جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

دورية علمية ربع سنوية - محكمة

مجـــلة

المجلد الثاني عشر- العدد الرابع
١٤٤٧هـ-٢٠٢٥م

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. عبد اللطيف جبران بن محسنة

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

بسم الله الرحمن الرحيم

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) 6654-1658

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

أستاذ الإدارة التربوية المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية – المملكة العربية السعودية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم– عمان

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية – المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري

أستاذ التربية الخاصة الامارات

أ.د. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي – المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمدي

أستاذ أصول التربية – المملكة العربية السعودية

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي– البحرين

أ.د. سعيد بن سعد آل هادي

أستاذ المناهج وطرق التدريس اللغة العربية– المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان

جامعة الملك خالد

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني

جامعة الكويت

أ.د. عمر علوان عقيل

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. عبدالله علي التمام

الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب

جامعة الملك عبد العزيز

أ.د. محمد صايل الزيود

الجامعة الأردنية

أ.د. محمد عطية خميس

جامعة عين شمس

أ.د. محمد مرعي جبران

جامعة الملك خالد

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

جامعة الملك سعود

أ.د. هنادي حسين القحطاني

جامعة تبوك

أ. د. يوسف محمد سوالمه

جامعة اليرموك

التعريف بالمجلة:

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

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

رؤية المجلة:

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

رسالة المجلة:

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

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى أن:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محليا وإقليميًا وعالميًا.
٢. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلبي حاجة الباحثين محليا 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 إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلا من ذلك.
٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

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

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل

منها فكرة محددة تكوّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. في كلا النوعين من البحوث

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

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

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

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع التي تشمل اسم أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- يلي قائمة المراجع العربية قائمة المراجع الإنجليزية متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود – العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣- ١٧٠.

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

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

(يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق [1]

الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)

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 كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعا 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 (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بول (Bold).

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

٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية

(١,٢,٣,...) في جميع ثنايا البحث.

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

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

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

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

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

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

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

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

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

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

رابعا: إجراءات النشر في المجلة:

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

٢. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني https://journals.kku.edu.sa/ar/jes أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa .

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

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

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

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

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

في صورته النهائية من هيئة التحرير.

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

مقدمة العدد

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

إن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبرًا علميًا جادًا، يهتم بنشر البحوث الأصيلة ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلاقح الأفكار وتبادل المعلومات لخدمة العلم والمعرفة، لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، كي يستفيد منها متخذو القرار والباحثون دعما للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الرابع من المجلد (١٢)؛ (٢٠٢٥) والذي تضمن بين دفتيه (١٢) أبحاث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بالخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهةِ نظر ذوي الاختصاص، وركز البحث الثاني على فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القصص المصوَّرة (الكوميكس) في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية، بينما تناول البحث الثالث تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمي. كما اهتم البحث الرابع بتقييمُ الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية، كما تناول البحث الخامس؛ تقييمُ بيئات التَّعلُّم في المدارس وفق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطُّلاب. كما اهتم البحث السادس بتقييمُ تأثيرِ دمج التِّقنيات الموسيقية والمرئية على مستوى مشاركةِ الأطفال في مرحلةِ ما قبل المدرسة في الأنشطةِ التَّعليمية وتأثيرُ ذلك على نمو قدراتِهم المعرفية، كما بحث البحث السابع اتِّجاهاتُ البحوث التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية في الفترة من (٢٠١٥) إلى (٢٠٢٣): دراسةٌ تحليلية. كما تناول البحث الثامن؛ تَصوُّر مُقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة نظر القادة الأكاديميين. كما اهتم البحث التاسع؛ بفاعليةُ إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت. أما البحث العاشر، The Use of Language Learning Blogs in Developing Creative English Writing among Secondary School Students in KSA from Teachers' Perspective. بينما تناول البحث الحادي عشر؛ Beyond Teaching: Investigating a University's Efforts to Promote Entrepreneurship: Islamic University of Madinah as a Case Study. و أخيرًا تناول البحث الثاني عشر فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال الطُّفولة المبكِّرة. وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير والمحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلا المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا وتحقيق مبتغانا على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

جدول المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
مقدمة العدد.....	ي
الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهةِ نظر ذوي الاختصاص. مبارك بن غياض محمد العنزي	١-٢٣
فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية. هيفاء محمد عبد الرحمن الربيعان	٢٤-54
تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمي. ذعار غضبان البدراني	55-79
تقييمُ الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية. العنود صبيح دايش الشراري	80-102
تقييمُ بيئات التَّعلُّم في المدارس وفق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطُّلاب. ماجد بن ربحان يحيى ودعاني	103-125
تقييمُ تأثيرِ دمج التِّقنيات الموسيقية والمرئية على مستوى مشاركةِ الأطفال في مرحلةِ ما قبل المدرسة في الأنشطةِ التَّعليمية وتأثيرُ ذلك على نمو قدراتِهم المعرفية. دلال ضبيان الضلعان	١٢٦-١٤٦
اتِّجاهاتُ البحوث التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية في الفترة من (٢٠١٥) إلى (٢٠٢٣): دراسةٌ تحليلية. نورة غريب إسمير العنزي	١٤٧-١٦٦
تَصوُّر مُقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة نظر القادة الأكاديميين. محمد عبدالله عسيري، منال عوده البلوي	١٦٧-١٩٤
فاعليةُ إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت. شايع سعود الشايع	١٩٥-٢١٧
The Use of Language Learning Blogs in Developing Creative English Writing among Secondary School Students in KSA from Teachers' Perspective Ayed T. Alharbi	٢١٨-٢٣٣
Beyond Teaching: Investigating a University's Efforts to Promote Entrepreneurship: Islamic University of Madinah as a Case Study. Abdulrahman Awdah Albeladi.....	٢٣٤-٢٥٣
فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال الطُّفولة المبكِّرة. روان معيض علي الرشيدي، حنان مبارك محمد القحطاني	٢٥٤-٢٨٧

أبحاث العدد

الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهةِ نظر ذوي الاختصاص

مبارك بن غياض محمد العنزي

أستاذ التربية الخاصة المشارك –كلية التربية – جامعة الجوف

المسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ تعرُّفَ الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر ذوي الاختصاص، واتَّبعت المنهجَ الوصفي التَّحليلي, واستخدمت الاستبانةُ أداةً لجمع بيانات الدِّراسة, وتكونت العينةُ من (١٣٧) فردًا من المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في المملكة العربية السُّعودية خلال الفصل الثَّاني من العام الدراسي(١٤٤٥هـ – ٢٠٢٤م). أظهرت النتائجُ أن الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل جاءت بدرجة مهمة جدًا على التوالي في كلٍ من: الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصِّحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية حول مستوى الأهمية تبعًا لمتغيرات: المؤهل العلمي، ومكان العمل، والجنس. وتمثَّلت أبرز توصيات الدِّراسة أن تقديم الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يتطلب تخطيطًا دقيقًا وشاملًا لضمان تلبية احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية، مع ضرورة توفير التقنيات المساندة كالأجهزة السَّمعية الحديثة وصيانتها بشكلٍ دوري، وضرورة توافر خدمات لغة الإشارة في أثناء الحصص الدراسية، واستخدام التطبيقات والبرامج التي تدعم الكتابة الفورية للنصوص، وأخيرًا تقديم التدريب والتطوير لكفايات المعلمين والموظفين حول كيفية التواصل الفعَّال مع الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

الكلمات المفتاحية: ذوي الإعاقة السَّمعية، الخدمات المساