سهولة الاستخدام المتوقعة والاستفادة المتوقعة.
٤. الاستخدام الفعلي (Actual- AU) ويشير إلى الممارسة الفعلية لاستخدام التكنولوجيا لدى الفرد، ويتم التنبؤ به من خلال النية السلوكية.

ثانيًا: المتغيرات الخارجية (External Variables (EV:

مثل المتغيرات الديموغرافية، وتؤثر هذه المتغيرات الخارجية على سهولة الاستخدام المتوقعة PEOU، والاستفادة المتوقعة PU. (علي، ٢٠١٧). ويمكن توضيح مفهوم نموذج قبول التكنولوجيا من خلال الشكل (١):

شكل (١)

نموذج قبول التكنولوجيا TAM



في ضوء شكل (١) يتضح أن فكرة نموذج قبول التكنولوجيا تقوم على أن كل من فوائد الاستخدام المتوقعة وسهولة الاستخدام للتطبيقات الجديدة لتكنولوجيا المعلومات تؤثر في التوجهات نحو تبني تلك التطبيقات، ويعد النموذج أن المتغيرات الخارجية تؤثر على سهولة الاستخدام المتوقعة، والتي تؤثر بدورها على فوائد الاستخدام المتوقعة، وكل منهما يشكل توجهات المستخدمين نحو التطور التكنولوجي، والتي تدفع السلوكيات المرغوبة في الاستخدام وبشكل نهائي إلى الاستخدام الفعلي لتلك التطورات. (ابراهيم، ٢٠١٥).

ويذكر (Pan et al, 2005) كما عند النجار وصالحة (٢٠١٨) أن نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) يقوم على الافتراضات التالية:

١. عندما يدرك المستخدم أن نظامًا معينًا سهل الاستخدام، وخالٍ من الجهد العقلي تقريبًا، فقد يكون لديه موقف إيجابي تجاه استخدام هذا النظام.

٢. عندما يجد المستخدم أن النظام مفيد لإنجاز عمله، فإنه يتكون لديه ميول إيجابية تجاه النظام.
٣. عندما يكون لدى المستخدم موقف إيجابي تجاه النظام، فإنه قد يستخدم النظام بشكل متكرر ومكثف، مما يعني نجاح النظام.

ويعد نموذج قبول التكنولوجيا أكثر النماذج قوة وانتشارًا لشرح عوامل تبني واستخدام التكنولوجيا وذلك للأسباب التالية:

١. أن هذا النموذج له أساس نظري قوي، كما أنه يتسم بالبساطة عند صياغته أو تفسير بياناته.
٢. أن هذا النموذج تم اختباره في كثير من الدراسات العلمية التي استهدفت فهم وشرح سلوك استخدام تكنولوجيا المعلومات وثبت أنه نموذج جيد ويؤدي إلى نتائج يمكن الثقة فيها إحصائيًّا.
٣. يعد نموذج قبول التكنولوجيا نظرية متقدمة مشتقة من نظرية الأفعال المبررة ونظرية السلوك المخطط، وبالتالي يتوقع أن يشرح ويتنبأ بالسلوك الفعلي للمستخدمين، والمتعلق بقبول تطبيق التكنولوجيا بشكل أكثر دقة من النظريات الأخرى.
٤. يمكن استخدام هذا النموذج لشرح وتفسير عوامل تبني التكنولوجيا سواءً على مستوى الفرد، أو على مستوى المنظمة (جاب الله، ٢٠١٩).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا في تحليل الاتجاهات السلوكية لقبول التكنولوجيا والعوامل المؤثرة عليه. نذكر منها:

- **دراسة القحطاني والتركي (٢٠١٨)** هدفت الدراسة إلى قياس تصورات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول فائدة وسهولة نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) وعلاقتها باستخدام عناصره، واستخدم الباحثان المنهج

الوصفي المسحي. كما استخدما الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة من مجتمعها المتمثل في جميع طلاب الدراسات العليا (ماجستير – تقنيات التعليم) بجامعة الملك سعود البالغ عددهم (٣٢) طالبًا . وقد أظهرت النتائج إلى أن هناك اتفاق بين أفراد الدراسة على وجود علاقة بين تصورات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول فائدة وسهولة نظام إدارة التعلم البلاك بورد (Blackboard) واستخدام عناصره .

- **دراسة عرفة ومليجي (٢٠١٥)** هدفت هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التعليم الإلكتروني، واختبار مدى فعالية نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري لفهم تلك السلوكيات. حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على آراء عينة مكونة من (٣٢٤) طالبًا وطالبة في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية في نظام التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال قائمة استقصاء تتكون من (٢٩) فقرة موزعة على تسعة محاور، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النوايا السلوكية للطلاب تتأثر بكل من اتجاهات الطلاب، والمعايير الشخصية، وسهولة الوصول إلى النظام، بينما لا تتأثر بشكل مباشر بكل من سهولة الاستخدام المتوقعة، والفوائد المتوقعة من النظام. كما أن اتجاهات الطلاب تتأثر بكل من المتغيرات مثل المنافع المتوقعة، وسهولة الاستخدام المتوقعة، والكفاءة الذاتية للنظام، والمعايير الشخصية للطلاب، وسهولة الوصول إلى النظام.
- **دراسة الصعيدي (٢٠١٥)** هدفت الدراسة إلى تقييم العوامل المؤثرة في استخدام الطلاب لنظام ديزايرتوليرن (D2L) لإدارة التعلم الإلكتروني بجامعة المجمعة، في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣) طالبًا وطالبة بكلية العلوم الطبية التطبيقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثير إيجابي لكل من عامل سهولة الاستخدام، وعامل المنفعة المتوقعة، وعامل الاتجاهات على الاستخدام الفعلي والحقيقي للنظام.

- **دراسة (Ali et al., 2015)** حيث هدفت إلى تحليل تأثير العوامل الاجتماعية والتنظيمية والفردية على قبول الطلاب في الجامعات البريطانية واللبنانية لتكنولوجيا التعليم. حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٧٣) طالبًا وطالبة. واعتمدت الدراسة على استخدام نموذج قبول التكنولوجيا في تحليل اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعليم الإلكتروني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن سهولة الاستخدام، والعادات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية لأجهزة الكمبيوتر، وتسهيل الشروط تؤثر على اتجاهات الطلاب في استخدام التعليم الإلكتروني.
- **دراسة صبري وربيع (٢٠١٤)** هدفت هذه الدراسة إلى فحص صدق نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) للاستخدام مع الطلبة المعلمين قبل الخدمة، في كليات التربية في جامعات الضفة الغربية بفلسطين، والتعرف على إدراك الطلبة المعلمين لسهولة استخدام تكنولوجيا الحاسوب وفائدته، ونيتهم لاستخدامه في التعليم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر دال إحصائيًّا وطرديًّا لإدراك عينة الدراسة سهولة استخدام تكنولوجيا الحاسوب، وإدراكهم فائدة استخدامها.
- **دراسة الفريح والكندري (٢٠١٤)** هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام نظام إدارة التعلم بلاك بورد لدعم عمليتي التعليم والتعلم التي تتم وجهًا لوجه، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالبًا وطالبة من المسجلين بأحد المقررات الدراسية الاختيارية في كلية التربية بجامعة الكويت، وذلك من خلال استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لبناء أداة الدراسة التي استخدمت في تقويم فاعلية المقرر من خلال ستة عوامل منها: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة. وأظهرت نتائج الدراسة أن كلاً من سهولة استخدام التكنولوجيا والفائدة المدركة كان لهما تأثير إيجابي على الاتجاه نحو نظام إدارة التعلم بلاك بورد، كما أظهرت النتائج أن اتجاهات المتعلمين أثرت تأثيرًا إيجابيًا على فاعلية نظام إدارة التعلم بلاك بورد ومستوى الخدمة.

- **دراسة (Escobar & Pedro, 2012)** هدفت الدراسة إلى تطوير نموذج اعتمادًا على نموذج قبول التكنولوجيا للتعرف على مدى قبول طلاب إدارة الأعمال في أسبانيا لاستخدام نظام Moodle في تحسين عملية التعليم والتعلم. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالبًا من طلاب تخصص إدارة الأعمال. وقد ركزت الدراسة على ستة عوامل تمثلت في (المنفعة المدركة للأساتذة، التوافقية المدركة مع مهام الطلاب، التدريب، المنفعة المدركة، سهولة الاستخدام المدركة، الميل للاستخدام). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة بين سهولة الاستخدام المتوقعة وبين المنفعة المتوقعة، ووجود علاقة دالة إحصائيًّا بين سهولة الاستخدام والميل للاستخدام، وأن هناك علاقة دالة إحصائيًّا بين التدريب والمنفعة المدركة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائيًّا بين التدريب وسهولة الاستخدام.
- **دراسة أبو مغيصيب (٢٠١٢)** هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام مودل في الجامعة الإسلامية بغزة، متمثلة في (جودة المعلومات، جودة الخدمة، جودة النظام، الدعم الفني، الثقة، الرضا، المنفعة المتوقعة، سهولة الاستخدام)، حيث تم بداية التحقق من وجود هذه العوامل كل على حدة، ثم تم قياس مدى ارتباط كل عامل مع العامل المؤثر عليه، وذلك بحسب نموذج الدراسة المقترح الذي استُنِدَ في إعداده إلى نموذج (TAM)، تم تطبيق الدراسة على الجامعة الإسلامية كدراسة حالة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٦) مدرسًا بالجامعة. وأظهرت النتائج أن العوامل جميعها متحققة في نظام مودل، كما أظهرت أن المنفعة المتوقعة من أهم العوامل تحققًا في النظام.
- **دراسة (Teo, 2009)** التي هدفت إلى بناء نموذج لتحديد مدى تقبل التكنولوجيا للمعلمين ما قبل الخدمة، وفحص العلاقة بين المتغيرات المرتبطة بالعوامل المؤثرة في قبول التكنولوجي، حيث تم بناء النموذج في ضوء ستة عوامل رئيسة وهي: الفائدة المتوقعة،

الاتجاه، الكفاءة الذاتية، سهولة الاستخدام، مدى التعقيد التكنولوجي، التسهيلات المتاحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفائدة المتوقعة أقوى العوامل المؤثرة في تحديد التقبل التكنولوجي، تليها بالمرتبة الثاني عامل الكفاءة الذاتية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين التالي:

- يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي، مثل: دراسة القحطاني والتركي (٢٠١٨)، ودراسة عرفة ومليجي (٢٠١٥)، ودراسة صبري وربيع (٢٠١٤)، والدراسة الحالة استخدمت المنهج الوصفي.
- العديد من الدراسات السابقة تمت في بيئات تختلف طبيعتها عن البيئة السعودية باستثناء دراسة القحطاني والتركي (٢٠١٨)، ودراسة عرفة ومليجي (٢٠١٥). لذا تتضح أهمية الدراسة الحالية في تحليلها لسلوكيات الطلاب والطالبات تجاه التعلم الإلكتروني في بيئة جامعة شقراء كأحد البيئات الناشئة في هذا المجال.
- يلاحظ أن المرحلة التعليمية المستهدفة في الدراسات السابقة سواءً العربية، أو الأجنبية هي المرحلة الجامعية، والدراسة الحالية تستهدف المرحلة الجامعية.
- أن الدراسة الحالية مكملة للجهود البحثية السابقة في هذا المجال حيت تختبر أثر كل من: المنفعة المتوقعة، والسهولة المدركة، على قبول طلاب وطالبات جامعة شقراء لنظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle.
- لم يجد الباحث أي دراسة محلية تناولت موضوع العوامل المؤثرة على تقبل نظام Moodle من وجهة نظر الطلاب والطالبات، وهذا يعطي أهمية مميزة للدراسة الحالية.
- بينت معظم الدراسات السابقة أهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم، كما بينت العوامل ذات الأهمية في تقييم قبول الفئة المستهدفة للتكنولوجيا.

ولقد كان لتلك الدراسات دور واضح وأهمية بالغة بالنسبة لهذه الدراسة، في بناء أداة

الدراسة، ومعرفة الأساليب الإحصائية، واختيار المنهج الملائم، وكذلك الاسترشاد بالنتائج والتوصيات في صياغة فروض الدراسة الحالية وتحليل وتفسير نتائجها.

إجراءات الدراسة:

١. منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية. واستخدامه من قبل العديد من الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة.

٢. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة شقراء، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (٣١,٥١٥) طالبًا وطالبة. وذلك من واقع سجلات عمادة القبول والتسجيل بالجامعة.

٣. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بناءًا على أسلوب الرابطة الأمريكية لتحديد حجم عينة البحث وفقًا للمعادلة الآتية (الصياد، 1989):

$$S = \frac{X\ NP\ (1-P)}{d2\ (N-1) + X\ (P(1-P)}$$

حيث أن:

S= حجم العينة

N= حجم مجتمع الدراسة

P= نسبة المجتمع. واقترح كيرجسي ومورجان أن تساوي (0.05) لأن ذلك سوف يعطي أكبر حجم عينة ممكن.

D= درجة الدقة كما يعكسها الخطأ المسموح به، واقترح كيرجسي ومورجان أن يساوي (0.05).

X= قيمة اختبار مربع كاي عند درجة حرية واحدة ومستوى ثقة (0.095)، وهي تساوي (3,841).

وبناءًا على ذلك فإن عينة الدراسة الحالية تبلغ (٣٨٠) طالبًا وطالبة، وقام الباحث بإرسال الاستبانة الإلكترونية حتى حصل على عدد (٨٧٥) من الردود الإلكترونية.

٤. أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف هذه الدراسة. واعتمد الباحث عند إعداد الاستبانة بشكل رئيس على متغيرات نموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، التي تساعد على قياس المتغيرات الأساسية التي تؤثر على قبول الطلاب لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle، حيث شملت (٣) عوامل رئيسة، تتضمن (٢٧) فقرة، وقد تم بناء الاستبانة اعتمادًا على مراجعة الأدب التربوي من خلال الكتب والمراجع المتخصصة في المجال، ونتائج بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسة (الفريح والكندري، 2014)، ودراسة (الصعيدي، ٢٠١٥)، ودراسة (عرفة وحسن، ٢٠١٥). وقد تكونت الاستبانة من جزأين.

- الجزء الأول: يتضمن عدد من الأسئلة تهدف إلى تحديد خصائص عينة الدراسة، (الجنس، التخصص).
- والجزء الثاني: اشتمل على ثلاث عوامل رئيسة، بمجموع (٢٧) عاملاً فرعيًّا. على شكل أسئلة مغلقة تحدد لأفراد الدراسة الاستجابة على كل منها وفق مقياس خماسي يتكون من خمس استجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق

بشدة). والجدول (١) يوضح محاور الاستبانة وعدد العوامل الفرعية المتضمنة كل عامل رئيس:

جدول (١): محاور الاستبانة وعدد العوامل الفرعية المتضمنة كل عامل رئيس

العامل	عدد العبارات
المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني MOODLE (منصة الجامعة)	7
سهولة الاستخدام المتوقعة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني (MOODLE) منصة الجامعة)	5
الاتجاه نحو استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	15
المجموع	27

٥. **صدق أداة الدراسة**: تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

أ - **الصدق الظاهري**: للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين المختصين بالمناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتقنيات التعليم، وذلك بإبداء آرائهم في الاستبانة وبنودها من حيث وضوح عباراتها وملاءمتها، وعلى ضوء ذلك تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وإعادة توزيع بنود العبارات واختصارها بما يتناسب مع العوامل الرئيسة، وإعادة صياغة العبارات وحذف البعض منها.

ب - **صدق البناء الداخلي**: للحصول على المزيد من الصدق قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة. وقد تم ذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون. واتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0,01)، وبعضها دال عند مستوى دلالة (0,05)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكونة للاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

٦. ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال حساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ. واتضح أن ثبات جميع محاور الاستبانة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ بين (0.895–0.920) كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لجميع محاور الدراسة (0.954)، وهي جميعها قيم معاملات ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: إجابة السؤال الرئيس: ما هي العوامل المؤثرة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل طلاب وطالبات جامعة شقراء؟

للتعرف على العوامل المؤثرة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل طلاب وطالبات جامعة شقراء، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محاور العوامل المؤثرة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل طلاب وطالبات جامعة شقراء في ضوء نموذج تقبل التكنولوجيا TAM، وجاءت النتائج مصنفة وفقًا لنموذج تقبل التكنولوجيا TAM كما يلي:

العامل الأول: المنفعة المتوقعة Perceived Usefulness- PU :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من لعامل المنفعة المتوقعة؛ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢): استجابات أفراد العينة على عبارات عامل المنفعة المتوقعة مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة التأثير					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	لا يؤثر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
5	يُمكن من انجاز المهام الدراسية بشكل أسرع	ك	39	76	112	312	336	3,95	1,112	بدرجة مرتفعة	1
		٪	4,5	8,7	12,8	35,7	38,4				
3	يساعد على التعلم الذاتي	ك	33	109	139	325	269	3,79	1,122	بدرجة مرتفعة	2
		٪	3,8	12,5	15,9	37,1	30,7				
6	وصول المتعلم إلى المادة العلمية في أي مكان وأي وقت	ك	35	103	164	308	265	3,76	1,125	بدرجة مرتفعة	3
		٪	4,0	11,8	18,7	35,2	30,3				
1	يسهل عملية التعلم ويجعلها أكثر متعة	ك	54	111	147	301	262	3,69	1,199	بدرجة مرتفعة	4
		٪	6,2	12,7	16,8	34,4	29,9				
7	يزود بمصادر تعلم إثرائية متعلقة بالمقررات الدراسية	ك	48	113	171	310	233	3,65	1,162	بدرجة مرتفعة	5
		٪	5,5	12,9	19,5	35,4	26,6				
2	يُحسّن الأداء التعليمي	ك	45	127	162	313	228	3,63	1,164	بدرجة مرتفعة	6
		٪	5,1	14,5	18,5	35,8	26,1				
4	يزيد التفاعل الأكاديمي بين الطلاب بعضهم البعض وأستاذ المقرر	ك	55	133	155	293	239	3,60	1,212	بدرجة مرتفعة	7
		٪	6,3	15,2	17,7	33,5	27,3				
المتوسط العام								3,72	0,875	درجة مرتفعة	

* **المتوسط الحسابي من (5,00).**

من الجدول (٢) يتبين أن درجة تأثير عامل المنفعة المتوقعة على تقبل طلاب وطالبات جامعة شقراء استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة تأثير عامل المنفعة المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle (٣,٧٢)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١- ٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة تأثير عامل المنفعة المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle جاء بدرجة مرتفعة. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك توافق في آراء عينة البحث نحو درجة تأثير عامل المنفعة المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣,٦٠ إلى ٣,٩٥)، وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة نحو تأثير عامل المنفعة المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle جاءت بدرجة مرتفعة.

كما تبين أن أكثر مظاهر عامل المنفعة المتوقعة تمثلت في العبارة رقم (٥) وهي "**يُمكن من انجاز المهام الدراسية بشكل أسرع**" حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٥). في حين جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على "**يساعد على التعلم الذاتي**" في المرتبة الثانية، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٩). وجاءت العبارة رقم (٦) والتي تنص على "**وصول المتعلم إلى المادة العلمية في أي مكان وأي وقت**" في المرتبة الثالثة، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٦). ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية نظام إدارة التعلم الإلكتروني في حياتهم الأكاديمية، لتقديمه التسهيلات والدعم التعليمي المناسب. كما يعطي ذلك دلالة على ملائمة النظام لتحقيق الأهداف التي تسهم في التحول من الأسلوب التقليدي للتعليم، إلى التعلم الإلكتروني، وتسريع عمليات التعليم، ورفع جودتها، والاستفادة القصوى من الموارد. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من أبو مغيصب (٢٠١٢)، ودراسة الصعيدي (٢٠١٥)، ودراسة القحطاني والتركي (٢٠١٨)؛ والتي

أظهرت أن المنفعة المتوقعة هي من أهم العوامل المؤثرة في تقبل التكنولوجيا.

العامل الثاني: سهولة الاستخدام المتوقعة Perceived Usefulness- PU:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من لعامل سهولة الاستخدام المتوقعة؛ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣): استجابات أفراد العينة على عبارات عامل سهولة الاستخدام المتوقعة مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة التأثير					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	لا يؤثر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
2	من السهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني	40	84	117	354	280		3,68	1,109	بدرجة مرتفعة	1
		4,6	9,6	13,4	40,5	32,0					
1	التعامل مع عناصر نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالنسبة لي واضح وسهل الاستخدام	37	74	153	334	277		3,85	1,090	بدرجة مرتفعة	2
		4,2	8,5	17,5	38,2	31,7					
3	تتسم الخطوات لإنجاز المهام التعليمية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالمرونة	40	80	159	342	254		3,79	1,098	بدرجة مرتفعة	3
		4,6	9,1	18,2	39,1	29,0					
4	وجود دليل استخدام واضح ومفصل	42	88	174	341	230		3,72	1,104	بدرجة مرتفعة	4
		4,8	10,1	19,9	39,0	26,3					
5	الحصول على الدعم الفني حال حدوث أي مشكلة عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	57	118	223	257	220		3,53	1,189	بدرجة مرتفعة	5
		6,5	13,5	25,5	29,4	25,1					
المتوسط العام								3,75	0,874	درجة مرتفعة	

* **المتوسط الحسابي من (5,00).**

من الجدول (٣) يتبين أن درجة تأثير عامل سهولة الاستخدام المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل طلاب وطالبات جامعة شقراء جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسط موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة تأثير عامل سهولة الاستخدام المتوقعة (٣,٧٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد عينة الدراسة نحو درجة تأثير عامل سهولة الاستخدام المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle جاء بدرجة مرتفعة. كما يتضح كذلك أن هناك توافق في آراء عينة الدراسة نحو درجة تأثير عامل سهولة الاستخدام المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣,٥٣ إلى ٣,٧٦)، وهي مؤشرات تقع في الفئة الرابعة والتي توضح أن درجة موافقة عينة الدراسة نحو تأثير عامل سهولة الاستخدام المتوقعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle جاءت بدرجة مرتفعة.

كما تبين أن أكثر مظاهر عامل سهولة الاستخدام المتوقعة تمثلت في العبارة رقم (٢) وهي (**من السهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني**) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٦). كما جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على (**التعامل مع عناصر نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالنسبة لي واضح وسهل الاستخدام**) في المرتبة الثانية، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٥). في حين جاءت العبارة رقم (٣) التي تنص على (**تتسم الخطوات لإنجاز المهام التعليمية في نظام إدارة التعلم الإلكتروني بالمرونة**) في المرتبة الثالثة، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٩). ويعزى ذلك إلى أن طبيعة نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle سهل إلى حد كبير في الاستخدام، بالإضافة إلى الاستيعاب المعرفي والمهارات التي يمتلكها الطلاب من خلال الخبرة التكنولوجية السابقة لهم؛ مما جعلهم يؤكدون على سهولة التعامل مع عناصر النظام. وتتفق هذه النتيجة مع

نتيجة دراسة الفريح والكندري (٢٠١٤)، ودراسة دراسة عرفة ومليجي (٢٠١٥)، ودراسة الصعيدي (٢٠١٥)، ودراسة القحطاني والتركي (٢٠١٨) التي أظهرت أن سهولة استخدام التكنولوجيا كان له تأثير إيجابي نحوها.

العامل الثالث: النية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من لعامل النية السلوكية ؛ وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤): استجابات أفراد العينة على عبارات عامل النية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة التأثير					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	لا يؤثر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
5	أشعر بأن التعلم عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني يوفر لي جوًّا من الحرية في أثناء التعلم.	ك	44	74	124	313	320	3,90	1,136	بدرجة مرتفعة	1
		٪	5,0	8,5	14,2	35,8	36,6				
14	يساعدني نظام إدارة التعلم الإلكتروني على التعلم الذاتي	ك	33	70	148	349	275	3,87	1,062	بدرجة مرتفعة	2
		٪	3,8	8,0	16.9	39,9	31,4				
2	أفضل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لأنه يسهم في تغيير روتين تعلم المقررات الدراسية	ك	59	94	121	327	274	3,76	1,196	بدرجة مرتفعة	3
		٪	6,7	10,7	13,8	37,4	31,3				
1	أشعر بإيجابية تجاه استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني	ك	58	84	147	316	270	3,75	1,182	بدرجة مرتفعة	4
		٪	6,6	9,6	16,8	36,1	30,9				

م	العبارة	التكرار	درجة التأثير					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	لا يؤثر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
8	أشعر بالارتياح عند استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لأنها بيئة تعلم جاذبة بالنسبة لي	ك	51	92	156	309	267	3,74	1,168	بدرجة مرتفعة	5
		٪	5,8	10,5	17,8	35,3	30,5				
4	يؤدي استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني إلى تزويدي بتغذية راجعة فورية.	ك	49	92	153	329	252	3,73	1,148	بدرجة مرتفعة	6
		٪	5,6	10,5	17,5	37,6	28,8				
3	أعتقد أن التعلم من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني يمكنني من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير.	ك	55	96	154	293	277	3,73	1,195	بدرجة مرتفعة	7
		٪	6,3	11,0	17,6	33,5	31,7				
9	ساهم نظام إدارة التعلم الإلكتروني في تعزيز قدرتي على التعليم والتعلم.	ك	47	101	159	318	250	3,71	1,154	بدرجة مرتفعة	8
		٪	5,4	11,5	18,2	36,3	28,6				
12	نظام إدارة التعلم الإلكتروني يساعدني على زيادة التحصيل المعرفي.	ك	38	99	189	313	236	3,70	1,113	بدرجة مرتفعة	9
		٪	4,3	11,3	21,6	35,8	27,0				
10	نظام إدارة التعلم الإلكتروني يناسب كل المقررات.	ك	68	119	151	276	261	3,62	1,254	بدرجة مرتفعة	10
		٪	7,8	13,6	17,3	31,5	29,8				
11	أشعر أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لا يوفر التفاعل الكافي بين الطلاب واستاذ المقرر.	ك	62	141	180	250	242	3,54	1,245	بدرجة مرتفعة	11
		٪	7,1	16,1	20,6	28,6	27,7				

م	العبارة	التكرار	درجة التأثير					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
		%	لا يؤثر	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا				
13	أفضل الدراسة التقليدية لكونها أكثر آمنًا من التعلم عبر المنصات الرقمية.	ك	70	131	183	252	239	3,52	1,256	بدرجة مرتفعة	12
		٪	8,0	15,0	20,9	28,8	27,3				
6	أشعر بأن الدراسة عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني لا يشبع رغبتي وميولي نحو التعلم.	ك	64	165	165	259	222	3,47	1,255	**بدرجة مرتفعة**	13
		٪	7,3	18,9	18,9	29,6	25,4				
7	يشتت نظام إدارة التعلم الإلكتروني انتباهي في أثناء التعلم.	ك	64	187	169	258	197	3,39	1,247	**بدرجة متوسطة**	14
		٪	7,3	21,4	19,3	29,5	22,5				
15	استخدام الأدوات الإلكترونية أعاقني عن المشاركة والتفاعل خلال المحاضرة.	ك	90	172	171	240	202	3,33	1,302	**بدرجة متوسطة**	15
		٪	10,3	19,7	19,5	27,4	23,1				
									0,875	درجة مرتفعة	

*** المتوسط الحسابي من (5,00).**

من الجدول (٤) يتبين أن عامل النية السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة تؤثر بدرجة مرتفعة على تقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٥)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١– ٤,٢٠)، التي تقابل التأثير بدرجة مرتفعة. ويرجع هذا لارتباط النية السلوكية بالطبيعة الموضوعية والسهولة أو الصعوبة المتوقعة في أداء هذا السلوك من خلال التأثير المباشر لكل من عاملي المنفعة المتوقعة، وسهولة الاستخدام المتوقعة لتقبل استخدام التكنولوجيا، وحصول كل منهما على درجة تأثير مرتفعة. واحتلت العبارة رقم (٥) وهي

(أشعر بأن التعلم عن طريق نظام إدارة التعلم الإلكتروني يوفر لي جوًّا من الحرية أثناء التعلم) حيث جاءت في المرتبة الأولى، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٩٠). بينما جاءت العبارة رقم (١٤) التي تنص على **(يساعدني نظام إدارة التعلم الإلكتروني على التعلم الذاتي)** في المرتبة الثانية، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٨٧). في حين جاءت العبارة رقم (٢) والتي تنص على **(أفضل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني لأنه يسهم في تغيير روتين تعلم المقررات الدراسية)** في المرتبة الثالثة، بمتوسط موافقة مقداره (٣,٧٦). ويعزى توافر النية السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة لاستخدام النظام مستقبلاً كونه يساعدهم في تأدية المهام الوظيفية المطلوبة، ويلبي احتياجاتهم بكل سهولة ويسر؛ مما عزز النية السلوكية لاستخدامه.

ثانيًا: التحقق من صحة فروض الدراسة:

ولمعرفة العلاقة بين العوامل المؤثرة في قبول الطلاب والطالبات لنظام إدارة التعلم الإلكتروني وفقًا لنموذج التقبل التكنولوجي TAM تم اختبار الفروض والتحقق من صحتها كما يلي:

١. **التحقق من صحة الفرض الأول: ينص الفرض الأول على:** توجد علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين سهولة الاستخدام المتوقعة والنية **السلوكية** لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء. للتعرف على ما إذا كان هناك علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين سهولة الاستخدام المتوقعة والنية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء، استخدم الباحث معامل الارتباط سبيرمان براون، لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥): معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman's rho) لحساب العلاقة بين متغيري سهولة الاستخدام المتوقعة والنية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle

متغيرات الدراسة	المقاييس الإحصائية	
سهولة الاستخدام المتوقعة*النية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle	معامل الارتباط (سبيرمان براون)	0,743
	مستوى الدلالة	٠,٠٠* (دالة)

يتبين من الجدول (٥) وجود علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متغيري سهولة الاستخدام المتوقعة والنية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,743)، ودالة عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$). وعلى ذلك يتبين صحة الفرض الأول وقبوله بشكل كامل. وهذا يرجع لاستمتاع الطلاب بالتعامل مع نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle؛ حيث يسهم في مساعدتهم في مختلف نواحي العملية التعليمية، لما يتميز به من خاصية سهول الاستخدام. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته النتائج بالدراسات السابقة في أن سهولة الاستخدام للتكنولوجيا هي الأكثر تأثيرًا في نوايا الاستخدام، حيث أشارت دراسة عرفة ومليجي (٢٠١٦) إلى أن هناك ارتباط معنوي إيجابي بين النوايا السلوكية وسهولة الاستخدام للنظام؛ وأن زيادة سهولة الوصول والاستخدام لنظام التعلم الإلكتروني يؤدي إلى ارتفاع النوايا السلوكية للطلاب لاستخدامه. إذ يعتبر عامل سهولة الاستخدام عاملاً محفزًا ومهمًّا لاستخدام التكنولوجيا.

٢. **التحقق من صحة الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على:** توجد علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء. للتعرف على ما إذا كان هناك علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين سهولة

الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء، استخدم الباحث معامل الارتباط سبيرمان براون، لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦): معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman's rho) لحساب العلاقة بين متغيري سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle

متغيرات الدراسة	المقاييس الإحصائية	
سهولة الاستخدام المتوقعة*المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle	معامل الارتباط (سبيرمان براون)	0,785
	مستوى الدلالة	٠,٠٠* (دالة)

يتبين من الجدول (٦) وجود علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متغيري سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,785)، ودالة عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$). وعلى ذلك يتبين صحة الفرض الثاني وقبوله بشكل كامل. حيث اتضح أن لسهولة استخدام النظام أثرًا معنويًّا في المنفعة المتوقعة من استخدامه، ويعزى ذلك إلى تلبية نظام إدارة التعلم لحاجات المتعلم في تمكينه من التعلم، وإدراكه لأهمية النظام والمنفعة المتوقعة منه. دراسة الفريح والكندري (٢٠١٤) التي أظهرت أن هناك تأثير للمنفعة المتوقعة من نظام ادرة التعلم تأثرت بشكل دال إحصائيًّا من سهولة نظام إدارة التعلم. وأن المستخدم يرى أنه كلما كان استخدام النظام أكثر سهولة كانت المنفعة المتولدة منه أكبر.

٣. **التحقق من صحة الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على:** توجد علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم

الإلكتروني Moodle والنية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء. للتعرف على ما إذا كان هناك علاقة دالة إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle والنية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء، استخدم الباحث معامل الارتباط سبيرمان براون، لحساب العلاقة بين متغيري الدراسة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧): معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman's rho) لحساب العلاقة بين متغيري المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle والنية السلوكية لاستخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle

متغيرات الدراسة	المقاييس الإحصائية	
المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle *النية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle	معامل الارتباط (سبيرمان براون)	0,730
	مستوى الدلالة	٠,٠٠* (دالة)

يتبين من الجدول (٧) وجود علاقة طردية (موجبة) ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متغيري المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle والنية السلوكية لتقبل استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle لدى طلاب وطالبات جامعة شقراء، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,730)، ودالة عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$). وعلى ذلك يتبين صحة الفرض الثالث وقبوله بشكل كامل.

وهذا يؤكد تأثير المنفعة المتوقعة على النية السلوكية؛ وذلك وفقًا لنموذج قبول التكنولوجيا إذ أن متغير النية السلوكية كمتغير تابع تأثر بشكل دال إحصائيًّا بعامل المنفعة المتوقعة من استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني كمتغير مستقل، ولا تختلف هذه النتيجة عما توصلت إليه الدراسات السابقة في أن النية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا ترتبط

بشكل واضح بمدى تحقيق المستخدم لمنفعة وتسهيلات عند استخدامها، وأنه كلما زاد شعور المستخدم بالفائدة المرجوة من التكنولوجيا زاد اتجاهه ونيته نحو استخدامها، كدراسة الفريح والكندري (٢٠١٤)، دراسة صبري وربيع (٢٠١٤)، ودراسة (Escobar & Pedro, 2012). التي توصلت الى التأثير الموجب والدال للنوايا السلوكية للمستخدمين على الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا. يتضح مما سبق أن فرضيات الدراسة اثبتت أن استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle من قبل الطلاب والطالبات بجامعة شقراء يتأثر بنية الاستخدام، والتي تتأثر بدورها بكل من سهولة الاستخدام المتوقعة والمنفعة المتوقعة. وعليه فإن الأسباب الرئيسة التي تجعل الطلاب والطالبات يستخدمون نظام إدارة التعلم الإلكتروني هي سهولة استخدامه والمنفعة المتولدة عن استخدامه؛ وهذا بدوره سيخلق شعورًا ايجابيًّا لدى الطلاب والطالبات تجاه النظام، مما يوجد عندهم الرغبة في استخدامه، وبالتالي يقبلون على استخدامه بشكل فعلي. وهذا ما يؤكده العلوي والصقري والحراصي (٢٠١٤) بأن النية السلوكية وفقًا لنظرية الفعل المنطقي هي المحدد الرئيس لتبني السلوك، حيث يعتمد نموذج قبول التكنولوجيا للتنبؤ بالاستخدام الفعلي للتكنولوجيا الجديدة على عاملين هما سهولة الاستخدام المدركة والاستفادة المدركة وبالتالي يؤثران على النية السلوكية للمستخدم وصولاً الى الاستخدام الفعلي للتكنولوجيا.

توصيات الدراسة:

على ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية واستنتاجاتها ودلالاتها يقدم الباحث مجموعة من التوصيات كالتالي:

١. توظيف اتجاهات الطلاب والطالبات الإيجابية بفعل سهولة نظام إدارة التعلم، والشعور بتحقيق المنفعة منه في العمل على نشر ثقافة التعلم الإلكتروني لدى جميع أطراف العملية التعليمية.
٢. تحفيز أعضاء هيئة التدريس على استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بشكل أكبر،

وربطه بمقرراتهم الدراسية، وهو ما ينعكس بدوره على تزايد قبول الطلاب والطالبات للنظام لإنجاز مهامهم التعليمية.

٣. تطوير البنية الأساسية لنظام التعلم الإلكتروني، وإنشاء وحدة للتعلم الإلكتروني في كل كليات الجامعة للإشراف على تنفيذ وتطوير بيئة التعلم الإلكتروني داخل الكلية.
٤. تقديم برامج تدريبية للطلاب والطالبات بهدف تنمية مهاراتهم في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني وتوظيفه في العملية التعليمية.
٥. تشجيع الطلاب والطالبات على الاستخدام الأمثل للنظام، والعمل على إبراز منافع النظام، وسهولة استخدامه مما يزيد من مستوى قبولهم للنظام.

مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتبنى متغيرات، ونماذج أخرى للتعرف على العوامل المؤثرة على قبول استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني.
- إجراء دراسة مشابهة لعوامل قبول أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لنظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle.

قائمة المراجع

أولاً: المرجع العربية:

إبراهيم، وائل. (٢٠١٥). *فاعلية التعلم المدمج في تنمية سكراتش والتقبل التكنولوجى في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا TAM لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، جامعة المنيا، كلية التربية النوعية، ٢، ١٢٠-١٩٢.

تصميم بيئة تعلم إلكترونية تدمج بين نظام مودل والفيس بوك وأثرها في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير المنظومي لدى طلبة الجامعة. مجلة دراسات عربية في التربية .

أبو خطوة، السيد. (٢٠١٣). *وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب. ٢(٣٩) ، ١٩٢-٢٣٢.

أبو مغيصيب، ناجى. (٢٠١٢). *العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الإلكترونى: دراسة حالة الجامعة الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة، الجامعة الإسلامية غزة.

إطميزي، جميل (٢٠١٠). *نظم التعليم الإلكتروني وأدواته*. مؤسسة فيليبس للنشر.

بدوي، محمد (٢٠١٤). *فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٣(٥)، ١٤٠-١٧٨.

بلحسن، محمد؛ ولطرش، هالة. (2020). *العوامل المؤثرة على استخدام البنوك الإلكترونية من طرف زبائن البنوك الجزائرية: دراسة تجريبية. مجلة مجاميع المعرفة*، المركز الجامعي علي كافي بتندوف، ٦(١)، ٢٩٠-٣٠٦.

البيطار، حمدي وبخيت، رضوة ومحمد، مؤنس. (٢٠٢٠). *فاعلية بيئة تدريبية إلكترونية قائمة على أنظمة إدارة التعلم لتنمية بعض مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى أخصائي تكنولوجيا التعليم .مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، كلية التربية. ٣٦(٦)، ٣٧٥-٣٩٧.

تحاميد، رحمة. (٢٠٢٠). *استخدام نظام قبول التكنولوجيا لقياس جودة خدمات المكتبات الإلكترونية في السودان: جامعة السودان المفتوحة أنموذجًا. مجلة أريد الدولية لقياسات المعلومات والاتصال العلمي*، 1(1). https://portal.arid.my/Publications/d17e2dfd-2285-4fc1-9279-e5b7bc4c5830.pdf

جاب الله، سامية. (٢٠١٩). *تحديد العوامل المؤثرة في تبني تكنولوجيا الحوسبة السحابية في مجال المحاسبة باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا .مجلة المحاسبة والمراجعة*، جامعة بني سويف، كلية التجارة، ١، ٤٢٩-٤٦٦.

الجابري، نهيل. (٢٠١١). *اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الالكتروني. مجلة*

الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال. ٣(٦)، ١٧-٥٣.

حسن، أمل. (٢٠١٩). *مقترح لتوظيف تكنولوجيا الواقع المعزز للطلاب الصم وفقا لنموذج التقبل التكنولوجي. TAM. مجلة دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس*، كلية التربية، ٤٥، ٧٥-١٥١.

خليل، شيماء. (٢٠١٨). *التفاعل بين تقنية تصميم الواقع المعزز (الصورة – العلامة) والسعة العقلية (مرتفع – منخفض) وعلاقته بتنمية نواتج التعلم ومستوى التقبل التكنولوجي وفاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة تكنولوجيا التربية*، دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ٣٦، ٢٩١-٤١٤.

خميس، محمد. (٢٠١٠). *نحو نظرية شاملة للتعلم الإلكتروني*. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، خلال الفترة ١٢-٢٠١٠/٤/١٤، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

خيمي، سامي. (٢٠١٨). *مقدمة في التعليم الإلكتروني*. من منشورات الجامعة الافتراضية السورية، الجمهورية العربية السورية: https://pedia.svuonline.org/ .

الدسيماني، سمر؛ والعامر، عبدالرحمن. (٢٠١٧). *تقويم تجربة جامعة الملك سعود في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاكبورد (Blackboard). المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٦(٣)، ٦٢-٧٢.

الرحيلي، تغريد. (٢٠١٣). *أثر استخدام بعض أدوات جوجل التربوية في تدريس مساق تقنيات التعليم في التحصيل الدراسي والذكاء الاجتماعي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة طيبة*. رسالة دكتوره غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

السبعاوي، أحمد؛ ومحمد، السيد سالم. (٢٠١٨). *استخدام أنموذج TAM لقياس قبول نظام التوزيع الإلكتروني للمنتجات النفطية المنطقة الشمالية*. ورقة عمل مقدمة بالمؤتمر العلمي التخصصي الرابع، الجامعة التقنية الوسطى، كلية التقنية الإدارية، بغداد.

https://tcm.mtu.edu.iq/preceedings/Vol1/ahmedyounis.pdf

الشهري، محمد علي ؛ عبيد، محمد. (٢٠١٥). *فعالية تصميم بيئة تعلم إلكترونية في تحصيل مقرر طرق تدريس الرياضيات لدى طلاب جامعة نجران في ضوء متطلبات التعلم الإلكتروني. المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٩(٤)، ٢٢٥-٢٣٠.

صبري، خولة ؛ وربيع، جمال (٢٠١٤). *العلاقة بين إدراك الطلبة المعلمين في الضفة الغربية (فلسطين) لتكنولوجيا الحاسوب واتجاههم نحو استخدامها في التعليم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٨(٣)، ٤٥٥-٤٧٣.

صبيحي، هبة ومحمد، أماني والمرسي، محمود. (٢٠١٤). *تطوير بيئة تعلم قائمة على التفاعل الإلكتروني باستخدام الشبكات الاجتماعية وأثره في تنمية مهارات استخدام "الموودل" لدى طلاب كلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم*، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٤(٢) ، ٢٩٣-٣١٩.

الصعيدي، عمر. (٢٠١٥). *تقييم العوامل المؤثرة على استخدام الطلاب نظام ديزايرتوليرن: في ضوء نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) دراسة تحليلية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، ٧، ٥-٤٣.

صوافطة، وليد ؛ والجريوي، عبدالمجيد. (٢٠١٦). *فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام إدارة التعلم "بلاكبورد" في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود. مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٠(٣)، ٤٧٦-٤٩٨.

الصياد، عبد العاطي. (١٩٨٩). *جداول تحديد حجم العينة في البحث السلوكي. مجلة رابطة التربية الحديثة* .

الطويل، يزيد. (٢٠١٠). نموذج قبول التقنية. مقال بجريدة الرياض ٢٢/ محرم/١٤٣٢هـ، ٢٨ ديسمبر ٢٠١٠ ، ع ١٥٥٢٧ .

طلبة، عبدالعزيز. (٢٠٠٩). *نظم ومصادر التعلم الإلكتروني. مجلة التعليم الإلكتروني*: https://www.edutrapedia.com/.

عبدالفتاح، هبة الله، وإسماعيل، مروى. (٢٠١٤). *فاعلية مقرر إلكتروني بنظام موودل (Moodle)في طرق تدريس الدراسات الاجتماعية على تحقيق نواتج التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ٦٠، ٨٧-١٣١.

عبدالقوى، أحمد. (٢٠١٧). *إمكانية تطبيق تكنولوجيا الأمان البيومترى في الفنادق المصرية: تقييم انطباعات العملاء باستخدام نموذج "TAM". مجلة اتحاد الجامعات العربية للسياحة والضيافة*، جامعة قناة السويس، كلية السياحة والفنادق، ١٤(١)، ١١٣-١٢٦.

عبدالوهاب، محمد. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج مقترح في استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني مودل "Moodle" في التدريس وأثره على الجانب التحصيلي والمهارى والدافع للإنجاز لدى طلاب التعليم التجاري بكلية التربية بسوهاج. المجلة التربوية*، ٤٠، ٥١-٩٠.

عتمان، الشحات، وعوض، أماني. (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. مكتبة نانسي.

عرفة، نصر، ومليجي، عبد الحكيم .(٢٠١٥). *استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في استخدام التعليم الإلكتروني. مجلة التجارة والتمويل*، جامعة طنطا، ٣، ١٨٩-٢٣٦.

العضيانى، حمد. (٢٠٢٠). *تجربة استخدام منظومة التعليم عن بعد "Moodle" في ظل أزمة كورونا "Covid-19" من وجهة نظر طلاب جامعة شقراء: دراسة تقويمية .المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٩(٣)، ٦٨-٨١.

العلوي، ياسر والصقري، محمد والحراصي، نبهان. (٢٠١٤). *قياس مدى تقبل أعضاء*

هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية لمصادر المعلومات الإلكترونية. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر والمعرض السنوي العشرون لجمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربى. "تعزيز احتياجات مجتمع المعرفة الرقمى من المعلومات". الدوحة، جامعة قطر، في الفترة من ٢٥ -٢٧/مارس/٢٠١٤ :
file:///C:/Users/Dr.Al%20Sadhan/Downloads/yasirSLAAGC-D-13-00039.pdf

علي، أسامة، ومسعود، حمادة، ومحمد، يوسف. (٢٠٠٩). *تكنولوجيا التعليم ومستحدثات التكنولوجيا* : عالم الكتب.

علي، أكرم. (٢٠١٧). *استخدام نموذج قبول التكنولوجيا "TAM" لتقصى فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة لتمكين ذوي الإعاقة البصرية من التعلم. مجلة التربية* ، جامعة الأزهر، كلية التربية، ١(١٧٦)، ٥٦-١١١.

عياد، فؤاد. (٢٠١٥). *فاعلية مدونة تعليمية لمساق تقنيات التدريس في تنمية التحصيل المعرفي وأسلوب التعلم العميق ودرجة قبول المدونة لدى طالبات جامعة الأقصى .مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي،١٦(٣)، ٥١٧-٥٦٣.

العياصرة، محمد؛ والسعدي، كريمة. (٢٠١٦). *أثر استخدام نظام المودل (Moodle) في تدريس مادة التربية الإسلامية على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف التاسع بسلطنة عمان واتجاهاتهن نحوه. مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ، جامعة السلطان قابوس، ١٠(٢) ، ٣٥٦-٣٧٥.

الفريح، سعاد، والكندري، علي. (٢٠١٤). *استخدام نموذج قبول التكنولوجيا MAT لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي .مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة البحرين، ١٥(١) ، ١١١-١٣٨.

القحطاني، رائد، والتركي، عثمان. (٢٠١٨). *قياس تصورات طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك سعود لفائدة وسهولة استخدام عناصر نظام إدارة التعلم*

حسب *نموذج قبول التكنولوجيا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٧(٥)، ٣٩-٥٠.

المركز الوطني للتعلم الإلكتروني. (٢٠١٧). https://nelc.gov.sa/ar/initiatives .

موسى، ريم. (٢٠١٥). *التعليم الإلكتروني: منهجية جديدة في التعليم الجامعي: نموذج جامعة السودان المفتوحة. مجلة كلية الفنون والإعلام*، جامعة مصراته، ١(١)، ١٧٢-١٩٧.

النجار، حسن، وصالحة، ياسر. (٢٠١٨). *العوامل المؤثرة في تقبل معلمي التكنولوجيا في فلسطين لاستخدام أنظمة إدارة التعلم في ضوء نموذج قبول التكنولوجي (TAM) . مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، جامعة طيبة، كلية التربية، ١٣(١)، ٢٩-٤٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdelfattah, H., and Ismail, M. (2014). The Effectiveness of an Electronic Moodle System Course in the Methods of Teaching Social Studies on Achieving Learning Outcomes for the Student Teacher at the College of Education (in Arabic). Journal of the Educational Society for Social Studies: The Educational Society for Social Studies, Egypt. 60, 87-131.

Abdelqawy, A. (2017). Possibility of Applying Biometric Security Technology in Egyptian Hotels: Assessing Customer Feedbacks Using "TAM" Model (in Arabic). Journal of Association of Arab Universities for Tourism and Hospitality, Suez Canal University, Faculty of Tourism and Hotels, Egypt, 14 (1)), 113-126.

Abdelwahhab, M. (2015). The Effectiveness of a Proposed Program in Using the E-Learning Management System "Moodle" in Teaching and Its Impact on the Achievement and Skills Level and the Achievement Motivation among Students of Commercial Education at the Faculty of Education in Sohag (in Arabic). Educational Journal, Sohag University, Faculty of Education, Egypt. 40, 51-90.

Abu Khatwa, A. (2013). Designing an E-learning Environment Combining the Moodle System and Facebook and Its Impact on Developing University Students' Cognitive Achievement and Systemic Thinking (in Arabic). Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, Egypt. 2(39), 192–232.

Abu Mughaiseeb, N. (2012). Factors Affecting Teachers' Acceptance of Working on the Moodle E-Learning System: A case Study of the Islamic University (in Arabic). Master's Thesis Not Published. Faculty of Commerce, Islamic University of Gaza.

Al-Alawi, Y., Al-Saqri, M. and Al-Harassi, N. (2014). Measuring the Extent to Which Faculty Members in Faculties of Applied Sciences Accept Electronic Information Sources (in Arabic). A working paper presented at the 20th annual conference and exhibition of the Special Libraries Association, the Arabian Gulf Chapter, titled "Enhancing the Information Needs of Digital Knowledge Society". Doha, Qatar University, from 25-27 March 2014. Retrieved on 28 April 2021 from the link:

Al-Ayasra, M. and Saadi, K. (2016). The Effect of Using the Moodle System in Teaching Islamic Education on the Immediate and Delayed Achievement of Ninth Grade Students in the Sultanate of Oman and Their Attitudes towards It (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman. 10(2), 356-375.

Al-Bitar, H., Bakhit, R. and Muhammed, M. (2020). The Effectiveness of Electronic Training Environment Based on Learning Management Systems to Develop Some E-Curricula Design Skills for Educational Technology Specialists (in Arabic). Journal of Faculty of Education: Assiut University, Faculty of Education. Egypt. 36 (7), 375–397.

Ali Tarhini, Kate Hone and Xiaohui Liu. (2015)."A Cross-Cultural Examination of The Impact of Social Organisational and Individual Factors on Educational Technology Acceptance Between British and Lebanese University Students". British Journal of Educational Technology.46(4):739-755.

Al-Fraih, S., and Al-Kandari, A. (2014). Using the Technology Acceptance Model to Investigate the Effectiveness of Implementing a Learning Management System in University Teaching (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 15 (1), 111-138.

Ali, A. (2017). Using the Technology Acceptance Model "TAM" to Investigate the Effectiveness of Assistive Technology Based on Mobile Adaptive Learning Applications to Enable People with Visual Impairment to Learn (in Arabic). Education Journal, Al-Azhar University, College of Education, Egypt. 1(176), 56-111.

Ali, O., Masoud, H., and Mohamed, Y (2009). Educational Technology and Technological Innovations. (i.1) (in Arabic). Cairo, ‘Alam Alkotob.

Al-Jabri, N. (2011). University students and professors Orientation towards e-

learning (in Arabic). Childhood and Education Journal, Alexandria University, Faculty of Kindergarten, Egypt. 3 (6), 17-53.

Al-Najjar, H., and Saleha, Y. (2018). Factors Affecting the Acceptance of Technology Teachers in Palestine to Use Learning Management Systems in Light of the Technology Acceptance Model (TAM) (in Arabic). Taibah University Journal of Educational Sciences, Taibah University, College of Education, 13 (1), 29-47.

Al-Odhaiani, H. (2020). The Experience of Using the Distance Education System "Moodle" in light of "Covid-19" Crisis from the Point of View of Shaqra University Students: An Evaluation Study (in Arabic). Specialized International Educational Review: Dar Simat for Studies and Research, 9 ((3,68-81).

Al-Qahtani, R., and Al-Turki, O. (2018). Measuring the Opinions of Postgraduate Students at the College of Education at King Saud University around the Benefit and Usability of the Learning Management System Elements according to the Technology Acceptance Model (in Arabic). Specialized International Educational Review: Dar Simat for Studies and Research, 7(5), 39-50.

Al-Ruhaili, T. (2013). The Impact of Using Some Google Educational Tools in Teaching Educational Technology Course on Academic Achievement and Social Intelligence and the Orientation of Taibah University Female Students Towards Using Them (in Arabic). PhD Thesis Not Published. College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Sabawi, A. and Mohamed, A.S. (2018). Using the TAM Model to Measure the Acceptance of the E-Distribution System for Petroleum Products in the Northern Region (in Arabic). A working Paper Presented at the Fourth Specialized Scientific Conference, Middle Technical University, Technical College of Management, Baghdad. In the period 28-29/11/2018. Retrieved on April 28, 2021 from the link:
https://tcm.mtu.edu.iq/preceedings/Vol1/ahmedyounis.pdf

Al-Saidi, O. (2015). Assessment of the Factors Affecting Students' Use of the "Desire to Learn" System In light of the Technology Acceptance Model (TAM): an Analytical Study (in Arabic). The Arab Journal for Educational and Social Studies, Majmaah University, King Salman Institute for Studies and Consulting Services.7, 5-43.

Al-Sayyad, A. (1989). Tables for Determining the Sample Volume in Behavioral Research (in Arabic). Journal of Modern Education Association, Cairo, 1.

Al-Shehri, M. A. and Obaid, M. (2015). The Effectiveness of Designing an E-

Learning Environment for the Achievement of Najran University Students of the Mathematics Teaching Methods Course in Light of the E-Learning Requirements (in Arabic). The International Interdisciplinary Journal of Education, Jordanian Psychological Association, Jordan, 9(4), 225-230.

Altawil, Y. (2010). Technology Acceptance Model (in Arabic). Article in Riyadh newspaper, 22/ Muharram/ 1432 AH, December 28, 2010, p.15527.

Arafa, N., and Meligy, A. (2015). Utilizing Technology Acceptance Model to Analyze Students' Behavioral Attitudes in Using E-Learning (in Arabic). Journal of Commerce and Finance, Tanta University, Faculty of Commerce, Egypt, 3, 189-236.

Atman, A., and Awad, A. (2008). E-Learning Technology (in Arabic). Damietta, Nancy Library.

Ayyad, F. (2015). The Effectiveness of An Educational Blog for the Teaching Techniques Role in Developing the Cognitive Achievement, the Deep Learning Method, and the Degree of Acceptance of the Blog among Female Students of Al-Aqsa University (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, Scientific Publishing Center. 16 (3), 517-563.

Badawi, M. (2014). The Effectiveness of a Proposed Program in E-Learning to Develop the Skills of Designing Online Tests and Adopting E- Assessment for Postgraduate Students (in Arabic). International Interdisciplinary Journal of Education, Jordanian Psychological Association, Jordan, 3 (5), 140-178.

Belhassen, M., Waltrash, H. (2020). Factors Affecting the Usage of Electronic Banks by Algerian Bank Customers: An Experimental Study (in Arabic). Aggregates of Knowledge Magazine, Ali Kafi University Center – Tindouf, Algeria.6(1), 290-306.

Cavus,n (2010). The evaluation of Learning Management Systems using an artifieial intelligence fuzzy. Logic algorithm, advanees in engineering software vohme 41,issue 2, februry 2010, page 248- 254

Dasimani, S. and Al-Amer, A. (2017). Evaluating the Experience of King Saud University in Using the Blackboard E-Learning Management System (in Arabic). The International Interdisciplinary Journal of Education, Jordanian Psychological Association, Jordan. 6(3), 62–72.

file:///C:/Users/Dr.Al%20Sadhan/Downloads/yasirSLAAGC-D-13-00039.pdf

Escobar- Rodriguez and Pedro-Monge,2012, The acceptance of Model Technology by business administration students, Computers & Education,85, No 4, p 1085-1093.

Gaballah, S. (2019). Determining the Factors Affecting the Adoption of Cloud Computing Technology in the Field of Accounting Using the Technology Acceptance Model (in Arabic). Journal of Accounting and Auditing, Beni Suef University, Faculty of Commerce, 1,429-466.

Hassan, A. (2019). A Proposal to Utilize the Augmented Reality Technology for Deaf Students according to the Technological Acceptance Model (in Arabic). Journal of Studies in University Education, Ain Shams University, Faculty of Education, 45, 75-151.

https://tcm.mtu.edu.iq/preceedings/Vol1/ahmedyounis.pdf

Ibrahim, W. (2015). The Effectiveness of Blended Learning in Scratch Development and Technological Acceptance in Light of the Technology Acceptance Model (TAM) for First-Year Preparatory School Students (in Arabic). Journal of Research in Specific Education Fields: Minia University, Faculty of Specific Education, 2, 120-192.

Itmezi, J. (2010). E-learning systems. (I.1) (in Arabic). United States of America, Philips Publishing Group.

Khalil, S. (2018). The Interaction between Augmented Reality Design Technology (Image - Mark) and Mental Capacity (High - Low) and Its Relationship to the Development of Learning Outcomes, the Technological Acceptance Level and Academic Self-Efficacy among Secondary School Female Students (in Arabic). Journal of Educational Technology: Studies and Research, Arab Association for Educational Technology. Egypt.36, 291-414.

Khamis, M. (2010). Towards a Comprehensive Theory of E-Learning (in Arabic). The first symposium in the applications of information and communication technology in education and training, during the period 12-14/4/2010. College of Education, King Saud University, Riyadh.

Khemy, S. (2018). Introduction to E-Learning (in Arabic). From the Publications of Syrian Virtual University, Syrian Arab Republic, Retrieved on April 18, 2021 from the Link: https://pedia.svuonline.org/.

Mousa, R. (2015). E-Learning: A New Methodology in University Education (in Arabic). Open University of Sudan Model. Journal of the College of Arts and Media, Misurata University, Libya. 1(1), 172-197.

National Center for E-Learning (2017) (in Arabic). Retrieved on March 25, 2021. Through the link: https://nelc.gov.sa/ar/initiatives

Sabry, K. and Rabie, G. (2014). The Relationship between Students' Awareness of Computer Technology in the West Bank (Palestine) and Their Orientation

towards Its Use in Education (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University. Sultanate of Oman.8 (3), 455–473.

Sawafta, W., and Al-Jeriwi, A. (2016). The Effectiveness of Blended Learning Based on the Learning Management System "Blackboard" in Direct and Delayed Achievement of Physics and Sustainability of the Learning Effect among Students of Health Colleges at King Saud University (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University. Sultanate of Oman. 10 (3), 476-498.

Sobeihi, H., Mohamed, A. and Al-Mursi, M. (2014). Creating Learning Environment Based on Electronic Interaction Using Social Networks and Its Impact on Enhancing Moodle Skills among Students of the College of Education (in Arabic). Journal of Educational Technology, Egyptian Association for Educational Technology, 24, (2), 293 - 319.

Tahamid, R. (2020). Using the Technology Acceptance System to Measure the Quality of Electronic Library Services in Sudan: Open University of Sudan as a Model (in Arabic). ARID International Journal of Informetrics and Scholarly Communication, 1(1). Retrieved in April 20, 2021. From the link: https://portal.arid.my/Publications/d17e2dfd-2285-4fc1-9279-e5b7bc4c5830.pdf

Teo, T. (2009): Modeling Technology Acceptance in Education: A study of pre service teachers. study of pre service teachers. Computer & educationjournal.

Tolba, A. (2009). E-Learning Systems and Resources (in Arabic). E-Learning Journal, 1: https://www.edutrapedia.com/.

فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

د. لافي بن عويد سالم العنزي

أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المساعد- بكلية التربية والآداب – جامعة الحدود الشمالية

استُلم البحث بتاريخ : ٢٠٢١/٤/٥م قُبِل البحث للنشر بتاريخ : ٢٠٢١/٨/١٠م

مستخلص البحث: هدف البحث الحالي إلى تقصي فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وتكونت عينة البحث من (٣٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة مصعب بن عمير، وتم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي (منهج المجموعة الواحدة)، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار لقياس مهارات الاستقصاء ثم عرضه على المحكمين في طرق تدريس العلوم للتأكد من صلاحيته للتطبيق، كما تم إعداد مقياس الميول العلمية وعرضه على المحكمين ثم تطبيقه استطلاعيًّا وحساب الصدق والثبات، ثم اختيار وحدة " العلم وتفاعلات الأجسام" لتدريسها لتلاميذ الصف الأول المتوسط خلال الفصل الأول من العام الدراسي١٤٤٢هـ باستخدام المنصات التعليمية الرقمية. ومن أهم نتائج البحث: وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستقصاء ككل وفي كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الميول العلمية ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي. وقد أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمراحل التعليمية المختلفة لتدريبهم على كيفية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تدريس مادة العلوم.

الكلمات المفتاحية: المنصات التعليمية الرقمية – مهارات الاستقصاء – الميول العلمية.

The Effect of Using Digital Educational Blogs on Developing Inquiry Skills and Scientific Tendencies of the Intermediate Stage Pupils

Abstract:

The present research aims at identifying the effect of using digital educational blogs on developing Inquiry skills and scientific tendencies of intermediate stage pupils. The research sample consisted of (30) intermediate stage pupils of the first grade at Mseb bin Eumayr School. The experimental design was used. The researcher prepared an inquiry skills' list and submitted to a number of jury member. A scientific tendencies scale was also designed by the researcher and submitted to a number of jury members to be validated. Results revealed that there would be statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the research group in the inquiry skills' pre and post-tests as a whole and for each sub-skill favoring the post-test. There would also be statistically significant differences at the level of (0.01) between the mean scores of the research group in the pre and post administration of the scientific tendencies scale as a whole and for each sub-domain favoring the post administration. Finally, the researcher recommended training courses of the science teachers of several stages to be well trained on using digital blogs in teaching science.

Key Words: Digital Educational Blogs - Inquiry Skills – Scientific Tendencies.

مقدمة البحث:

تعد منصات التعليم الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني للويب، التي تشهد إقبالاً متزايدًا على توظيفها من قبل أعضاء هيئة التدريس والمعلمين؛ ونظرًا إلى الحيوية والمتعة التي تضفيها على عمليتي التعليم والتعلم؛ كما أنها تدفع المتعلم إلى التفاعل مع المحتوى المقدم عبرها، وكذلك مع أقرانه ومعلمه، بالإضافة إلى مشاركته في عدد من المهمات التي تنمي مهاراته (الجهني، ٢٠١٦، ص٦٩)*.

وتؤدي المنصات التعليمية الرقمية دورًا فعالا في إكساب المتعلمين المهارات اللازمة للتعلم الذاتي، وتجعل المتعلم أكثر تحكمًا في تعلمه، وتمكنه من إدارة الوقت بكفاءة عالية، فضلاً عن تنمية التفكير الإبداعي، ولذا يجب ألا يقتصر النظام التعليمي على التدريس التقليدي داخل القاعات.

وينسجم استخدام المنصات التعليمية الرقمية مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) (برنامج تنمية القدرات البشرية)، الذي يهدف إلى بناء أجيال قادرة على مواكبة التطور العلمي والتقني من خلال مواءمة المناهج بما يحقق دمج التقنية في التعليم. ويتطلب استخدام المنصات التعليمية قيام المعلم بمجموعة من المهمات يتعين عليه اتباعها، وهي: المهمة التنظيمية: تحديد مجموعة من الأهداف ترتبط بالعمل، وتقسيم المهمات وتوزيعها مسبقا على أعضاء المجموعة، وتيسير عملية التقنية لدى المتعلمين، وحل ما يواجههم من عقبات، وتنشيط اللقاءات التزامنية، والمهمة البيداغوجية: التشجيع على بناء المعرفة ودعمها وطرح التساؤلات، وتوجيه المتعلمين، والمهمة التقييمية: تقييم الأعمال وتوفير التغذية الراجعة. والمهمة التقنية: توظيف التقنية التي تتميز بالسهولة والمرونة (أم هاني، ٢٠٠٩، ص٦٢٠).
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps

ويرى الباحث أن استخدام المنصات التعليمية الرقمية بأشكالها المختلفة بات ضرورة

في ظل المتغيرات التي يعيشها العالم الآن، فمن خلالها يوظف المتعلم أكثر من حاسة في التعلم، ويصبح التعلم أكثر فاعلية.

كما يتسق استخدام المنصات التعليمية الرقمية مع توجه المملكة إلى التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا وبناء أجيال قادرة على مواكبة التطور العلمي والتقني من خلال مواءمة المناهج بما يحقق دمج التقنية في التعليم. https://www.my.gov.sa

وقد أشارت نظريات التعلم الحديثة إلى أن التعلم عبارة عن بناء المعرفة من خلال إشراك المتعلم في عملية التعلم أكثر من تلقيه المعرفة جاهزة، ولذا لم تعد الاستراتيجيات التي تقوم على نقل المعلومات صالحة لتحقيق الأهداف التربوية، فالمتعلم لابد أن يشارك في عملية التعلم، وعليه أن يطرح الأسئلة ويضع الفروض ويجمع المعلومات ويستخلص النتائج، ويعد هذا هو الاستقصاء العلمي الذي يمثل محور تعلم العلوم (الغامدي، ٢٠١٨، ص٤٨).

والاستقصاء العلمي هو الجهد المبذول من قبل المتعلم، من أجل الوصول إلى حل المشكلة، أو الإجابة عن سؤال، حيث يضع فروضا أولية لتفسير الموقف ثم يجمع معلومات لفحص هذه الفروض، واختبار صحتها، ثم التوصل إلى الحل المناسب (Mokhtar, 2014, 49).

وقد دعت المؤسسات المتخصصة في التربية العلمية إلى الاهتمام بمهارات الاستقصاء العلمي، وركزت على استراتيجياتها وتنميتها، فقد ورد في المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية أنه يتعين دمج الطلاب في البرامج المصممة وفق الاستقصاء بصورة تتيح التفاعل مع المعلمين وزملائهم، والعمل بأيديهم، بالإضافة إلى العمل بعقولهم. ويصبح تعلم العلوم عملية فعالة يدويًّا وعقليًّا (العنزي، ٢٠١١، ص٢٠٩).

ويستهدف تفعيل الاستقصاء في التربية العلمية تخريج علماء المستقبل لديهم القدرة على ممارسة التفكير العلمي المستقل، ولعل ذلك لن يتحقق إلا من خلال ممارسة المتعلمين

لمهارات الاستقصاء العلمي، كما يمارسه العلماء من خلال برامج يتدربون فيها على التعامل مع أجهزة جمع البيانات وتحليلها وتوظيف المعلومات المستخرجة في تقديم التفسيرات العلمية الصحيحة مع إتاحة الفرصة لهم لتحديد المشكلات العلمية التي تحيط بهم في البيئة التي يعيشون فيها، والعمل على التوجه بالأسلوب العلمي لتحديد جوانبها وأبعادها، والعمل على وضع الحلول المناسبة لها عن طريق تجريبها للوصول إلى الحل الأمثل (يعقوب، ٢٠٢٠، ١٧).

وتعد مادة العلوم من المواد الدراسية المهمة التي لا تقتصر أهدافها على تزويد الطلبة بالمعرفة العلمية، بل تتعدى ذلك إلى ترجمة المعرفة إلى تطبيق وعمل وسلوك مفيد، الأمر الذي يتطلب تحقيقه توافر الاستعداد والدافعية لتعلم العلوم واكتساب معرفتها، ولا يتأتى ذلك إلا بتقديم المادة العلمية للطلبة بأسلوب شيق وممتع، وهو ما توفره التقنيات الحديثة من خلال الاستجابة للثورة العلمية التكنولوجية وتوظيف الحاسوب وبرمجياته في التعليم، انطلاقًا من الخصائص والمزايا التي يمتاز بها والذي يسهم في تقديم المادة العلمية بأشكال وطرق متعددة يمكن أن تساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية بدرجة عالية من الفاعلية (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ص٣).

ويعد تنمية الميول العلمية أحد الأهداف الرئيسة التي يهدف تدريس العلوم إلى تحقيقها لدى المتعلمين في كافة مراحل التعليم المختلفة، لما لها من أهمية في تشكيل شخصية المتعلم، إذ إنها تثير الاهتمام والنزعة العلمية لديه، وبالتالي إشراكه بفاعلية في العملية التعليمية (عبد الكريم، ٢٠١٩، ص١٣٨).

الإحساس بمشكلة البحث:

نبع الإحساس بمشكلة البحث من خلال المصادر الآتية:

١. **ملاحظة الباحث:** من خلال إشرافه على طلاب التربية العملية وجود قصور في مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط نتيجة اتباع معلمي

العلوم أساليب تقليدية لا تنسجم مع الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم العلوم ولا تدفعهم إلى ممارسة الأنشطة الاستقصائية.

٢. **مقابلة الباحث:** تم اجراء مقابلة مفتوحة مع (١٧) معلمًا للعلوم بمدينة عرعر، وبسؤالهم عن مدى إتقان تلاميذ المرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء العلمي، أجابوا بأن معظم تلاميذ يواجهون صعوبات في أثناء ممارسة الأنشطة الاستقصائية ويعزي ذلك إلى ضعف مهارات الاستقصاء العلمي لديهم، وبالتالي يعزفون عن المشاركة في الأنشطة العلمية بسبب نقص الميول العلمية لديهم.

٣. **نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها،** مثل: دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي أشارت إلى ضعف ممارسة الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي، ودراسة الخالدي (٢٠١٩) التي أكدت وجود ضعف ملحوظ في مستوى مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، ودراسة الشامي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى ضرورة الارتقاء بمهارات الاستقصاء العلمي وتنميتها لدى المتعلمين، ودراسة يعقوب (٢٠٢٠) التي أوصت بالبحث عن أساليب جديدة تساعد على تنمية الميول العلمية لدى متعلمي العلوم.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، مما انعكس على ميولهم العلمية، وللتصدي لتلك المشكلة ينبغي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مهارات الاستقصاء العلمي اللازمة لتلاميذ المرحلة المتوسطة؟
٢. ما التصميم المقترح القائم على المنصات التعليمية الرقمية لتنمية مهارات الاستقصاء والميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟
٣. ما فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

٤. ما فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية الميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** منصة مدرستي (Vschool.Sa)، والوحدة الأولى: "**العلم وتفاعلات الأجسام**"، ومهارات الاستقصاء العلمي الآتية: الملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والتفسير، والترتيب، والتنبؤ.

٢. **الحدود البشرية:** عدد (٣٣) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة مصعب بن عمير.

٣. **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي١٤٤٢هـ.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٢. فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تنمية الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي كما يلي:

١. يتماشى و رؤية المملكة (٢٠٣٠) لما أوصى به برنامج تنمية القدرات البشرية.

٢. إلقاء الضوء على أهمية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تدريس العلوم.

إجراءات البحث:

١. إعداد وحدة "**العلم وتفاعلات الأجسام**" في ضوء المنصات التعليمية، ثم إعداد دليل المعلم، وأوراق عمل للتلاميذ.
٢. إعداد اختبار لقياس مهارات الاستقصاء العلمي اللازمة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
٣. تطبيق اختبار مهارات الاستقصاء العلمي على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط غير مجموعة البحث وحساب الخصائص السيكومترية.
٤. إعداد مقياس الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
٥. تطبيق مقياس الميول العلمية على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط غير مجموعة البحث وضبط الخصائص السيكومترية.
٦. تطبيق أداتي البحث على مجموعة البحث تطبيقًا قبليًّا.
٧. تدريس الوحدة الأولى: "العلم وتفاعلات الأجسام" باستخدام المنصات التعليمية الرقمية.
٨. تطبيق أداتي البحث على مجموعة البحث تطبيقًا بعديًّا.
٩. رصد النتائج وتفسيرها ثم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

١. **المنصات التعليمية الرقمية Digital Educational Blogs:**

تُعرف بأنها: مقررات إلكترونية مكثفة تستهدف عددًا من المتعلمين، وتشتمل على فيديوهات لشرح المقرر، ويقدمها أساتذة وخبراء، وتتضمن منتديات للتواصل بين

المتعلمين والمعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم (ليويلين، ٢٠١٢، ص٩١).

وتُعرف في البحث الحالي بأنها: بيئة تعلم تفاعلية تعتمد على تقنية الويب (**2.0**)، وتجمع بين مزايا أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني، والشبكات الاجتماعية، وتتم من خلال عملية التواصل والمناقشة بين المعلم والتلاميذ في أثناء تدريس مقرر العلوم في وحدة "**العلم وتفاعلات الأجسام**".

٢. **الاستقصاء العلمي Scientific Inquiry Skills:**

يُعرف بأنه: الجهد المبذول من قبل المتعلم، من أجل الوصول إلى حل المشكلة، أو الإجابة عن سؤال، حيث يضع فروضا أولية لتفسير الموقف ثم يجمع معلومات لفحص هذه الفروض، واختبار صحتها، ثم التوصل إلى الحل المناسب (مجاهد، ٢٠٢٠، ص٣١).

ويُعرف في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الأداءات الاستقصائية العلمية التي يمارسها تلاميذ الصف الأول المتوسط في أثناء دراسة مقرر العلوم، وهي: الملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والتفسير، والترتيب، والتنبؤ، بهدف الحصول على الحقائق والمعلومات والمعرفة، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الاستقصاء.

٣. **الميول العلمية Scientific Tendencies:**

تُعرف بأنها: اهتمامات الفرد وارتباطاته ارتباطًا قويًّا في مجال معين من المجالات العلمية، وتختلف هذه الميول من فرد لآخر ومن مرحلة معينة لمرحلة أخري ومن مؤسسة تعليمية لأخري داخل المجتمع الواحد (سليمان، ٢٠١٩، ص٣٠٨).

وتُعرف في البحث الحالي بأنها: الاهتمامات والتنظيمات الوجدانية التي تدفع تلاميذ الصف الأول المتوسط على دراسة مادة العلوم بشغف والاستمتاع بها، والمشاركة في الأنشطة العلمية الاستقصائية، والالتحاق بتخصص العلوم مستقبلاً، ويقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الميول العلمية.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور هي:

الأول: المنصات التعليمية الرقمية.

الثاني: مهارات الاستقصاء العلمي.

الثالث: الميول العلمية، وذلك لتحديد مهارات الاستقصاء العلمي، وتحديد أبعاد مقياس الميول العلمية، وصياغة فروض البحث في ضوء نتائج الدراسات السابقة. ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولاً: ماهية المنصات التعليمية الرقمية:

عُرفت بأنها: منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئة آمنة للاتصال والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي وتطبيقاته الرقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات (شحاتة والنجار، ٢٠١٣، ص٢٨).

وعُرفت بأنها: بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني، وشبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك، وتويتر، وتمكن المعلمين من نشر الدروس، والأهداف، ووضع الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، والاتصال بالمتعلمين من خلال تقنيات متعددة، وتقسيم الطلبة إلى مجموعات عمل، وتبادل الأفكار والآراء، ومشاركة المحتوى التعليمي، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية (أم هاني، ٢٠٠٩، ص١٤٠).

ثانيًا: أهمية المنصات التعليمية الرقمية:

تتعدد أهمية المنصات التعليمية الرقمية، كما أكد كلاجا (Qalaja, 2015, 72) حيث إنها تمتاز:

١. سهولة الاستخدام، وإمكانية تحميلها على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية.

٢. إجراء المناقشات الجماعية، وإرسال الرسائل وتبادل الملفات بين المعلمين والطلاب.
٣. توفر مكتبة رقمية تحتوي على مصادر التعلم للمحتوى العلمي.
٤. سهولة التواصل بين المعلمين وأولياء الأمور، وإطلاع أولياء الأمور على نتائج أبنائهم.

ويتضح مما سبق أن استخدام المنصات التعليمية مفيدة لجميع أطراف العملية التعليمية، حيث توفر بيئة متكاملة تراعي حاجات الطلاب الدراسية وأنماط تعلمهم، بالإضافة إلى تنمية مهارات التعاون والتفاعل والمشاركة الإيجابية، بالإضافة إلى ما سبق، تيسير عملية التعلم والتغلب على العديد من المعوقات التي يواجهونها، إذ إنها تمكن المتعلم من الحصول على المواد التعليمية في أي مكان وزمان.

ثالثًا: نماذج المنصات التعليمية الرقمية:

تتعدد المنصات التعليمية الرقمية، إذ إن بعضها مجانية مفتوحة المصدر، وبعضها مغلق المصدر، ومن أبرزها (مجاهد، ٢٠٢٠، ص٢٣)، (العجرش، ص٢٨):

١. **منصة (Edx):** منصة مجانية لتقديم دروس مجانية، وتهتم بالعلوم التطبيقية البرمجة والفنون.
٢. **منصة (Courser):** تقدم دورات تعليمية مجانية للمستخدمين في مجالات متعددة، وذلك من خلال محاضرات عبر شبكة الإنترنت يقدمها أساتذة متخصصون.
٣. **منصة (Udacity):** توفر دروسًا في مجالات الأعمال، الرياضيات، الفيزياء... مقسمة على ثلاث مراحل: مرحلة المبتدئين والمرحلة المتوسطة ومرحلة المتقدمين.
٤. **منصة (The Great Courses):** تقدم دروسًا في مختلف العلوم والفنون والأديان.
٥. **منصة (Saylor):** موقع شامل أيضا يحتوي على دروس في أغلب المجالات العلمية والأدبية وبه قسم مخصص لتعلم اللغة الإنجليزية.
٦. **منصة (Open Classrooms):** موقع متخصص في العلوم عامة وعلوم الحاسوب خاصة.

٧. **منصة (ITyPA)**: تقترح منهجية أصيلة للتحكم في تقنيات تصميم المواقع، والتعرف على خبايا الشبكات الاجتماعية و الهوية الرقمية وغيرها.

٨. **منصة (Khan Academy): رغم** واجهتها غير الجذابة إلا أن هذه المنصة توفر (٢٥٠) مقطع فيديو مفيد لمن يبحث عن دعم معارفه في الرياضيات والهندسة.

٩. **منصة (Edunao)**: موقع تعليمي أوروبي يوفر دروسا جامعية في مجالات المعلومات وعلم الجريمة والفلسفة والعلوم السياسية ومشاريع الإنترنت والابتكار.

١٠. **منصة إدمودو (Edmodo):** وهي منصة تعليمية تجمع بين مزايا أنظمة إدارة التعلم (LMS)، ومواقع الشبكات الاجتماعية، ويتم بناؤها على أسس تربوية.

رابعًا: متطلبات المنصات التعليمية الرقمية:

أشارت دراسة الوكيل (٢٠٢٠) إلى أن هناك متطلبات عامة، وبشرية، وتقنية لازمة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية تشمل: معلم يجيد التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة وتطبيقات الإنترنت، وتوفير خدمة الانترنت عالية السرعة، وضع الدروس التزامنية داخل النظام ليسترجعها الطلاب في أي وقت، وتقديم الحوافز للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية، ومبرمجون تصميم وتطوير ودعم فني للمنصات التعليمية الإلكترونية، وتجهيز استديو تعليمي رقمي لتسجيل الدروس التعليمية داخل المدرسة، والبث المباشر، واحتواء المنصة على معامل إلكترونية للمواد العلمية (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء، الرياضيات، الحاسب).

خامسًا: الدراسات التي أجريت في مجال المنصات التعليمية الرقمية:

على سبيل المثال: دراسة الغامدي (٢٠١٩) التي هدفت للكشف عن فاعلية نمط الدعم الإلكتروني الفوري عبر منصات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي. وقد توصلت إلى أن مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمي متوفرة بدرجة

ممتازة لدى عينة الدراسة. ودراسة الثبيتي (٢٠٢٠) التي هدفت للتعرف على مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت النتائج استجابة أفراد العينة في محوري الاستفادة المعرفية والمهارية، جاءت عالية. وهدفت دراسة الوكيل (٢٠٢٠) إلى استقصاء فعالية استراتيجية التعلم المعكوس باستخدام منصة أكادوكس Acadox لإدارة المحتوى لتحسين التحصيل المعرفي وبعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين، وأثبتت النتائج فعالية تطبيق الاستراتيجية المقترحة.

ويلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة اتفاقها مع البحث الحالي في سعيه لتوظيف منصات التعلم الرقمية، واختلافها في الهدف الذي وضعت من أجله، حيث لم تستخدم في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي وتنمية الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط من قبل.

المحور الثاني: مهارات الاستقصاء العلمي.

أولاً: ماهية مهارات الاستقصاء العلمي:

تعرف بأنها: تلك الأنشطة والمهارات العقلية والعمليات التي يمارسها العلماء في أثناء استخدامهم لطريقة التفكير العلمي (ليويلين، ٢٠١٢، ص٣٣).

وتعرف في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الأداءات الاستقصائية العلمية التي يمارسها تلاميذ الصف الأول المتوسط أثناء دراسة مقرر العلوم، وهي: الملاحظة، والاستنتاج، والقياس، واستعمال الأرقام، والتصنيف، والاتصال والتنبؤ، والتفسير، والتحكم في المتغيرات، والتجريب والفروض، والتعريف الاجرائي، بهدف الحصول على الحقائق والمعلومات.

ثانيًا: مهارات الاستقصاء العلمي:

من أهم مهارات الاستقصاء العلمي كما أشار (الهاجري، ٢٠١٧، ص١٨).

١. **إبداء الأسئلة، وتكوين أسئلة البحث في مختبر العلوم.** ويندرج تحتها:

- تستخدم أسئلة المتعلمين البحثية لتحديد موضوع البحث واتجاهه في المعمل.
- إعداد المتعلمين أسئلتهم البحثية يعد أمرًا مهمًّا.

٢. **تصميم التجارب في مختبر العلوم،** ويندرج تحتها:

- تزويد المتعلمين بالإجراءات خطوة بخطوة قبل قيامهم بالتجارب.
- تصميم المتعلمين لإجراءاتهم بأنفسهم لتنفيذ التجارب.

٣. **تنفيذ التجارب في مختبر العلوم،** ويندرج تحتها:

- يبرر المتعلم مدى ملائمة الإجراءات التي تم توظيفها لإجراء التجارب.
- ينفذ المتعلمون إجراءاتهم أثناء تنفيذ التجربة.

٤. **تجميع البيانات في مختبر العلوم،** ويندرج تحتها:

- قيام كل متعلم بدور محدد في التجارب.
- يقرر المتعلمون متى يجب تجميع البيانات في أثناء إجراء التجربة.

٥. **استخلاص النتائج في مختبر العلوم، ويندرج تحتها:**

- يتوصل المتعلمون لاستخلاصاتهم عن التجارب التي تم تنفيذها.
- يربط المتعلمون الاستنتاجات مع المعرفة العلمية.

ثالثًا: الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الاستقصاء العلمي:

دراسة الغامدي (٢٠١٨) التي استهدفت معرفة مدى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة القريات بمنطقة الجوف لمهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية بمقررات الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلاب. وتكونت العينة من (٣٩) معلمًا، و(٨٥٢) طالبًا. وأظهرت النتائج ارتفاع ممارسة الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية بمقررات الفيزياء من وجهة نظر معلميهم، وضعف ممارسة الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي من وجهة نظرهم، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول ممارسة الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي وذلك في جميع محاور الاستبيان

على الرغم من اختلاف نوع المؤهل العلمي للمعلمين ومستوى تأهيلهم وعدد سنوات خبرتهم في التدريس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والطلاب حول ممارسة الطلاب لمهارات الاستقصاء العلمي بحيث جاءت جميع الفروق في جميع محاور الاستبيان ودرجته الكلية لصالح المعلمين.

ودراسة طلبة (٢٠١٩) حيث هدف البحث لبناء منهج مقترح في ضوء الجيل التالي لمعايير العلوم NGSS وقياس فاعليته في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم إعداد مواد المعالجة التجريبية وتتضمن المنهج المقترح في ضوء الجيل التالي لمعايير العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي وله صورتان (دليل المعلم، أوراق نشاط التلميذ)، وأيضًا أداة القياس وتشمل اختبار مهارات الاستقصاء العلمي. وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي لصالح المتوسط الأعلى وهو التطبيق البعدي.

ودراسة الشامي (٢٠٢٠) التي استهدفت تنمية مهارات الاستقصاء العلمي وتعديل الاتجاه باستخدام استراتيجية الجدول الذاتي في تدريس مقرر الاقتصاد المنزلي. وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والبعدي لمجموعات عينة البحث "التجريبية والضابطة" لصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب: يلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة اتفاقها مع البحث الحالي في سعيه لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي، واختلافها في كيفية تنميتها، والعينة المستهدفة، ونوعية المهارات المستهدف تنميتها لدى التلاميذ.

المحور الثالث: الميول العلمية:

أولاً: ماهية الميول العلمية:

تعرف بأنها: اهتمامات وتنظيمات وجدانية تجعل الطالب يعطي اهتمامات

للموضوعات العلمية، ويشترك في أنشطة عقلية وعملية ترتبط بهذه الموضوعات، ويشعر بقدر من الارتياح والرضا عند ممارسته لهذه الأنشطة (مصطفي، ٢٠٠٦، ص٩٥).

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: اهتمامات وارتباطات تلاميذ الصف الأول المتوسط ارتباطًا قويًا بمادة العلوم والأنشطة العلمية، وتفضيلها على غيرها، وشعورهم بالارتياح، والرضا نحوها ونحو معلم العلوم.

ثانيًا: خصائص الميول العلمية:

هناك مجموعة من الخصائص تميز الميول العلمية عن غيرها من الميول وهي كما بينها (المقرن، ٢٠١٦، ص٢٤).

١. نزعة شخصية سلوكية لدى الطالب للانجذاب نحو نشاط معين من الأنشطة العلمية المختلفة.
٢. الميول العلمية بمجرد تشكيلها وتكوينها، غالبًا ما تميل إلى الاستقرار النفسي.
٣. الميول العلمية قابلة للقياس والتقويم.
٤. الميل شخصي أو نزعة شخصية نحو شيء ما كالعلوم أما الاتجاه فهو استجابة الفرد نحو قضية أو شيء ما.
٥. تختلف الميول باختلاف العمر والجنس، فالميول لدى الأطفال تختلف عن الميول لدى المراهقين والشباب والشيوخ، والميول لدى الاناث تختلف عن الميول لدى الذكور.

ثالثًا: أنواع الميول العلمية:

الميول العلمية كثيرة ومتنوعة، فمنها ما يتصل بأنواع من النشاط والهوايات العلمية، ومنها ما يتصل باتخاذ بعض التلاميذ العلم مهنة في مستقبل حياتهم. والتلميذ الذي يمارس أنشطته وهواياته العلمية تتاح له الفرص لاكتشاف ميوله العلمية وتنميتها، مما يحبب إليه دراسة العلوم والاتجاه نحو اتخاذ العلم مهنة. ومن أنواع الميول كما أشار (عصفور، ٢٠١٦، ص٢٧٢):

١. الميول التي يعبر عنها الفرد لفظيًّا.
٢. الميول الظاهرة أو التي تنعكس على سلوك الفرد.
٣. الميول التي تقاس بالاستبيانات.
٤. الميول التي تقاس بالاختبارات الموضوعية.

رابعًا: وسائل قياس الميول العلمية:

من الوسائل التي يمكن استخدامها في قياس الميول العلمية كما يرى (زيتون، ٢٠٠٣، ص٦٠٩) ما يأتي:

١. **مقاييس الميول:**

هناك العديد من الصور التي يمكن الأخذ بها لتصميم مقاييس الميول، منها:

- **الصورة الأولى**: وفيها يتم تصميم المقاييس بطريقة مشابهة لطريقة ليكرت لبناء مقاييس الاتجاهات فيما عدا أن مقاييس الميول لا تتضمن عادة عبارات سالبة، لكن تدرج الاستجابات يكون ثنائيًّا أو ثلاثيًّا أو خماسيًّا، وعلى المتعلم أن يختار منها المناسب المعبر عن مقدار الميل لديه.
- **الصورة الثانية**: وفيها يتم تصميم مقاييس الميول بصورة مشابهة لاختبارات التحصيل الكتابية من حيث احتوائها على عدد من الأسئلة مثل: أسئلة الإجابات القصيرة، أسئلة الاختيار من متعدد.

٢. **الاختبارات الوقفية الوجدانية**: وتشتمل على عدد من الأسئلة، ويتضمن كل سؤال منها على أحد المواقف التي قد يمر بها المتعلم في حياته الدراسية أو العملية، ويطلب منه تحديد مشاعره إزاء هذا الموقف. ويكون هذا النوع من الاختبارات عادة كتابيًا، وتكون أسئلته مقالية ذات الاجابات القصيرة أو أسئلة الاختيار من متعدد.

٣. **المقابلة:** وهي طريقة لجمع البيانات أو المعلومات بشكل مباشر عن طريق الاتصال الشخصي. وقد تتم بين شخصين (المقابلة **الشخصية**)، وقد تتم بين شخص وعدة

أشخاص معًا (المقابلة **الجماعية**). وغالبًا ما تتضمن المقابلة طرح سؤال أو أكثر، ومن خلال الإجابة يتم الحصول على البيانات أو المعلومات المستهدفة. ويوجد نوعان من المقابلة: **المقابلة المقننة والمقابلة غير المقننة**.

٤. **الملاحظة.** لا يقتصر استخدام أسلوب الملاحظة على قياس نتائج التعلم المهاري فقط، وإنما يمتد دوره إلى قياس نتائج التعلم الوجداني، إذ يمكن أن تكون الملاحظة الدقيقة والمدروسة أسلوبًا سائدًا في جمع بيانات عن الميول والاتجاهات وأوجه التقدير والقيم. ويوجد نوعان من الملاحظة: **الملاحظة الحرة والملاحظة المقننة**.

٥. **الاستبيانات (الاستفتاءات).**

وفيها يسأل المعلم تلاميذه عن نواحي اهتماماتهم العلمية أو الموضوعات العلمية التي يفضلون دراستها أو يكرهونها في مادة العلوم، ويترك لهم حرية الاستجابة.

خامسًا: الدراسات التي أجريت في مجال الميول العلمية:

دراسة عبدالفتاح (٢٠١٨) التي هدفت إلى تقصي معرفة فاعلية برنامج STEM في تنمية الميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الميول العلمية بصورة عامة؛ مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج على نمو كل بعد من أبعاد الميول العلمية، ونمو الميول العلمية ككل.

دراسة السراج (٢٠١٩) التي هدفت للتعرف على أثر استخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية (SWH) على تدريس قوانين الغازات في مقرر الفيزياء، وتنمية عادات العقل المنتجة والميول الابتكارية الفيزيائية لطالبات الصف الثاني الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعات التجريبية والضابطة في تطبيق مقياس الميول الابتكارية الفيزيائية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة يعقوب (٢٠٢٠) التي استهدفت معرفة أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تنمية الميول العلمية لدى طالبات الصف الثامن في مادة العلوم. وقد أوصت

بضرورة العمل على إجراء دراسات مشابهة في مختلف المراحل ومختلف المواد الدراسية، وذلك للكشف عن مدى فاعلية طريقة استخدام دورة التعلم الخماسية في تحصيل الطالبات واتجاهاتهن نحوها.

تعقيب:

إن الأدبيات التربوية التي عرضت قد أفادت الباحث في تحديد منطلقات البحث تحديدًا علميًّا، وفي إعداد قائمة بمهارات الاستقصاء اللازمة لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وتحديد أبعاد المقياس، وفي بناء اختبار لقياس مهارات الاستقصاء، ومقياس الميول العلمية، وكذلك في إعداد المواد التعليمية وفي صياغة فروض البحث، وتبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بين البحوث السابقة والبحث الحالي.

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات السابقة تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الآتي:

١. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء ككل لصالح التطبيق البعدي.
٢. توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي.
٣. يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميول العلمية ككل لصالح التطبيق البعدي.
٤. توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة

البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميول العلمية في كل بعد على حده لصالح التطبيق البعدي.

منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث الحالي استخدام:

١. **المنهج الوصفي التحليلي:** لتأسيس الإطار النظري ومراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بالمنصات التعليمية؛ ومهارات الاستقصاء والميول العلمية في أثناء تحديد مهارات الاستقصاء وأبعاد مقياس الميول العلمية.

٢. **المنهج شبه التجريبي**: لقياس فاعلية المتغير المستقل وهو استخدام المنصات التعليمية في تنمية المتغيرين التابعين وهما مهارات الاستقصاء العلمي والميول العلمية.

التصميم التجريبي للبحث:

اعتمد البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعة التجريبية الواحدة (القبلي/ البعدي) الذي يعتمد على تطبيق أدوات البحث قبليًّا، ثم إجراء المعالجة التجريبية، ثم التطبيق البعدي.

إجراءات البحث:

أولاً: إعداد وحدة "العلم وتفاعلات الأجسام" في ضوء منصة مدرستي، وقد تطلب ذلك ما يأتي:

١. صياغة أهداف وحدة "**العلم وتفاعلات الأجسام**" في ضوء المهارات المستهدف تنميتها.

٢. تنظيم محتوى وحدة "**العلم وتفاعلات الأجسام**" لعرضه من خلال منصة مدرستي للإسهام في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي الآتية: الملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والتفسير، الترتيب، والتنبؤ، وتنمية الميول العلمية.

٣. اختيار أنماط الأنشطة العلمية التي تسهم في تنمية المهارات المستهدف تنميتها.

٤. استخدام وسائل سمعية وبصرية وتقنية جديدة بما يناسب عصر التحول الرقمي.
٥. استخدام أساليب تقويم متنوعة: التقويم القبلي، والتقويم المرحلي، والتقويم النهائي.
٦. إعداد دليل للمعلم "**العلم وتفاعلات الأجسام**" من خلال منصة مدرستي، وقد تضمن الدليل: المقدمة، والأهداف المرجو تحقيقها، والتوجيهات العامة للمعلم، والدروس التطبيقية وخطوات السير فيها.
٧. إعداد أوراق عمل للتلاميذ لتوعيتهم بكيفية الدخول إلى الفصول الافتراضية، بالإضافة إلى بعض الأنشطة والمهام التي يتعين تنفيذها لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لديهم.

ثانيًا: إعداد اختبار مهارات الاستقصاء العلمي:

١. تحديد الهدف من الاختبار:

قياس مستوى مهارات الاستقصاء العلمي (الملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والتفسير، والترتيب، والتنبؤ) لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٢. مصادر إعداد الاختبار:

- مهارات الاستقصاء التي تم التوصل إليها من خلال الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.
- الدراسات السابقة التي استهدفت قياس مهارات الاستقصاء، مثل: دراسة طلبة (٢٠١٩)، ودراسة الشامي (٢٠٢٠).
- آراء الخبراء في المناهج وطرق تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٣. مكونات الاختبار:

تكون الاختبار من ثلاثين مفردة من نوع الاختيار من متعدد لقياس مهارات

الاستقصاء العلمي، تم توزيعها على ست مهارات، خصص لكل مهارة خمسة أسئلة، بالإضافة إلى بطاقة تعليمات توضح كيفية الإجابة، وكانت التعليمات اكتب اسمك ومدرستك والمنطقة التعليمية التابعة لها، واقرأ الأسئلة بدقة ثم اختر إجابة واحدة من أسئلة الاختيار من متعدد، ولا تترك سؤالاً دون إجابة، ولا تبدأ الإجابة عن الاختبار قبل أن يؤذن لك.

٤. عرض الاختبار على المحكمين:

تم عرض الاختبار على (١١) محكمًا في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء آرائهم في درجة مناسبة أسئلة الاختبار لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وارتباط أسئلة الاختبار بالمهارات المراد قياسها، وتجانس البدائل المطروحة أمام كل مفردة، وكفاية التعليمات المقدمة للتلاميذ، وقد أبدى المحكمون بعض الملحوظات منها: تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار لتصبح البدائل أكثر مناسبة، بالإضافة إلى توزيع البدائل بشكل عشوائي، وتجانس البدائل، وقد تم مراعاة ذلك عند وضع الاختبار في صورته النهائية.

٥. التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبق الاختبار التحصيلي على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة عبدالله بن مساعد بلغ عددهم (٣٨) تلميذًا (**غير مجموعة البحث**) بمدينة عرعر؛ بهدف تحديد الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وصدق الاختبار وثباته.

٦. زمن الاختبار:

تم تقدير زمن الاختبار بأخذ متوسط الزمن الذي استغرقه جميع المتعلمين في الإجابة عن الاختبار، فكان (٥٠) دقيقة.

٧. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز:

يشير معامل السهولة إلى نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة إلى العدد الكلي المشارك في الاختبار، ولحساب معامل السهولة لمفردات الاختبار تم استخدام المعادلة الآتية: معامل السهولة = مجـ ص / مجـ ص + مجـ خ، حيث يشير (مجـ ص) إلى عدد الإجابات الصحيحة، ويشير (مجـ خ) إلى عدد الإجابات الخطأ.

ولحساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار تم استخدام المعادلة الآتية:

معامل الصعوبة=١ -معامل السهولة. وبتطبيق المعادلة السابقة تراوح معامل السهولة والصعوبة لمفردات اختبار مهارات الاستقصاء بين (٠,٢٣-٠,٧٧)، وهي نسب مناسبة حسب ما يراه المتخصصون في القياس والتقويم التربوي أن معاملات السهولة والصعوبة يجب أن تتراوح بين (٠,٢٠ -٠,٨٠).

تم ترتيب درجات المتعلمين تنازليًّا، ثم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة الأولى "الفئة العليا" وتشمل (٢٧٪) من المتعلمين الحاصلين على أعلى الدرجات، والمجموعة الثانية "الفئة الدنيا" وتشمل (٢٧٪) من المتعلمين الحاصلين على أدنى الدرجات. وتم حساب معامل التمييز وفقا للمعادلة الآتية: معامل التمييز= مجموع درجات الفئة العليا– مجموع درجات الفئة الدنيا / عدد مجموعة البحث.

وبتطبيق المعادلة وجد أن معامل التمييز لمفردات الاختبار تراوح ما بين (٠,٣٩-٠,٦٧)، وهو في المستوى المسموح به حسب ما يراه المتخصصون في التقويم التربوي، حيث يمكن قبول معامل التمييز إذا كان أكبر من أو يساوي (٠,٣) (علام، ٢٠٠٧، ٢٨٩).

٨. صدق الاختبار:

تحقق الباحث من صدق الاختبار من خلال:

أ - صدق المحكمين:

عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وقد

أشاروا إلى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وقد بلغ معامل الاتفاق بينهم (٨١٪).

ب - صدق الاتساق الداخلي:

احتسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار ككل، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (١): معامل الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للاختبار ودلالتها

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٥٢٥**	٩	٠,٤٥٨**	١٧	٠.٣٠٩**	٢٥	٠.٣٧٧**
٢	٠.٧١٤**	١٠	٠.٦١٢**	١٨	٠.٢١٢*	٢٦	٠.٣٩٨**
٣	٠.٣٣٥**	١١	٠.٤٤٩**	١٩	٠.٧٠٧**	٢٧	٠.٢١٧*
٤	٠.٦٠٤**	١٢	٠,٤٢٠**	٢٠	٠.٣٤١**	٢٨	٠.٤٥٣**
٥	٠,٤٤٤**	١٣	٠.٢٨٥*	٢١	٠.٤١٢**	٢٩	٠.٦١٥**
٦	٠,٣٣٠**	١٤	٠.٣٣٣**	٢٢	٠.٦٣٦**	٣٠	٠.٤٢١**
٧	٠.٥١٤**	١٥	٠.٤٥٨**	٢٣	٠.٤٩٣**		
٨	٠.٤٠٠*	١٦	٠.٣٦٠**	٢٤	٠.٤٢٢**		

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥).

** معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية تراوحت بين (٠,٢١٧- ٠,٧١٤)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ومستوى (٠.٠١). كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار وكان معامل الارتباط للمهارات على النحو الآتي: معامل الارتباط في مهارة الملاحظة بلغ (٠.٧٠٥)، وفي مهارة الاستنتاج بلغ (٠.٤١٩)، وفي مهارة التصنيف بلغ (٠.٦٢٢)، وفي مهارة التفسير

بلغ (٠,٣٩٥)، وفي مهارة الترتيب بلغ (٠.٦٦٠)، وفي مهارة التنبؤ بلغ (٠.٣١٠) وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

٩. ثبات الاختبار:

احتسب ثبات الاختبار باستخدام برنامج (SPSS.Ver.19) عن طريق حساب معامل (ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٧)، وهذا يشير إلى أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

١٠. الصورة النهائية للاختبار.

بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته أصبح صالحًا للتطبيق. (ملحق٤)

١١. مفتاح تصحيح الاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار، وخصص لكل مفردة درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة، وصفر في حالة الإجابة الخطأ، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٣٠) درجة.

ثالثًا: مقياس الميول العلمية:

تم إعداد مقياس الميول العلمية وفقًا للخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٢. تحديد أبعاد المقياس وصياغة مفرداته:

قسم الباحث مقياس الميول العلمية إلى ثلاثة أبعاد: البعد الأول: الميل نحو دراسة العلوم والاستمتاع بها؛ والبعد الثاني: الميل نحو ممارسة الأنشطة العلمية؛ والبعد الثالث: الميل نحو التخصص في العلوم، تم توزيع العبارات بشكل متساو من حيث العدد على أبعاد مقياس الميول العلمية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢): توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة

م	البعد	العبارات
١	الميل نحو دراسة العلوم والاستمتاع بها.	١- ٨
٢	الميل نحو ممارسة الأنشطة العلمية.	٩- ١٦
٣	الميل نحو التخصص في مجال العلوم.	١٧- ٢٤

٣. عرض المقياس على المحكمين:

تم عرض المقياس على (١١) محكمًا في المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء آرائهم في مدى مناسبة عبارات المقياس لتلاميذ الصف الأول المتوسط، وانتماء العبارات المندرجة تحت كل بعد من الأبعاد، وكفاية التعليمات المقدمة للتلاميذ، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية المقياس للهدف الذي وضع من أجله.

٤. التجربة الاستطلاعية للمقياس:

طُبق المقياس على مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة عبد الله بن مساعد، وقد بلغ عددهم (٣٨) تلميذا (**غير مجموعة البحث**) بمدينة عرعر، وذلك بهدف التحقق من صدق المقياس وثباته.

٥. صدق المقياس:

تحقق الباحث من صدق المقياس من خلال:

أ - صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وقد أشاروا إلى صلاحية المقياس لقياس ما وضع لقياسه، وقد تم تعديل صياغة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين، وقد بلغ معامل الاتفاق بينهم (٩١٪).

ب - صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ككل، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣): معامل الارتباط بين درجات المفردات والدرجة الكلية للمقياس ودلالتها

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٤٤٥**	٩	٠.٧٩٠**	١٧	٠.٦٢٢**
٢	٠.٧٠١**	١٠	٠.٣٤٩**	١٨	٠.٥٨٨**
٣	٠.٢٣٠*	١١	٠.٧٤٩**	١٩	٠.٦٢٧**
٤	٠.٣٨٤**	١٢	٠.٦٨٦**	٢٠	٠.٢٩٨*
٥	٠.٢٤٥*	١٣	٠.٣٨٥**	٢١	٠.٦١٥**
٦	٠.٢٣٧*	١٤	٠.٤٢٩**	٢٢	٠.٢٧١*
٧	٠.٥٣١**	١٥	٠.٤٠٨**	٢٣	٠.٤٢٣**
٨	٠.٦٣٠**	١٦	٠.٧٦٢**	٢٤	٠.٢٢٧*

* معامل الارتباط دال عند مستوى (٠,٠٥).

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

يتضح من الجدول أن معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠,٢٢٧- ٠,٧٩٠)، وهي قيم دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ومستوى (٠.٠١). كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت على الترتيب: قيمة معامل ارتباط البعد الأول تساوي (٠.٥٤٩)؛ والبعد الثاني (٠.٦٤٩)، والبعد الثالث (٠.٦٤٩)، وهي قيم دالة جميعها عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

٦. ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام برنامج (SPSS.Ver.19) عن طريق حساب معامل

(ألفا كرونباخ) Cronbach's Alpha، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨١)، وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة مناسبة من الثبات.

٧. الصورة النهائية للمقياس:

بعد التحقق من صدق المقياس وثباته أصبح صالحًا للتطبيق (ملحق ٥).

٨. مفتاح تصحيح للمقياس:

تم إعداد مفتاح تصحيح للمقياس، وخصص لكل عبارة ثلاث درجات (٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، (١، ٢، ٣) في حالة العبارات السالبة، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (٧٢) درجة، وأقل درجة (٢٤).

رابعًا: التطبيق الميداني للبحث:

١. تم اختيار مجموعة البحث من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدرسة مصعب بن عمير بمدينة عرعر (٣٣) تلميذًا.
٢. تطبيق أداتي البحث: اختبار مهارات الاستقصاء العلمي ومقياس الميول العلمية على مجموعة البحث تطبيقًا قبليًا.
٣. تدريس وحدة العلم وتفاعلات الأجسام من خلال منصة مدرستي(Vschool.S a) خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٢هـ.
٤. تطبيق أداتي البحث (اختبار مهارات الاستقصاء، ومقياس الميول العلمية) على عينة البحث تطبيقًا بعديًّا.
٥. مقارنة مستوى أداء مجموعة البحث قبل تطبيق التدريس وبعده باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

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

١. اختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test: لبحث الفرق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث في كل من اختبار مهارات الاستقصاء، ومقياس الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

٢. معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha : لحساب ثبات الاختبار والمقياس.

٣. معادلة الكسب المعدل لعزت:

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{ص}}$$

حيث (ص): متوسط التطبيق البعدي، (س): متوسط التطبيق القبلي، (د): الدرجة الكلية

ويتم الحكم على الفاعلية في ضوء المحكات الآتية:

- إذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة أقل من (١.٥) فإن الفاعلية منخفضة.
- وإذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة أكبر من أو تساوي (١.٥) وأقل من (١.٨) فإن الفاعلية متوسطة.
- وإذا كانت قيمة نسبة الكسب المصححة أكبر من (١,٨) فإن الفاعلية كبيرة. (١٦ : ٣٢١).

سادسًا: نتائج البحث وتفسيرها:

١. نتائج اختبار صحة الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: **يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء ككل لصالح التطبيق البعدي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة **Paired-Samples t-test** لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤): قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستقصاء ككل

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة الفاعلية	مستوى الفاعلية
القبلي	٣٣	١١.٧٨	٣.١٢	٧.٤٤	٠.٠١	١.٥٣	متوسط
البعدي	٣٣	٢٣.٣٩	٢ .٤٤				

يتضح من الجدول ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي ككل عن متوسط درجات التطبيق القبلي، حيث بلغ متوسط درجات القياس البعدي (٢٣.٣٩) درجة بنسبة مئوية قدرها (٧٧.٩٧٪)، أما متوسط درجات القياس القبلي فكان (١١.٧٨) درجة بنسبة مئوية قدرها (٣٩.٢٦٪)، وهذا يشير إلى تحسن تلاميذ المجموعة التجريبية في مستوى مهارات الاستقصاء العلمي ككل في القياس البعدي.
- قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٧,٤٤) في اختبار مهارات الاستقصاء ككل، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ككل، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الأول.
- قيمة الفاعلية بلغت (١.٥٣)، وهي قيمة متوسطة تشير إلى فاعلية استخدام المنصات التعليمية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة تايلور Taylor (2015)، ودراسة إيكيسي Ekici (2017)، ودراسة الوكيل (٢٠٢٠) التي أثبتت أن استخدام المنصات التعليمية يسهم في تنمية المهارات لدى المتعلمين. وقد يرجع التحسن في مستوى مهارات الاستقصاء العلمي إلى:

- ما يتوافر في المنصات التعليمية من وسائط تكنولوجية تيسر عملية البحث والاستقصاء لدى التلاميذ.

- إعطاء الفرص الكافية والمتنوعة لممارسة مهارات الاستقصاء العلمي.
- طرح بعض الأسئلة التي تثير فضول تلاميذ الصف الأول المتوسط نحو الاستقصاء.
- تقديم بعض المشكلات التي تدفع تلاميذ نحو البحث والاستقصاء.
- سهولة التواصل بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى.
- توافر الروابط الإلكترونية التي لها علاقة بالمحتوى الدراسي.

٢. نتائج اختبار صحة الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستقصاء في كل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٥): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة من مهارات الاستقصاء

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية	مستوى الفاعلية
الملاحظة	القبلي	٢.٤٥	١.٩٠	٤.٠٣	٠.٠١	١.٥٩	متوسطة
	البعدي	٤.٣٨	١.٧٢				
الاستنتاج	القبلي	١.٨٧	١.٠٢	٨.٩٢	٠.٠١	١.٧٣	متوسطة
	البعدي	٤.١٥	١.٩٣				
التصنيف	القبلي	١.٩٦	١.٠٤	٩.٠٥	٠.٠١	١.٦٦	متوسطة
	البعدي	٤.٠٩	٠.٨٤				

المهارات	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية	مستوى الفاعلية
التفسير	القبلي	١.٩٠	١.١٥	٥.٨٢	٠.٠١	١.٤٠	منخفضة
	البعدي	٣.٦٦	١.٢١				
الترتيب	القبلي	١.٢٩	١.٢٣	٥.٣٨	٠.٠١	١.٥٤	متوسطة
	البعدي	٣.٢٧	١.٤٧				
التنبؤ	القبلي	٢.٣١	١.٢١	٧.٥٥	٠.٠١	١.٣٧	منخفضة
	البعدي	٣.٨٤	٠.٧٩				

يتضح من الجدول ما يأتي:

- ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث في القياس البعدي لاختبار مهارات الاستقصاء العلمي ككل عن متوسط القياس القبلي في جميع مهارات الاستقصاء الفرعية ما يعني تحسن مستوى مهارات الاستقصاء العلمي لدى التلاميذ.
- قيمة (ت) دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) في مهارات الاستقصاء العلمي الفرعية كلها، **وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثاني.**
- قيمة الفاعلية جاءت متوسطة في أربع مهارات هي: الملاحظة، والاستنتاج، والتصنيف، والترتيب. بينما جاءت منخفضة في مهارتي: التفسير، والتنبؤ. وقد يرجع ذلك إلى أن التفسير يعتمد بشكل أساسي على قدرات المتعلمين، القدرة على التنبؤ تتطلب وقتا طويلا لتنميته.

٣. نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: "**يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي**

درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميول العلمية ككل لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٦): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الميول العلمية ككل

الأبعاد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف العياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية	مستوى الفاعلية
ككل	القبلي	٣٥.٤٨	٦.٣٢	٨.٧٤	٠.٠١	١.٥٠	متوسطة
	البعدي	٦٠.٥٤	٤.٢٧				

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث في القياس البعدي لمقياس الميول العلمية ككل عن متوسط درجات القياس القبلي، حيث بلغ متوسط درجات القياس البعدي (٦٠,٥٤) درجة بنسبة مئوية قدرها (٨٤.٠٨٪)، أما متوسط درجات القياس القبلي فكان (٣٥,٤٨) درجة بنسبة مئوية قدرها (٥٤.٨٧٪)، وهذا يشير إلى تحسن مستوى تلاميذ مجموعة البحث في مستوى الميول العلمية ككل في القياس البعدي.
- قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٨,٧٤) في مقياس الميول العلمية ككل، وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) ككل، وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثالث.
- الفاعلية بلغت (١,٥)، وهي تشير إلى فاعلية استخدام المنصات التعليمية في تحسين مستوى الميول العلمية.

وقد يعزى التحسن في مستوى الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الأول متوسط إلى ما تمتاز به المنصات التعليمية من عوامل جذب وإثارة وتشويق أسهم في زيادة الدافعية نحو تعلم

العلوم، والرغبة في ممارسة الأنشطة العلمية، وتمني الرغبة في الالتحاق بتخصص العلوم مستقبلاً.

٤. نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض على أنه: "**توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الميول العلمية في كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للعينات المرتبطة Paired-Samples t-test لمعرفة دلالة الفرق كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧): قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مستوى الميول العلمية في كل بعد على حدة

البعد	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفاعلية	مستوى الفاعلية
الميل نحو دراسة العلوم والاستمتاع بها.	القبلي	١٣.٠٦	٣.٨٤	٦,٦٥	٠.٠١	١.٧٠	متوسطة
	البعدي	٢٢.٧٠	٣.١٢				
الميل نحو ممارسة الأنشطة العلمية	القبلي	١١.٩٥	٤.١٤	٥,٢٩	٠.٠١	١.٥٠	متوسطة
	البعدي	٢٠.١٢	٣.٧١				
الميل نحو التخصص في مجال العلوم	القبلي	١٠.٤٧	٢.٨٩	٢,٨٧	٠.٠١	١.٢٤	منخفضة
	البعدي	١٧.٧١	٤.٢٤				

يتضح من الجدول السابق الآتي:

- ارتفاع متوسط درجات مجموعة البحث في القياس البعدي لمقياس الميول العلمية في كل بعد حدة مقارنة بالقياس القبلي.

- قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) في الأبعاد الفرعية الثلاث، **وبناء عليه يمكن قبول الفرض الثالث.**
- قيمة الفاعلية جاءت متوسطة في البعدين الأول والثاني مما يشير إلى فاعلية استخدام المنصة التعليمية في تنمية الميل نحو دراسة العلوم والاستمتاع بها لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، بينما جاءت منخفضة في بعد الميل نحو التخصص في مجال العلوم.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة سليمان (٢٠١٩) أن استخدام المنصات التعليمية يساعد على زيادة الدافعية نحو التعلم، ودراسة عبد الكريم (٢٠١٩) التي أكدت أن استخدام المنصات يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة أثناء الخدمة لتدريبهم على كيفية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تدريس مادة العلوم.
٢. تذليل الصعوبات التي تحول دون تفعيل المنصات التعليمية الرقمية.
٣. العناية بتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
٤. الاهتمام بتنمية الميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
٥. تجهيز الأدوات والوسائل التي تيسر على التلاميذ القيام بعمليات الاستقصاء المختلفة.

مقترحات البحث:

استكمالاً لنتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:

١. برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات استخدام المنصات التعليمية الرقمية لدى معلمي العلوم.
٢. دراسة المعوقات التي تحول دون تحقيق منصات التعليم الرقمية لأهداف تدريس العلوم.

٣. دراسة مقارنة بين أنماط المنصات التعليمية لتحديد أكثرها فاعلية في تدريس العلوم.
٤. تقصي العلاقة بين تنمية مهارات الاستقصاء وتنمية الميول العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أم هاني، بوخاري. (٢٠٠٩). استخدام المعلومات العلمية داخل منصات التعليم الإلكتروني منصة أكولا وموديل نموذجًا. *المؤتمر العشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات* : نحو جيل جديد من نظم المعلومات "رؤية مستقبلية".

الثبيتي، سلطان بن سليم. (٢٠١٩). مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية: رواق نموذجا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المركز القومي للبحوث. ٤(٢) ١٨-٣٧.

الجهني، ليلي. (٢٠١٦). تقصى نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة ادمودو التعليمية مستقبلا باستخدام نموذج قبول التقنية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. جامعة بابل، (٢٨) ٦٨-٩٠.

جودة، سامية محمد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام المنصة التعليمية ادمودو في تدريس TLABAM في تنمية القدرات الابتكارية المعرفية والوجدانية والتحصيل لدى طالبات قسم الرياضيات بجامعة تبوك، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. (٢٠) ٢٨١- ٣٠٧.

الخالدي، عادي كريم. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل المفاهيم العلمية وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي والاستقلال المعرفي لدى طالب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. ١٠(٢) ٣١٢-٣٣٩.

الدهمش، عبدالمولى حسين، والشمراني، سعيد محمد. (٢٠١٢). طبيعة ممارسة معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة العلوم التربوية* والنفسية. ٤. (١٣) ٤٦٠-٤٣٩.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١). *تصميم التدريس* (ط٢). عالم الكتب.

زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٣). *التدريس نماذجه ومهاراته*. عالم الكتب.

السراج، سوزان حسين. (٢٠١٩). تدريس قوانين الغازات باستخدام استراتيجية الكتابة العلمية الاستكشافية SWH وأثره على تنمية عادات العقل ومهارات العمل المخبري والميول الابتكارية الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة الربويين العرب. (١١٤) ٤١-١١٤.

سليمان، سوزان أحمد. (٢٠١٩). فاعلية منصة أدمودو التعليمية في التحصيل وتنمية الدافعية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمقرر الرياضيات، *مجلة البحث العلمي في التربية*. (٢٠) ٢٨١- ٣٠٧.

الشامي، سارة فتح الله. (٢٠٢٠). أثر توظيف استراتيجية الجدول الذاتي K.W.L في تدريس الاقتصاد المنزلي في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي وتعديل الاتجاه النفسي نحو المادة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. جامعة عين شمس. ٤٤(١) ١٥-١١٢.

شحاتة، حسن، النجار، وزينب. (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

طلبة، إيمان محمد. (٢٠١٩). منهج مقترح في ضوء الجيل التالي لمعايير العلوم NGSS وفاعليته في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (٢٠) ٩٣٧-٩٥١.

عبدالفتاح، محمد عبدالرازق. (٢٠١٨). برنامج STEM مقترح في العلوم للمرحلة الابتدائية

تنمية مهارات التصميم التكنولوجي والميول العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية. *مجلة التربية العلمية*. (٦) ١-٢٨.

عبدالكريم، داليا خليل. (٢٠١٩). درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإليكترونية واتجاهاتهم نحوها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.

العجرش، حيدر حاتم. (٢٠١٧). *التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة*. دار الصادق الثقافية.

عصفور، دعاء ناجي. (٢٠١٩). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نتائج بحوث المخ البشري في تنمية المفاهيم والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي لغات، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة الربويين العرب، (٤) ١١٥-١٦٠.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢). القياس *والتقويم التربوي*. دار الفكر العربي .

العنزي، فاطمة بنت قاسم. (٢٠١١). التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني. دار الراية للنشر والتوزيع.

الغامدي، سعيد عبدالله. (٢٠١٨). مدى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لمهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية بمقررات الفيزياء بمحافظة القريات- منطقة الجوف المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*. (١٨٠) ٢٥٤ - ٣٠٤.

المقرن، نورا بنت أحمد. (٢٠١٦). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم أدمودو في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي في مقرر الأحياء. *المجلة التربوية المتخصصة*. (٩) ٢١٧- ٢٤٥.

النجدي، أحمد، وحسين، منى، وراشد، على. (٢٠٠٥). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. دار الفكر العربي.

الهاجري، عبدالهادي عبدالله. (٢٠١٧). استقصاء درجة تأثير استخدام نظام إدارة التعليم

موديل في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الكويت والمعوقات التي تواجههم في استخدامها. *رسالة ماجستير*. الجامعة الأردنية.

قباجة، زياد (٢٠١٤). أثر استخدام اسًتراتيجية الاستقصاء التأملي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة الصف السادس. *مجلة دراسات تربوية ونفسية*. (١٢) ٢٠٤- ٢١٨.

ليويلين، ودوجلاس. (٢٠١٢). استراتيجيات الاستقصاء في تعليم وتعلم العلوم تنفيذ معايير العلوم المستندة إلى الاستقصاء في الصفوف ٣- ٨، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية. ط٢. المملكة العربية السعودية. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

مجاهد، فايزة أحمد. (٢٠٢٠). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية والإنسانية*. ٣(٤) ٣٠٥- ٣٥٥.

مصطفى، محمد نجيب. (٢٠٠٦). *طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق*. الراشد.

هلال، هبة. (٢٠١٥). أثر استخدام حقيبة تعليمية حاسوبية في التحصيل الدراسي والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*. كلية التربية. جامعة حلب.

الوكيل، محمود أحمد. (٢٠٢٠). فعالية استراتيجية التعلم المعكوس باستخدام منصة أكادوكس Acadox لإدارة المحتوى في تحسين التحصيل المعرفي وبعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين للتربية الموسيقية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. ٤٤(١). ٦٩– ١٦٦.

يعقوب، آلاء خليل. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم الخماسية في تحصيل طالبات الصف الثامن في مادة العلوم وتنمية ميولهم العلمية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٨(١) ٩٣٠-٩٤٦.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Anazi, Fatima bint Qassem (2011). Educational renewal and e-learning. Dar Al Raya for Publishing and Distribution.

Al-Ajrash, Haider Hatem (2017). E-learning a contemporary vision. Al Sadiq Cultural House.

Abdel Fattah, Mohamed Abdel Razek (2018). A proposed STEM program in science for the primary stage, developing technological design skills and scientific inclinations, the Egyptian Association for Scientific Education. Journal of Scientific Education. (6) 1-28.

Abdel Karim, Dalia Khalil (2019). The degree to which postgraduate students at the Jordanian Private University use electronic educational platforms and their attitudes towards them. Unpublished Master's Thesis, College of Educational Sciences. Middle East University.

Allam, Salah El-Din Mahmoud (2002). Educational Measurement and Evaluation. Arab Thought House.

Al-Dahmash, Abdul-Mawla Hussein, and Al-Shamrani, Saeed Mohammed (2012). The nature of science teachers' practice of scientific inquiry in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of educational supervisors. Journal of Educational and Psychological Sciences. 4. (13) 460-439.

Al-Ghamdi, Saeed Abdullah (2018). The extent to which secondary school students practice scientific investigation skills in practical activities in physics courses in Al-Qurayyat Governorate - Al-Jawf region, Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University. (180) 254 - 304.

Al-Sarraj, Suzan Hussein (2019). Teaching gas laws using the exploratory scientific writing strategy (SWH) and its impact on developing the habits of mind, laboratory work skills, and physical innovative tendencies among secondary school students. Journal of Arab Studies in Education and Psychology. Arab Asthma Association. (114) 41-114.

Asfour, Doaa Naji (2019). The effectiveness of an enrichment program based on the results of human brain research in developing scientific concepts and tendencies among third-grade students in languages, Journal of Arab Studies in Education and Psychology. Arab Raising Association, (4) 115-160.

Al-Thubaiti, Sultan bin Sulayem (2019). The extent to which learners benefit from electronic learning platforms in learning English: Rewaq as a model. Journal of Educational and Psychological Sciences. National Research Center. 4(2) 18-37.

Al-Najdi, Ahmed, Hussein, Mona, and Rashid, Ali (2005). Modern trends in science

education in light of international standards and the development of thinking and constructivist theory. Arab Thought House.

Al-Muqrin, Nora bint Ahmed (2016). The effect of e-learning using the Edmodo learning management system on the achievement of secondary school students in the biology course. Specialized educational magazine. (9) 217-245.

Al-Khalidi, Adi Karim (2019). The effectiveness of a proposed educational program based on brain-based learning in the acquisition of scientific concepts and the development of scientific inquiry skills and cognitive independence among middle school students in science. Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences. 10(2) 312-339.

Al-Juhani, Layla (2016). Investigating the behavioral intentions of postgraduate students in using the Edmodo educational platform in the future using a technology acceptance model. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences. University of Babylon, (28) 68-90.

Al-Wakeel, Mahmoud Ahmed (2020). The effectiveness of the flipped learning strategy using the Acadox content management platform in improving the cognitive achievement and some teaching skills of students who are teachers of music education. Journal of the College of Education in Educational Sciences. 44(1). 69–166.

Al-Hajri, Abdul-Hadi Abdullah (2017). An investigation of the degree of impact of the use of a model education management system on the educational process from the point of view of students of the Arab Open University, Kuwait branch, and the obstacles they face in using it Master Thesis. University of Jordan.

Campbell, T.; Adb-Hamid, N. & Chapman, H. (2010).Development of Instruments to Assess Teacher and Student Perceptions of Inquiry Experiences in Science Classrooms. JSci Teacher Educ, 21, 13-30.

DeBoer (2004). Historical Perspective on Inquiry Teaching in Schools. In L. Flick & N.Lederman. (Eds.) Scientific Inquiry and Nature of Science, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 75-83.

Ekici, D. (2017). The Use of Edmodo in Creating an Online Learning Community of Practice for Learning to Teach Science. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 91- 107.

Gouda, Samia Mohamed (2019). The effectiveness of using the educational platform Edmodo in teaching TLABAM in developing innovative cognitive and emotional abilities and achievement among female students of the Mathematics Department at the University of Tabuk, Journal of Educational and Psychological Sciences. (20) 281-307. and Distribution.

Helal, Heba (2015). The effect of using a computerized educational kit on academic achievement and attitudes towards science for fourth graders of basic education. A magister message that is not published. Faculty of Education. Aleppo University.
https://www.my.gov.sa
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrp

Kabbaja, Ziad (2014). The effect of using the reflective inquiry strategy on the acquisition of physical concepts and the development of scientific trends among sixth-grade students. Journal of educational and psychological studies. (12)204-218.

Llewellyn, Douglas (2012). Inquiry Strategies in Teaching and Learning Science: Implementing Inquiry-Based Science Standards in Grades 3-8, Translated by: Dhahran Ahliyya Schools. i 2. Kingdom Saudi Arabia. Educational Book House for Publishing.

Mead, Karen Marie (2003). "The Effect of Inquiry Situation on Student Learning in Technology, Based under Graduate Chemistry La Borates", D.A.I, 63(7), 24-97.

Mujahid, Fayza Ahmed (2020). E-learning in the time of Corona: Fate and hopes. International Journal of Research in Educational Sciences and Humanities. 3(4) 305-355.

Mokhtar, A.(2014). Rethinking Conventional Teaching in Language Learning and Proposing Edmodo as Intervention: A Qualitative Analysis. *Malaysian online Journal of Educational Technology*, 4(2), 22 - 38.

Mustafa, Muhammad Najib (2006). Methods of teaching science between theory and practice. Al-Rashid.

Qalaja, W. (2015). *The Effectiveness of Using Edmodo on Developing Seventh Graders Writing Skills and Their Attitude Towards Writing in Gaza Governorate*. M.A Dissertation. Islamic University Gaza.

Shami, Sarah Fathallah (2020). The effect of employing the K.W.L self-schedule strategy in teaching home economics in developing scientific inquiry skills and modifying the psychological attitude towards the subject among first year secondary school students. Journal of the College of Education in Educational Sciences. Ain-Shams University. 44(1) 15-112.

Shehata, Hassan, Al-Najjar, and Zainab (2013). A Dictionary of Educational and Psychological Terms. The Egyptian Lebanese House.

Soliman, Suzan Ahmed (2019). The effectiveness of the Edmodo educational platform in the achievement and development of motivation among third-grade

students in the mathematics course, Journal of Scientific Research in Education. (20) 281-307.

Taylor , M. (2015). *Edmodo: Acollective Case Study of English as the Second Language (ESL) of Latino/Latina Students*. Doctoral Dissertation and Projects. "Liberty University, Lynchburg, VA.

Tolba, Eman Muhammad (2019) A proposed curriculum in the light of the next generation of NGSS science standards and its effectiveness in developing scientific investigation skills for preparatory stage students. Journal of Scientific Research in Education. (20) 937-951.

Umm Hani, Bukhari (2009) Using scientific information within the e-learning platforms Akula and Model as a model. The 20th Conference of the Arab Federation for Libraries and Information: Towards a New Generation of Information Systems "Future Vision.

Yacoub, Alaa Khalil (2020). The effect of using the five-year learning cycle strategy on the achievement of eighth-grade students in science and the development of their scientific inclinations, Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies. 28(1) 930-946.

Zeitoun, Hassan Hussein (2001). Teaching design. i 2. The world of books.

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

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ص٣٣٩-٣٧٣ أكتوبر ٢٠٢١

قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين: دراسة مقارنة بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات بمنطقة الباحة

د. مُحَمَّد أحمد حسن الشرفي

كلية التربية – قسم التربية وعلم النفس – أستاذ الإرشاد النفسي المساعد، جامعة الباحة

استُلم البحث بتاريخ: ٢٠٢١/٨/٤م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ٢٠٢١/٩/١٦م

مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين في منطقة الباحة. وقد بلغت عينة الدراسة ٥٠٠ طالب وطالبة بواقع ٢٣٤ من الذكور و ٢٦٦ من الإناث تمّ اختيارهم بالطرقة العشوائية من أربع إدارات تعليمية هي: الباحة، بلجرشي، العقيق، والمندق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وقد استخدم الباحث مقياس اضطراب قلق الانفصال من الأم لدى الأطفال والمراهقين SAD. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة اضطراب قلق الانفصال بين أفراد عينة الدراسة، حيث بلغت ٦٠٪ لدى الذكور ونسبة ٥٨٪ لدى الإناث. وأظهرت النتائج إلى أنّ الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات يعانون من اضطراب قلق الانفصال أكثر من قرنائهم من أبناء الأمهات غير العاملات، كما أن الأطفال في المرحلة الابتدائية أكثر عرضة لاضطراب قلق الانفصال من المراهقين في المرحلة المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ باضطراب قلق الانفصال من خلال غياب الأم لفترات زمنية مستمرة بسبب انشغالها بمهامها الوظيفية. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال.

الكلمات المفتاحية: الأطفال، المراهقين، قلق الانفصال، الأمهات العاملات، الأمهات غير العاملات.

Separation Anxiety Disorder among Children and Adolescents in Al-Baha Region: A Comparison Between Children and Adolescents of Working and Non-Working Mothers.

Abstract:

The study aimed to investigate the differences between children and adolescents of working and non-working mothers in Separation Anxiety Disorder in Al-Baha region. A random sample of 500 students (234 males and 266 females) were selected from four educational administrations: Al-Baha, Baljurashi, Al-Mandaq, and Al-Aqiq during the first semester of 1440/1441AH. The results showed that children and adolescents of working mothers suffer from SAD more than children and adolescents of non-working mothers. Also, children of elementary schools are more likely to experience SAD more than adolescents of middle schools. The results revealed the predictability of SAD through the mother's absence for continuous periods due to her job duties. Finally, there were no statistically significant differences between males and females in SAD.

Key Words: Children, Adolescents, Separation Anxiety, Working Mothers, Non-Working Mothers.

المقدمة:

تمثل اضطرابات القلق النسبة الأكبر في الانتشار بين الأفراد في مختلف المراحل العمرية مقارنةً بالاضطرابات النفسية والشخصية الأخرى التي يعاني منها الأفراد في العديد من المجتمعات. وتشتمل اضطرابات القلق على الوساوس القهرية وما يرتبط بها والاضطرابات الانفصالية والصدمات النفسية والاضطرابات المرتبطة بالضغوط. ونتيجةً للتغيرات السلبية في الآونة الأخيرة في العديد من الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والصحية والأمنية حول العالم أصبحت اضطرابات القلق أمرًا شائعًا بين أفراد المجتمعات ليس فقط لدى الراشدين بل حتى الأطفال والمراهقين.

ويعد اضطراب قلق الانفصال أبرز المشكلات النفسية الشائعة بين الأطفال والمراهقين، الذي يتسبب في العديد من المشكلات النفس جسدية، والنفسية، والاجتماعية، والأكاديمية للطفل أو المراهق بالإضافة إلى المشكلات التي تواجه الوالدين في التعامل مع هذه المشكلة (Vaughan et al., 2017). ويتحدد العرض الأساسي لقلق الانفصال في الخوف الشديد من فقدان أو ابتعاد من يقوم بالرعاية والاهتمام وغالبًا ما تكون الأم.

وتعد نوع العلاقة مع مقدم الرعاية للطفل هي أبرز وأهم الأسباب المحتملة في حدوث اضطراب قلق الانفصال لدى الطفل. فقد أشار Bowlby (1988) إلى أنّ الرضيع يبدأ في تكوين العلاقات الآمنة وغير الآمنة مع الأفراد من حوله من خلال الاستجابات المباشرة لتحقيق احتياجاته الفيسيولوجية والنفسية من قبل مقدم الرعاية الأساسي وهم الوالدين، ومن ثمّ تعميم نوع هذه العلاقة على العالم من حوله. فالرضيع الذي يجد الاهتمام والرعاية المستمرة في تحقيق واشباع احتياجاته يكّون نمط تعلق والدي آمن يساهم في تحقيق مراحل نمو سوية، وعلى النقيض من ذلك فالرضيع الذي لا يجد الاهتمام والرعاية الأساسية من قبل مقدم الرعاية سيبدأ في تكوين نمط التعلق غير الآمن والذي يتسبب في نشوء اضطراب قلق الانفصال وكذلك مشكلات نفسية أخرى في مراحل النمو اللاحقة.

كذلك أكّد رائد التحليل النفسي Sigmund Freud (1984) على أن اضطراب القلق والمخاوف تنشأ لدى الطفل حينما لا يجد القرب من الوالدين ومساعدتهما له على إشباع حاجاته الرئيسة وإشعاره بالأمان النفسي في مواجهته لخبرات الحياة المختلفة وتحديدًا المؤلمة.

وتشير العديد من الدراسات الحديثة إلى زيادة نسبة انتشار اضطراب قلق الانفصال بين الأطفال والمراهقين نتيجة لتعدد عوامل الخطورة والتي ترتبط مباشرةً بمقدمي الرعاية الأم والأب (Khadar et al., 2013; Milrod et al., 2014) فغياب أو ابتعاد أو انشغال أحد الوالدين لأي سببٍ كان، كذلك المشكلات النفسية التي يعاني منها الوالدين تعد أبرز عوامل الخطورة التي تساهم بشكلٍ كبير في معاناة الطفل أو المراهق من اضطراب قلق الانفصال.

ومما يجعل اضطراب قلق الانفصال لدى الطفل أو المراهق خبرةً مؤلمة هو الشعور الرئيس بعدم الأمان والخوف، الذي يتطور إلى العديد من الأعراض، مثل الرغبة في البقاء في المنزل ورهاب الأماكن المكشوفة واضطرابات الهلع والخوف من التغيير والشعور بالضياع واضطرابات النوم، وكذلك الخوف المدرسي (Schiele et al., 2020). وبالتالي فإن قلق الانفصال قد يكون الباكورة الأساسية لأحد الاضطرابات النفسية المزمنة التي قد يعاني منها الفرد في مرحلة الرشد.

إنّ ما توصلت إليه نتائج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية لعام (2019) لمعرفة أنواع وحِدة الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المجتمع السعودي من تصدر اضطراب قلق الانفصال كأكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا بين أفراد المجتمع السعودي تُعدُّ محفزًا قويًّا للباحثين في محاولة دراسة وتحديد عوامل الخطورة المساهمة في انتشار هذا الاضطراب النفسي لدى الأطفال والمراهقين، ومن ثمّ القيام بالخطوات الوقائية والعلاجية الفعّالة في مواجهته.

مشكلة الدراسة:

إنّ تغير البناء الأسري في الأسرة السعودية نتيجة التحولات في العديد من الجوانب لعب دورًا كبيرًا في التأثير على نوعية ودرجة العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة الواحدة. فتعدد الأدوار الأسرية والوظيفية والمجتمعية أصبحت تؤثر في مستوى رعاية الأب والأم تجاه أبنائهم. وتحديدًا الأم العاملة تواجه العديد من المهام والمسؤوليات الوظيفية التي قد تؤثر على القيام بدورها بالشكل المثالي في رعاية أطفالها وتحقيق احتياجاتهم الجسدية والنفسية.

فخبرات الانفصال المفاجئة لدى الطفل نتيجة قيام الأم بمهامها الوظيفية قد تكون المحفزات الرئيسية لنشوء اضطراب قلق الانفصال لدى الطفل أو المراهق، ويظهر لدى أبناء الأم العاملة انخفاض في مستوى تقدير الذات وضعف التفاعل والمشاركة الاجتماعية مع الأقران (Plotka & Busch-Rossnagel, 2018).

فتشير بعض الدراسات النفسية المهتمة بالطفولة والمراهقة إلى أن العديد من المشكلات النفسية والسلوكية والتي تظهر لدى الأطفال والمراهقين قد يكون سببها الرئيس هو قلق الانفصال (Dowsett et al., 2020; Elbay et al., 2021). فاضطرابات الخوف من الأماكن المفتوحة والأعراض الاكتئابية واضطرابات النوم والخوف المدرسي هي أعراض مصاحبة لمشكلة اضطراب قلق الانفصال.

بل إن اضطراب قلق الانفصال قد يكون سببًا في استمرار بعض المشكلات النفسية في مرحلتي المراهقة والرشد. وقد أكّد على ذلك Bowlby (1988) في أن قلق الانفصال هو السبب في العديد من اضطرابات الخوف والقلق والهلع التي تظهر في مرحلة الرشد، ويتفق مع هذا الاتجاه Silove & Marnane (2013) في أن اضطرابات القلق والصدمات النفسية واضطراب الشخصية الاعتمادية التي تحدث في مرحلة الرشد قد تكون مضاعفات نفسية مرضية لاضطراب قلق الانفصال في مرحلة الطفولة.

وتتضح مشكلة اضطراب قلق الانفصال لدى الطفل والمراهق في تكوين نمط تعلق غير

آمن تجاه الوالدين وبالأخص مقدم الرعاية القريب جدًّا. فقد ذكرت Anisworth (1990) بأنّ نمط التعلق غير الآمن لدى الرضيع يتكون حينما يفشل مقدم الرعاية الأساسي، وهي الأم في تحقيق احتياجات الطفل الفيسيولوجية والنفسية ويظهر الطفل استجابات الخوف والقلق والتردد والتجنب للمواقف الاجتماعية.

إنّ من الآثار السلبية الممتدة لاضطراب قلق الانفصال لدى الطفل هي ضعف المشاركة في الانشطة الاجتماعية وكذلك الخوف المدرسي (سالم، ٢٠١٧؛ العزام، ٢٠١٨). وكذلك مما لاحظه الباحث على العديد من طلبة المرحلة الابتدائية وتحديدًا في المراحل الأولى وكذلك بعض الحالات من المرحلة المتوسطة كونه عضوًا في وحدة الخدمات الإرشادية بإدارة تعليم منطقة الباحة والتي تظهر لديها سلوكيات التغيب عن المدرسة، حيث إنّ العديد من الحالات تعاني من مشكلات الخوف والاضطرابات النفس جسدية واضطرابات النوم والخوف المدرسي. وبناءً على خبرة الباحث في تقديم الخدمات الإرشادية لبعض حالات الطلبة ممن يعاني من أعراض اضطراب قلق الانفصال، وكذلك ما أشارت إليه نتائج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية من انتشار اضطراب قلق الانفصال بين أفراد المجتمع السعودي حيث بلغت لدى الذكور ١١٪ ولدى الإناث ١٣٪ تأتي هذه الدراسة لمحاولة كشف أحد عوامل الخطورة المحتملة في نشوء اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين والمتمثل في غياب الأم لفترات محددة بسبب انشغالها الوظيفي.

ويمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١. ما نسبة انتشار اضطراب قلق الانفصال لدى عينة الدراسة؟
٢. هل توجد فروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال؟
٣. هل توجد فروق بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال؟

٤. هل توجد فروق تنسب لمتغير المرحلة الدراسية (الابتدائية– المتوسطة) في اضطراب قلق الانفصال؟
٥. هل يمكن التنبؤ باضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات؟

أهداف الدراسة

تتبلور أهداف الدراسة الحالية في الأهداف التالية:

١. الكشف عن نسبة انتشار قلق الانفصال لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في منطقة الباحة.
٢. الكشف عن الفروق المحتملة بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال.
٣. الكشف عن الفروق المحتملة بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال.
٤. الكشف عن الفروق المحتملة بين طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اضطراب قلق الانفصال.
٥. معرفة إمكانية التنبؤ باضطراب قلق الانفصال لدى طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة من أبناء الأمهات العاملات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. تبرز من خلال دراسة أحد عوامل الخطورة المحتملة في نشوء اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال وهو ابتعاد الأم لفترات وقتية مستمرة بسبب المسؤولية الوظيفية.
٢. تأتي في سياق الجهود البحثية العلمية لتفسير ارتفاع قلق الانفصال لدى أفراد المجتمع السعودي بناءً على تقرير المسح الوطني السعودي للصحة النفسية للعام (٢٠١٩).

الأهمية التطبيقية:

١. قيام المرشدين الطلابيين بتقديم برامج إرشادية وقائية وعلاجية لمواجهة هذا الاضطراب وخصوصًا لدى الطلبة المستجدين في المرحلة الابتدائية وكذلك المستجدين من الطلبة في المرحلة المتوسطة والأخذ بعين الاعتبار إلى أن بعض المشكلات النفسية التي قد يعاني منها الطلبة مثل الخوف المدرسي أو الرهاب الاجتماعي قد تكون أعراضًا مصاحبة للاضطراب الأساسي والحقيقي وهو قلق الانفصال.

تعريف مصطلحات الدراسة:

اضطراب قلق الانفصال: يعرفه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 بأنه من اضطرابات القلق التي يعاني منها الطفل ويعبر عن الخوف من الانفصال من أحد الوالدين أو من يقوم برعايته ويتطور هذا القلق إلى العديد من الأعراض التي تدل على الاضطراب، مثل: الرغبة في البقاء في المنزل، الخوف من الظلام، والأماكن المفتوحة، والخوف من التغيير، وينتابه أفكار متعلقة بأن الأم في خطر، ويصاحب ذلك تغيرات فيسيولوجية والشعور بالضياع، والقلق من المواقف المفاجئة والجديدة، بالإضافة إلى الكوابيس التي تدور حول الانفصال. وقد تستمر هذه الأعراض في مرحلتي المراهقة والرشد (APA, 2013).

ويعرفه شعبان والسميري (٢٠٠٩) بأنه شعور غير سار، مصحوب بالخوف والتوتر والانزعاج، نتيجة شعور الطفل بخطر يهدده وهو الخوف من فقدان الأم والانفصال عنها.

ويعرف الباحث اضطراب **قلق الانفصال إجرائيًّا:** بمجموع الدراجات الكلية التي يحصل عليها الطفل أو المراهق على مقياس اضطراب قلق الانفصال المستخدم في الدراسة الحالية.

الأمهات العاملات: هي المرأة التي تزاول عملاً خارج المنزل لقاء أجر مادي مدفوع لها

إضافة إلى كونها تقوم بدور الأم والزوجة وربة البيت (التويجري، ١٤٢١).

الأمهات غير العاملات: هي المرأة التي لا تعمل خارج المنزل ولا تتقاضى أجرًا مادي وتبقى في المنزل للقيام بأدوارها كأم وزوجة وربة منزل (المرجع السابق).

حدود الدراسة المكانية:

تحددت الدراسة في طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الباحة.

حدود الدراسة الزمانية:

الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١.

الإطار النظري لمتغيرات الدراسة:

لعل من أبرز الأسباب الجوهرية في الاهتمام باضطراب قلق الانفصال من قبل الباحثين في علم النفس المرضي هو أنه يعد الخبرة الأولى المؤلمة للاضطراب النفسي ودخول الرضيع في عالم الصراع مع المشكلات النفسية وسوء التوافق النفسي. كما أنه يحتوي على العديد من الأعراض المضطربة المختلفة والتي تكون النواة الأساسية للعديد من الاضطرابات النفسية والشخصية خلال مراحل العمر النمائية اللاحقة. ويمكن وصف إشكالية اضطراب قلق الانفصال في كونه يُحدث الخلل والقصور الشديد في أحد أهم الاحتياجات الإنسانية الرئيسية وهي الشعور بالأمان.

وقد أدرجت الجمعية الأميركية للطب النفسي في نسختها الخامسة DSM-5 اضطراب قلق الانفصال ضمن اضطرابات القلق بخلاف نسختها السابقة DSM IV الذي كان محددًا كاضطراب منفصل، ولا يحدث إلا في مرحلة الطفولة، بينما أصبحت أعراض هذا الاضطراب وفقًا للتصنيف الخامس تمتد إلى مرحلة المراهقة وكذلك مرحلة الرشد (حمزة، ٢٠١٩).

وأوضحت الجمعية الأميركية للطب النفسي بأن الأعراض الأساسية لاضطراب قلق

الانفصال لدى الأطفال تتمثل في أن الخوف والقلق يرتكزان على توقع حدوث الضرر للأم أو الأب أو من يقوم بالرعاية، بالتي تظهر لديهم سلوكيات الرفض أن يبقوا لوحدهم بالمنزل أو بعيدين عن من يحبونهم. هذه الأعراض الانفعالية والجسمية تتطور في مرحلة الطفولة وتستمر إلى مرحلة الرشد لتظهر بأعراض مشكلات نفسية مختلفة مثل أعراض اكتئابية ومخاوف وهلع بالإضافة إلى الأعراض السيكوسوماتية مثل الصداع وألم بالمعدة وأعراض قلب وأوعية دموية (APA, 2013).

ويرى مؤسس مدرسة التحليل النفسي Sigmund Freud (1984) بأن اضطراب قلق الانفصال يبدأ منذ لحظة الولادة لدى الرضيع، بحيث أنّ فترة الحمل تسعة أشهر كان فيها يعتمد في وجوده وبقاءه على الأم، وأن خروجه للعالم الخارجي يعد خبرة الانفصال الأولى المؤلمة، والتي تعني انفصال الطفل عن أمه بيولوجيًّا، ومن ثمّ تأتي خبرة الانفصال الثانية والمتمثلة في الفطام وتتضمن انفصالاً عن موضوع التعلق بالأم، ثمّ تأتي خبرة الانفصال الثالثة وهي ذهاب الطفل للمدرسة. كل هذه الخبرات تمثل نشأة مشاعر القلق والخوف لدى الطفل، التي تتطور في مراحل العمر الأخرى على هيئة اضطرابات قلق مختلفة مالم يقوم القائم بالرعاية بإشباع الحاجات الجسدية والانفعالية الأساسية للطفل في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

إنّ الفكرة الأساسية التي قدمها سيجموند فرويد حول اضطراب قلق الانفصال هي أن اعتماد الطفل على الأم في اشباع حاجاته الأساسية وتعوده على ذلك يخلق منه الطفل العاجز الذي لا يستطيع تحقيق التكيف الإنساني الطبيعي دون تدخل الآخرين.

ويقدم Bwolby (1988) تفسيرًا أكثر شمولاً في نشوء اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال بناءً على نوع العلاقة مع مقدم الرعاية الأساسي وهي الأم. وقد أسمى ذلك بنمط التعلق، إذ يرى بأن الرضيع يبدأ في تكوين ثلاثة أنماط مختلفة تجاه الأم أو الأب نتيجةً لاستجاباتهم في تحقيق اشباع احتياجاته الجسدية والانفعالية. فحينما يكون مقدم الرعاية

مهتمًا بتحقيق متطلبات النمو الضرورية للرضيع أو الطفل سيكّون الطفل نمط تعلق آمن تجاه المربي، الذي يتسم بشعور الطفل بالأمان وبالنظرة الايجابية للذات والآخرين من حوله. أما إذا لم يقدم للطفل الرعاية الضرورية والاهتمام والقرب سيكّون الطفل نمط تعلق غير آمن بشكلين: نمط التعلق غير الآمن القلق: وهو النظرة السلبية للذات والآخرين وظهور أعراض الهلع والرهاب، التي يعبر عنها الطفل بسلوكيات البكاء والانزعاج. والنمط الآخر غير الآمن التجنبي، الذي يعبر عنه الطفل بسلوكيات عدم الثقة والانسحاب الاجتماعي. وتتطور أنماط التعلق غير الآمن في المراحل العمرية اللاحقة لتظهر المشكلات النفسية والسلوكية والشخصية على الفرد.

وكغيره من الاضطرابات النفسية الأخرى توجد عوامل خطورة يفترض الباحثين بأنها تعد أسبابًا رئيسة في ارتفاع احتمالية حدوث قلق الانفصال لدى الأطفال وامتداده حتى مرحلة المراهقة. وتتمحور عوامل الخطورة في الآتي:

أولاً: يرى قادير وآخرون (Khadar et al., 2013) أن سلوكيات الأمهات غير الصحية أثناء فترة الحمل مثل التدخين أو إدمان الكحول وما يترتب على ذلك من ظهور أعراض القلق والتوتر والضغوط النفسية، التي تؤثر على مستوى الصحة النفسية للأم أثناء فترة الحمل، وكذلك بعد الولادة قد تتسبب في مشاعر رفض للطفل وعدم تقبله، وبالتالي عدم القيام بالرعاية والاهتمام به.

ثانيًا: الاضطرابات النفسية والشخصية لدى الوالدين وتحديدًا الأم وتأثيرها على مستوى الوعي والمشاعر والنشاط النفسي في القيام بالمسؤوليات الضرورية تجاه الطفل ورعايته. حيث يرى براون وآخرون (Brown et al., 2020) بأن عدم الاستقرار النفسي للوالدين ومعاناتهم من الاضطرابات النفسية تكون عائقًا في أحاسيس ومشاعر النزعة الأبوية تجاه الأطفال والسعي إلى اشباعها من خلال ممارسة سلوكيات الرعاية والاهتمام والحب والعطف والتفاني في تنشئة الطفل.

ثالثًا: الظروف والتغيرات البيئية التي تحيط بالأسرة مثل المستوى الاقتصادي والتعليمي

وكذلك ظروف الطلاق والانفصال بين الأزواج وغياب الأب أو الأم لأسباب الوظيفة أو بسبب الوفاة تعد عوامل مسببة لحدوث اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال. حيث يؤكد ميلورد وآخرون (Milord et al., 2014) بأن تنشئة الطفل في مناخ أسري غير صحي مليء بالأحداث والظروف المضطربة تعد أكثر العوامل تحفيزًا في إصابة الطفل بقلق الانفصال، كما وجد بأن ما نسبة 63٪ من الأطفال الذين يعانون من أعراض اضطراب قلق الانفصال يعيشون في ظروف بيئة وأسرية مضطربة.

رابعًا: يرى بعض الباحثين أن الجوانب البيولوجية قد تلعب دورًا في معاناة الطفل أو المراهق من اضطراب قلق الانفصال (Boparia et al., 2018). وتكون المشكلة في الناقلين العصبيين السيروتونن والدوبامين من خلال ضعف نشاطهما في منطقة المشابك العصبية، وبالتالي يكون علاجها من خلال أدوية مثبطات إعادة امتصاص السيروتونن SSRI.

الدراسات السابقة:

تعددت منهجية الدراسات السابقة حول اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال والمراهقين وذلك لمعرفة المحفزات الرئيسية التي تساهم في نشوء الاضطراب وكذلك تقديم برامج ارشادية علاجية للتخلص من أعراض هذا الاضطراب أو على الأقل تخفيفها. وسوف نستعرض هذه الدراسات في الأسطر التالية:

فقد أجرى تشوت وآخرون (Choate et al., 2005) دراسة باستخدام فنية التفاعل المباشر بين الآباء والاطفال PCIT لتخفيف أعراض اضطراب قلق الانفصال لدى ثلاثة أطفال من عائلات مختلفة تراوحت أعمارهم ما بين ٤-٨ سنوات. وقد تمّ تشخيص الأطفال باضطراب قلق الانفصال من خلال مركز بوسطن لعلاج الاطفال والمراهقين. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية فنية التفاعل المباشر بين الآباء والأطفال في تخفيف أعراض اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال خلال الأشهر الثلاثة الأولى.

وبنفس المنهجية البحثية أجرى شواكزيمي وآخرون (Shoaakazemy et al., 2012) دراسة هدفت إلى تخفيف اضطراب قلق الانفصال لدى عينة من الأطفال بلغت ٢٠ طفلاً من خلال استخدام استراتيجية العلاج باللعب وتراوحت أعمار عينة الدراسة ما بين ٧-٩ سنوات استخدم معهم العلاج الجمعي باللعب. وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية ١٠ طلبة، وضابطة ١٠ طلبة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت منال مصطفى (٢٠١٢). دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الانفصال وأنماط التعلق بالأمهات البديلات في ضوء متغيرات الجنس والعمر، وقد بلغت عينة الدراسة ٦٥ طالبًا وطالبة، في مدينة إربد بالأردن، تراوحت أعمارهم بين ٧-١٦ سنة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قلق الانفصال لدى الأطفال كان متوسطًا، وأن أغلب أنماط التعلق مع الأمهات كانت من النمط الآمن، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العمر، حيث أظهر أن الأكبر عمرًا وتحديدًا الطلبة في مرحلة المتوسطة أكثر في قلق الانفصال من الاصغر عمرًا. كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس.

وعن فقد أحد الوالدين وتأثيره في ظهور قلق الانفصال، أجرت أثير سلمان وحيدر الكناني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة قلق الانفصال لدى الاطفال الذين فقدوا آبائهم نتيجةً للأعمال الارهابية والعسكرية في مدينة بغداد، وقد بلغت العينة ٤٠٠ طالب وطالبة من المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم ١٢-١٣ سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود قلق الانفصال لدى عينة الدراسة بدرجات عالية، كما أن الدراسة أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في أعراض قلق الانفصال بين الجنسين حيث كان الإناث أكثر قلقًا من الذكور.

وأجرى سالم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الانفصال والاكتئاب والمخاوف المرضية لدى طلبة الروضة في المدارس الحكومية والخاصة، وقد بلغت العينة

٢٠٠ طفل في مرحلة رياض الاطفال ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٤- ٦ سنوات من الذكور والإناث. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين قلق الانفصال والاكتئاب والمخاوف المرضية لدى طلبة المدارس الحكومية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًّا بين طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في أعراض قلق الانفصال والاكتئاب والمخاوف المرضية لصالح طلبة المدارس الحكومية. كذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات قلق الانفصال لصالح الإناث.

دراسة سوسن العزام (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرفض المدرسي وقلق الانفصال لدى عينة من طلبة الفصل الأول في المرحلة الابتدائية بلغت ٢٩٤ في مدينة إربد بالأردن. بلغ عدد الذكور ١٤٩ بينما كان عدد الإناث ١٤٥ تراوحت أعمارهم من ٥- ٦ سنوات. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن قلق الانفصال يفسر ما نسبته ٢٣٪ من الرفض المدرسي، كما أن قلق الانفصال أكثر قدرة على التنبؤ بالرفض المدرسي.

دراسة براون وآخرون (Brown et al., 2020)، التي هدفت إلى معرفة أثر انفصال الوالدين بسبب قرارات الترحيل للمهاجرين اللاتينيين بالولايات المتحدة بين سنتي ٢٠١٦- ٢٠١٧ وتأثير ذلك على الصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين من هذه الأسر. أجريت الدراسة على عينة بلغت ٨٢٤ تراوحت أعمارهم ما بين ١١- ٢٤ سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن الأطفال والمراهقين وكذلك الأكبر سنًّا من العينة يعانون من اضطرابات نفسية كثيرة، مثل: اضطراب قلق الانفصال، اضطرابات القلق والهلع، اضطرابات المزاج، الميول الانتحارية. وقد كانت حدة الاضطراب لدى الاطفال أكثر من المراهقين والراشدين.

دراسة سكيلي وآخرون (Schiele et al., 2020) والتي هدفت إلى معرفة دور الجوانب البيولوجية والنفسية في ظهور قلق الانفصال من خلال تتبع الدراسات التحليلية التي أجريت على الأطفال والمراهقين، وكذلك الراشدين الذين شُخصوا باضطراب قلق الانفصال، وقد أظهرت النتائج عن دور العامل البيولوجي المتمثل في الوراثي في اضطراب

قلق الانفصال بحوالي ٤٣٪، أيضًا نسبة ٦٣٪ من الأطفال كان يعاني والديهم من مشكلات القلق والهلع والرهاب.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة حول اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال والمراهقين يمكن تلخيص نتائجها كما يلي:

١. دراسات أظهرت فعالية بعض البرامج الإرشادية والعلاجية النفسية في تخفيف أعراض اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين مثل دراسات (Choate et al., 2005)، من خلال استخدام فنية التفاعل المباشر بين الآباء والأطفال (PCIT)، (Shoaakazemy et al., 2012) من خلال استخدام استراتيجية اللعب مع الأطفال.
٢. دراسات أظهرت ارتباط اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين ببعض المتغيرات مثل نوع نمط العلاقة الوالدية القلق كدراسة منال (٢٠١٢)، وكذلك علاقة اضطراب قلق الانفصال بالاكتئاب والمخاوف المرضية في دراسة سالم (٢٠١٧)، وكذلك دراسة سوسن العزام (٢٠١٨) والتي أظهرت علاقة الرفض المدرسي بقلق الانفصال لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية. بينما ظهر دور العوامل البيولوجية في دراسة سكيلي وآخرون (Schiele et al., 2020) في ظهور أعراض اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين.
٣. دراسات أظهرت دور غياب أحد الوالدين في ظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال والمراهقين مثل دراسة أثير سلمان وحيدر (٢٠١٨) ودراسة براون وآخرون (Brown et al., 2020).

وتأتي الدراسة الحالية للمساهمة العلمية في الكشف عن الفروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في ظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين، من خلال معرفة دور غياب الأم العاملة لفترة من الوقت مستمرة لأسباب انشغالها بدورها الوظيفي خارج المنزل، كأحد عوامل الخطورة المحتملة في نشوء اضطراب قلق الانفصال

لدى الاطفال والمراهقين. كذلك وبحسب اطلاع الباحث قد تكون هذه الدراسة مساهمة أولى في معرفة دور هذا المتغير بالنسبة للمجتمع السعودي.

ومن خلال عرض الأطر النظرية والدراسات السابقة لاضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي:

١. توجد فروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال.
٢. توجد فروق بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال.
٣. توجد فروق تنسب لمتغير المرحلة الدراسية (الابتدائية– المتوسطة) في اضطراب قلق الانفصال.
٤. يمكن التنبؤ باضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي كونه المنهج البحثي المناسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمنطقة الباحة للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١ والذي بلغ عددهم (٢٤٤٤٢ طالب وطالبة) والمتمثل في أربع إدارات تعليمية هي: مدينة الباحة، محافظة بلجرشي، محافظة المندق، ومحافظة العقيق.

عينة الدراسة: تمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وقد بلغت عينة الدراسة الأساسية ٥٠٠ طالب وطالبة من الأربع إدارات تعليمية تراوحت أعمارهم ما بين ٨-١٥ سنة بحيث بلغ متوسط الأعمار ١٢.٦٩ وبانحراف معياري ١.٥٩. ويوضح الجدولين رقم (١)، (٢) وصف عينة الدراسة الأساسية.

جدول (١): توزيع عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس، المرحلة الدراسية، والأم العاملة وغير العاملة

المتغير	العدد
ذكور	234
إناث	266
المرحلة الابتدائية	226
المرحلة المتوسطة	274
الأم العاملة	224
الأم غير العاملة	276
المجموع الكلي	500

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة وفقًا للإدارات التعليمة الأربعة

الإدارة التعليمية	العدد
مدينة الباحة	207
محافظة بلجرشي	116
محافظة العقيق	100
محافظة المندق	77
المجموع الكلي	500

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الاحصائية التالية لتحقق من فروض الدراسة :

١. الإحصاء الوصفي.
٢. معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.
٣. التحليل العاملي الاستكشافي.
٤. معامل الثبات كرونباخ الفا لحساب ثبات أداة الدراسة.

٥. اختبار ت للتحقق من فروض الدراسة.

٦. معامل الانحدار البسيط لمعرفة قيمة التنبؤ باضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث مقياس اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين، الذي طور من خلال الباحثتين عايدة شعبان صالح ونجاح السميري (٢٠٠٩)، والذي يحتوي على 35 عبارة تقيس أربعة أبعاد تمثل أعراض قلق الانفصال عن الأم لدى الأطفال والمراهقين. والأبعاد هي:

البعد الأول: الخوف من البعد أو الانفصال عن الأم والعبارات التي تقيس هذا البعد هي: (٣، ٥، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥).

البعد الثاني: أعراض الخوف المدرسي والعبارات التي تقيس هذا البعد هي: (٤، ١٣، ٢٣، ٣٣).

البعد الثالث: مشاعر الخوف والقلق والعبارات التي تقيس هذا البعد هي: (١، ٧، ٨، ١٤، ١٥، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٢).

البعد الرابع: الأعراض النفس جسدية والعبارات التي تقيس هذا البعد هي: (٢، ٦، ١٩).

وللتحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ومناسبتها للعينة طبَّق الباحث الإجراءات التالية:

صدق الاتساق الداخلي:

تمّ حساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط

بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول رقم (٤) قيم معاملات الارتباط للاتساق الداخلي لمقياس اضطراب قلق الانفصال.

جدول (٤): صدق الاتساق الداخلي لمقياس اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين

العبارة	معامل ارتباط بيرسون	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.49**	19	0.40**
2	0.56**	20	0.51**
3	0.31**	21	0.67**
4	0.38**	22	0.47**
5	0.42**	23	0.44**
6	0.52**	24	0.71**
7	0.38**	25	0.48**
8	0.53**	26	0.62**
9	0.45**	27	0.61**
10	0.46**	28	0.51**
11	0.40**	29	0.65**
12	0.36**	30	0.50**
13	0.42**	31	0.49**
14	0.65**	32	0.55**
15	0.53**	33	0.33**
16	0.42**	34	0.67**
17	0.49**	35	0.63**
18	0.48**		

وتظهر نتائج حساب معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط جيدة تراوحت ما بين 0.31 – 0.71 وعند مستوى دلالة = 0.01

التحليل العاملي الاستكشافي:

أجرى الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية (Principals

Components) للتعرف على العوامل الأساسية والمكونة لأبعاد المقياس من خلال تطبيقه على عينة الدراسة من المجتمع السعودي. وقد تمّ استخراج النتائج التالية:

- بلغت قيمة محك كايزر KMO= 0.88 دالة عند مستوى 0.001 ويشير ذلك إلا أنّ العوامل الأساسية والجوهرية المكونة لعبارات مقياس اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين قد استخلصت بشكلٍ كبير. ويوضح جدول (٥) نتائج اختبار محك كايزر.

جدول (٥): اختبار محك كايزر

الاختبار	القيمة
اختبار محك كايزر	0.88
كا٢	10036.109
درجات الحرية	595
الدلالة	0.000

جدول (٦): تشبعات المفردات على العوامل بعد التدوير (Varimax)

م	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	أحلم بأحلام مزعجة				
٢	أشعر بضيق في التنفس				0.61
٣	ألازم أمي في كل مكان تذهب إليه	0.70			
٤	أشعر بالخوف عندما اذهب إلى المدرس		0.74		
٥	تراودني أفكار سيئة حول فقدان أمي	0.73			
٦	أشعر بالتعب عند القيام بأي مجهود				0.69
٧	أخاف الذهاب إلى الحمام ليلاً بمفردي			0.65	
٨	أفقد الأمان عندما أكون لوحدي			0.75	
٩	تشعرني أمي بالأمان	0.74			

م	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١٠	تراودني أفكار بأن أمي سوف تخرج ولن تعود	0.79			
١١	أرافق أمي عندما تخرج من المنزل خوفًا عليها	0.67			
١٢	أشعر بعدم السرور عندما أكون بعيدًا عن أمي	0.64			
١٣	أبكي أكثر من أي وقت مضى عند ذهابي إلى المدرسة		0.76		
١٤	أشعر بالخوف من الاشياء التي لا أعرفها			0.73	
١٥	أخاف من أن أفقد أحد الاشخاص المحببين لدي			0.77	
١٦	أخاف أن أفقد أمي	0.76			
١٧	أخاف على أمي عندما تمرض	0.77			
١٨	أخاف من حدوث شيء سيء لأمي	0.76			
١٩	أشعر بألم في رأسي عندما أكون في المدرسة		0.42		0.72
٢٠	أخاف من النوم بمفردي بعيدًا عن أمي	0.81			
٢١	أشعر بتعب في جسمي عندما تكون أمي بعيدة عني	0.75			
٢٢	أرسم دائمًا صور الأشياء المؤلمة التي حدثت لي			0.58	
٢٣	أشعر بالتردد في الاجابة على أسئلة المدرس عندما يسألني		0.72		
٢٤	أشعر بالانزعاج والقلق عندما أتذكر الأشياء المؤلمة التي حدثت لي			0.72	
٢٥	أشعر بالقلق من حدوث شيء سيء لي			0.74	
٢٦	أجد صعوبة في الانتباه للأشياء			0.75	
٢٧	أشعر بالخوف الشديد دون سبب			0.74	
٢٨	أنا دائم السؤال عن أمي خوفًا أن يحدث لها مكروه	0.73			
٢٩	أبكي عندما أتخيل بأنني سأبتعد عن والدتي	0.63			

م	العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
٣٠	أنام بجانب والدتي دائمًا	0.74			
٣١	أخاف من حرماني من حنان وعطف أمي	0.68			
٣٢	أخاف من الأمطار والعواصف وما تسببه من حوادث			0.64	
٣٣	أتوسل لوالدتي حتى لا أذهب إلى المدرسة	0.44	0.64		
٣٤	أخاف من الذهاب إلى الرحلات بدون أمي	0.72			
٣٥	أشعر بدوخة عندما أكون بعيدًا عن أمي	0.77			

وتُظهر نتائج جدول التحليل العاملي بعد التدوير تشبعات عبارات المقياس على أربعة عوامل أساسية ما عدى العبارتين (١٩)، (٣٣). حيث تشبعت العبارة (١٩) على بعدي الخوف المدرسي والأعراض النفس جسدية وكذلك العبارة (٣٣) تشبعت على عاملي قلق الانفصال عن الأم والخوف المدرسي، وقد رأى الباحث أن تكون العبارتين تجاه العامل الأكثر تشبعًا في القيمة وبالتالي فإن العبارة رقم (١٩) تكون ضمن العبارات التي تقيس عامل الاعراض النفس جسدية (أشعر بألم في رأسي عندما أكون في المدرسة)، بينما العبارة (33) تكون ضمن العبارات التي تقيس عامل الخوف المدرسي (أتوسل لوالدتي حتى لا أذهب إلى المدرسة)، وبالتالي تكون العوامل هي:

العامل الأول: وقد تشبعت عليه العبارات التالية: (٣، ٥، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥)، وتقيس هذه العبارات عامل الخوف والقلق من الانفصال عن الأم.

العامل الثاني: وقد تشبعت عليه العبارات التالية: (٤، ١٣، ٢٣، ٣٣)، وتقيس هذه العبارات عامل الخوف المدرسي.

العامل الثالث: وقد تشبعت عليه العبارات التالية: (١، ٧، ٨، ١٤، ١٥، ٢٢، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٢)، وتقيس هذه العبارات عامل مشاعر الخوف والقلق.

العامل الرابع: وقد تشبعت عليه العبارات التالية: (٢، ٦، ١٩) وتقيس هذه العبارات عامل الأعراض النفس جسدية وقد تم تحديد قيمة تشبع الفقرة (0.30) وفقًا لمحك جيلفورد.

جدول (٧): قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة للعوامل المكونة لعبارات المقياس

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التجمعية للتباين
1	4.036	46.06	46.49
2	2.72	22.95	38.70
3	2.02	17.14	30.84
4	1.53	10.59	11.30

ويوضح الجدول السابق أن العامل الأول جذره الكامن بلغ (4.036) وقد فسّر (46.06) من التباين في درجة المقياس، أما العامل الثاني فقد بلغ جذره الكامن (2.72) وقد فسّر (22.95) من التباين في درجة المقياس، والعامل الثالث جذره الكامن (2.02) ويفسر ما نسبته (17.14) من التباين في درجة المقياس، وأخيرًا العامل الرابع جذره الكامن (1.53) ويفسر ما نسبته (10.59) من التباين في درجة المقياس.

ثبات المقياس:

تمّ حساب معامل الثبات لكل أبعاد المقياس على حدة وكذلك معامل ثبات المقياس ككل من خلال معادلة كرونباخ ألفا وقد أظهر المقياس قيم ثبات عالية تراوحت ما بين 0.73 – 0.90.

جدول (٨): ثبات مقياس اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال والمراهقين

البعد	معامل الثبات
قلق الانفصال من الأم	0.84
الخوف المدرسي	0.73
أعراض الخوف والقلق	0.84
الأعراض النفس جسدية	0.74
ثبات الاختبار الكلي	0.90

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن تساؤل الدراسة "ما نسبة انتشار اضطراب قلق الانفصال لدى عينة الدراسة؟" استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للكشف عن نسبة انتشار اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال والمراهقين من عينة الدراسة وقد أظهرت النتائج متوسطات عالية لدى الذكور والإناث وكذلك عينة الدراسة بشكلٍ كلي. ويوضح الجدول رقم (9) نسبة انتشار اضطراب قلق الانفصال لدى عينة الدراسة.

جدول (٩): متوسطات اضطراب قلق الانفصال لدى عينة الدراسة

الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	النسبة المئوية
الذكور	60.26	11.099	234	%60
الإناث	57.91	11.263	266	%58
المجموع	59.003	11.238	500	%59

وتدعم هذه النتيجة نتائج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (٢٠١٩) والتي أشارت إلى ارتفاع اضطراب قلق الانفصال لدى المجتمع السعودي حيث بلغت نسبته ٢٤٪ كأعلى نسبة مقارنةً بالاضطرابات والمشكلات النفسية الأخرى، بينما بلغت نسبته في الدراسة الحالية ٦٠٪ لدى الذكور بينما بلغت نسبته لدى الإناث ٥٨٪. ويرى الباحث أن

ارتفاع النسبة في عينة الدراسة الحالية يعود إلى أنها تستهدف فقط الأطفال والمراهقين والذين تراوحت أعمارهم من ٨-١٥ سنة بينما تراوحت أعمار العينة المستهدفة في دراسة المسح الوطني السعودي للصحة النفسية من ١٥-٦٥ سنة. وبالتالي فالدراسة الحالية ركزت على أمرين هما: المرحلة العمرية بالنسبة للأطفال والمراهقين، واضطراب قلق الانفصال الذي تظهر أعراضه بشكلٍ أكبر لدى هذه المرحلة العمرية، بعكس تقرير المسح الوطني السعودي والذي كان تركيزه أكبر على معرفة نسبة انتشار أنواع الاضطرابات والمشكلات النفسية المختلفة لدى المجتمع السعودي. كما أن نتيجة هذا التساؤل تدعم نتائج دراسة كلاً من منال (٢٠١٢) ودراسة سلمان وحيدر (٢٠١٦) بالإضافة إلى دراسة براون وآخرون (Brown et al, 2020) في الدور المؤثر لغياب أحد الوالدين في ظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين.

ويفسر الباحث النسبة المرتفعة لاضطراب قلق الانفصال لدى عينة الدراسة إلى عدة عوامل قد تكون مساهمة في انتشار الاضطراب، وهي: غياب الأم لفترات طويلة أو متفاوتة سواءً لانشغالها بأداء مهامها الوظيفية أو بسبب مشكلات أو ظروف عائلية معينة والتي أصبحت تغيرات واقعية في البناء الأسري للأسرة السعودية في الآونة الأخيرة. سبب آخر قد يعود إلى عدم اهتمام الأم في تقديم الرعاية الضرورية للطفل نتيجةً لتقصيرها في القيام بواجباتها تجاه أطفالها أو ضعف الوعي من قبلها في تقديم الرعاية الضرورية للطفل، وكثير من هذه الحالات لا تكون الأم فيها عاملة ولكن قد تكون منشغلةً بأمورها واهتماماتها الخاصة.

نتيجة الفرض الأول للدراسة:

أظهرت نتيجة اختبار ت لفرض الدراسة الأول وهو " توجد فروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال". وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال لصالح أبناء الأمهات

العاملات. وقد بلغت الفروق بين المجموعتين: $P < 0.001(t=1.17)$. ويوضح جدول رقم (١٠) نتائج الفرض الأول للدراسة.

جدول (١٠): اختبار ت للفروق بين أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات في اضطراب قلق الانفصال

ابن الأم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
العاملة	224	59.66	8.89	1.17	0.000***
غير العاملة	276	58.48	12.78		

ومن خلال نتيجة اختبار الفرض يتم قبول الفرض والذي يتسق مع نتائج بعض الدراسات السابقة في أن غياب الأم لفترات طويلة ومستمرة نتيجة لانشغالها بمهامها الوظيفية أو لأي سببٍ ما قد يكون مسببًا أو أحد عوامل الخطورة في ظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الاطفال واستمراره إلى مرحلة المراهقة وربما مرحلة الرشد، حيث أشارت دراسات كلاً من منال (٢٠١٢)، العزام (٢٠١٨)، (Schiele et al., 2020) في دور غياب الأم السلبي على ظهور اعراض اضطراب قلق الانفصال وكذلك نمط التعلق غير الآمن تجاه الأم والذي قد يستمر إلى مراحل العمر اللاحقة المراهقة والرشد.

ويرى الباحث إنّ هذه النتيجة تفسر نمط التعلق غير الآمن تجاه الأم الذي قد يكون منتشرًا بين أفراد العينة كنتيجةً حتمية لاضطراب قلق الانفصال الذي يعاني منه الطفل أو المراهق بسبب البعد أو الانفصال المستمر عن الأم أثناء مرحلة الطفولة المبكرة بالنسبة للطفل في المرحلة الابتدائية أو المراهق في المرحلة المتوسطة، الذي يعد قلق الانفصال لديه مستمرًا منذ مرحلة الطفولة المبكرة. وهو ما أشار إليه Bowlby (1988) في أن نمط التعلق غير الآمن وتحديدًا القلق قد يكون بسبب شعور الطفل بقلق الانفصال من الأم والذي قد يُعبّر عنه بأعراض كثيره من أهمها الخوف المدرسي وضعف المشاركة والتفاعل الايجابي مع الأقران.

نتيجة الفرض الثاني للدراسة:

وقد أظهرت نتيجة اختبار ت لفرض الدراسة الثاني الذي ينص على: "توجد فروق بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال". عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من عينة الدراسة، وبالتالي عدم قبول هذا الفرض. وقد بلغت نتيجة اختبار ت للفرض الحالي= (t=2.358) $P > 0.05$. ويوضح الجدول رقم (١١) نتائج الفرض الحالي للدراسة.

جدول (١١): اختبار ت للفروق بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الذكور	234	60.26	11.099	2.358	0.665
الإناث	266	57.91	11.263		

وتختلف نتيجة هذا الفرض مع ما أوضحته نتائج المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (٢٠١٩) بأن اضطراب قلق الانفصال يكون لدى الإناث أعلى من الذكور فقد بلغ ١٣٪ مقارنةً بالذكور والذي بلغ ١١٪. كما أنّ دراسة سالم (٢٠١٧) أظهرت بأن الإناث أكثر من أقرانهم الذكور في مرحلة رياض الاطفال في أعراض اضطراب قلق الانفصال. ويفسر الباحث الاختلاف في نتائج الدراسة الحالية مع ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة يعود إلى أنّ الدراسة الحالية عينتها المستهدفة تتمثل في ثلاث مراحل عمرية هي: الطفولة الوسطى، الطفولة المتأخرة، والمراهقة المبكرة. وبالتالي فهي دراسة مستعرضة لثلاث فئات عمرية بهدف الكشف عن اضطراب قلق الانفصال لدى هذه المراحل العمرية من خلال مساهمة أحد عوامل الخطورة المحتملة لحدوث الاضطراب وهو ابتعاد أو انفصال الأم لفترات زمنية مستمرة عن الطفل نتيجة انشغالها بمهامها الوظيفية. بينما تقرير المسح الوطني السعودي للصحة النفسية كانت العينة المستهدفة مراحل عمرية من ١٥ وحتى ٦٥ سنة وبالتالي فإن قلق الانفصال لم يكن محددًا بالأم فقط بل الوالدين والزوج أو الزوجة وحتى

الأخوة. وبعبارة أخرى، يرى الباحث بأن نتيجة الفرض الحالي للدراسة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اضطراب قلق الانفصال قد يكون أدق نتيجةً للأسباب السابق ذكرها.

نتيجة الفرض الثالث للدراسة:

أظهرت نتيجة اختبار ت للفرض الذي ينص على: "توجد فروق دالة تنسب لمتغير المرحلة الدراسية (الابتدائية– المتوسطة) في اضطراب قلق الانفصال". وجود فروق بين طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اضطراب قلق الانفصال لصالح طلبة المرحلة الابتدائية وبالتالي يقبل فرض الدراسة. وقد بلغت نتيجة الفرض الحالي للدراسة: $P<0.05(t=0.70)$. ويوضح جدول رقم (١٢) نتائج الفرض الحالي.

جدول (١٢): اختبار ت للفروق بين طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اضطراب قلق الانفصال

المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الابتدائية	226	59.39	9.89	0.70	*0.005
المتوسطة	274	58.69	12.23		

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة العزام (٢٠١٨) ودراسة براون وآخرون (Brown et al., 2020) التي أظهرت أن احتمالية ظهور اضطراب قلق الانفصال في مراحل الطفولة الثلاثة (المبكرة، الوسطى، والمتأخرة) أكثر احتمالية من مراحل العمر الأخرى المراهقة والرشد. وترى دراسة منال (٢٠١٨) خلاف ذلك في أن اضطراب قلق الانفصال يكون أكثر لدى المراهقين مقارنةً بالأطفال.

ويرى الباحث بأن ظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال يكون أكثر احتمالية من المراهقين وذلك يعود إلى تلقائية التعبير عن معاناة الاضطراب من قبل الأطفال، وكذلك احتياج الطفل إلى وجود ودعم الأم له وعدم نمو رغبة الاستقلالية لديه في هذه المرحلة

العمرية بخلاف المراهق. كما أن الطفل يكون أكثر عرضةً من المراهق في المعاناة من اضطراب قلق الانفصال فيما لو كانت الأم مبتعدة عن الطفل لفترات طويلة أو زمنية مستمرة نتيجة انشغالها بمهامها الوظيفية. ويدعم ذلك ما ذكره Bowlby (1988) وكذلك Ainsworth (1990) في أن ظهور اضطراب قلق الانفصال وكذلك تكوين نمط التعلق الوالدي غير الآمن يبدأ منذ مراحل الرضاعة والطفولة المبكرة ويستمر إلى مراحل العمر اللاحقة على أشكال مختلفة من المشكلات النفسية والشخصية لدى الفرد. كذلك ما أوضحه الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 في أن بداية اضطراب قلق الانفصال يبدأ منذ مرحلة الطفولة وتكون أعراضه أكثر حدة وقد يستمر إلى مرحلة الرشد، ولكن يحتاج إلى الدقة والتأكد أكثر فيما يختص بظهور أعراض الاضطراب في مرحلة الرشد هل يكون سبب الاضطراب الانفصال عن الأم أم من شخص آخر.

نتيجة الفرض الرابع للدراسة:

أظهر اختبار معامل الانحدار البسيط امكانية التنبؤ بظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات بسبب الانفصال عن الأم لفترات زمنية مستمرة نتيجة انشغالها بمهامها الوظيفية في المقابل عدم امكانية التنبؤ بظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات غير العاملات. وبالتالي يمكن قبول الفرض القائل بإمكانية ظهور اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات. وقد بلغ اختبار معامل الانحدار البسيط لاضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين من أبناء الأمهات العاملات:

F(4.636)=355.244, $P<0.05$, Adjusted R Square= 0.32. بينما بلغ لدى الاطفال والمراهقين من ابناء الأمهات غير العاملات: F(0.268)=44.029, $P>0.05$, Adjusted R Square= -0.005. وتوضح الجداول التالية نتائج اختبار معامل الانحدار البسيط.

جدول (١٣): نموذج معامل الانحدار للأمهات العاملات

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل التحديد	الخطأ المعياري
1	0.201	0.040	0.32	8.753

جدول (١٤): تحليل التباين لمعامل الانحدار للأمهات العاملات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	710.487	2	355.244		
البواقي	16933.401	221	76.622	4.636	0.01
الكلي	17643.888	223			

جدول (١٥): معامل الانحدار للأمهات غير العاملات

النموذج	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	مربع معامل التحديد	الخطأ المعياري
1	0,044	0.022	-0.005	12.817

جدول (١٦): تحليل التباين لمعامل الانحدار للأمهات غير العاملات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الانحدار	88.058	2	44.29		
البواقي	46002.585	280	146.295	0.268	0.765
الكلي	46090.643	282			

ومن خلال هذه النتيجة يمكن اعتبار غياب الأم أو ابتعادها عن أطفالها لفترة زمنية محددة ومستمرة أحد عوامل الخطورة المسببة لاضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال واستمرار هذا الاضطراب إلى مرحلة المراهقة. وبالرجوع لنتيجة تقرير المسح الوطني السعودي للصحة النفسية (٢٠١٩) يمكن توقع أنّ أحد أسباب ارتفاع نسبة اضطراب قلق الانفصال لدى المجتمع السعودي قد يكون ابتعاد الأم عن الطفل نتيجة انشغالها بأداء مهامها الوظيفية وتسبب ذلك في حدوث أعراض قلق الانفصال في المراحل العمرية اللاحقة.

ويدعم ذلك ما ذهب إليه (Milord et al., 2014) و (Brown et al., 2020) من أنّ أحد عوامل الخطورة في حدوث اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين هو غياب أحد الوالدين وتحديدًا الأم سواءً كان الغياب بشكلٍ دائم أو لفترات زمنية محددة.

إنّ الطفل لا يملك القدرة على التبرير المنطقي السببي لغياب الأم أو ابتعادها عنه. فهو ينظر لها على اعتبار أنها هي مصدر الشعور بالأمان واشباع الحاجات الفيسيولوجية والنفسية الضرورية في هذه المرحلة والتي يكون اعتماده عليها بشكلٍ كلي. ولذلك فإن عدم قيام الأم او عجزها بهذا الدور سوف يتسبب بحدوث الخبرات المؤلمة الأولى لدى الطفل من عدم الشعور بالأمان والقلق والخوف ومن ثمّ تكوين انساق معرفية مشوهة عن الذات والعالم المحيط به والتي ستؤثر سلبًا على التوافق النفسي والاجتماعي في مختلف المراحل العمرية النمائية للطفل.

توصيات الدراسة:

يرى الباحث بضرورة الاهتمام بالإجراءات التالية والتي من شأنها اضعاف فرص احتمال نشوء اضطراب قلق الانفصال لدى الأطفال والمراهقين:

١. توجيه الآباء بشكلٍ عام والأمهات على وجه الخصوص بتطبيق ممارسات التنشئة السليمة في تكوين علاقة آمنة سليمة مع الطفل ابتداءً من مرحلة الرضاعة من خلال تحقيق الاحتياجات الجسدية والنفسية واشعار الطفل بالأمان ليكّون نمط تعلق آمن ينعكس على مستوى الصحة النفسية الجيدة خلال مراحل العمر النمائية.
٢. إيجاد حضانات خاصة للأطفال إن لم تكن بنفس المؤسسة التي تعمل بها الأم تكون على الأقل قريبة منها حتى تتمكن الأم بأوقات الاستراحة زيارة طفلها والاطمئنان عليه.
٣. الحوار بشكلٍ مستمر ومبسط مع الطفل لإيضاح سبب غياب الأم عنه لفترات زمنية حتى يتمكن من تكوين تصور معرفي لسبب غياب الأم عنه ويمكن من خلال ذلك أن

يساهم وعي الطفل بتقليل احتمالية ظهور أعراض اضطراب قلق الانفصال.

٤. محاولة توظيف استخدام التقدم التقني في التواصل مع الطفل من خلال وسائل التواصل المرئية، التي قد تساعد في شعور الطفل بقرب الأم من خلال الحديث والتفاعل المباشر معها.

مقترحات الدراسة:

١. عمل برامج إرشادية نفسية فعّالة (وقائية وعلاجية) للطلبة الذين تظهر عليهم أعراض قلق الانفصال وخاصة من الطلبة المستجدين في المرحلة الابتدائية لسرعة التعامل مع هذه الحالات ومساعدتهم على التغلب على هذا الاضطراب. ويمكن الاستفادة من البرامج الارشادية التي قدمت في بعض الدراسات السابقة مثل أسلوب التفاعل المباشر بين الآباء والأطفال الذين يعانون من اضطراب قلق الانفصال PCIT تشوت وآخرون (Choate et al., 2005).

٢. إجراء دراسة لمعرفة فاعلية دور أصدقاء الطفل أو المراهق في المدرسة في التخفيف من اضطراب قلق الانفصال من خلال الدعم والمساندة الانفعالية وكذلك المشاركة في الانشطة اللامنهجية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

التويجري، محمد عبدالمحسن. (١٤٢١هـ). *الأسرة والتنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي السعودي*، مكتبة العبيكان.

الجناعي، منى بدر. (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي أسري في خفض قلق الانفصال لدى أطفال الروضة بالكويت. *مجلة كلية التربية- جامعة طنطا*، ٥٦ : ٣٨٩ – ٤٦٤.

السميري، نجاح عواد؛ صالح، عايدة شعبان. (٢٠٠٩). قلق الانفصال وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الأطفال المحرومين من الأب في محافظة غزة. *مجلة كلية التربية جامعة غزة*، ١٣ : ١٩ - ٣٩.

العزام، سوسن محمد. (٢٠١٨). [*مستوى الرفض المدرسي وعلاقته بقلق الانفصال لدى عينة من الأطفال*]. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. كلية التربية. الأردن.

حمزة، أحمد (٢٠١٩). *الدليل التشخيصي والاحصائي الخامس للاضطرابات النفسية*، مكتبة الرشد.

سالم، محمود مندوه. (٢٠١٧). قلق الانفصال وعلاقته بالاكتئاب والمخاوف المرضية لدى أطفال الروضة (الحكومية والخاصة) دراسة سيكو مترية إكلينيكية. *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ*، ٢ : ٣٩ — ١٤٠.

سلمان، أثير والكناني، حيدر. (٢٠١٦). قلق الانفصال لدى الاطفال الفاقدين لآبائهم نتيجة الأعمال الإرهابية والعسكرية. *مجلة كلية التربية*، ٤ : ١٠٧ — ١٢٨.

فرويد، سيجموند. (١٩٨٤). التحليل النفسي لرهاب الأطفال- هانز الصغير. ترجمة جورج طرابيشي، دار الطليعة.

منال مصطفى. (٢٠١٢). قلق الانفصال وأنماط التعلق بالأمهات البديلات لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام والمحرومين في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية — جامعة كقناة السويس*، ٢٢ : ٨٥ — ١٢٦.

المراجع الإنجليزية:

Ainsworth, M. (1990). *Attachment in the preschool years*. Chicago, IL: Chicago University Press.

Boparia, S., Borelli, J., Partington, L., Smiley, P., Jarvik, E., Rasmussen, H., Seaman, L., Nurmi, E. (2018). Interaction between the Opioid Receptor OPRM1 Gene and Mother-Child Language Style Matching Prospectively Predicts Children's Separation Anxiety Disorder Symptoms. *Research in Developmental Disabilities*, 82: 120 – 131.

Brown, C., Shramko, M., Garcia-Huidobro, D., Miller, K., Brar, P., Ogugua, F., Svetaz, M. (2020). Increased rate of parental separation and anxiety among Latinx youth. *Children and Youth Services Review*, 116: 105- 225.

Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent – child attachment and healthy human development.* New York: Basic books.

Choate, M., Donna, P., Sheila, M and David H. (2005). Parent-Child interaction therapy for treatment of separation anxiety disorder in young children: A pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12: 126-135.

Dowsett, E., Delfabbro, P., Chur-Hansen, A. (2020). Adult separation anxiety disorder: The human-animal Bond. *Journal of Affective Disorders*, 270:90 – 96.

Khadar, M. G., Babapour, J., & Sabourimoghaddam, H. (2013). The effect of art therapy based on painting therapy in reducing symptoms of separation anxiety disorder (SAD) in elementary school boys. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84,1697-1703.

Milrod, B., Markowitz, J. C., Gerber, A. J., Cyranowski, J., Altemus, M., Shapiro, T. Glatt, C. (2014). Childhood separation anxiety and the pathogenesis and treatment of adult anxiety. *American Journal of Psychiatry*, 171, 34-43.

Plotka, R., Busch-Rossnagel, N.A. The role of length of maternity leave in supporting mother–child interactions and attachment security among American mothers and their infants. *ICEP* 12: 18-41.

Schiele, M., Bandelow, B., Baldwin, D., Pini., S., Domschke, K. (2020). A neurobiological framework of separation anxiety and related phenotypes. *European Neuropsycho pharmacology*, 33: 45-57.

Shoaakazemi, M., Javid, M., Tazekand, F., Rad, Z., Gholami, N. (2012). The effect of group play therapy on reduction of separation anxiety disorder in primitive school children. *Social and Behavioral Sciences*, 96:95-103.

Silove, D & Marnane, C. (2013). Overlap of symptom domains of separation anxiety disorder in adulthood with panic disorder – agoraphobia. *Journal of Anxiety Disorder*, 27: 92 – 97.

Pini, S., Abelli, M., Torisi, A., et al., (2014). The relationship among separation anxiety disorder, adult attachment style and agoraphobia in patients with panic disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 28:741-746.

Vaughan, J., Coddington, J., Ahmed, A., Ertel, M. (2017). Separation anxiety disorder in school-age children: What health care providers should Know. *Journal of Pediatric Health Care*, 31: 433 – 440.

Yeni Elbay, R., Gormez, A., Kilic, A., Avci, S. (2021). Separation anxiety disorder among outpatients with major depressive disorder: Prevalence and clinical correlates. *Comprehensive Psychiatry*, 105: 152 – 2019.

قياس مدى تقبل طلبة الدراسات العليا لتقنية YouTube كمصدر للمعلومات أثناء جائحة COVID-19 في ضوء أنموذج قبول التكنولوجيا - TAM

د. حامد علي مبارك الشهراني

قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

مستخلص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مدى تقبل طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك خالد لاستخدام تقنية الـ YouTube كمصدر للمعلومات أثناء جائحة COVID-19. وقد استخدم أنموذج قبول التكنولوجيا –TAM كإطار نظري لقياس قبول هذه التقنية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال تحليل البيانات، والتي تم جمعها باستخدام استبانة تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة المكونة من (١٢٢) طالبًا وطالبة باستخدام تحليلات الارتباط والانحدار، توصلت نتائج الدراسة إلى صحة وموثوقية استخدام أنموذج TAM كإطار نظري لقياس قبول تقنية الـ YouTube. وبينت نتائج معاملات الارتباط إلى وجود علاقة طردية قوية تربط بين متغيرات الدراسة. كما أكدت نتائج تحليل الانحدار الخطي التي حُصِلَ عليها من هذه الدراسة إلى أن سهولة الاستخدام والفائدة تأثرتا معنويًّا وإيجابيًّا بالمتعة المدركة. أما مواقف الطلبة تجاه استخدام تقنية الـ YouTube قد تأثرت معنويًّا وإيجابيًّا بالفائدة من الاستخدام، بينما لم يكن هناك تأثير كبير لسهولة الاستخدام على مواقف الطلبة تجاه الاستخدام. وأن النوايا السلوكية للطلبة تأثرت معنويًّا وإيجابيًّا بمواقف الطلبة تجاه استخدام تقنية الـ YouTube.

الكلمات المفتاحية: تقنية الـ YouTube، أنموذج قبول التكنولوجيا TAM، الدراسات العليا، التعلم القائم على الفيديو، النوايا السلوكية.

Measuring the Extent of Graduate Students' Acceptance of YouTube as a Source of Information During the COVID-19 Pandemic Based on the Technology Acceptance Model-TAM

Abstract

The current study aimed to measure the acceptance of graduate students at the College of Education at King Khalid University to use YouTube technology as a source of information during the COVID-19 pandemic. The Technology Acceptance Model (TAM) was applied as a theoretical framework for measuring YouTube acceptance. The research followed the descriptive and analytical approach. By analyzing the data, which was collected using a questionnaire distributed to the members of the study sample consisting of (122) male and female students using correlation and regression analyzes, the results of the study reached the validity and reliability of applying the TAM model as a theoretical framework for measuring the acceptance of YouTube technology. The results of the correlation coefficients indicated that there is a strong direct relationship between the study variables. The results of the linear regression analysis obtained from this study also confirmed that perceived ease-of-use and perceived usefulness were significantly and positively affected by perceived enjoyment. As for the students 'attitudes towards the use of YouTube technology, they were positively affected by perceived usefulness, while there was no significant effect of perceived ease-of-use on the students' attitudes towards. Besides, the students' behavioral intention was positively affected by the students' attitudes towards the use of YouTube technology.

Keywords: YouTube, The Technology Acceptance Model-TAM, Graduate Studies, Video-Based Learning, Behavioral intentions.

المقدمة:

ينتشر استخدام الإنترنت على نطاق واسع في جميع أنحاء العالم، وقد تطورت مجالات استخدامه ليس فقط كوسيلة نقل للمعلومات والبيانات، ولكن أيضًا كوسيلة للاتصال مع الآخرين لمشاركة المعرفة، وتبادل الملفات، والصور، الصوت، والفيديوهات، والكثير من الأنشطة الأخرى. لم يعد يُنظر إلى مواقع الويب على أنها تعتمد فقط على النص أو الكلمة المكتوبة ولكن تستخدم مع جميع أنواع الوسائط، مما يوفر مصدرًا للوسائل المسلية والمفيدة مثلها مثل التلفزيون أو السينما. وأشار (Puri-Mirza, 2020) إلى أنه من المتوقع أن يصل عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية إلى ٣٦,٢ مليون مستخدم في عام ٢٠٢٥، مقارنة بنحو ٢٨,٨ مليون مستخدم في عام ٢٠١٩، ومن المتوقع أن يصل عدد مستخدمي الإنترنت عبر الهواتف المحمولة إلى ٣٦,١٧ مليون مستخدم في عام ٢٠٢٥، ويأتي في طليعة مستخدمي الإنترنت الشباب المتراوح أعمارهم ما بين ١٥- ٢٤ عامًا.

أدى التطور المتسارع في تكنولوجيا الوسائط الرقمية في القرن الحادي والعشرين إلى تطور سريع في تقنيات الصور، والأفلام المتحركة كوسيلة تعليمية، مما أدى إلى ظهور مصطلح "التعلم القائمة على الفيديو" أو ما يطلق عليه باللغة الإنجليزية Video-Based Learning. ومن الأمثلة على التعلم القائم على الفيديو Khan Academy و edX، بالإضافة إلى الشركات الجديدة الربحية، مثل: Coursera و Udacity، التي بدأت في تقديم أشكال عديدة من التّعليم والتي تعتمد في الأساس على تقنية الفيديو. ويمكن تعريف التعلم القائم على الفيديو على أنه عملية لاكتساب المعرفة والكفاءة والمهارات المحددة بمساعدة منهجية لموارد الفيديو (Giannakis et al., 2015).

ولأننا نعيش في عصر تطوير المنظومة التعليمية والتربوية وإصلاحها، أصبحت العديد من المؤسسات العلمية والبحثية تسعى جاهدة إلى رقمنة التعليم. ويشهد التعليم بشكل عام

والتعليم العالي بشكل خاص نقلة نوعية في كيفية دمج مصادر التعلم القائمة على الفيديو في العملية التعليمية. ولتحقيق المرونة والتفاعل، أصبح هناك نموًّا متسارعًا في استخدام الأجهزة اللاسلكية الصغيرة والمحمولة يدويًّا (مثل: الهواتف النقالة Mobile Phones، والهواتف الذكية Smart Phones، والحاسبات الشخصية الصغيرة Tablet PCs)، ووفقًا لموقع (YouTube, 2020) أكثر من ٧٥٪ من مشاهدة الفيديو في جميع أنحاء العالم تكون من خلال استخدام الأجهزة اللاسلكية.

البشر مخلوقات بصرية، ٦٥٪ منهم متعلمون بصريون، ويحتاجون لرؤية ما يتعلمونه، حيث يقومون بمعالجة المعلومات بناءً على ما يرونه، وهؤلاء يجدون صعوبة في متابعة المحاضرات الشفوية، ويستطيعون التعلم من خلال التعزيزات البصرية، مثل محتوى الوسائط المتعددة والتي تعتبر أكثر إقناعًا بنسبة ٤٣٪ (Jandhyala, 2020) . وتظهر الأبحاث والدراسات حول استخدام الفيديو التعليمي أن مقاطع الفيديو تجذب المتعلمين البصريين وهذا يدعم النظرية المعرفية للتعلم من خلال الوسائط المتعددة (Eick & King, 2012)، التي تؤكد أن التعلم يتم بشكل أفضل من خلال استخدام العناصر البصرية والسمعية معًا وليس كل منهما بشكل منفصل. ووفقًا لموقع elearningindustry.com، 90% من المعلومات التي تأتي إلى الدماغ تكون مرئية، وتتم معالجتها بسرعة ٦٠,٠٠٠ مرة، وأضاف الموقع، أن الانسان لديه القدرة على فهم المشهد البصري في أقل من ١/١٠ من الثانية، وترتبط ٤٠٪ من الألياف العصبية الشبكية، حيث يمكن للدماغ رؤية الصورة التي تستمر فقط مدة ١٣ مللي ثانية، ويمكن للعين البشرية تسجيل ٣٦٠٠٠ رسالة بصرية كل ساعة، وأضاف التقرير أن من المرجح أن يتذكر المتعلم فقط ١٠٪ من المحتوى النصي و٦٥٪ من المحتوى المرئي و٩٥٪ من المحتوى السمعي البصري، فيجب على المؤسسات التعليمية دمج هذا النمط من التعلم لتدريب المعلمين بشكل فعال لأنه يعزز التعلم الذاتي ويجذب انتباه المتعلمين طوال مدة الدراسة (Jandhyala, 2020).

مع ظهور العديد من المنصات الواسعة النطاق عبر الانترنت والتي من خلالها يستطيع الملايين من المتعلمين مشاهدة مقاطع الفيديو الرقمية –على سبيل المثال: YouTube, TED، Vimeo، MetaCafe، TeacherTube، SchoolTube– يبدو من الطبيعي أن يمتد استخدام هذه المنصات إلى البيئة التعليمية. يؤكد Donkor (2011) على أن استخدام المواد التعليمية القائمة على الفيديو لتعليم المهارات العملية عن بعد يبدو واعدا، حيث يؤدي إلى زيادة تحفيز المتعلمين واكسابهم المهارات العملية المختلفة. ففي السنوات الأخيرة طُوِّر العديد من أدوات التعلم القائمة على الفيديو وأصبحت سمة شائعة بشكل متزايد في عمليتي التعليم والتعلم وبشكل أوسع في المجال الأكاديمي (Cooper et al., 2017; Jordan et al., 2015; Olasina, 2017). هناك أيضًا أدلة تشير إلى أن استخدام مقاطع الفيديو التعليمية يمكن أن تكون مصدر إلهام للطلبة وإشراكهم في الأنشطة التعليمية التي تتمحور حول الطالب من خلال زيادة تحفيزهم، وتطوير استقلاليتهم، وتعزيز العمل الجماعي، وزيادة التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات الاتصال لديهم (Bramhall et al., 2012). وأشار Bose (2017) إلى انه ٩٨٪ من المؤسسات التعليمية تخطط لدمج الفيديو كجزء من استراتيجية التعلم الرقمي الخاصة بها بحلول عام ٢٠٢٢.

وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة بأهمية استخدام مقاطع الفيديو كأداة مفيدة في التعليم (Bravo et al., 2011)، عند استخدامها بشكل مناسب (Shephard, 2003). ويؤكد (Bravo et al., 2011; Steffes & Duverger, 2012) على أهمية التصميم السليم لمحتوى الفيديو ومنهجية عرضه على الطلبة. ويمكن استخدامها كأداة: (١) للتفكير في خبرات وممارسات التعلم (Smith, 2016)؛ (٢) ولزيادة التفاعل (Holtzblatt & Tschakert, 2011)؛ (٣) ولتعزيز التعليم الإداري والتجاري من خلال التعلم النشط وتحفيز الطلبة (Schultz & Quinn,2014). ويمكن للمعلم استخدام مقاطع فيديو ترفيهية في بداية الدرس كطريقة لتحسين المزاج وتحفيز الطلبة على التفاعل بشكل أكبر مع المادة التعليمية (Steffes & Duverger, 2012).

وتعد تقنية الفيديو عبر الإنترنت أحد الأنشطة الرقمية الأكثر شيوعًا في جميع أنحاء العالم، ويقوم حوالي ٨٥٪ من مستخدمي الإنترنت، في الولايات المتحدة الأمريكية، بالوصول إلى مقاطع الفيديو عبر الإنترنت أسبوعيًّا (Clement, 2019)، وتعد منصة الـ YouTube أحد أنجح منصات مشاهدة مقاطع الفيديو عبر الإنترنت عالميًّا، وهي عبارة عن موقع ويب مجاني صمم لتدفق الفيديو عبر الإنترنت، يحتوي على العديد من الخدمات التي تسمح لأي شخص بتحميل مقاطع الفيديو ومشاركتها مع الآخرين. وفقًا لـ تقرير منشور على موقع Statista في شهر مايو ٢٠١٩، أنّ عدد مستخدمي الـ YouTube بلغ أكثر من ٢ مليار مستخدم يتم دخولهم كل شهر، مما يؤدي إلى مشاهدة أكثر من مليار ساعة من مقاطع الفيديو بشكل يومي (Clement, 2019, para.1)، ويحصد المحتوى التعليمي وحده أكثر من مليار مشاهدة يوميًّا. ومنذ تأسيسه في عام ٢٠٠٥، أصبح الـ YouTube أحد أكثر مواقع الويب زيارة في تاريخ الإنترنت (McFadden, 2020؛ الشهراني، ٢٠١٩)، وبعد أن أصبح يؤدي عملاً مهمًّا في نشر الفيديو عبر الإنترنت، والوجهة الأولى لمشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو الأصلية على مستوى العالم، قامت شركة Google بشرائه، في عام ٢٠٠٦، مقابل ١,٦٥ مليار دولار. ويوفر موقع الـ YouTube كميات هائلة من المواد التعليمية للمتعلمين والمعلمين عبر الآلاف من القنوات التي أنشأها المستخدمون، والتي تغطي موضوعات مختلفة على مستوى التعليم العام والجامعي. ومن الأمثلة على تلك القنوات، قناة YouTube EDU التي تعرض المعرفة الفنية والبرامج التعليمية ودروس تعلم المهارات والمفاهيم. تم تنظيم القناة في قوائم تشغيل لتقديم سلسلة من دروس الفيديو والمحاضرات في مجالات مختلفة في العلوم الاجتماعية والطبيعية. وتعد قناة YouTube Teacher مثالاً آخر يسمح للمعلمين بمشاهدة وتحميل دروسهم.

ويستخدم الـ YouTube استخدامًا كبيرًا كأداة تعليمية لطلبة الجامعات والكليات إذ

يمكن الاستفادة منه باعتباره مصدر معلومات لدعم التعليم الجامعي (Almobarraz, 2018). وأكدت نتائج دراسة (O'Connor, 2011) إلى أن طلبة التربية الميدانية، وبعد التسجيل في دورة هدفت إلى تعليم وتطوير المعلمين عبر الإنترنت باستخدام الـ YouTube، أدى الى تحسين أدائهم ومهاراتهم. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج دراسة (Albahlal, 2019) إلى أن استخدام YouTube كان له أثر إيجابي في تحسين مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومساعدتهم على التعلم بشكل أسرع، وشد انتباههم أثناء الدرس. علاوة على ذلك، أظهرت نتائج دراسة (June, Yaacob & Kheng, 2014) إلى إمكانية استخدام YouTube في تحفيز التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات في ماليزيا. وأكد (Duncan et al., 2013) إمكانية استخدام YouTube كمصدر لتعليم المهارات السريرية في المملكة المتحدة . علاوة على ذلك، أشار (Olasina, 2017) إلى أهمية استخدام مقاطع الفيديو تطوير الكتابة الأكاديمية بين الطلبة في جنوب أفريقيا. وبالمثل، أفاد Albert (٢٠١٥) بأهمية استخدام YouTube في مساعدة الطلبة لزيادة تجاربهم التعليمية وتعزيزها.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لتفشي جائحة COVID-19 المستمر، أغلقت العديد من المدارس والجامعات في أكثر من ١٩٠ دولة وتسببت هذه الجائحة في انقطاع أكثر من ١.٦ مليار طالبًا وطالبةً عن التعليم، أي ما يقرب من ٩٠٪ من الطلبة على مستوى العالم، وجاء ذلك حرصًا على سلامة الطلبة والكادر التدريسي. وانتقل ملايين الطلبة والمعلمين إلى استخدام وسائل التعليم عن بعد لضمان استمرارية العملية التعليمية. وأصبح الطلبة يأخذون دروسًا عبر الإنترنت، ولكن وللأسف في كثير من الحالات يكون ذلك لبضع ساعات فقط في اليوم. وفي إطار جهود شركة Google لمواجهة تبعات الوباء، أعلنت وبالشراكة مع منظمة اليونسكو عن إطلاق موقع ويب وقناة YouTube للتدريس عن بعد بعدة لغات، ومن بينها اللغة العربية (UNESCO, 2020). لذلك، دعت الحاجة للتوجه إلى استخدام الـ YouTube، ليس

فقط من أجل الترفيه، بل للتفاعل مع مقاطع الفيديو التعليمية واستخدامها كمصدر للمعلومات.

لطالما تأكد أن عدم قبول المستخدم للتكنولوجيا يشكل عقبة أمام نجاح تطبيقها، ويعد عاملاً مهمًّا في تحديد نجاح أو فشل تلك التكنولوجيا (Davis, 1993). لذلك، إن من الأهمية بمكان فهم الأسباب التي تجعل الناس يقبلون التكنولوجيا كونها تساعد في تحسين الاستخدام والتصميم والتقييم والتنبؤ بكيفية استجابة الأفراد لهذه التكنولوجيا (Dillon & Morris, 1996). لقد لاقت قضية قبول التكنولوجيا اهتمامًا واسعًا ودفعت كثير من الباحثين إلى الاهتمام الواسع في هذا المجال للتعرف على العوامل المؤثرة في تبني التكنولوجيا واستخدامها. وتظهر قضية قبول التكنولوجيا بشكل جلي وواضح عند تبني واستخدام أنظمة أو تكنولوجيا جديدة في نظام التعليم، ويمكن أن يقود تبني هذه التكنولوجيا إلى إيجاد حالة من الارتباك لدى المستخدمين في العملية التعليمية -المعلم، الطالب- تدفعهم إلى مقاومة التغيير ومحاولة تعطيل استخدام أو قبول التكنولوجيا.

وكانت هناك نتاجات فكرية واسعة حول هذه القضية، ومن أهمها أنموذج تقبل التكنولوجيا Model Acceptance Technology-TAM، الذي طوره Davis عام ١٩٨٩، ويستخدم لدراسة العوامل المرتبطة بقبول الأفراد لأي تكنولوجيا، ولقد تبنته في العديد من الدراسات المتعلقة بقضية قياس قبول التكنولوجيا. ويتميز أنموذج -TAM بإمكانية إضافة متغيرات خارجية جديدة التي يرى الباحثون أنها جديرة بالدراسة، والتي من الممكن أن تؤثر على متغيرات أنموذج -TAM الاساسية -سهولة الاستخدام والفائدة- والتي بدورها تؤثر على النية السلوكية ومن ثم على قرار المستخدم في تبني التكنولوجيا من عدمه. وهذا يوضح سبب قيام العديد من الباحثين بإضافة متغيرات خارجية ذات صلة في سياقات وبيئات مختلفة. وفقًا لعدد من الدراسات السابقة، على سبيل المثال: Davis et al.,1992; Tsai et al., 2017; Sánchez-Prieto et al., 201، يعتبر عامل المتعة المدركة مؤشرًا جوهريًا في

أنموذج -TAM بشكل عام. ومع ذلك -على حد علم الباحث- هناك القليل من الأبحاث والدراسات التي تناولت تأثير عامل المتعة المدركة على قبول YouTube.

بناءً على ذلك، فلقد تبنت الدراسة الحالية أنموذج قبول التكنولوجيا TAM كأساس نظري للخروج برؤية متكاملة حول مدى تأثير بعض العوامل الداخلية (سهولة استخدام، الفائدة المدركة، المواقف تجاه الاستخدام، والنية السلوكية)، والعوامل الخارجية (للمتعة المدركة) على قبول طلبة الدراسات العليا بكلية التربية لمنصة YouTube.

أهداف الدراسة:

لسد الفجوة البحثية المشار إليها أعلاه، هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى أي مدى يعد أنموذج- TAM إطارًا مناسبًا للاستخدام لشرح النية السلوكية لطلبة الدراسات العليا لاستخدام الـ YouTube.
٢. تحديد العوامل المؤثرة في قبول الـ YouTube في برامج الدراسات العليا من لدن طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد، ولقد تم اختيار أنموذج- TAM من أجل تحقيق هذه الأهداف.

ولقد تضمن أنموذج الدراسة الحالية متغير خارجي تمثل بالمتعة المدركة والذي افترض أنه سيؤثر على عاملي الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام والذي افترض ايضًا ان هذان العاملان -الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام- ستؤثران على مواقف الطلبة تجاه الاستخدام، والذي افترض أنه سيؤثر بدوره على النية السلوكية للاستخدام.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية الدراسة الحالية من كونها تتناول موضوع تبني وقبول التعلم القائم على الفيديو ممثلاً بمنصة YouTube واستخدامها في البيئة التعليمية في الجامعات السعودية. فضلاً عن ذلك، فإن هذه الدراسة تأخذ أهميتها من كونها ستجذب انتباه الباحثين والأكاديميين

والمهتمين بقضايا التعليم بشكل عام، والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم بشكل خاص، إلى موضوع مهم وهو قبول التكنولوجيا الحديثة واستخدامها في التعليم، وإلى أنموذج – TAM ومدى تطبيقه في تفسير سلوكيات الأفراد وتحديد العوامل المؤثرة في قبول التكنولوجيا.

مصطلحات الدراسة:

- **التعلم القائمة على الفيديو:** شكلاً من أشكال التعلم والإدراك واكتساب المعرفة أو المهارات المكتسبة من خلال التدريس عبر الفيديو.
- **الفائدة المدركة -Perceived Usefulness**: تشير إلى "الدرجة التي يعتقد بها الشخص أن استخدام نظام معين سيعزز أداءه الوظيفي" (Davis, 1989, p.320).
- **سهولة الاستخدام المدركة -Perceived Ease of Use**: تشير "إلى الدرجة التي يتوقع فيها المستخدم أن يكون النظام المستهدف خاليًا من الجهد" (Davis et al., 1989, p.985).
- **المواقف تجاه الاستخدام -Attitude Towards Using**: "المشاعر الإيجابية أو السلبية للفرد (التأثير التقييمي) حول أداء السلوك المستهدف" (Davis et al., 1989, p.984).
- **النية السلوكية -Behavioral Intention**: هي "مقياس قوة نية الفرد في أداء سلوك محدد" (Davis et al. 1989, p.984).
- **المتعة المدركة- Perceived Enjoyment**: هي الدرجة التي يُنظر فيها إلى استخدام التكنولوجيا على أنها ممتعة في حد ذاتها، بغض النظر عن أي عواقب أداء ناتجة عن استخدامها (Davis et al., 1992).
- **الاستخدام الفعلي:** مستوى الاستخدام الفعلي لنظام المعلومات.

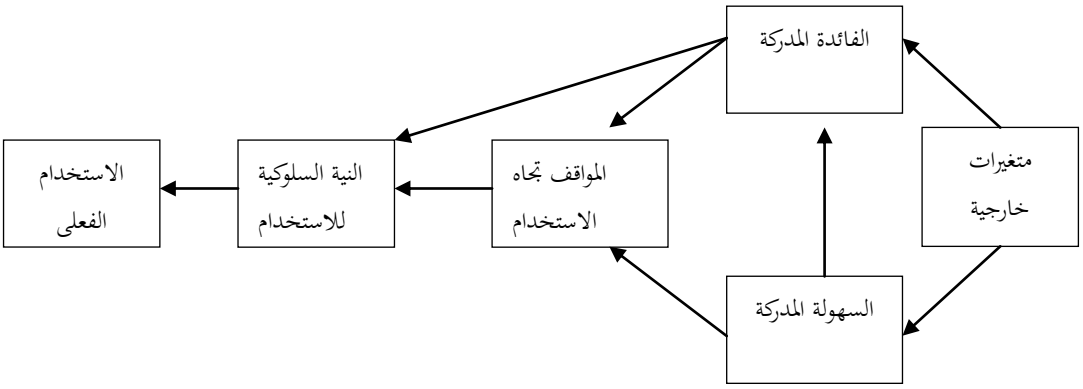
الإطار النظري للدراسة:

أولاً: أنموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model-TAM:

في العقود القليلة الماضية، أولى الباحثون الكثير من الاهتمام لدراسة العوامل المرتبطة بمدى قبول المستخدمين للتعامل مع أي تكنولوجيا جديدة (Davis, 1989; Davis, Bagozzi, & Warshaw, 1989; Venakatesh, 2000)، وانطلاقًا من هذه الجهود، تم تطوير العديد من النظريات والنماذج للتنبؤ ولتبرير مدى قبول التكنولوجيا، ومن بين هذه النماذج، أنموذج قبول التكنولوجيا (TAM)، والذي أُبتكر من قبل Davis (١٩٨٩). حيث يوفر هذا الأنموذج إطارًا مفاهيميًّا يعتمد على نظريات علم النفس الاجتماعي، كنظرية الفعل المنطقي - TRA (Ajzen & Fishbein,1980)، ونظرية السلوك المخطط - TPB (Ajzen, 1985, 1991). وعلى أساس هذه النظريات، تم تطوير أنموذج – TAM خصيصًا لنمذجة قبول المستخدمين لأنظمة المعلومات أو التكنولوجيا، وذلك من خلال تفسير سلوكيات الأفراد وتحديد العوامل المؤثرة في تبني التكنولوجيا. يمثل أنموذج– TAM واحدًا من أهم وأكثر النماذج انتشارًا وشيوعًا وتطبيقًا في دراسات قبول المستخدم للتكنولوجيا، عند مقارنته بنماذج أخرى (مثل: نظرية السلوك المخطط– TPB)، وذلك بسبب بساطته وسهولة تطبيقه (Nguyen, 2015)، ويمكن اعتبار انموذج TAM مؤشرًا ناجحًا وإيجابيًّا للتعرف على مواقف المستخدم تجاه استخدام تكنولوجيا معينة، وبالتالي تقدير مدى فاعليتها والتنبؤ باستخدامها مستقبلاً (McCoy et al., 2007). ويمكن القول إنه الأنموذج الأهم والأكثر تأثيرًا في دراسة قبول التكنولوجيا (Marangunić, & Granić, 2015). ويتكون أنموذج TAM من عدة عوامل تمثلت في الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والنوايا السلوكية، المواقف تجاه الاستخدام. علاوة على ذلك، يشير أنموذج TAM إلى أن أهم متغيرين سهولة الاستخدام والفائدة المدركة (Sunny et al., 2019)، واللذان يشكلان الأعمدة الرئيسة لهذا الأنموذج، ويحددان مواقف المستخدمين تجاه الاستخدام (Ha & Stoel, 2009). بالإضافة إلى

ذلك، افترض أنموذج- TAM أن سهولة الاستخدام المدركة تفسر التباين في الفائدة المدركة، لأنه كلما كان النظام سهل الاستخدام زادت الفائدة المدركة.

ويؤكد (Elkaseh et al., 2016) أن سهولة الاستخدام المدركة والفائدة المدركة عوامل مهمة للتنبؤ بالنوايا السلوكية للطلبة والمعلمين لاستخدام التكنولوجيا. ولقد عرفت سهولة الاستخدام المدركة على أنها الدرجة التي لا تتطلب بذل أي جهد عند استخدام التكنولوجيا (Davis, 1989; Faqih & Jaradat, 2015)، في حين أن الفائدة المدركة تشير إلى الدرجة التي يعتقد الفرد بأن استخدام نظام معين من الممكن أن يحسن أَدَاؤُهُ الوظيفي (Chi, 2018; Davis, 1989). ويفترض أنموذج- TAM علاقة طردية قوية تربط بين سهولة الاستخدام والفائدة (Venkatesh & Davis, 2000)، ويشير إلى أن مواقف المستخدم تجاه التكنولوجيا يتم تحديدها من خلال الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة، المواقف بدورها تؤثر على نية السلوكية للاستخدام (Hong et al., 2011) . قد يتأثر اعتقاد الشخص تجاه النظام أو التكنولوجيا الجديدة بعوامل أخرى يشار إليها في أنموذج TAM بالمتغيرات الخارجية. ويوضح الشكل (١) أنموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لـ (Davis, 1989).



الشكل (١)

أنموذج قبول التكنولوجيا – TAM (Davis, 1989)

على مدى العقدين الماضيين، قام العديد من الباحثين بتطبيق أنموذج– TAM في العديد من الدراسات المرتبطة بموضوعات مختلفة، مثل : الإنترنت اللاسلكي (Lu et al., 2003)، الوسائط المتعددة حسب الطلب (Liao et al., 2008)، التقنيات التعاونية (Cheung & Vogel, 2013)، مصادر المعلومات الإلكترونية (العلوي وآخرون، ٢٠١٤)، التلعيب (Vanduhe et al., 2020)، التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة (فتحي، ٢٠١٧)، التعلم الإلكتروني (عبابنة والزعبي، ٢٠١٨؛ وعرفة ومليجي، ٢٠١٧) التجارة الإلكترونية المتنقلة (Chi, 2018; Faqih & Jaradat, 2015)، نظام موودل (Moodle) للتعلم الإلكتروني (مغيضيب، ٢٠١٢)، نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي (فريح والكندري، ٢٠١٤). وقد أثبتت الدراسات السابقة صحة وموثوقية استخدام أنموذج- TAM كإطار نظري في قبول التكنولوجيا (Hussain et al.,2016; Nguyen, 2015؛ عرفة ومليجي، ٢٠١٧).

ثانيًا: الدراسات السابقة:

١. الفائدة المدركة Perceived Usefulness :

الفائدة المدركة هي "الدرجة التي يعتقد الشخص أن استخدامه نظام معين سيحسن من أدائه الوظيفي" (Davis, 1989, p.320). وفي سياق التعلم القائم على الفيديو، يمكن تعريفها على أنها مدى إدراك الطالب أن استخدامه لمقاطع الفيديو عبر اليوتيوب بأنها مفيدة ومثيرة للاهتمام وذات صلة بتعلمه في المستقبل. ووفقًا لـ انموذج- TAM، وجود تأثير ايجابي للفائدة المدركة على النية السلوكية لاستخدام التكنولوجيا. وتشير نتائج الدراسة التي قام بها (Yang & Wang, 2019) إلى أن الفائدة المدركة لها تأثير إيجابي على النية السلوكية لاستخدام الترجمة الآلية في مجال تعليم الترجمة. توصلت نتائج دراسة أجريت من قبل (Hussain et al., 2016) إلى أن كل من الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام، والمتعة المدركة لها تأثير إيجابي على تبني الخرائط المتنقلة التفاعلية.

طبقت الدراسة التي أجراها (Elkaseh et al., 2016) أنموذج- TAM في فهم مدى تقبل التعلم الإلكتروني في التعليم العالي الليبي. وفقًا لـ TAM، تم اقتراح نموذج بحثي لدراسة تأثير الفائدة المدركة وسهولة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على قبول التعلم الإلكتروني. وشمل النموذج المقترح متغيرات وسائل التواصل الاجتماعي، والفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والموقف تجاه الاستخدام، والنية السلوكية. وبينت النتائج أن هناك تأثيرًا مباشرًا للفائدة المدركة وسهولة الاستخدام على موقف الطلبة والمعلمين تجاه سلوك استخدام التعلم الإلكتروني في التعليم العالي الليبي.

٢. سهولة الاستخدام المدركة Perceived Ease of Use **:**

تشير سهولة الاستخدام إلى الجهد المعرفي الذي يبذله الفرد في تعلم التكنولوجيا (Davis, 1989). في هذه الدراسة، يمكن تعريفها على أنها الدرجة التي يعتقد الطالب أن مشاهدة مقاطع الفيديو عبر اليوتيوب سيكون خاليًا من الجهد. بمعنى انه كلما كانت نظرة المستخدم (المتعلم) للتكنولوجيا (يوتيوب) على أنها سهلة الاستخدام كلما كان موقفه تجاه الاستخدام إيجابي لتبنيها وقبولها، وينتج عن هذا توفر الدافعية لديه والرغبة في استخدامها فعليًا. ووفقًا لأنموذج - TAM، تؤثر سهولة الاستخدام و الفائدة المدركة على المواقف تجاه الاستخدام والأخير يؤثر بدوره على النوايا السلوكية، والتي بدورها ستحدد الاستخدام الفعلي لاستخدام التكنولوجيا. ويؤكد (Nguyen, et al., 2019)، أن سهولة الاستخدام تعد محددًا رئيسًا لمواقف المستخدمين تجاه الاستخدام. معظم الدراسات حول أنموذج- TAM، تفترض أن سهولة الاستخدام ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالفائدة. علي سبيل المثال، استخدم (Cheung & Vogel, 2013) H نموذج -TAM كإطار نظري، لاستكشاف العوامل التي تؤثر على نية الطلبة السلوكية في استخدام التقنيات التعاونية. وأظهرت النتائج أن مواقف الطلبة تجاه استخدام التقنيات التعاونية ستتأثر بشكل مباشر وبطريقة إيجابية من خلال سهولة الاستخدام. كما أشارت نتائج دراسة (Maziriri et al., 2020) إلى أن الفائدة المدركة لها تأثير

أكثر أهمية على مواقف الطلبة تجاه التعلم باستخدام YouTube مقارنة بعامل سهولة الاستخدام. بالإضافة إلى ذلك، أن مواقف الطلبة تجاه استخدام YouTube كأداة تعليمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالنية السلوكية. وكشفت دراسة أجراها (Hong et al., 2020) أن عاملي سهولة الاستخدام والفائدة لها تأثير إيجابي على مواقف المتعلمين تجاه استخدام YouTube. علاوة على ذلك، كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين المواقف تجاه الاستخدام والنية السلوكية.

هدفت الدراسة التي قام بها (Rafiee et al., 2019) إلى تحديد العوامل المؤثرة على تبني استخدام التعلم الإلكتروني في تعلم اللغة الأجنبية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي لسهولة الاستخدام والفائدة المدركة على اتجاهات متعلمي اللغة الانجليزية نحو التعلم الإلكتروني. وأكدت ذلك دراسة (Yang et al., 2010)، التي أظهرت نتائجها أن سهولة الاستخدام تعد عاملاً مهمًّا في تحديد نية الطلبة لاستخدام YouTube. وقد افترضت الدراسات السابقة حول استخدام التكنولوجيا في التعليم، التي اعتمدت نموذج- TAM كإطار نظري، أن سهولة استخدام التكنولوجيا لها تأثير إيجابي على مواقف الأفراد تجاه الاستخدام. اظهرت نتائج دراسة الفريح والكندري (٢٠١٤) أن الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام كان لها تأثير إيجابي على مواقف الطلبة تجاه استخدام نظام لإدارة التعلم (البلاك بورد). ونفس النتيجة أكدتها الدراسة التي أجراها (Juniwati, 2014)، حيث وجد أن سهولة الاستخدام لها تأثير كبير على اتجاهات المستخدمين نحو التسوق عبر الإنترنت. وأظهرت نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٥) أن وجود علاقة إيجابية بين الفائدة من تطبيق "رتل القرآن" باستخدام الهاتف النقال وسهولة الاستخدام. ورغم أن أغلب الدراسات ترجح دائمًا تأثير إيجابي لسهولة الاستخدام المدركة على المواقف تجاه الاستخدام، إلا أن هناك دراسات تشير إلي وجود تأثير ضئيل لهذا العامل على الموقف تجاه الاستخدام (Al-Hujran, et al., 2016).

٣. المتعة المدركة Perceived Enjoyment:

المتعة المدركة تشير إلى المعتقدات التي تتشكل بناءً على التجربة المباشرة مع النظام المستهدف. ويمكن تعريفها على أنها الدرجة التي يُنظر فيها إلى استخدام التكنولوجيا على أنه ممتعًا في حد ذاته، بغض النظر عن أي عواقب أداء ناتجة عن استخدامه (Davis et al., 1992). عندما يكون استخدام التكنولوجيا (YouTube) ممتعًا، حتمًا سيكون لدى المستخدمين (الطلبة) دوافع جوهرية لاعتمادها وقبولها في عمليتي التعليم والتعلم. في عام ٢٠٠٨ ، تم تطوير أنموذج قبول التكنولوجيا (TAM3) من قبل (Venkatesh & Bala, 2008) إذ توصلا إلى أن للمتعة المدركة تأثير إيجابي على سهولة الاستخدام المدركة، وبالتالي، فإن المتعة المدركة ستكون محددًا حيويًّا لقبول التكنولوجيا. وتتفق اغلب الدراسات على أن المتعة المدركة عامل قوي مرتبط بسهولة الاستخدام والفائدة، (على سبيل المثال: Lin & Chen, 2017; Munir & Ilyas, 2017; Venkatesh & Bala, 2008). وجاءت نتائج دراسات (Teo & Zhou, 2014)، لتؤكد على أن للمتعة المدركة تأثير إيجابي على المواقف تجاه الاستخدام والنية السلوكية للاستخدام . وجدت دراسة أجراها (Chin & Ahmad, 2015) أن هناك تأثيرًا إيجابيًّا للمتعة المدركة على نوايا المستهلكين لاستخدام نظام الدفع الإلكتروني في ماليزيا. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع نتائج دراسة (Kim et al., 2008)، التي أكدت على أن المتعة المدركة أحد العوامل الرئيسة التي تؤثر وبشكل مباشر على النية السلوكية لمستخدمي الهواتف المحمولة في كوريا. وجاءت نتائج دراسة أجراها (Rouibah et al., 2016) لتؤكد على أن المتعة المدركة تؤثر بشكل إيجابي على نية المستهلك السلوكية في تبني أنظمة الدفع عبر الإنترنت في الكويت. لكن دراسة أخرى قام بها (Rafiee, & Abbasian-Naghneh, 2019) أشارت نتائجها إلى أن المتعة المدركة لم يكن لها تأثير إيجابي على النية السلوكية.

٤. المواقف تجاه الاستخدام والنية السلوكية - Attitude Towards & Intention to Use:

المواقف تجاه الاستخدام تشير إلى التقييم العام للمستخدمين لسلوك الأداء (Davis, 1986, 1989). ويتم تحديد النية السلوكية للاستخدام من خلال الموقف تجاه استخدام التكنولوجيا. ووفقًا لـ (Azjen & Fishbien, 1975)، يمكن تصنيف المواقف إلى نوعين رئيسيتين، المواقف تجاه الأشياء والمواقف تجاه السلوك. وتشير المواقف تجاه استخدام التكنولوجيا إلى مستوى رغبة الأفراد في استخدام تلك التكنولوجيا (Lederer et al., 1998). إذا رأى المستخدم أن التكنولوجيا مفيدة وسهلة الاستخدام، فمن المحتمل أن يكون موقفه تجاهها إيجابيًّا. ونتيجة لذلك، يشير الموقف الإيجابي تجاه استخدام YouTube إلى نية قوية لاستخدامه كأداة تعليمية. وتشير المواقف إلى الدرجة التي عندها يقيم الشخص أو يربط ما بين النظام المستهدف وظيفته، ويمكن النظر إليها على أنها العامل الذي يرشد السلوك المستقبلي أو يتسبب في نوايا معينة تؤدي في النهاية إلى سلوك معين. وفي سياق YouTube، المواقف يمكن الإشارة إليها على أنها تأثير تقييمي للشعور الإيجابي أو السلبي عند الأفراد لأداء سلوك معين.

يقترح أنموذج – TAM أنه يمكن تحديد النية السلوكية للمستخدم من خلال ثلاثة عوامل: الفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام المدركة، والموقف تجاه السلوك (Davis, 1986). أوضحت نتائج الدراسة التي قام بها (Alkhudaydi, 2018)، تأثير النية السلوكية على المواقف تجاه استخدام YouTube. وبينت النتائج دراسة الجهني (٢٠١٦) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مواقف طالبات الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة طيبة تجاه استخدام منصة أدمودو التعليمية ونواياهن السلوكية في استخدامها مستقبلاً ؛ إضافة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفائدة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة من استخدام منصة إدمودو التعليمية ؛ كما بينت أيضًا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مواقف الطالبات تجاه استخدام المنصة التعليمية وسهولة الاستخدام المدركة. وأظهرت

نتائج دراسة الجراح (٢٠١٦) وجود مواقف إيجابية لدى عينة الدراسة تجاه استخدام برمجة موودل في التعليم.

ثالثًا: فرضيات الدراسة:

في ضوء الإطار النظري للدراسة ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة تمت صياغة خمس فرضيات وعلى النحو الآتي:

H_1: يوجد تأثير إيجابي للمتعة المدركة على سهولة استخدام YouTube.

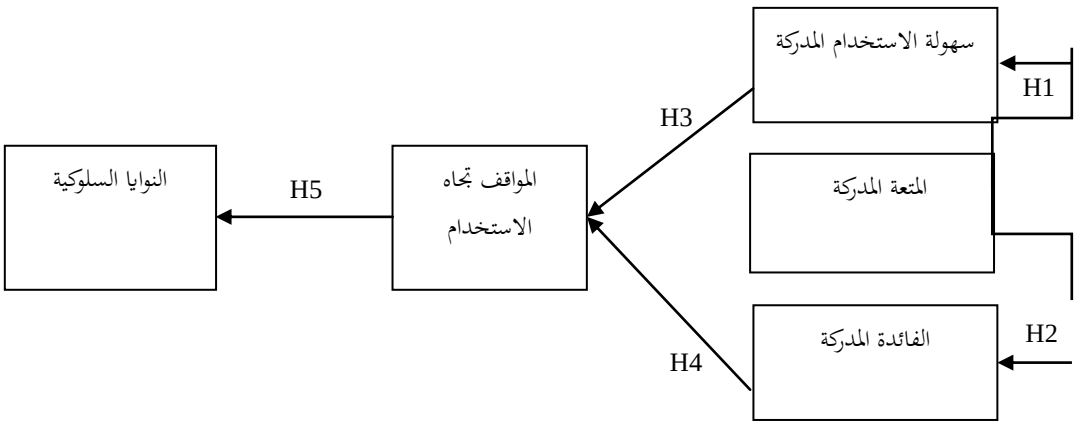
H_2: يوجد تأثير إيجابي للمتعة المدركة على الفائدة المدركة من استخدام YouTube.

H_3: يوجد تأثير إيجابي لسهولة الاستخدام المدركة على مواقف الطَّلبة تجاه استخدام YouTube.

H_4: يوجد تأثير إيجابي للفائدة المدركة على مواقف الطَّلبة تجاه استخدام YouTube.

H_5: يوجد تأثير إيجابي لمواقف الطَّلبة تجاه الاستخدام على النوايا السلوكية لاستخدام YouTube.

والشكل (٢) يوضح أنموذج الدراسة وفرضياتها.



الشكل (٢)

أنموذج الدراسة وفرضياتها

منهجية الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وتحقيق أهدافها، وهو "المنهج الذي يعتمد على دراسة واقع الحالة ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًّا وكميًّا" (عبيدات، عدس وكايد، ٢٠٠١، ص٢٣).

ثانيًا: مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد، في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، والبالغ عددهم (٥١٣) طالبًا وطالبة. وبسبب الوضع الحالي والمسبب له جائحة فيروس كورونا، أدى الى صعوبة التواصل مع جميع الطلبة. وتمثلت عينة الدراسة بـ (١٢٢) طالبًا وطالبة. وبلغت نسبة الذكور ٦٤٪ بواقع ٧٨ طالبًا، بينما بلغت نسبة الإناث ٣٦٪ بواقع ٤٤ طالبة من أصل (122) أفراد عينة الدراسة. وتعد هذه النسبة منطقية نظرًا لأن أعداد طلاب الدراسات العليا الذكور أكثر من عدد الطالبات. وتراوحت أعمار (٤٥,١٪) بين (30 - 35). ووفقًا لـ وكالة كلية التربية للدراسات العليا، بلغ عدد الطلبة المقيدين في برامج الدراسات العليا في الكلية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ في مرحلة الماجستير (٣١٠) طالبًا وطالبة، وفي مرحلة الدكتوراه (٢٠٣) طالبًا وطالبة في مختلف التخصصات والمستويات. والجدول رقم (١) يوضح الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسية

جدول (١): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسية

خصائص العينة	العنصر	التكرار	النسبة المئوية
العمر	أقل من ٢٥	3	2.5
	30-25	37	30.3
	35-30	55	45.1

خصائص العينة	العنصر	التكرار	النسبة المئوية
	+35	27	22.1
النوع	ذكر	78	63.9
	أنثى	44	36.1
البرنامج	ماجستير	76	62.3
	دكتوراه	46	37.7

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الاستبانة

ثالثًا: أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياسًا لتقصي النوايا السلوكية في تبني التكنولوجيا في المستقبل. واعتمد على الاستبانة بوصفها أداةً لقياس متغيرات الدراسة الحالية، لسهولة الحصول على البيانات لعدد كبير نسبيًّا من المتغيرات التي تضمنها أنموذج الدراسة. وقد بني المقياس بعد مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة مثل: (Cabero-Almenara et al., 2019; Davis , 1989, 1993; Venkatesh and Davis, 2000; Venkatesh and Bala, 2008)

وتم ذلك عن طريق استخدام الأسئلة الواردة في استبانات هذه الدراسات لقياس آراء المشاركين في الدراسة عن أبعاد الدراسة الحالية. وبعد أن تم التحقق من صدق وثبات الاستبانة، قننت على بيئة الدراسة الحالية، وذلك من خلال ترجمتها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم التحقق من الهيكل النحوي للنسخة المترجمة، وعرضت على مجموعة من الخبراء والباحثين المتمرسين في الترجمة ومناهج البحث، بما في ذلك أستاذ وآخر أستاذ مشارك بقسم اللغات والترجمة بالجامعة، بالإضافة إلى مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإجراء التغييرات المناسبة على فقرات الاستبانة. وأجريت بعض التعديلات على الاستبانة وفقًا ملاحظاتهم وآرائهم ومناقشتها ودراستها بعناية وتمت مراجعتها بشكل دقيق وأخذ المناسب منها بعين الاعتبار. بهدف الوقوف على

درجة ثبات الاستبانة، بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي قد تواجه العينة الأساسية في الاستجابة على عبارات الاستبانة من حيث صعوبة بعض المفردات أو سهولتها أو الخلط في بعض المصطلحات، تم اختيار عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبًا وطالبة. ولقد استخدم مقياس *Likert* ليكرت الخماسي من "أوافق بشدة" إلى "لا أوفق بشدة" لقياس اتجاه أراء عينة الدراسة. والجدول رقم (٢) يوضح أداة قياس متغيرات الدراسة وفقرات قياسها والمصادر المعتمدة في إعدادها.

جدول (٢): أداة قياس متغيرات الدراسة وفقرات قياسها والمصادر المعتمدة في إعدادها

المتغيرات	الفقرات	المصدر
الفائدة المدركة	– يعزز استخدام تقنية YouTube من فعاليتي في التعلم.	Davis (1989, 1993), Venkatesh & Davis (2000)
	– سيؤدي استخدام YouTube إلى تحسين أدائي في التعليم.	
	– سيزيد استخدام YouTube في تعليمي ومن إنتاجيتي العلمية	
	– أود أن أجد أن YouTube أداة مفيدة في تعليمي	
	– سيمكنني استخدام YouTube من إنجاز المهام بسرعة أكبر في دراستي.	
	– يساعد استخدام YouTube في جعل قيامي بالمهام المكلف بها سهلةً.	
سهولة الاستخدام المدركة	– أشعر أن استخدام موقع YouTube سيكون سهلاً بالنسبة لي	Davis (1989, 1993),Venkatesh & Davis (2000)
	– تعلم استخدام موقع مشاركة الفيديو على YouTube سيكون أمرًا سهلاً بالنسبة لي.	
	– التفاعل مع منصة YouTubeلا لبس فيها وسهلة الفهم.	

المتغيرات	الفقرات	المصدر
	- سيكون من السهل بالنسبة لي أن أصبح ماهرًا في استخدام YouTube	
	- سيكون من السهل بالنسبة استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو مع الاخرين	
	- أشعر أن قدرتي على تحديد سهولة استخدام YouTube محدودة بسبب قلة خبرتي.	
	- سأجد YouTube مرنًا للتفاعل معه.	
المواقف تجاه الاستخدام	- اعتقد أن استخدام YouTube في التعليم أمر جيد.	Davis (1989, 1993),Venkatesh & Davis (2000)
	- أحب استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو.	
	- بشكل عام، موقفي من استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو إيجابي.	
المتعة المدركة	- أجد استخدام YouTube ممتعًا.	Cabero Almenara et al (2019) Davis (1989, 1993),Venkatesh & Davis (2000)
	- يعد استخدام YouTube في التعليم أمرًا سارًّا.	
	- أستمتع عند استخدام تقنية YouTube .	
	- تجعل تقنية YouTube التعلم أكثر إثارة للاهتمام	
	- أود أن أجد تقنية YouTube مثيرة لاستخدامها في التعلم.	
النية السلوكية لاستخدام YouTube	- أنوي استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو.	Davis (1989, 1993),Venkatesh & Davis (2000)
	- سأستخدم YouTube بشكل متكرر لمشاركة مقاطع الفيديو في المستقبل	
	- أتنبأ بأنني سوف استخدم YouTube في التعليم في المستقبل.	

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مراجعة الأدبيات والدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة

رابعًا: اختبار ثبات أداة الدراسة:

فيما يتعلق بثبات أداة الدراسة (الاستبانة) فلقد استخدم مقياس كرونباخ ألفا – Cronbach's alpha (α) لقياس ثبات الفقرات التي استخدمت لقياس أبعاد الانموذج، وتراوحت قيم α لأبعاد الدراسة ما بين ٠,٨٥١ و ٠,٩٢٢ ، وأن قيمة معامل الثبات الكلي لـ α= ٩١٥. وهو معامل ثبات مقبول. جدول رقم (٣) يوضح قيم معامل كرونباخ ألفا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٣): قيم معامل كرونباخ ألفا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات Variables	عدد بنود الاستبانة N of Items	معامل كرونباخ ألفا (α)
الفائدة المدركة	7	.922
سهولة الاستخدام	7	.860
المواقف تجاه الاستخدام	3	.887
المتعة المدركة	5	.893
النوايا السلوكية	3	. 851
معامل الثبات الكلي	**25**	**.915**

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على *SPSS*

خامسًا: تحليل البيانات:

للتحقق من صحة فرضيات الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام عدة أساليب إحصائية انحصرت في:

- معامل الثبات ألفا كرونباخ - Cronbach's Alpha (α).
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون-Pearson (r).

- الانحدار الخطي- Linear Regression.

نتائج الدراسة:

أولاً: التحليل الإحصائي لنتائج الاستبانة:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
الفائدة المدركة				
١. يعزز استخدام YouTube من فعاليتي في التعلم.	4.2589	.75630	6	مرتفعة
٢. سيؤدي استخدام YouTube إلى تحسين أدائي في التعليم.	4.3750	.72441	1	مرتفعة
٣. سيزيد استخدام YouTube في تعليمي ومن إنتاجيتي العلمية	4.3125	.77146	4	مرتفعة
٤. أود أن أجد أن YouTube أداة مفيدة في تعليمي	4.3393	.63747	5	مرتفعة
٥. سيمكنني استخدام YouTube من إنجاز المهام بسرعة أكبر في دراستي.	4.3214	.68726	3	مرتفعة
٦. يساعد استخدام YouTube في جعل قيامي بالمهام المكلف بها سهلةً.	4.3393	.67855	2	مرتفعة
سهولة الاستخدام المدركة				
١. أشعر أن استخدام موقع YouTube سيكون سهلاً بالنسبة لي	4.2909	.68195	1	مرتفعة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٢. تعلم استخدام موقع مشاركة الفيديو على YouTube سيكون أمرًا سهلاً بالنسبة لي.	4.2091	.74311	2	مرتفعة
٣. التفاعل مع منصة YouTube لبس فيها وسهلة الفهم.	4.1727	.77648	4	مرتفعة
٤. سيكون من السهل بالنسبة لي أن أصبح ماهرًا في استخدام YouTube	4.1727	.75248	3	مرتفعة
٥. سيكون من السهل بالنسبة استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو مع الآخرين.	4.1455	.81089	6	مرتفعة
٦. أشعر أن قدرتي على تحديد سهولة استخدام YouTube محدودة بسبب قلة خبرتي.	3.6909	1.13125	7	مرتفعة
٧. سأجد YouTube مرنًا للتفاعل معه.	4.1545	.73180	5	مرتفعة
المواقف تجاه الاستخدام				
١. أعتقد أن استخدام YouTube في التعليم أمر جيد.	4.3636	.64577	1	مرتفعة
٢. أحب استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو.	4.3091	.73877	3	مرتفعة
٣. بشكل عام، موقفي من استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو إيجابي.	4.3455	.62716	2	مرتفعة
المتعة المدركة				
١. أجد استخدام YouTube ممتعًا.	4.3182	.68979	3	مرتفعة
٢. يعد استخدام YouTube في التعليم أمرًا سارًّا.	4.3727	.68882	1	مرتفعة
٣. أستمتع عند استخدام تقنية YouTube.	4.2727	.70267	5	مرتفعة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
٤. تجعل تقنية YouTube التعلم أكثر إثارة للاهتمام	4.3364	.72031	2	مرتفعة
٥. أود أن أجد تقنية YouTube مثيرة لاستخدامها في التعلم.	4.3182	.64867	4	مرتفعة
النوايا السلوكية				
١. أنوي استخدام YouTube لمشاركة مقاطع الفيديو.	4.3898	.73999	3	مرتفعة
٢. سأستخدم YouTube بشكل متكرر لمشاركة مقاطع الفيديو في المستقبل	4.4237	.70900	1	مرتفعة
٣. أتنبأ بأنني سوف استخدم YouTube في التعليم في المستقبل.	4.4237	.61889	2	مرتفعة

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على *SPSS*

ثانيًا: اختبار الفرضيات:

١. قيمة معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين متغيرات الدراسة

للتحقق من صحة فرضيات الدراسة تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة الإحصائية أو الارتباط بين متغيرات الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).

- **الفرضية الأولى: H_1 : يوجد تأثير إيجابي للمتعة المدركة على سهولة الاستخدام.**

جدول (٥): معامل الارتباط (r) لقياس العلاقة بين المتعة المدركة وبين سهولة الاستخدام

المتغيرات	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	وصف العلاقة
المتعة المدركة وسهولة الاستخدام المدركة	.716**	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)	طردية موجبة

يبين الجدول رقم (٥) أن معامل الارتباط موجب ودال إحصائيًا، حيث أن قيمة معامل الارتباط (r=0.716)، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من (٠,٠٠١) مما يدل على وجود علاقة إيجابية طردية تربط بين المتعة المدركة وسهولة الاستخدام، وهذه النتيجة تثبت الفرضية الأولى.

- **الفرضية الثانية H_2: يوجد تأثير إيجابي للمتعة المدركة على الفائدة المدركة من الاستخدام.**

جدول (٦): معامل الارتباط (r) لقياس العلاقة بين المتعة المدركة وبين الفائدة من استخدام YouTube

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
المتعة المدركة والفائدة من الاستخدام	.772**	دالة عند مستوى (0.000)	طردية موجبة

يبين الجدول رقم (٦) أن معامل الارتباط موجب ودال إحصائيًّا، حيث إن قيمة معامل الارتباط (r=0.772)، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٠١) مما يدل على وجود علاقة طردية قوية تربط بين المتعة المدركة والفائدة من الاستخدام، وهذه النتيجة تثبت الفرضية الثانية.

- **الفرضية الثالثة: H_3 : يوجد تأثير إيجابي لسهولة الاستخدام المدركة على مواقف الطَّلبة تجاه الاستخدام:**

جدول (٧): معامل الارتباط (r) لقياس العلاقة بين سهولة الاستخدام وبين مواقف الطلبة تجاه الاستخدام

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
سهولة الاستخدام ومواقف الطلبة تجاه الاستخدام	.679**	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)	طردية موجبة

يبين الجدول (٧) أن معامل الارتباط موجب ودال إحصائيًّا، حيث تبلغ قيمة معامل الارتباط (r=0.679)، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٠١) مما يدل على وجود علاقة طردية تربط بين سهولة الاستخدام المدركة ومواقف الطلبة تجاه استخدام YouTube، ما يعني أنه كلما زادت سهولة الاستخدام زادت مواقف الطلبة الإيجابية لاستخدام تجاه استخدام YouTube كأداة تعليمية. وهذه النتيجة تثبت الفرضية الثالثة.

- **الفرضية الرابعة: H_4: يوجد تأثير إيجابي الفائدة المدركة على مواقف الطَّلبة تجاه استخدام YouTube كأداة تعليمية:**

جدول (٨): معامل الارتباط (r) لقياس العلاقة بين سهولة الاستخدام المدركة وبين مواقف الطلبة تجاه استخدام YouTube

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
الفائدة المدركة ومواقف الطلبة تجاه الاستخدام	.775**	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)	طردية موجبة

يبين الجدول (٨) أن معامل الارتباط موجب ودال إحصائيًا، حيث تبلغ قيمة معامل الارتباط (r=٠,٧٧٥)، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠٠)، وهي قيمة أقل من (٠,٠٠١) مما يدل على وجود علاقة طردية متزايدة قوية ترتبط بين الفائدة المدركة ومواقف الطلبة تجاه استخدام YouTube، ما يعني أنه كلما زاد تصور الفائدة المدركة زاد مع مواقف الطلبة تجاه الاستخدام، وهذه النتيجة تثبت الفرضية الرابعة.

H_5: يوجد تأثير إيجابي للمواقف تجاه الاستخدام على النية السلوكية للطَّلبة لاستخدام YouTube كأداة تعليمية.

جدول رقم (٩): معامل الارتباط (r) لقياس العلاقة بين مواقف الطلبة وبين النوايا السلوكية للاستخدام YouTube

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	وصف العلاقة
مواقف الطلبة والنوايا السلوكية للاستخدام	.627**	دالة عند مستوى (٠,٠٠٠)	طردية موجبة

يبين الجدول (٩) أن معامل الارتباط موجب ودال إحصائيًّا، حيث إن قيمة معامل الارتباط (r =٠,٧٧٥)، وهو دال عند مستوى (٠,٠٠٠) وهي قيمة أقل من (٠,٠٠١) مما يدل على وجود علاقة طردية موجبة ترتبط بين الفائدة المدركة ومواقف الطلبة تجاه استخدام YouTube، وهذه النتيجة تثبت الفرضية الرابعة.

الخطوة التالية في تحليل البيانات هي فحص أهمية وقوة العلاقات المفترضة في أنموذج الدراسة (الشكل ١). ولتحقيق ذلك، تم إجراء تحليل الانحدار الخطي لاختبار فرضيات الدراسة. يوضح الشكل (٣) العرض البياني لقيمة β لكل من المتغيرات. علاوة على ذلك، يوضح الجدول (٨) النتائج الإجمالية.

٢. الانحدار الخطي Linear Regression:

- **تحليل الانحدار بين المتعة المدركة وسهولة الاستخدام**

نتائج الفرضية الأولى H_1: يوجد تأثير إيجابي للمتعة المدركة على سهولة استخدام YouTube كأداة تعليمية. والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠): تحليل الانحدار لسهولة الاستخدام والمتعة المدركة

t	β	B	مربع معامل الارتباط R2	الارتباط R معامل	F	Sig.
10.670	.716	.745	.513	.716[a]	113.854	.000***
المتغير المستقل: المتعة المدركة						
المتغير التابع: سهولة الاستخدام				ملاحظة: . *** التأثير المعنوي p<0.001		

أشارت النتائج إلى أن قيمة R^2 تساوي .٥١٣ ، مما يشير إلى أن هذا النموذج يمثل ما يقرب من ٥١٪ من إجمالي التباين. علاوة على ذلك، اشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للمتعة المدركة على سهولة الاستخدام (β= .745, t-value =10.670, p<0.00)، علاوة على ذلك، تشير القيمة B للمتعة المدركة = ٠.٧٤٥ ، p<0.00 ، ستؤدي إلى سهولة استخدام YouTube ، والتي تدعم فيها الفرضية الأولى . وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي أثبتت هذه العلاقة على سبيل المثال: (Lin & Chen, 2017; Munir & Ilyas, 2017; Venkatesh & Bala, 2008).

- **تحليل الانحدار بين المتعة المدركة الفائدة المدركة من الاستخدام**

نتائج الفرضية الثانية H_2: يوجد تأثير إيجابي للمتعة المدركة على الفائدة المدركة من الاستخدام. والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

جدول (١١): تحليل الانحدار المتعة المدركة والفائدة المدركة

t	β	B	مربع معامل الارتباط R2	معامل الارتباط R	F	Sig.
12.635	.772	.801	.596	.772a	159.647	.000***
المتغير المستقل: المتعة المدركة			ملاحظة: *** التأثير المعنوي p<0.001			
المتغير التابع : الفائدة المدركة						

أشارت النتائج إلى أن قيمة R^2 تساوي 0.596 ، مما يشير إلى أن هذا النموذج يمثل ما يقرب من ٦٠٪ من إجمالي التباين.

علاوة على ذلك، أشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للمتعة المدركة على الفائدة من الاستخدام (β= 0.772, t-value 12.635, p<0.001)، علاوة على ذلك، تشير القيمة B للمتعة المدركة =801.، ستؤدي إلى زيادة الفائدة من الاستخدام، والتي تدعم فيها

الفرضية الثانية. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة مثل دراسة (Kim et al., 2008)، دراسة (Rafiee et al., 2019)، دراسة (Rouibah et al., 2016)، دراسة (Chin & Ahmad, 2015).

- **تحليل الانحدار بين سهولة الاستخدام المدركة، والفائدة المدركة، ومواقف الطلبة تجاه الاستخدام**

نتائج الفرضية الثالثةH_3: يوجد تأثير إيجابي لسهولة الاستخدام المدركة على مواقف الطَّلبة تجاه استخدام YouTube، والفرضية الرابعةH_4 : يوجد تأثير إيجابي الفائدة المدركة على مواقف الطَّلبة تجاه استخدام YouTube. والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢): تحليل الانحدار للفائدة المتصورة وسهولة الاستخدام والمواقف تجاه الاستخدام

المتغيرات التابعة	t	β	B	مربع معامل الارتباط R2	معامل الارتباطR	F	Sig.
الفائدة المدركة	6.718	.609	.618	.621	.788a	87.611	.000***
سهولة الاستخدام المدركة	2.414	.219	.221				.017
المتغير المستقل: المواقف تجاه الاستخدام				ملاحظة: . *** التأثير المعنوي p<0.001			

على عكس دراسات TAM السابقة التي أجراها Davis (1989)، Huang (2016)، Šumak et al. (2011) Iba'nez et al. (2016) الذين قدموا أدلة على تأثير سهولة الاستخدام على مواقف الطلبة، أشارت النتائج التي تم الحصول عليها من هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد تأثير كبير لسهولة الاستخدام على مواقف الطلبة تجاه الاستخدام (β =.219, t-value, 6.718, p<0.05)، إذا أن سهولة الاستخدام من لدن الطلبة قد لا تكون ذات أهمية في استخدام YouTube مستقبلاً. والتي لا تدعم فيها الفرضية الثالثة.

أشارت النتائج إلى أن قيمة R2 تساوي 0.621، مما يشير إلى أن هذا النموذج يمثل ما

يقرب من ٦٢٪ من إجمالي التباين. علاوة على ذلك، اشارت النتائج إلى وجود تأثير إيجابي للفائدة من الاستخدام على مواقف الطلبة تجاه الاستخدام (β= 0.609, t-value, 6.718, p < .001)، ما يعني أنه ستؤدي إلى زيادة مواقف الطلبة تجاه الاستخدام، التي تدعم فيها الفرضية الرابعة. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة مثل دراسة الجراح (٢٠١٦)، ودراسة دراسة الجهني (٢٠١٦)، ودراسة (Rafiee et al., 2019)، ودراسة (Hong et al., 2020).

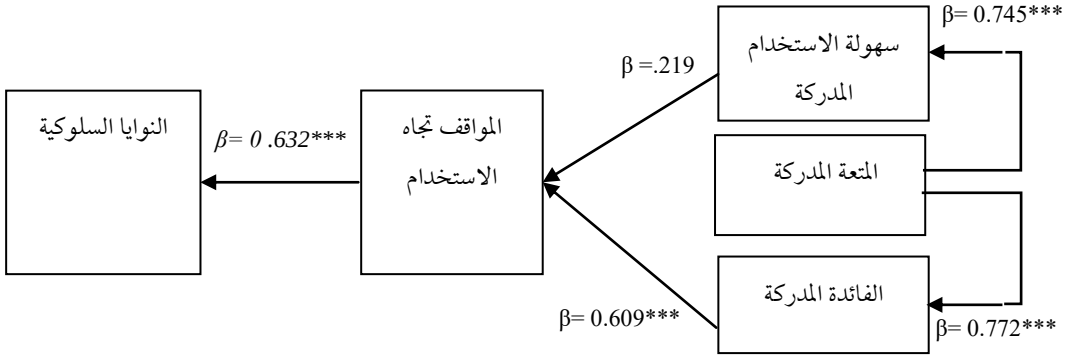
- **تحليل الانحدار بين ومواقف الطلبة تجاه الاستخدام والنية السلوكية للاستخدام**

نتائج الفرضية الخامسة H_5: يوجد تأثير إيجابي لمواقف الطلبة على النية السلوكية للاستخدام YouTube. والجدول ١٣ يبين ذلك.

جدول (١٣): تحليل الانحدار للمواقف تجاه الاستخدام والنية السلوكية

t	β	B	مربع معامل الارتباط R2	الارتباط Rمعامل	F	Sig.
8.358	.627	.745	.632	.627[a]	69.850	.000***
المتغير المستقل: النية السلوكية للاستخدام						
المتغير التابع: المواقف تجاه الاستخدام				ملاحظة: *** التأثير المعنوي p<0.001		

علاوة على ذلك، تشير النتائج إلى أن قيمة R2 تساوي 632.، مما يشير إلى أن هذا النموذج يمثل ما يقرب من ٦٣٪ من إجمالي التباين. وأشارت النتائج أيضًا إلى وجود تأثير إيجابي لمواقف الطلبة تجاه استخدام اليوتيوب,(β= 0.632, t-value = 8.4, p < .001) علاوة على ذلك، تشير القيمة B لمواقف الطلبة تجاه الاستخدام =0.745، ستؤدي إلى زيادة النية السلوكية لاستخدام YouTube، التي تدعم فيها الفرضية الخامسة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت اليه الدراسات السابقة، مثل: دراسة الجهني (٢٠١٦)، ودراسة الجراح (٢٠١٦)، ودراسة (Alkhudaydi (2018، ودراسة (Kim et al.(2008.



الشكل (٣) نتائج اختبار النموذج

ملاحظة: ***$p < 0.001$.

جدول (١٤): ملخص نتائج فروض الدراسة

الفرضيات	العلاقة المقترحة	نتيجة الاختبار	النتيجة
H_1	سهولة الاستخدام – المتعة المدركة	$\beta= .745,\ p<0.001$***	قبول
H_2	الفائدة المدركة – المتعة المدركة	$\beta = .772,\ p<0.001$***	قبول
H_3	المواقف تجاه الاستخدام – سهولة الاستخدام	$\beta = .219,\ p > 0.05$	رفض
H_4	المواقف تجاه الاستخدام – الفائدة المدركة	$\beta = .609,\ p<0.001$***	قبول
H_5	النوايا السلوكية – المواقف تجاه الاستخدام	$\beta = .632,\ p<0.001$***	قبول

ملاحظة: *** $p<0.001$; $p > 0.05$

مناقشة النتائج:

بسبب جائحة COVID-19، تم إغلاق المدارس والجامعات في جميع أنحاء العالم، وأصبح من الضروري القيام بالبحث عن طرق مبتكرة وحلول سريعة في منصات التعلم الرقمية المختلفة لموجهة هذه المشكلة وتوفير أفضل الحلول البديلة. ومن أهم تلك الابتكارات التي يمكن القيام بها هو استخدام منصة الـ YouTube في عمليتي التعليم والتعلم، إذ تتسم هذه المنصة بالمرونة والفائدة وسهولة الاستخدام وبالتالي توفر حلول تعليمية مناسبة عبر الإنترنت. وتأتي منصة اليوتيوب في مقدمة الجيل الثاني من الويب

(Web2.0) التي تشهد إقبالاً متزايدًا علي توظيفها من أعضاء هيئة التدريس، نظرًا إلى الحيوية والمتعة التي تضفيها على عمليتي التعليم والتعلم، مما يدفع الطلبة إلى التفاعل مع المحتوى المقدم من خلالها، وكذلك مع اقرانهم ومعلميهم، إضافة إلى إشراكهم في من المهمات التي تنمي مهاراتهم المختلفة. لذا، هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى تقبل طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الملك خالد لاستخدام منصة الـ YouTube كمصدر للمعلومات أثناء جائحة COVID-19. وعلى غرار الدراسات السابقة (Hussain et al., 2016; Ha & Stoel, 2009; Nguyen, 2015 ؛ عرفة ومليجي، 2015)، أكدت الدراسة الحالية صحة وموثوقية استخدام أنموذج -TAM كإطار نظري في فهم وتفسير النية السلوكية لقبول منصة الـ YouTube في عمليتي التعليم والتعلم.

أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أن متغيرات الدراسة (المتعة المدركة، والفائدة المدركة، وسهولة الاستخدام، ومواقف الطلبة تجاه الاستخدام) لها تأثير إيجابي مباشر وغير مباشرٍ على النوايا السلوكية للطلبة. من الممكن أن تعزى هذه النتيجة التي توصلت اليها الدراسة لما تتمتع به منصة الـ YouTube من مزايا متعددة التي من المتوقع أن تخدم تعلم الطلبة وأن تسهم في تحسن مستواهم، منها: هذا النوع من التعلم يتيح للطلبة عرض المادة التعليمية ودراستها بمرونة وسهولة مما يتطلب منهم البحث بشكل جيد للحصول على المعلومات وكيفية التحكم بها. وقد يعود ذلك أيضًا إلى أن الطلبة يدركون أن استخدام منصة الـ YouTube مثيرة للاهتمام لاستخدامها في التعلم وممتعة في حد ذاتها بصرف النظر عن أي نتائج سوف تنجم عن استخدامها، لذلك سيكون لديهم أعلى نية سلوكية لاستخدام هذه التقنية في تعليمهم. ويمكن أن تكون النتيجة منطقية حيث إن أصحاب الخبرات الكبيرة يتفاعلون مع التقنية تفاعلاً أكبر من ذوي الخبرات المتوسطة؛ لأن أصحاب الخبرات الكبيرة لديه القدرة على البحث والاستقصاء واستنباط المفاهيم والأفكار مقارنة مع أصحاب الخبرات المتوسطة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة تطوير خطط استراتيجية وتقديم إرشادات تأخذ في الاعتبار قبول الطلبة من أجل تضمين جميع عوامل النجاح الحاسمة لنشر YouTubeالمستدام.

٢. يجب على أن تحرص مراكز تنمية مهارات الطلبة بالجامعة على زيادة المواقف الإيجابية للطلبة تجاه استخدام YouTube في أنشطة التعلم.

٣. أن تقوم الجامعة بتحفيز طلبتها وخصوصًا طلبة الدراسات العليا لاستخدام YouTube في الدراسة الجامعية.

٤. تدريب طلبة الدراسات العليا الدراسات العليا على كيفية توظيف منصة اليوتيوب في تعليمهم، شرح ما تتمتع به من مميزات وسمات يمكن أن ينعكس استخدامها إيجابيًّا في عمليتي التعليم والتعلم.

٥. العمل على نشر الوعي بأهمية التعلم القائم على الفيديو "منصة YouTube"، وخصوصًا في برامج الدراسة العليا والأوساط الأكاديمية بشكل عام نظرًا لفاعليته في التعليم.

٦. إجراء مزيد من البحوث حول قبول وتبني YouTube في مؤسسات تعليمية أخرى في المملكة العربية السعودية، التي يمكن أن تزيد من قابلية تعميم نتائج الدراسة الحالية؛ لأن المواقف وسلوكيات الأفراد لتبني YouTube في السياقات الثقافية الأخرى تختلف عن تلك الموجودة في جامعة الملك خالد.

٧. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي تسهم في فهم المحددات والعوامل والتي قد تؤثر على قبول YouTube وذلك باستخدام نماذج قبول التكنولوجيا الأخرى كـ نظرية الفعل المنطقي(TRA)، ونظرية السلوك المخطط (TPB).

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو مغيصيب، ناجي احمد محمد. (٢٠١٢). العوامل المؤثرة على تقبل المدرسين للعمل على نظام موودل للتعليم الإلكتروني: دراسة حالة الجامعة الاسلامية. *مجلة الجامعة الإسلامية – غزة*. *http://hdl.handle.net/20.500.12358/17880*

الأقرع، هشام علي، والمصري، وائل سالمة. (٢٠١٣). تأثير الفيديو التفاعلي على الأداء المهارى والمستوى الرقمي لمهارة رمي القرص لطلاب كلية التربية البدنية والرياضة في جامعة الأقصى. سلسلة العلوم الإنسانية، *مجلة الجامعة الإسلامية*، ٢١(١)، ٢٠٧-٢٣٣.

الشهراني، حامد علي مبارك. (٢٠١٩). العوامل المؤثرة على تقبل طلاب جامعة الملك خالد لاستخدام تطبيق الواتس آب في دعم العملية التعليمية في ضوء النظرية الموحدة لتقبل التكنولوجيا UTAUT. *المجلة التربوية لكلية التربية –جامعة سوهاج*، ٦٤ (١)، ١٨٣-٢١٨. DOI: 10.1286/EDUSOHAG.2019.40763

الجراح، عبدالمهدي علي سعد. (٢٠١٦). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية موودل في تعلمهم، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٥ (٢)، ٢١٣-٤٢٦٤.

الجهني ليلى سعيد. (٢٠١٦). تقصي نوايا طالبات الدراسات العليا السلوكية في استخدام منصة إدمودو التعليمية مستقبلاً باستخدام نموذج قبول التقنية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل*، ٢٨ ، ٦٩-٩٠.

عرفة، نصر طه حسن ومليجي، مجدي مليجي عبدالحكيم. (٢٠١٧). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الالكتروني لمقرراتهم الدراسية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٠ (٣٠)، ٣٣-٦٢.

العلوي، الصقري والحراصي. (٢٠١٤). قياس مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم التطبيقية لمصادر المعلومات الإلكترونية: https://doi.org/10.5339/qproc.2014.gsla.10

فتحي، أكرم. (٢٠٧). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فعالية التكنولوجيا المساندة القائمة على تطبيقات التعلم التكيفية النقالة لتمكين ذوي الإعاقة البصرية من التعلم. *مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٧٦* (١)، ٥٧-١٢١.

الفريح، سعاد عبدالعزيز والكندري، علي حبيب. (٢٠١٤). استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) لتقصي فاعلية تطبيق نظام لإدارة التعلم في التدريس الجامعي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥* (١)، ١١١-١٣٨.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Al-Hujran, O., Al-Debei, M. M., Chatfield, A., & Migdadi, M. (2015). The imperative of influencing citizen attitude toward e-government adoption and use. *Computers in human Behavior, 53*, 189-203.

Alalwan, A. A., Baabdullah, A. M., Rana, N. P., Tamilmani, K., & Dwivedi, Y. K. (2018). Examining adoption of mobile internet in Saudi Arabia: Extending TAM with perceived enjoyment, innovativeness and trust. *Technology in Society*, *55*, 100–110. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2018.06.007

Albahlal, F. S. (2019). The impact of YouTube on improving secondary school students' speaking skills: English language teachers' perspectives. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 6*(2), 1-17.

Albert, D. J. (2015), Social media in music education: Extending learning to where students "live. *Music Educators Journal, 102*(2), 31-38.

Alkhudaydi, (2018). Investigating factors that influence the use of You Tube in teaching biology in high schools in Saudi Arabia based on the technology acceptance model. *Electronic comprehensive journal for education and science publications, 13*, 1-10.

Almobarraz, A. (2018). Utilization of YouTube as an information resource to support university courses. *The Electronic Library, 36*(1), 71-81.

Bose, S. (2017, December 17). *98% of All Companies Plan to Use E-Learning by 2020 with Opportunities for Small Biz*. Small Business Trends. https://smallbiztrends.com/2017/12/2018-e-learning-trends.html.

Bravo, E., Amante-Garcia, B., Simo, P., Enache, M., & Fernandez, V. (2011). Video as a new teaching tool to increase student motivation. In *Proceedings of 2011 IEEE Global Engineering Education Conference*, 638-642.

Cheung, R., & Vogel, D. (2013). Predicting user acceptance of collaborative technologies: An extension of the technology acceptance model for e-learning. *Computers & Education, 63*, 160-175.

Chi, T. (2018). Understanding Chinese consumer adoption of apparel mobile commerce: An extended TAM approach. *Journal of Retailing and Consumer Services, 44*, 274–284. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.07.019

Chin, L. P., & Ahmad, Z. A. (2015). Perceived Enjoyment and Malaysian Consumers' Intention to Use a Single Platform E-Payment. *SHS Web of Conferences, 18*, 01009. https://doi.org/10.1051/shsconf/20151801009

Clement, J. (2019, August 9). *YouTube: hours of video uploaded every minute 2019*. Statista. https://www.statista.com/statistics/259477/hours-of-video-uploaded-to-youtube-every-minute/.

Cooper, D., Higgins, S., & Beckmann, N. (2017). Online instructional videos as a complimentary method of teaching practical rehabilitation skills for groups and individuals. *Journal of Educational Technology Systems, 45*(4), 546-560

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1992). Extrinsic and Intrinsic Motivation to Use Computers in the Workplace1. *Journal of Applied Social Psychology, 22*(14), 1111–1132. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1992.tb00945.x

Donkor, F. (2011). Assessment of learner acceptance and satisfaction with video-based instructional materials for teaching practical skills at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(5), 74. https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i5.953

Duncan, I., Yarwood-Ross, L., & Haigh, C. (2013). YouTube as a source of clinical skills education. *Nurse Education Today, 33*(12), 1576-1580.

Eick, C., & King, T. (2012). Nonscience majors' perceptions on the use of YouTube video to support learning in an integrated science lecture. *Journal of College Science Teaching, 42*(1), 26-30.

Elkaseh, A.M., Kok, W.W. & Chun, C.F. (2016). Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness of Social Media for e-Learning in Libyan Higher Education: A Structural Equation Modeling Analysis. *International Journal of Information and Education Technology, 6*(3), 1-8.

Faqih, K. M., & Jaradat, M.-I. R. M. (2015). Assessing the moderating effect of gender differences and individualism-collectivism at individual-level on the adoption of mobile commerce technology: TAM3 perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, *22*, 37–52. https://doi.org/10.1016/j.jretconser.2014.09.006

Ha, S., & Stoel, L. (2009). Consumer e-shopping acceptance: Antecedents in a technology acceptance model. *Journal of Business Research*, *62*(5), 565–571. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2008.06.016

Holtzblatt, M., & Tschakert, N. (2011). Expanding your accounting classroom with digital video technology. *Journal of Accounting Education, 29*(2-3), 100-121

Hong, J.-C., Chen, M.-L., & Ye, J.-H. (2020). Acceptance of YouTube Applied to Dance Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, *10*(1), 7–13. https://doi.org/10.18178/ijiet.2020.10.1.1331

Hong, J.-C., Hwang, M.-Y., Hsu, H.-F., Wong, W.-T., & Chen, M.-Y. (2011). Applying the technology acceptance model in a study of the factors affecting usage of the Taiwan digital archives system. *Computers & Education*, *57*(3), 2086–2094. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.011

Hussain, A., Mkpojiogu, E. O. C., & Yusof, M. M. (2016). Perceived usefulness, perceived ease of use, and perceived enjoyment as drivers for the user acceptance of interactive mobile maps. https://doi.org/10.1063/1.4960891

Jandhyala, D. (2020, April 27). *Visual Learning: 6 Reasons Why Visuals Are The Most Powerful Aspect Of eLearning*. eLearning Industry. https://elearningindustry.com/visual-learning-6-reasons-visuals-powerful-aspect-elearning.

Jordan, J. T., Box, M. C., Eguren, K. E., Parker, T. A., Saraldi-Gallardo, V. M., Wolfe, M. I., & Gallardo-Williams, M. T. (2015). Effectiveness of studentgenerated video as a teaching tool for an instrumental technique in the organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education, 93*(1), 141-145.

June, S., Yaacob, A., & Kheng, Y. K. (2014). Assessing the use of YouTube videos and interactive activities as a critical thinking stimulator for tertiary students: An action research. *International Education Studies, 7*(8), 56-67.

Kim, G. S., Park, S-B., & Oh, J. (2008). An examination of factors influencing consumer adoption of short message service (SMS). *Psychology and Marketing*, *25*(8), 769-786. https://doi.org/10.1002/mar.20238

Marangunić, N., & Granić, A. (2015). Technology acceptance model: A literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society, 14*(1), 81–95. doi:10.1007/s10209-014-0348-

Maziriri, E. T., Gapa, P., & Chuchu, T. (2020). Student Perceptions Towards the use of YouTube as An Educational Tool for Learning and Tutorials. *International Journal of Instruction*, *13*(2), 119–138. https://doi.org/10.29333/iji.2020.1329a

McCoy, S., Galletta, D., & King, W. (2007). Applying TAM across cultures: the need for caution. *European Journal of Information System, 16*, 81-90.

McFadden, C. (2020, July 3). *YouTube's History and Its Impact on the Internet*. Interesting Engineering. https://interestingengineering.com/youtubes-history-and-its-impact-on-the-internet.

Nguyen, D. (2015) Understanding Perceived Enjoyment and Continuance Intention in Mobile Games, Aalto University, Finland.

Nguyen, T. T. H., Nguyen, N., Nguyen, T. B. L., Phan, T. T. H., Bue, L. P., & Moon, H. C. (2019). Investigating Consumer Attitude and Intention towards Online Food Purchasing in an Emerging Economy: An Extended TAM Approach, Foods. *MDPI, 8*, 576, 1–15.

https://doi.org/doi:10.3390/foods8110576.

O'Connor, E. A. (2011) The effect on learning, communication and assessment when student-created YouTube of microteaching were used in an online teacher-education course, *Journal of Educational Technology Systems, 39*(2), 135-154.

Olasina, G. (2017). An evaluation of educational values of YouTube videos for academic writing. *The African Journal of Information Systems, 9*(4), 232- 261

Puri-Mirza, A. (2020, July 17). *Saudi Arabia: number of internet users 2025*. Statista. https://www.statista.com/statistics/462959/internet-users-saudi-arabia

Rafiee, M., & Abbasian-Naghneh, S. (2019). E-learning: development of a model to assess the acceptance and readiness of technology among language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 1–21. https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1640255

Rouibah, K., Lowry, P. B., & Hwang, Y. (2016). The effects of perceived enjoyment

and perceived risks on trust formation and intentions to use online payment systems: New perspectives from an Arab country. *Electronic Commerce Research and Applications*, *19*, 33–43.

https://doi.org/10.1016/j.elerap.2016.07.001

Shephard, K. (2003). Questioning, promoting and evaluating the use of streaming video to support student learning. *British Journal of Educational Technology*, *34*(3), 295–308. https://doi.org/10.1111/1467-8535.00328

Steffes, E. M., & Duverger, P. (2012). Edutainment with videos and its positive effect on long term memory. *Journal for Advancement of Marketing Education, 2*0(1).

Sunny, S., Patrick, L., & Rob, L. (2019). Impact of cultural values on technology acceptance and technology readiness. *International Journal of Hospitality Management*, *77*, 89–96. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.06.017

Teo, T., & Zhou, M. (2014). Explaining the intention to use technology among university students: a structural equation modeling approach. *Journal of Computing in Higher education, 26*(2), 124-142.

UNESCO. (2020, June 15). Reopening schools: When, where and how? Retrieved July 19, 2020, from. https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how

Vanduhe, V. Z., Nat, M., & Hasan, H. F. (2020). Continuance Intentions to Use Gamification for Training in Higher Education: Integrating the Technology Acceptance Model (TAM), Social Motivation, and Task Technology Fit (TTF). *IEEE Access*, *8*, 21473–21484. https://doi.org/10.1109/access.2020.2966179

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science*, *46*(2), 186–204. https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926

Yang, C., Hsu, Y.-C., & Tan, S. (2010). Predicting the Determinants of Users' Intentions for Using YouTube to Share Video: Moderating Gender Effects. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *13*(2), 141–152. https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0105

Yang, Y., & Wang, X. (2019). Modeling the intention to use machine translation for student translators: An extension of Technology Acceptance Model. *Computers & Education*, *133*, 116–126. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.015

ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ودورها في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس

د. رحمة بنت مُحَمَّد الغامدي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك - جامعة الباحة

استُلم البحث بتاريخ: ٢٠٢١/١/١٢م قُبِل البحث للنشر بتاريخ: ٢٠٢١/٥/١١م

مستخلص البحث: هدف البحث إلى التعرف على ممارسة رؤوساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ودورها في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس. تكونت عينة البحث من عينة عشوائية بلغت (١٢٧) عضو هيئة تدريس بجامعة الباحة. تم استخدام استبانة القيادة التحويلية المشتقة من استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) واستبانة التماثل التنظيمي (OIQ). يتبع البحث المنهج الوصفي الارتباطي. توصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة القيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة بمتوسط بلغ (٤,٠٦٧)، وحصلت جميع الأبعاد على تقدير مرتفع وكان بعد (الدافعية الإلهامية) بأعلى متوسط، يليه (الكاريزما) ثم بعد (الاعتبارات الفردية) وأخيرًا بعد (التحفيز العقلي). كما أظهرت النتائج أن درجة التماثل التنظيمي جاء بمتوسط مرتفع بلغ (٣,٩٦١) وجاءت جميع الأبعاد بدرجة مرتفعة وكان ترتيبها كالتالي: بعد (الولاء التنظيمي)، يليه بعد (التشابه التنظيمي) ثم بعد (العضوية والانتماء). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في التماثل التنظيمي وأبعاده تعزى إلى متغيرات البحث عدا بعد الولاء التنظيمي حيث توجد فروق لصالح المجموعة الأقل من خمس سنوات. كما ظهر أن أبعاد القيادة التحويلية تسهم في التنبؤ بالتماثل التنظيمي أبعاده الفرعية بدرجة دالة.

الكلمات المفتاحية: القيادة التحويلية، التماثل التنظيمي، أعضاء هيئة التدريس.

Practising Transformational Leadership among Academic Department Heads at Al-Baha University and its Role in Predicting the Organizational Identification of Faculty Staff

Abstract:

The research aims to identify the degree of practising transformational leadership among academic department heads at Al-Baha University and its role in predicting the organizational identification of faculty staff. The research sample consisted of a random sample of (127) faculty members. The transformational leadership from the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) and Organizational identification Questionnaire (OIQ) were used. The research followed the descriptive correlational approach. The results showed that the degree of transformational leadership practice is a high average of (4.067). All dimensions got high rating. The (Inspirational motivation) was the highest average, followed by(charisma), then (Individualized consideration) and finally the (Intellectual stimulation). The results showed that the degree of organizational identification was a high average of (3.961). All dimensions were high degree. The dimension of (organizational loyalty) was the highest average, followed by (organizational similarity) and then (membership). The results also indicated that there were no differences in organizational identification and its dimensions due to the variables, except for the organizational loyalty dimension, where there are differences in favor of the group less than five years old. It was also found that the dimensions of transformational leadership contribute to predicting organizational identification, its sub-dimensions, with a significant degree.

Key words: Transformational Leadership, Organizational Identification, Faculty Staff.

مقدمة البحث:

إن ما يحيط بالجامعات من تغيرات حتمية وتحديات يفرض عليها مسؤوليات جديدة لم تكن سابقًا ضمن أولوياتها، لذا فإن نجاحها في تحقيق أهدافها يتعلق بطبيعة القيادة وما يقع عليها من دور للعمل على إيجاد التفاعل بين مكونات الجامعة لتحقيق الفاعلية، فالقيادة بحاجة مستمرة إلى التطوير وتبني الأنماط المناسبة لإبراز السلوك الإيجابي في التأثير على الأفراد واتجاهاتهم نحو الجامعة.

ولا تستطيع الجامعة أن تحقق أهدافها بمعزل عن القيادات الأكاديمية بالأقسام فهم يمارسون دورًا كبيرًا في تطوير الأقسام إداريًّا وفنيًا بالإضافة إلى تأثيرهم المباشر على أعضاء هيئة التدريس لذا فإن ممارستهم للأنماط القيادية المختلفة تتفاوت في تأثيرها على الأداء والمرؤوسين، حيث إن القيادة الفعالة تعمل على تعزيز الآخرين للعمل نحو هدف مشترك، وعلى القائد الأكاديمي أن يهتم بكفاءة وفعالية إدارته، حيث يعد أداء القائد أحد المؤشرات المهمة لتقييم أداء المؤسسة (Mahdinezhad, Suandi, Silong & Omar, 2013).

وكنمط قيادي يعتمد على جاذبية القائد والتغيير الاجتماعي والعمل على تغيير معتقدات الأفراد وتحولهم ظهرت القيادة التحويلية ويعود الفضل في ظهورها للعالم Burns (١٩٧٨) للتمييز بين القادة الذين يبنون علاقة تحفيزية مع مرؤوسيهم وتمكنهم من الوصول إلى أعلى مستوى من النمو الأخلاقي والقادة الذين يعتمدون على تبادل المصالح للحصول على مكاسب وتم تطوير هذا النمط بواسطة Bass (١٩٨٥) كصورة واضحة للقيادة تركز على القيم الاجتماعية وتظهر في أوقات التحديات والتغيير (Sadeghi & Pihie, 2012).

وقد ميز Bass (١٩٩٩) بين نوعي القيادة التحويلية والتبادلية؛ فالقائد التحويلي ينقل المرؤوسين إلى ما بعد المصالح الذاتية والتركيز على النتائج النهائية؛ من خلال التأثير المثالي (الكاريزما)، والإلهام، والتحفيز الفكري، والاعتبارات الفردية ويسهم برفع المثل العليا ومستوى نضج، ورفاهية المرؤوسين، والمنظمة، والمجتمع. في حين يعمل القائد التبادلي على

تشجيع العمل المستمر وتحقيق الأهداف بمبادلة المكافآت بأداء المرؤوسين (التحفيز بالمكافأة والعقوبة). ومع أن تطبيق القيادة التبادلية يؤدي إلى النتائج المتوقعة، إلا أن القيادة التحويلية تؤدي إلى أداء يتجاوز التوقعات (Sadeghi & Pihie, 2012).

وتؤثر ممارسة القيادة التحويلية في تغيير دوافع المرؤوسين، وتحويلهم ليصبحوا أكثر وعيًا نحو المهام المطلوبة، والترقي بهم نحو مستويات أعلى من الحاجات، وتجاوز دائرة الاهتمامات الذاتية لمصلحة المنظمة (Bass & Avolio, 1999).

وتبرز أهمية القيادة التحويلية في ارتباطها بتعزيز الدوافع والمعنويات والأداء لدى المرؤوسين، وربط إحساسهم بالهوية والذات والهوية الجماعية للمنظمة (Odumeru & Ogbonna, 2013). والاهتمام بتنمية المرؤوسين وتلبية احتياجاتهم، وتطوير النظام القيمي لديهم ومستوى إلهامهم وأخلاقياتهم، وقيم المؤسسة التي ينتمون إليها (Jones & Rudd, 2008). وارتباطها بتبني المنظمة المتعلمة (العووادة، ٢٠١٨) وتحسين الأداء الوظيفي (جبريل، ٢٠١٩). إضافةً إلى تأثيرها الإيجابي على نتائج المنظمة، وجذب الانتباه الفكري إلى المشاكل التي يمكن أن تحدث، وتشجع الابتكار والتعلم وبالتالي تحسين الأداء العام (Mahdinezhad et.al., 2013).

ومما يميز القادة التحويليون قدرتهم على تشجيع المرؤوسين للقيام بأكثر مما هو مطلوب، ومساعدتهم لتحقيق أهداف غير متوقعة، وهذا النوع من القيادة وسيلة لبناء الثقة الجماعية والقوة التي تتطلبها المجموعات لتحقيق النجاح عند مواجهة تحديات صعبة (Sadeghi & Pihie, 2012). ويعمل القادة على دعم مصالح المرؤوسين، وتجاوز المصالح الذاتية، وتشجعهم على عرض مشكلات العمل من زوايا جديدة (Bass & Avolio, 1999).

كما يمكن أن يساعد القادة التحويليون في تغيير مفهوم الذات لدى المرؤوسين وبناء هوية شخصية واجتماعية لديهم تتسق مع أهداف ومهام المؤسسة مما يعزز الاحساس لديهم

بالتماسك والالتزام ويحسن الأداء ويزيد الفاعلية (Epitropaki & Martin, 2005).

ومن خصائص القادة التحويليون أنهم قادرون على مشاركة الموظفين بإنشاء إستراتيجية للمنظمة لها رؤية واقعية ومستقبل جذاب تشارك الموظفين وتركز طاقاتهم في تحقيق الأهداف التنظيمية، ولديهم القدرة على توصيل رؤيتهم للمرؤوسين ورفع مستوى أهمية الأهداف التصورية لديهم، وتفعيل رؤيتهم بالتركيز على النمذجة، إضافة إلى قدرتهم على بناء التزام لموظفيهم تجاه الرؤية (Ledimo, 2014).

ولممارسة القيادة التحويلية بفعالية لا بد من توظيف الأبعاد التي توصل إليها Bass & Avolio (نورث هاوس، ٢٠٠١، ١٩٣-١٩٤)؛ (Moriano, Molero, Topa & Mangin, 2014):

- التأثير المثالي (الكاريزما): وهو يصف القادة الذين تمثل تصرفاتهم أدوارًا نموذجية للمرؤوسين ويزودونهم برؤية وشعور بالرسالة، ويرغب المرؤوسين في محاكاتهم بدرجة كبيرة، وتتمثل سلوكيات القادة في التضحية من أجل مصلحة المجموعة واظهار المعايير الأخلاقية العالية والتي تلهم المرؤوسين الاعجاب والاحترام والثقة للقائد.
- الدافعة الإلهامية: ويصف القادة الذين يوحدون المرؤوسين بتوقعات عالية، ويلهمونهم من خلال تحفيزهم لكي يلتزموا بالرؤية المشتركة في المنظمة ويصبحوا جزءًا منها، وهذا النوع يعزز روح الفريق، والتعبير عن الرؤية الجذابة للمستقبل وإظهار التفاؤل والحماس.
- الحفز الذهني: يقوم القادة بتحفيز المرؤوسين لكي يكونوا مبتكرين ومبدعين، ومتحدين لمعتقداتهم وقيمهم، وللمعتقدات والقيم التي يتبناها القائد والمنظمة. ويعمل القائد على مساندة المرؤوسين لتبني أساليب وطرق جديدة. وزيادة الوعي بالمشكلات وإعادة صياغتها والتعامل معها بأسلوب مبتكر.
- الاهتمام الفردي (الاعتبارات الفردية): ويمثل القادة الذين يوفرون المناخ المساند

وينصتون فيه لحاجات المرؤوسين الفردية، وربما يستخدم القادة التفويض كوسيلة لمساعدة المرؤوسين على النمو من خلال التحديات الشخصية، ويتضمن تقديم الدعم والتشجيع والتدريب للمرؤوسين.

وقد اختلفت ممارسة القيادة التحويلية في المنظمات وعلاقتها ببعض المتغيرات حيث استعرضته بعض الدراسات كدراسة Sadeghi & Pihie (2012) والتي هدفت إلى تعرف الأساليب القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقتها بفعالية القيادة في الجامعات الماليزية. بالتطبيق على (٢٩٨) محاضرًا. أشارت النتائج إلى أن المحاضرين أوضحوا أن رؤساء الأقسام أظهروا مزيجًا لأنماط القيادة التحويلية والتبادلية وعدم التدخل. وأن بعض أبعاد القيادة التحويلية والتبادلية تنبئ بفعالية القيادة.

وقام الخوالدة وجرادات (٢٠١١) بدراسة للكشف عن درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس للقيادة التحويلية، باستهداف (١٣٠) عضو هيئة تدريس و(٣٨٠) طالبًا وطالبة. وتوصلت النتائج إلى درجة متوسطة لممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس لسلوك القيادة التحويلية. وظهرت فروق تعزى للجنس، ومتغير الكلية، والرتبة العلمية ومتغير الخبرة.

وأجرى .Mahdinezhad et al (2013) دراسة للتعرف على أثر أنماط القيادة على الأداء الوظيفي في التعليم العالي. وبينت النتائج وجود علاقة بين التبادلية (المكافآت العرضية) وأنماط القيادة التحويلية وتأثيرها على أداء القادة الأكاديميين. وأن أنماط القيادة يمكن أن تساعد في تطوير القدرات القيادية للقادة.

وفي دراسة الثويني (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية. باستهداف (٢٤٦) عضو هيئة تدريس. وأوضحت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التحويلية جاءت بدرجة مرتفعة وجاء مجال الدافع الالهامي في المرتبة الأولى.

أما دراسة العواودة (٢٠١٨) فهدفت إلى معرفة علاقة القيادة التحويلية بممارسة المنظمة المتعلمة في جامعتين بفلسطين. تكونت العينة من (٣٢٩) أكاديمي. وتوصلت النتائج إلى ممارسة القيادة التحويلية جاءت عالية. ووجود علاقة ارتباطية وإيجابية بين ممارسة القيادة التحويلية والمنظمة المتعلمة.

وقام الصالح (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع وتحديات وسبل تمكين القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية. تكونت عينة الدراسة من (٥٣٥) عضو هيئة تدريس. وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة القيادة التحويلية كانت بدرجة متوسطة على غالبية الأبعاد.

وهدفت دراسة العريمي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تكونت العينة من (٣٧٠) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أن ممارسة القيادة التحويلية كانت بدرجة كبيرة.

مما سبق يتضح وجود ممارسة للقيادة التحويلية والتي اختلفت ما بين المتوسط والمرتفع ويبرز تأثيرها في رفع مستوى الدافعية والأداء وفاعلية القيادة وتطوير القدرات القيادية والإسهام بدفع المرؤوسين إلى تجاوز التوقعات من خلال محاولة القائد العمل على تغيير اتجاهات المرؤوسين وقيمهم لتحقيق مستوى أعلى من الإنجاز عن طريق الإلهام والتمكين، والإثارة العقلية.

ولذلك تحتاج المنظمات إلى هذا النوع من الأنماط القيادية كونها تحفز الموظفين للقيام بمهام تتجاوز دورهم الرسمي، ومتحدين مع المعتقدات والقيم التي يتبناها القائد والمنظمة بما يولد لديهم ولاء للعمل ويشعرون أن هويتهم تتداخل مع هوية المنظمة ولديهم الرغبة في الاستمرار بالعمل فيها، وهذا ما يعرف بالتماثل التنظيمي والذي يعد مكون رئيس للنجاح في المنظمة حيث يرتبط مفهوم التماثل التنظيمي بمفهوم الانتماء والشعور بالسعادة بالعمل في

المنظمة حيث يعزز الشعور بالمعنى والانتماء ويؤثر إيجابيًّا على أداء الموظفين وتصورهم عن بيئة عملهم (Epitropaki & Martin, 2005).

ويمكن وصف التماثل التنظيمي بأنه عملية إقناع داخلي وخارجي يتم من خلالها دمج مصالح الفرد مع مصالح المنظمة، مما يؤدي إلى تشكيل تماثل بناءً على تلك المصالح (Johnson, Johnson & Heimberg, 1999, 160) وهو شكل محدد من أشكال الهوية الاجتماعية التي يحددها الأشخاص مع المؤسسة التي ينتمون إليها، حيث يرى الأشخاص خصائص مؤسساتهم على أنها خصائصهم الشخصية وذلك من خلال الاحتياجات الفردية كالسلامة والانتماء والمعنى لحياة الفرد وتعزيز الذات (Epitropaki, 2003).

وتتداخل الهوية التنظيمية مع التماثل التنظيمي حيث يمثل التماثل شعور الموظف بوجود روابط تجمعه بالمنظمة التي يعمل فيها حيث يتجاوز الاختلاف الثانوي مع المنظمة لكي يتوصل إلى الأمور التي يتفق فيها مع الآخرين، أما الهوية التنظيمية فهي خصائص أو سمات موروثة ومتميزة طورت عبر الزمن من خلال تاريخ المنظمة وما يميز المنظمة عن غيرها من المنظمات المماثلة (أحمد وعزيران والشعلان، ٢٠١٨).

وتبرز أهمية التماثل التنظيمي في تأثيره الإيجابي على دعم سلوك المرؤوسين لتحقيق أهداف وغايات المنظمة، اعتمادًا على مكون معرفي وآخر عاطفي؛ حيث يشير المكون المعرفي إلى الدرجة التي يعرف بها الفرد نفسه كعضو في المنظمة، بينما يشير المكون العاطفي إلى شعور الفرد بالفخر كونه عضوا في تلك المنظمة (Zhu, Sosik, Riggio, & Yang, 2012).

ويتبلور التماثل التنظيمي في المنظمات (الجامعات) من خلال الصورة الخارجية للمنظمة (السمعة المؤسسية) والعدالة التنظيمية السائدة بالمؤسسة وطرق التعامل مع الموظفين وعدم الاخلال بالعقد النفسي بين المنظمة والموظف (Epitropaki, 2003). كما يتأثر التماثل التنظيمي بعدد من العوامل كالثقافة التنظيمية وجماعة العمل ومدة الخدمة والاتصالات التنظيمية والتطويع الاجتماعي التنظيمي والمشاركة في صنع القرارات والقيادة

التنظيمية والهوية التنظيمية (أحمد وعزيران والشعلان، ٢٠١٨).

ويتحدد مفهوم التماثل التنظيمي بثلاث أبعاد وهي: التشابه والعضوية والولاء، ويوضحها (Johnson, Johnson & Heimberg, 1999) كما يلي:

- التشابه التنظيمي: وهي المعاملة بالمثل للأهداف والمصالح المشتركة المتصورة للأعضاء الآخرين في المنظمة حيث يعمل الموظفون في المؤسسة نحو الهدف نفسه، ويجدون أن صورة المؤسسة في المجتمع تمثلهم، بالإضافة إلى رؤية مشكلات المؤسسة على أنها مشكلاتهم؛ وتتشابه قيمهم وقيم المؤسسة كما تحدد هوياتهم من خلال المؤسسة التي يعملون بها.
- العضوية: وهي الدرجة التي يرتبط بها مفهوم الفرد الذاتي بالمنظمة وتمثل الشعور بالفخر للعمل بالمؤسسة والاعتقاد بالاستمرار في العمل وان لم يكن الموظف بحاجة إلى الراتب والاهتمام بمصير المؤسسة.
- الانتماء والولاء التنظيمي: أي دعم الموظف والدفاع عن المنظمة ويشير إلى الشعور بالسرور لاختيار العمل في المؤسسة، والتحدث عنها على أنها منظمة عظيمة للعمل فيها، والاستعداد لبذل أقصى جهد للمساعدة في تحقيق النجاح. ووجود مشاعر إيجابية نحو المؤسسة، والتحدث بفخر عن مشاريعها والاستعداد لقضاء بقية الحياة المهنية فيها.

ونظرًا لأهمية التماثل التنظيمي أجريت بعض الدراسات في مؤسسات التعليم العالي لبيان مستواه وعلاقته ببعض المتغيرات كدراسة السعود والصرايرة (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف درجة التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية وعلاقته بإحساسهم بالأمن. باستهداف (٥٨٢) عضو هيئة تدريس. أظهرت النتائج أن درجة التماثل التنظيمي جاءت مرتفعة.

واتجهت دراسة الجعافرة (٢٠١٤) إلى معرفة درجة التماثل التنظيمي لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في جامعات جنوب الأردن وعلاقته برضاهم الوظيفي. باستهداف

عينة من (١٠١) عميد كلية ورئيس قسم. وأشارت النتائج إلى ان درجة التماثل التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق تعزى إلى التخصص. ووجود علاقة إيجابية قوية بين التماثل التنظيمي والرضا الوظيفي.

كما بحثت دراسة العتيبي (٢٠١٦) درجة التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. بالتطبيق على عينة بلغت (١٥٠) عضو هيئة تدريس. وتوصلت النتائج إلى أن درجة التماثل التنظيمي جاءت بدرجة مرتفعة، كما اتضح وجود فروق تعزى إلى متغير الكلية لصالح الكليات العلمية، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى متغير الخبرة والرتبة الأكاديمية.

واستهدفت دراسة جبريل (٢٠١٩) أثر التماثل التنظيمي على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية المصرية، استهدفت عينة (٢٦٥) من أعضاء هيئة التدريس. وبينت النتائج أن درجة التماثل التنظيمي جاءت فوق المتوسط. ووجود تأثير إيجابي للتماثل التنظيمي على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

واتجهت دراسة العزب والطراونة (٢٠١٩) إلى التعرف على مفهومي الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمي والعلاقة بينهما، والفروق فيهما والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة. وتم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (٢٤٨) وتوصلت النتائج إلى أن درجة التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفع. وعدم وجود فروق في التماثل التنظيمي تعزى للجنس ومدة العمل بالجامعة

وهدفت دراسة القرني (٢٠٢٠) إلى كشف العلاقة بين أنماط المناخ الأخلاقي السائد بجامعة الملك عبد العزيز والتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس. بالتطبيق على عينة بلغت (٥٩٦) من أعضاء هيئة التدريس. أظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس إجمالًا وفي الأبعاد الثلاثة.

ويقترن نجاح المنظمات والتأثير المباشر على المرؤوسين ودوافعهم واتجاهاتهم بما يؤثر

على تماثلهم مع المنظمة بالنمط القيادي المستخدم من القائد، فللقيادة دور مهم في تحديد الهوية فمن الممكن أن يطور القادة التحويليين الانخراط في السلوكيات الجماعية والتعبير عن الرؤية التنظيمية لدى المرؤوسين وبالتالي يرتفع التماثل التنظيمي لديهم (Epitropaki, 2003).

وقد أجريت بعض الدراسات المباشرة لبحث تأثير القيادة التحويلية على التماثل التنظيمي كدراسة Epitropaki (2003) لكشف تأثير القيادة التحويلية على التماثل التنظيمي. باستهداف (٥٠٢) موظفاَ وموظفة بالبنوك في اليونان. وتوصلت النتائج إلى أن القيادة التحويلية تعد منبئًا قوي بالتماثل التنظيمي.

وأجرى Epitropaki & Martin (٢٠٠٥) دراسة لتحديد العلاقة بين تقديرات القيادة التحويلية والتبادلية والتماثل التنظيمي، واستكشاف دور المتغيرات الوسيط كالفروق الفردية في الانفصال- الترابط الذاتي المخطط، والعاطفة الإيجابية والسلبية. وطبقت الدراسة على (٥٠٢) موظفًا. أظهرت النتائج وجود آثار إيجابية لتقديرات القيادة التحويلية على التماثل التنظيمي. ووجود علاقة قوية بين القيادة التحويلية والتماثل التنظيمي لدى الأفراد ذوي الدخل المنخفض والعاطفة الإيجابية.

وقام Zhu, etal (٢٠١٢) بدراسة للكشف عن تأثير أنماط القيادة التحويلية والتبادلية على التماثل التنظيمي لدى المرؤوسين. بالتطبيق على عينة من المديرين في مجالات مختلفة، وبلغت العينة (٣٧٥) موظفًا و(٢٩٧) موظفة. أظهرت النتائج وجود فروق في تأثير القيادة التحويلية على التماثل التنظيمي للمرؤوسين مقارنة بالقيادة التبادلية لصالح القيادة التحويلية.

وأجرى Moriano etal. (2014) دراسة للكشف عن تأثير أنماط القيادة على سلوك الموظفين والدور الوسيط للتماثل التنظيمي لديهم. طبقت الدراسة على عينة بلغت (١٨٦) موظفًا في مؤسسات حكومية وخاصة. أظهرت النتائج أن نمط القيادة التحويلية يؤثر ايجابياَ على سلوك الموظفين.

واتجهت دراسة Demirtas, Hannah, Gok, Arslan & Capar (2017) إلى التعرف على درجة تأثير القيادة الأخلاقية على التماثل التنظيمي لدى المرؤوسين. طبقت الدراسة على (٤٤٠) موظفاَ في مجال صناعة الطيران بتركيا. أظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية لها تأثير ايجابي على المشاركة والتماثل التنظيمي.

وقامت القرني (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى معرفة علاقة القيادة متعددة العوامل لدى عمداء الكليات بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة شقراء، بالتطبيق على (٢٨٣) عضو، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطًا، كما أظهرت النتائج أن درجة التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس كانت متوسطة، وتبين وجود علاقة ذات دلالة بين درجة ممارسة عمداء الكليات للقيادة متعددة العوامل ودرجة التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

ويتضح من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة بين القيادة التحويلية بالتماثل التنظيمي كما في دراسة (Epitropaki, 2003)؛ (Epitropaki & Martin, 2005)؛ (Zhu, etal, 2012)؛ (Moriano etal., 2014)، ولكن تلك الدراسات لم تطبق في مؤسسات التعليم العالي عدا دراسة القرني (٢٠٢٠). ومن ثم فدراسة نمط القيادة التحويلي وتأثيره على التماثل التنظيمي يعد جانب مهم يتوجه إليه البحث، حيث يتضح أن تطبيق القيادة التحويلية له تأثيره المرؤوسين مما يدفعهم إلى تجاوز دورهم الرسمي والتماثل مع المنظمة.

مشكلة البحث:

إن تحقيق المؤسسات التعليمية لأهدافها لا يمكن أن يعزى لبُعد واحد، بل لمجموعة من الأبعاد التي قد تسود في بنية المؤسسة وطريقة التعامل فيها، لذا فإن للقيادة دورًا في تحمل المسؤولية نحو طبيعة المناخ السائد بالمؤسسة وقدرتها على جذب المرؤوسين وزيادة انتمائهم لها، وقد فرضت التغيرات والتحديات المختلفة نوع من التنافس بين الجامعات للحصول

على الأعضاء المتميزين الذين يتبنون قيم الجامعة ويعملون على تحقيق أهدافها، مما يلزم الاقسام الأكاديمية بالجامعة دورًا رئيسًا ينعكس على أدائها العام وتحقيقها لأهدافها وينعكس ذلك على تبني القيادات الأكاديمية النمط القيادي المناسب للتأثير على أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم بما يسهم في دمج مصالحهم مع مصالح الجامعة ويؤدي إلى الاحتفاظ بهم.

حيث إن شعور المرؤوسين المبدعين بأنهم محبطون يدفعهم إلى ترك مؤسساتهم الحالية لإيجاد المزيد من الفرص الجذابة في المنظمات الأخرى (Bass, 1990). وتشير الأدلة إلى أن نمط القيادة التحويلية له تأثير إيجابي على سلوك وأداء المرؤوسين، ولا بد من إيلاء هذا الجانب المزيد من الاهتمام لفهم الآليات والعمليات الأساسية التي يمارسها القادة التحويليين من خلالها التأثير على سلوك وأداء المرؤوسين (Zhu, etal, 2012)، حيث يرتبط نمط القيادة التحويلية بتحفيز الابتكار لدى المرؤوسين، وذلك من خلال الدور الوسيط للتماثل التنظيمي (Moriano etal, 2014).

ويمكن أن تؤثر القيادة التحويلية إيجابيًّا على التماثل التنظيمي للمرؤوسين حيث يؤسس الموظفين مفهومهم لذواتهم واحترامها وفقًا لانتمائهم للمؤسسة كما يرون أن نجاح أو اخفاق المؤسسة كنجاح أو إخفاق شخصي لهم. ومع ذلك لم تتضح أي من أبعاد القيادة التحويلية تعد الأكثر تأثيرًا على التماثل التنظيمي للمرؤوسين Koveshnikov & Ehrnrooth, (2018).

وتتفاوت ممارسة القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين فقد ظهرت ممارسة متوسطة كما أشار إليه الخوالدة والجرادات (٢٠١١) والصالح (٢٠١٩) كما أوصى العتيبي (٢٠١٦) إلى بحث العلاقة بين النمط القيادي والتماثل التنظيمي بالجامعات. واتجهت بعض الدراسات إلى بحث إمكانية التنبؤ بدرجة التماثل التنظيمي من خلال القيادة كدراسة (Epitropaki, 2003) ؛ (Moriano, etal, 2014) (Epitropaki & Martin, 2005)، إلا أن تلك الدراسات لم تطبق في مؤسسات التعليم العالي.

لذا يمكن بلورة مشكلة البحث في الكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الاكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ودورها في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس.

أسئلة البحث:

١. ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية؟
٢. ما مستوى التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة؟
٣. هل توجد فروق في التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى للمتغيرات (النوع، الكلية، سنوات العمل بالجامعة)؟
٤. ما درجة إسهام ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التحويلية في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

١. تحديد درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية.
٢. الكشف عن مستوى التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.
٣. الكشف عن الفروق في التماثل التنظيمي والتي تعزى إلى المتغيرات (النوع، الكلية، سنوات العمل بالجامعة).
٤. تحديد درجة إسهام ممارسة القيادة التحويلية بأبعادها الفرعية في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من أهمية تناول موضوع ممارسة القيادة التحويلية وآثاره على المنظمات وما يحققه لها من تميز في الأداء وقدرة على المنافسة والبقاء في مواجهة التغيرات وآثاره على المرؤوسين كالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس لما له من دور في نجاح المنظمات، بالإضافة إلى تزويد المكتبة العربية بموضوعات تعد الدراسات فيها محدودة. كما

يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في مساعدة صناع القرار في معرفة واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التحويلية واقتراح البرامج التدريبية المناسبة لدعم مهارات هذا النمط، إضافةً إلى تفعيل الإجراءات الداعمة للتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس بما ينعكس بصورة إيجابية على الجامعة. كما تبرز أهمية البحث من أهمية الجانب الإحصائي المتبع لإبراز العلاقة الإحصائية بين متغيرات مهمة في العمل القيادي.

مصطلحات البحث:

القيادة التحويلية Transformational Leadership :

وهي "العملية التي يشترك فيها الفرد مع الآخرين، ويكون روابط ترفع من مستوى الدافعية والأخلاق عند كل من القائد والتابع" (نورث هاوس، ٢٠٠١، ١٨٨).

وتعرف ممارسة القيادة التحويلية إجرائيًّا بأنها: الدرجة المتحصل عليها نتيجة لاستجابة العينة على الاستبانة المستخدمة في البحث لممارسة القيادة التحويلية من خلال أبعادها: التأثير المثالي (الكاريزما)، والدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي، والاعتبارية الفردية.

التماثل التنظيمي Organizational Identification:

ويعرف التماثل التنظيمي على أنه عملية إقناع داخلي وخارجي يتم من خلالها دمج مصالح الفرد مع مصالح المنظمة، مما يؤدي إلى تشكيل تماثل بناءً على تلك المصالح (Johnson, Johnson & Heimberg, 1999, 160).

ويعرف التماثل التنظيمي إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس وتعبر عن درجة التماثل التنظيمي لديه وفقا للاستبانة المستخدمة في البحث والتي تقيس ثلاثة أبعاد: التشابه التنظيمي والعضوية والانتماء والولاء التنظيمي.

حدود البحث:

تحدد البحث بالكشف عن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ودورها في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليتي

التربية والعلوم خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤١-١٤٤٢هـ.

منهجية وإجراءات البحث:

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي كونه يناسب أهداف البحث ويجيب عن تساؤلاته.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من (٢٧٢) عضو هيئة تدريس من كليتي التربية والعلوم حسب الإحصاءات الرسمية بالجامعة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية بلغت (١٢٧) عضو هيئة تدريس من كليتي التربية والعلوم بجامعة الباحة بنسبة بلغت (٤٦٪) من المجتمع. والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث .

جدول (١): توزيع أفراد عينة البحث

م	المتغير	مستوياته	العدد	النسبة	المجموع
١	النوع	ذكور	59	٪46.5	127
		إناث	68	٪53.5	
٢	الكلية	التربية	52	٪40.9	127
		العلوم	75	٪59.1	
٣	سنوات العمل في الجامعة	أقل من ٥ سنوات	39	30.7	127
		من ٥-١٠ سنوات	66	52.0	
		أكثر من ١٠ سنوات	22	17.3	

أدوات البحث:

أولاً: استبانة القيادة التحويلية: Transformational Leadership Questionnaire:

لتحديد ممارسة رؤساء الأقسام للقيادة التحويلية تم استخدام الجزء الخاص بالقيادة التحويلية من استبانة القيادة متعددة العوامل Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X) التي أعدها باس وافليو (Bass & Avolio, 2004). التي اعتمدت على نموذج القيادة الذي أعده (Bass & Avolio, 1999). وتتكون من (٢٠) فقرة. موزعة على أربعة أبعاد فرعية: التأثير المثالي (٨) فقرات ويتكون من السلوك (٤ فقرات) والسمات (٤ فقرات)، والدافعية الإلهامية (٤) فقرات، والتحفيز العقلي(٤) فقرات، والاعتبارية الفردية (٤) فقرات. وتم تعديل صياغة بعض الفقرات بما يتفق مع ثقافة المجتمع ثم تم عرضها على المحكمين.

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (٨) من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من مناسبة الأداة وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للبعد الذي وضعت فيه، وتم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر ولم يتم حذف أي فقرة.

صدق البناء: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال التطبيق على عينة قوامها (٣٠) فرد من خارج عينة البحث وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (القيادة التحويلية)

الأبعاد الفرعية		أرقام الفقرات	معامل الارتباط	الأبعاد الفرعية	أرقام الفقرات	معامل الارتباط
التأثير المثالي (الكاريزما)	تأثير مثالي سمات	1	.870	التحفيز العقلي	13	.895
		2	.903		4	.919
		3	.901		15	.942
		4	.837		16	.934
	تأثير مثالي سلوك	5	.863	الاعتبارية الفردية	17	.908
		6	.919		18	.900
		7	.911		19	.933
		8	.910		20	.932
الدافعية الإلهامية		9	.912			
		10	.948			
		11	.931			
		12	.917			

يوضح الجدول (٢) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٩٤٨-٠,٨٣٧) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة عند مستوى ٠,٠١.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٣): تحليل كرونباخ ألفا لأبعاد (القيادة التحويلية) والدرجة الكلية

م	الأبعاد الفرعية		عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
١	الكاريزما	سمات	٤	٠,٩٠٠
		سلوك	٤	٠,٩٢٢
٢	الدافعية الالهامية		٤	٠,٩٤٥
٣	التحفيز العقلي		٤	٠,٩٤١
٤	الاعتبارية الفردية		٤	٠,٩٣٧
	نمط القيادة التحويلية كلي		٢٠	٠,٩٨٢

يوضح الجدول (٣) أن معاملات الثبات الكلي والأبعاد الفرعية تراوحت ما بين (٠,٩٠٠ – ٠,٩٨٢) وجميعها معاملات ثبات جيدة، أي أن الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تبرر استخدامها.

ثانيًا: استبانة التماثل التنظيمي Organizational Identification:

وصف الاستبانة:

لتحديد التماثل التنظيمي تم استخدام استبانة التماثل التنظيمي التي أعدها Cheney (1983) وأعاد استخدامها Johnson, Johnson & Heimberg (1999) وتتكون من(٢٥) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد وهي: التشابه التنظيمي(١١) فقرة، والعضوية والانتماء (٥) فقرات، والولاء (٩) فقرات.

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين (٨) من ذوي الاختصاص بهدف التأكد من مناسبة الأداة لما أعدت من أجله، وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للبعد الذي وضعت فيه، وتم الإبقاء على الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر ولم يتم حذف أي فقرة.

صدق البناء: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة الفقرات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه(التماثل التنظيمي)

أرقام الفقرات	البعد	معامل الارتباط	أرقام الفقرات	البعد	معامل الارتباط
2	التشابه التنظيمي	.829**	1	العضوية والانتماء	.817**
4		.866**	3		.821**
6		.888**	5		.819**
7		.865**	15		.790**

أرقام الفقرات	البعد	معامل الارتباط	أرقام الفقرات	البعد	معامل الارتباط
10		.847**	25		.809**
17		.857**	8	الولاء	.893**
18		.899**	9		.886**
19		.889**	10		.906**
20		.850**	12		.883**
23		.813**	13		.850**
24		.859**	14		.913**
			16		.921**
			20		.929**
			22		.854**

** دالة عند مستوي ٠,٠١.

يوضح الجدول (٤) أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠,٩٢٩-٠,٧٩٠) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوي ٠,٠١.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٥): تحليل كرونباخ ألفا لأبعاد (التماثل التنظيمي)

م	البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
١	التشابه التنظيمي	11	,٩٦٤
٢	العضوية الانتماء	5	,٥٦١
٣	الولاء	9	,٩٦٨
	الاستبانة ككل	25	,٩٧٦

يوضح الجدول (٥) أن معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للاستبانة تراوحت ما بين (٠,٥٦١- ٠,٩٦٨) وجميعها معاملات ثبات جيدة، وقد وبلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٧٦) وهو معامل ثبات جيد، أي أن الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق وثبات جيدة تبرر استخدامها في البحث.

الأسلوب الإحصائي:

تم استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وتحليل التباين الاحادي وتحليل الانحدار المتعدد.

وللحكم على درجة ممارسة القيادة التحويلية والتماثل التنظيمي تم حساب مستوياتها كما يلي:

منخفض جداً (من ١ إلى أقل من ١,٨٠). منخفض (من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠). متوسط (من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠). مرتفع (من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠). مرتفع جداً (من ٤,٢٠ إلى ٥).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتيجة السؤال الأول: والذي نص على "ما درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة الباحة للقيادة التحويلية ؟"

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للدرجة الكلية والأبعاد. وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادة التحويلية

الدرجة	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الدرجة
السمات	16.2598	4.064	3.80729	مرتفع
السلوك	16.4882	4.122	3.78146	مرتفع

الدرجة	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الدرجة
الكاريزما	32.7480	4.093	7.36785	مرتفع
الدافعية الالهامية	16.8189	4.204	3.97496	مرتفع
التحفيز العقلي	15.7323	3.933	4.25095	مرتفع
الاعتبارات الفردية	16.0551	4.013	4.23198	مرتفع
التحويلية كلية	81.3543	4.067	19.01734	مرتفع

يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات لكل بعد فرعي للقيادة التحويلية والدرجة الكلية. أظهرت النتائج أن المتوسط الموزون للدرجة الإجمالية للقيادة التحويلية بلغ (٤,٠٦٧) بدرجة مرتفع. وبالنسبة للأبعاد فإن بعد (الدافعية الالهامية) جاء بأعلى متوسط حسابي موزون (٤,٢٠٤) بدرجة مرتفع، يليه(الكاريزما) جاء بمتوسط (٤,٠٩٣) بدرجة مرتفع، يليه بعد (الاعتبارات الفردية) بمتوسط (٤,٠١٣) بدرجة مرتفع، ثم بعد التحفيز العقلي بمتوسط (٣,٩٣٣) بدرجة مرتفع.

وقد يعزى الارتفاع العام لدرجة ممارسة القيادة التحويلية إلى قناعة رؤساء الأقسام بأهمية القدوة في تحفيز الأعضاء وأن النمط التحويلي يستهدف ما هو أبعد من التوقعات، وكانت الدافعية الإلهامية الأعلى ممارسة ويعزى ذلك إلى أن رؤساء الأقسام يعدون مصدر إعجاب وقدوة للمرؤوسين ولديهم قناعة بأهمية تحفيز الآخرين ودمجهم بالأهداف والرؤية المشتركة مما يؤدي إلى إحداث التغيير بالإضافة إلى حرصهم على العلاقات الإنسانية في العمل بما يؤدي إلى زيادة دافعية الأفراد وتنمية روح التنافس بينهم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Bass & Avolio (١٩٩٩).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الثويني (٢٠١٤)، والعواودة (٢٠١٨)، والعريمي (٢٠٢٠) في أن درجة ممارسة القيادة التحويلية مرتفعة. فيما تتعارض مع الخوالدة وجرادات (٢٠١١) والصالح (٢٠١٩) التي كانت بدرجة متوسطة.

نتيجة السؤال الثاني: والذي نص على "ما مستوى التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة؟

تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية. وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التماثل التنظيمي

البعد	المتوسط الحسابي	المتوسط الموزون	الانحراف المعياري	الدرجة
التشابه التنظيمي	43.8346	3.984	10.61428	مرتفع
العضوية والانتماء	18.9449	3.788	3.45793	مرتفع
الولاء التنظيمي	36.2520	4.027	8.96905	مرتفع
التماثل اجمالي	99.0315	3.961	22.39081	مرتفع

يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد فرعي للتماثل التنظيمي والدرجة الكلية. أظهرت النتائج أن المتوسط الموزون للدرجة الإجمالية للتماثل التنظيمي بلغت (٣,٩٦١) بدرجة مرتفعة. وجاءت جميع الأبعاد بدرجة مرتفعة على التوالي: بعد (الولاء التنظيمي) بمتوسط (٤,٠٢٧)، بعد (التشابه التنظيمي) بمتوسط (٣,٩٨٤)، ثم بعد العضوية والانتماء بمتوسط (٣,٧٨٨).

ويعد ارتفاع مستوى التماثل التنظيمي مؤشرًا إيجابيًّا على وجود توافق بين قيم أعضاء هيئة التدريس وقيم الجامعة، وقد يعزى ذلك إلى توافق القيم التي يؤمن بها أعضاء هيئة التدريس مع القيم السائدة بالجامعة نتيجة للمكاسب التي يحصل عليها العضو بالإضافة إلى المناخ التنظيمي السائد وما يحصلون عليه من تقدير ومكانة بالمجتمع، وأن الجامعة تلبي احتياجاتهم الشخصية والأكاديمية كل هذا ساعد في دعم مستوى التماثل التنظيمي.

وتتفق هذه نتيجة مع نتائج السعود والصرايرة (٢٠٠٩) والجعافرة (٢٠١٤) والعتيبي (٢٠١٦) والعزب والطراونة (٢٠١٩) والقرني(٢٠٢٠) في ارتفاع درجة التماثل التنظيمي.

فيما تتعارض مع نتيجة جبريل (٢٠١٩) في أن التماثل التنظيمي كان فوق المتوسط.

نتيجة السؤال الثالث: والذي نص على "هل توجد فروق في التماثل التنظيمي تعزى إلى لمتغيرات (النوع، الكلية، سنوات العمل بالجامعة)؟"

لتحديد الفروق تبعًا لمتغير النوع:

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في التماثل التنظيمي وأبعاده تبعًا للنوع، وذلك بعد التحقق من التجانس بين المجموعتين من خلال اختبار ليفين، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٨): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في التماثل التنظيمي وأبعاده تبعًا لمتغير النوع

المتغير	ذكور			إناث			درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد			
التشابه التنظيمي	44.457	10.9596	٥٩	43.294	10.3564	٧٥	١٢٥	.٦١٥	.٥٤٠
العضوية والانتماء	19.186	3.72538		18.735	3.22128			.٧٣٢	.٤٦٦
الولاء التنظيمي	36.915	9.23130		35.676	8.76295			.٧٧٥	.٤٤٠
التماثل اجمالي	100.55	23.2744		97.705	21.6809			.٧١٥	.٤٧٦

ويوضح الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات للدرجة الكلية للتماثل التنظيمي والأبعاد الفرعية وفقاً لمتغير النوع، حيث إن قيمة (ت) على الدرجة الكلية والأبعاد التشابه التنظيمي والعضوية الانتماء والولاء التنظيمي على التوالي

قد بلغت (.٧١٥، .٦١٥، .٧٣٢، .٧٧٥) وجميعها غير دالة إحصائيًّا. ويتفق ذلك مع دراسة العزب والطراونة (٢٠١٩).

لتحديد الفروق تبعًا لمتغير الكلية:

تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات في التماثل التنظيمي وأبعاده الفرعية تبعًا للكلية، وذلك بعد التحقق من التجانس بين المجموعتين من خلال اختبار ليفين، وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (٩): اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات في التماثل التنظيمي تبعًا لمتغير الكلية

المتغير	كلية التربية			كلية العلوم			درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد			
التشابه التنظيمي	45.019	9.45680	٥٢	43.013	11.3369	٧٥	١٢٥	١,٠٤٨	.٢٩٧
العضوية والانتماء	19.019	3.41560		18.893	3.50896			.٢٠١	.٨٤١
الولاء التنظيمي	37.038	8.34069		35.706	9.39634			.٨٢٢	.٤١٣
التماثل اجمالي	101.07	20.3603		97.613	23.7269			.٨٥٦	.٣٩٣

يوضح الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات للدرجة الكلية للتماثل التنظيمي والأبعاد الفرعية وفقًا لمتغير الكلية، حيث إن قيمة (ت) على الدرجة الكلية والأبعاد التشابه التنظيمي والعضوية الانتماء والولاء التنظيمي على التوالي قد بلغت (١,٠٤٨، .٢٠١، .٨٢٢، .٨٥٦) وجميعها غير دالة إحصائيًّا. ويتفق ذلك ضمنيًّا مع دراسة الجعافرة (٢٠١٤) بعدم وجود فروق تعزى للتخصص.

لتحديد الفروق تبعًا لمتغير سنوات العمل بالجامعة:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في التماثل التنظيمي وأبعاده الفرعية وفقًا لمتغير سنوات العمل، وتم حساب الإحصاء الوصفي وتتضح نتائجه كما في الجدول التالي:

جدول (١٠): المتوسطات والانحرافات المعيارية وفقا لمتغير سنوات الخبرة للتماثل التنظيمي

البعد	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشابه التنظيمي	أقل من ٥ سنوات	39	45.7436	8.67761
	من ٥ -١٠ سنوات	66	44.0606	10.48204
	أكثر من ١٠ سنوات	22	39.7727	13.24470
العضوية والانتماء	أقل من ٥ سنوات	39	19.3846	2.69127
	من ٥ -١٠ سنوات	66	19.1818	3.72480
	أكثر من ١٠ سنوات	22	17.4545	3.58206
الولاء التنظيمي	أقل من ٥ سنوات	39	37.8974	7.85324
	من ٥ -١٠ سنوات	66	36.6667	8.59577
	أكثر من ١٠ سنوات	22	32.0909	10.89303
التماثل إجمالي	أقل من ٥ سنوات	39	103.0256	18.50958
	من ٥ -١٠ سنوات	66	99.9091	22.10585
	أكثر من ١٠ سنوات	22	89.3182	27.28926

يوضح الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولذا تم حساب تحليل التباين وتتضح النتائج من الجدول التالي:

جدول (١١): تحليل التباين لبيان الفروق بين المتوسطات في التماثل التنظيمي تبعًا لمتغير سنوات العمل

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التشابه التنظيمي	بين المجموعات	508.470	2	254.235	2.303	.104
	داخل المجموعات	13687.057	124	110.379		
	الكلي	14195.528	126			
العضوية والانتماء	بين المجموعات	60.111	2	30.055	2.576	.080
	داخل المجموعات	1446.503	124	11.665		
	الكلي	1506.614	126			
الولاء التنظيمي	بين المجموعات	497.862	2	248.931	3.203	.044
	داخل المجموعات	9638.075	124	77.726		
	الكلي	10135.937	126			
التماثل كلي	بين المجموعات	2748.672	2	1374.336	2.820	.063
	داخل المجموعات	60421.202	124	487.268		
	الكلي	63169.874	126			

يوضح الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع الأبعاد والدرجة الكلية حيث إن قيمة (ف) غير دالة إحصائيًّا، عدا بعد الولاء التنظيمي حيث بلغت قيمة (ف) (٣,٢٠٣) وهي دالة إحصائيًّا عند (٠,٠٤٤)، ولذا تم حساب اختبار توكي للتعرف على اتجاه الدلالة وتتضح نتائجه من الجدول التالي:

جدول (١٢): اختبار توكي لسنوات العمل للولاء التنظيمي

مستويات المتغير	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات	- -	.769	*.039
من ٥ -١٠ سنوات		- -	.092
أكثر من ١٠ سنوات			- -

***دالة عند مستوى ٠,٠٥.**

يوضح الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة بين المجموعة الأقل من خمس سنوات والأكثر من خمس سنوات وبالرجوع إلى جدول (١٠) اتضح أن الفروق لصالح المجموعة الأقل من خمس سنوات.

وقد يعزى ذلك إلى أن الأقل خبرة يرون في الجامعة أمن وظيفي ومكانة اجتماعية تلبي رغباتهم لعدم وجود خبرات عمل سابقة لديهم. وتتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي (٢٠١٦) والعزب والطراونة (٢٠١٩) في عدم وجود فروق في التماثل التنظيمي تعزى لسنوات الخبرة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التماثل التنظيمي وأبعاده تعزى لمتغيرات البحث عدا بعد الولاء التنظيمي وتتفق تلك النتائج جزئيًّا مع نتائج دراسات الجعافرة (٢٠١٤) والعتيبي (٢٠١٦) والعزب والطراونة (٢٠١٩).

وقد تعزى النتيجة في عدم وجود فروق تبعًا للمتغيرات إلى وجود التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن النوع والكلية وسنوات العمل بالجامعة وذلك لما تمثله الجامعة من فرص أمن وظيفي ومكانة مرموقة بالمجتمع وما تلبيه من رغبات شخصية واجتماعية للأعضاء.

نتيجة السؤال الرابع: والذي نص على "ما درجة اسهام ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية للقيادة التحويلية في التنبؤ بالتماثل التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس؟

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد حيث يمكن تكوين معادلة انحدار تستخدم في التنبؤ بدرجات التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة.

أولاً: الدرجة الكلية للتماثل التنظيمي:

جدول (١٣): تحليل التباين الاحادي ونسبة التباين المفسر للدرجة الكلية للتماثل التنظيمي

المصدر	مجموع المربعات	دح	مربع المتوسطات	ر٢	ر٢ المعدلة	ف	الدلالة
النموذج	62596.581	4	15649.145	.995	.991	3330.225	.000[a]
الخطأ	573.293	122	4.699				
المجموع	63169.874	126					

يبين الجدول (١٣) أن معامل التحديد R^2 (٠,٩٩٥) في حين كان معامل التحديد المعدل R^2 (٠,٩٩١) مما يعني بأن المتغيرات المستقلة التفسيرية (الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) استطاعت أن تفسر (٩٩,١٪) من التغيرات الحاصلة في(التماثل التنظيمي) المطلوبة وهذه النتيجة دالة إحصائيًّا ضمن مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغت قيمة (ف) (3330.225).

جدول (١٤): اختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التماثل التنظيمي من خلال درجات أبعاد القيادة التحويلية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
	ب	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	5.066	.908		5.577	.000
الكاريزما	1.034	.066	.340	15.719	.000
الدافعية الالهامية	1.421	.132	.270	10.762	.000

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
	ب	الخطأ المعياري	بيتا		
التحفيز العقلي	1.440	.144	.272	10.028	.000
الاعتبارات الفردية	.868	.120	.154	7.243	.000

يوضح الجدول (١٤) أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي (الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠١، ٠,٠١، ٠,٠١) على الترتيب، وبلغت قيمة (ت) (٥,٥٧٧، ١٥,٧١٩، ١٠,٧٦٢، ١٠,٠٢٨، ٧,٢٤٣) على الترتيب وهي بذلك تعتبر دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهذه النتيجة تعني أن التباين الناتج عن هذه المتغيرات له أثر ذو دلالة إحصائيًا على التنبؤ بالدرجة الكلية للتماثل التنظيمي، الأمر الذي يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتماثل التنظيمي من خلال الاعتماد على درجات ممارسة القيادة التحويلية:

التماثل التنظيمي= ثابت الانحدار + معامل انحدار الكاريزما × درجة الكاريزما الحالية + معامل الدافعية الالهامية × الدافعية الالهامية الحالية + معامل انحدار التحفيز العقلي× درجة التحفيز العقلي الحالية + معامل انحدار الاعتبارات الفردية × درجة الاعتبارات الفردية الحالية.

التماثل التنظيمي= ٥,٠٦٦ + (١,٠٣٤ × درجة الكاريزما الحالية) + (١,٤٢١× درجة الدافعية الالهامية الحالية) + (١,٤٤٠× درجة التحفيز العقلي الحالية) + (٨٦٨ × درجة الاعتبارات الفردية الحالية).

كذلك يظهر الجدول أن نسبة تأثير أبعاد القيادة التحويلية(الكاريزما، الدافعية الالهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) (Beta) في التماثل التنظيمي هي(٣٤٪، ٢٧٪، ٢٧,٢٪، ١٥,٤٪) على التوالي.

ثانياً: بعد التشابه التنظيمي:

جدول (١٥): تحليل التباين الاحادي ونسبة التباين المفسر لبعد التشابه التنظيمي

المصدر	مجموع المربعات	دح	مربع المتوسطات	ر٢	ر٢ المعدلة	ف	الدلالة
النموذج	13840.030	4	3460.007	.975	.974	1187.408	.000a
الخطأ	355.498	122	2.914				
المجموع	14195.528	126					

يبين الجدول (١٥) أن معامل التحديد R^2 (٠,٩٧٥) في حين كان معامل التحديد المعدل R^2 (٠,٩٧٤) مما يعني بأن المتغيرات المستقلة التفسيرية (الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) استطاعت أن تفسر (٩٧,٤٪) من التغيرات الحاصلة في(التشابه التنظيمي) المطلوبة وهذه النتيجة دالة احصائيا ضمن مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغت قيمة (ف) (١١٨٧,٤٠٨).

جدول (١٦): اختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التشابه التنظيمي من خلال درجات أبعاد القيادة التحويلية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
	ب	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	-.156	.715		-.218	.828
الكاريزما	.550	.052	.382	10.611	.000
الدافعية الالهامية	.213	.104	.085	2.044	.043
التحفيز العقلي	1.224	.113	.488	10.818	.000
الاعتبارات الفردية	.178	.094	.067	1.887	.062

يوضح الجدول (١٦) أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي (الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٤٣، ٠,٠١، ٠,٠٦٢) على الترتيب، وبلغت قيمة (ت) -٢١٨.، ١٠,٦١١، ٢,٠٤٤، ١٠,٨١٨، ١,٨٨٧) على الترتيب، وهذه النتيجة تعني أن التباين الناتج عن هذه الأبعاد -عدا بعد الاعتبارات الفردية- له أثر ذو دلالة إحصائيًا على التنبؤ بدرجة للتشابه التنظيمي، الأمر الذي يشير إلى إمكانية التنبؤ بالتشابه التنظيمي من خلال الاعتماد على درجات أبعاد الكاريزما والدافعية الالهامية والتحفيز العقلي:

التماثل التنظيمي = ثابت الانحدار+ معامل انحدار الكاريزما × درجة الكاريزما الحالية + معامل الدافعية الإلهامية × الدافعية الالهامية الحالية + معامل انحدار التحفيز العقلي × درجة التحفيز العقلي الحالية.

التماثل التنظيمي= -١٥٦.+ (٥٥٠. × درجة الكاريزما الحالية) + (٢١٣. × درجة الدافعية الالهامية الحالية) + (١,٢٢٤×درجة التحفيز العقلي الحالية).

ويوضح الجدول أن نسبة تأثير أبعاد القيادة التحويلية(الكاريزما، الدافعية الالهامية والتحفيز العقلي) (Beta) في التماثل التنظيمي هي (٣٨,٢٪- ٨,٥٪- ٤٨,٨٪) على التوالي.

ثالثاً: بعد العضوية والانتماء:

جدول (١٧): تحليل التباين الأحادي ونسبة التباين المفسر لبعد العضوية والانتماء

المصدر	مجموع المربعات	دح	مربع المتوسطات	ر٢	ر٢ المعدلة	ف	الدلالة
النموذج	1205.130	4	301.282	.800	.793	121.918	.000a
الخطأ	301.485	122	2.471				
المجموع	1506.614	126					

يبين الجدول (١٧) أن معامل التحديد R2 (٠,٨٠٠) في حين كان معامل التحديد المعدل R^2 ¯(٠,٧٩٣) مما يعني بأن المتغيرات المستقلة التفسيرية (الكاريزما، الدافعية الالهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) استطاعت ان تفسر (٧٩,٣٪) من التغيرات الحاصلة في بعد العضوية والانتماء المطلوبة وهذه النتيجة دالة إحصائيًّا ضمن مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغت قيمة (ف) (١٢١,٩١٨).

جدول (١٨): الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة بعد العضوية والانتماء من خلال درجات أبعاد القيادة التحويلية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
	ب	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	5.600	.659		8.501	.000
الكاريزما	.392	.048	.834	8.206	.000
الدافعية الالهامية	.248	.096	.305	2.587	.011
التحفيز العقلي	-.108	.104	-.132	-1.035	.303
الاعتبارات الفردية	-.098	.087	-.112	-1.125	.263

يوضح الجدول (١٨) أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي (الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠، ٠,٠١، ٠,٣٠٣، ٠,٢٦٣) على الترتيب، وبلغت قيمة (ت) (٨,٥٠١، ٨,٢٠٦، ٢,٥٨٧، -١,٠٣٥، - ١,١٢٥) على الترتيب وهي بذلك تعتبر دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ وهذه النتيجة تعني أن التباين الناتج عن هذه المتغيرات له أثر ذو دلالة إحصائيًّا على التنبؤ بدرجة بعد العضوية والانتماء، الأمر الذي يشير إلى إمكانية التنبؤ ببعد العضوية والانتماء من خلال الاعتماد على درجات أبعاد الكاريزما والدافعية الإلهامية للقيادة التحويلية:

التماثل التنظيمي= ثابت الانحدار+ معامل انحدار الكاريزما× درجة الكاريزما الحالية+ معامل الدافعية الالهامية × الدافعية الالهامية الحالية.

التماثل التنظيمي= ٥,٦٠٠+ (٣٩٢. × درجة الكاريزما الحالية) + (٢٤٨. × درجة الدافعية الالهامية الحالية).

ويوضح الجدول أن نسبة تأثير أبعاد القيادة التحويلية(الكاريزما، الدافعية الالهامية) (Beta) في بعد العضوية والانتماء هي(٨٣,٤٪- ٣٠,٥٪) على التوالي.

رابعًا: بعد الولاء التنظيمي:

جدول (١٩): تحليل التباين الاحادي ونسبة التباين المفسر لبعد الولاء التنظيمي

المصدر	مجموع المربعات	دح	مربع المتوسطات	ر٢	ر٢ المعدلة	ف	الدلالة
النموذج	10043.634	4	2510.908	.991	.991	3318.749	.000a
الخطأ	92.303	122	.757				
المجموع	10135.937	126					

يبين الجدول (١٩) أن معامل التحديد R^2 (٠,٩٩١) في حين كان معامل التحديد المعدل R^2 ¯ (٠,٩٩١) مما يعني بأن المتغيرات المستقلة التفسيرية (الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) استطاعت أن تفسر(٩٩,١٪) من التغيرات الحاصلة في بعد الولاء التنظيمي المطلوبة وهذه النتيجة دالة إحصائيًّا ضمن مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغت قيمة (ف) (٣٣١٨,٧٤٩).

جدول (٢٠): الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة بعد الولاء التنظيمي من خلال درجات أبعاد القيادة التحويلية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	الدلالة
	ب	الخطأ المعياري	بيتا		
ثابت الانحدار	-.378	.365		-1.037	.302
الكاريزما	.093	.026	.076	3.521	.001
الدافعية الالهامية	.961	.053	.455	18.135	.000
التحفيز العقلي	.325	.058	.153	5.632	.000
الاعتبارات الفردية	.788	.048	.349	16.382	.000

يوضح الجدول (٢٠) أن قيم (بيتا) لمعاملات الانحدار الجزئي(الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) ذات دلالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٠، ٠,٠٠، ٠,٠٠) على الترتيب، وبلغت قيمة (ت) (-١,٠٣٧، ٣,٥٢١، ١٨,١٣٥، ٥,٦٣٢، ١٦,٣٨٢) على الترتيب وهي بذلك تعد دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ وهذه النتيجة تعني أن التباين الناتج عن هذه المتغيرات له أثر ذو دلالة إحصائيًّا على التنبؤ بدرجة بعد الولاء التنظيمي، الأمر الذي يشير إلى إمكانية التنبؤ ببعد الولاء التنظيمي من خلال الاعتماد على درجات أبعاد القيادة التحويلية:

التماثل التنظيمي= ثابت الانحدار + معامل انحدار الكاريزما × درجة الكاريزما الحالية + معامل الدافعية الإلهامية × الدافعية الإلهامية الحالية + معامل انحدار التحفيز العقلي × درجة التحفيز العقلي الحالية + معامل انحدار الاعتبارات الفردية × درجة الاعتبارات الفردية الحالية.

التماثل التنظيمي= -٣٧٨.+ ٠٩٣. × درجة الكاريزما الحالية) +(٩٦١. × درجة الدافعية الالهامية الحالية) + (٣٢٥. × درجة التحفيز العقلي الحالية) + (٧٨٨.× درجة الاعتبارات الفردية الحالية).

كذلك يشير الجدول أن نسبة تأثير أبعاد القيادة التحويلية(الكاريزما، الدافعية الإلهامية والتحفيز العقلي والاعتبارات الفردية) (Beta) في بعد الولاء التنظيمي هي(٧,٦٪- ٤٥,٥٪- ١٥,٣٪- ٣٤,٩٪) على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسة القيادة التحويلية يؤثر على المرؤوسين لتبني رؤية وأهداف الجامعة على أنها رؤيتهم وأهدافهم ويركز طاقتهم نحو تحقيق الأهداف الجماعية، كما أن امتلاك القادة لمعايير أخلاقية عالية تلهم المرؤوسين الاعجاب والاحترام، كل هذه السلوكيات تؤثر في المرؤوسين وتدفعهم إلى التماهي مع المنظمة التي يعملون بها ويتمثلون قيمها ويشعرون بقيمتهم من خلال الانتساب لها.

وبصورة عامة فإن ممارسة أبعاد القيادة التحويلية تسهم في التنبؤ بالتماثل التنظيمي وأبعاده الفرعية بدرجة دالة وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسة (Epitropaki, 2003) و(Epitropaki & Martin, 2005) و(Zhu etal, 2012) و(Moriano etal, 2014. ويؤيد ذلك ما أشار إليه (Odumeru & Ogbonna, 2013). في أن القيادة التحويلية تدعم الدوافع والمعنويات وتعمل على ربط إحساس المرؤوس بالهوية والذات والهوية الجماعية للمنظمة، كما تتفق جزئيًّا مع دراسة القرني (٢٠٢٠).

توصيات البحث:

- المحافظة على مستوى التماثل التنظيمي بالجامعة لما يمثله من أهمية في زيادة فاعلية الجامعة من خلال تبني البرامج الهادفة لتبني قيم وهوية الجامعة.
- توجيه القيادات للمحافظة على درجة ممارسة القيادة التحويلية وزيادة تطوير مهاراتهم من خلال الورش والدورات التدريبية.
- تنفيذ الدورات التدريبية لممارسة القيادة التحويلية باستهداف قيادات الصف الثاني بالجامعة لتأثيره الإيجابي على التماثل التنظيمي.

- توجيه الأبحاث إلى دراسة علاقة القيادة التحويلية والتماثل التنظيمي بالتمكين الإداري وبعض المتغيرات النفسية المتعلقة بالمرؤوسين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، أحمد، عزيران، شبيب، وشعلان، عبدالحميد. (٢٠١٨). محددات التماثل التنظيمي للمؤسسة التعليمية: دراسة تحليلية. *مجلة المعرفة التربوية: الجمعية المصرية لأصول التربية*، ٦(١٢)، ٣ -١٨٨.

الثويني، طارق محمد. (٢٠١٤). درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *رسالة التربية وعلم النفس*: جامعة الملك سعود. (٤٤). ١٤٧- ١٦٥.

جبريل، هيثم محمد. (٢٠١٩). التماثل التنظيمي كمدخل لتحسين الأداء الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية المصرية. *مجلة البحوث المالية والتجارية*، ٢، ١٥٨-١٧٨.

الجعافرة، سحر. (٢٠١٤). *التماثل التنظيمي لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في جامعات جنوب الأردن وعلاقته برضاهم الوظيفي*. رسالة ماجستير جامعة مؤتة.

الخوالدة، عايد وجرادات، محمد. (٢٠١١). درجة ممارسة عمداء الكليات وأعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش لسلوك القيادة التحويلية. *مجلة بحوث التربية النوعية*: جامعة المنصورة.٢٣(١).١-٣٠.

السعود، راتب والصرايرة، خالد أحمد. (٢٠٠٩). التماثل التنظيمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية العامة وعلاقته بإحساسهم بالأمن. *دراسات - العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية.(٣٦). ١٨٦-٢٠٤.

الصالح، محمد. (٢٠١٩). القيادة التحويلية للقادة الأكاديميين في الجامعات السعودية:

الممارسة وسبل التمكين. *دراسات- العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية. ٤٦(٣). ٤٤٤- ٤٦٥.

العتيبي، تركي كديميس. (٢٠١٦). التماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٣)، ٧٠٥-٧٦٢.

العريمي، جمال. (٢٠٢٠). درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى القيادات الأكاديمية الجامعية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٤(٢٧). ٩٠-١٠٧.

العزب، حسين محمد؛ الطراونة، أمل خلف. (٢٠١٩). الهوية التنظيمية والتماثل التنظيمي: مستواهما والعلاقة بينهما: دراسة ميدانية على أعضاء هيئة التدريسية في جامعة مؤتة. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، ١٥(٤). ٥٤١-٥٥٨.

العواودة، انتصار طالب. (٢٠١٨). علاقة القيادة التحويلية بممارسة المنظمة المتعلِّمة في جامعتي الخليل وبوليتكنك فلسطين من وجهة نظر الأكاديميين فيهما. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٩(٢٦). ٧٦-٨٩.

القرني، صالح علي. (٢٠٢٠). المناخ الأخلاقي وعلاقته بالتماثل التنظيمي لدى اعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الانسانية*، ٢٨(١)، ١٢٣-١٥٣.

القرني، نورة عوض. (٢٠٢٠). القيادة متعددة العوامل لدى عمداء الكليات وعلاقتها بالتماثل التنظيمي. *مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية* ١٨٧(١)، ٢٥٥ – ٢٨٨.

نورث هاوس، بيترج. (٢٠٠١). *القيادة الإدارية النظرية والتطبيق*. ترجمة المعيوف، صلاح معاذ & البرعي، محمد عبدالله (٢٠٠٦). الرياض: مركز البحوث: معهد الإدارة العامة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ahmed, Ahmed, Uzairan, Shabeeb, Shaalan, and Abdul Hamid (2018). Determinants of organizational identification of educational institution: an analytical study. *Journal of Educational Knowledge*: The Egyptian Society for the Foundations of Education, 6 (12), 3-188.

Al-Arimi, J. (2020). The degree of transformational leadership practice among university academic leaders at the University of Jordan from the faculty members' point of view. *Educational and Psychological Sciences Journal* . (in Arabic)4 (27). 90-107

Al-Awda, E. (2018). The transformational relationship of leadership with the practice of the learning organization at the University of Hebron and Palestine Polytechnic from the point of view of the academics in them. *Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies*, 9 (26). 76-89

Al-Azab, H. & Tarawneh, A. (2019). Organizational identity and organizational Identification: relationship between them: a field study on faculty members at Mu'tah University. *Jordanian Business Administration Journal*, (in Arabic) 15 (4). 541-558.

Aljaafra, S. (2014). *Organizational Identification among faculty deans and department heads in universities in southern Jordan and its relationship to their job satisfaction*. Master Thesis, Mu'ta University.

Al-Khawalda, A. & Jaradat, M. (2011). The degree of practicing transformational leadership by faculty deans and faculty members at Jerash University. *Specific Education Research Journal*: Mansoura University. (in Arabic) 23(1) 1-30

Al-Otaibi, T. (2016). Organizational Identification among Taif University faculty members. *Educational and Psychological Sciences Journal*, (in Arabic) 9 (3), 705-762.

Al-Qarni, S. (2020). The moral climate and its relationship to organizational symmetry among faculty members at K.A. U. *King Abdulaziz University Journal - Arts and Humanities,* (in Arabic) 28(1), 123-153.

Al-Saleh, M. (2019). Transformational Leadership for Academic Leaders in Saudi Universities: Practice and Empowerment. *Derasat - Educational Sciences:* Jordan University (in Arabic). 46(3). 444-465

Al-Sarayra, K. (2009). Organizational Identification of faculty members in Jordanian public universities and its relationship to their security sense. *Derasat - Educational Sciences: Jordan University* (in Arabic). (36).186-204

Al-Thuwaini, T. (2014). Degree of Practicing Transformational Leadership by Academic Departments Chairmen at King Saud University. *Education and Psychology Journal* (in Arabic)*:* King Saud University. (44). 147- 165.

Avolio, B. J., & Bass, B.M. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

Cheney, G. (1983). On the various and changing meanings of organizational membership: A field study of organizational identification. *Communications Monographs*, *50*(4), 342-362.

Demirtas, O., Hannah, S., Gok, K., Arslan, A., & Capar, N. (2017). The Moderated Influence of Ethical Leadership, Via Meaningful Work, on Followers' Engagement, Organizational Identification، and Envy. *J Bus Ethics*, 145:183–199.

Epitropaki, O. (2003). Transformational Leadership, Psychological Contract Breach and Organizational Identification. *Academy of Management Best Conference.*

Epitropaki, O., & Martin, R. (2005). The moderating role of individual differences in the relation between transformational/transactional leadership perceptions and organizational identification. *The Leadership Quarterly*, 16, 569–589.

Gabriel, H.(2019). Organizational Identification as input to improving the job performance of faculty members in Egyptian public universities. *Financial and Business Research Journal*, 2, 158-178.

Johnson, W. L., Johnson, A. M., & Heimberg, F. (1999). A primary-and second-order component analysis of the organizational identification questionnaire. *Educational and psychological measurement*, *59*(1), 159-170.

Jones, D., & Rudd, R. (2008). Transactional, Transformational, or Laissez -Faire Leadership: An Assessment of College of Agriculture Academic Program Leaders' (Deans) Leadership Styles. *Journal of Agricultural Education*, 49(2), 88-97.

Koveshnikov, A., & Ehrnrooth, A. (2018). The Cross-cultural Variation of the Effects of Transformational Leadership Behaviors on Followers' Organizational Identification: The Case of Idealized Influence and Individualized Consideration in Finland and Russia. *Management and Organization Review*, DOI: 10.1017.

Ledimo, O. (2014). The role of transformational leadership and organizational culture in service delivery within a public service organization. *Journal of Governance and Regulation*, 3(3).

Mahdinezhad, M., Suandi, T., Silong, A., & Omar, Z. (2013). Transformational, Transactional Leadership Styles and Job Performance of Academic Leaders. *International Education Studies*, 6(11), 29-34.

Moriano, J., Molero, F., Topa, G., & Mangin, J. (2014). The influence of transformational leadership and organizational identification on intrapreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*· March 2014 DOI: 10.1007/s11365-011-0196-x.

Odumeru, J. & Ogbonna, I. (2013). Transformational vs. Transactional Leadership Theories: Evidence in Literature. *International Review of Management and Business Research*, 2, 355- 361.

Sadeghi, A., & Pihie, Z. (2012). Transformational Leadership and Its Predictive Effects on Leadership Effectiveness. *International Journal of Business and Social Science, 3 (7);* 186-197.

Zhu,W., Sosik, J., Riggio, R., & Yang, B. (2012). Relationships between Transformational and Active Transactional Leadership and Followers' Organizational Identification: The Role of Psychological Empowerment. *Institute of Behavioral and Applied Management*. 186-213.

KING KHALID UNIVERSITY

KKU Journal of

Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume: Eight Issue: Second

1443H - 2021M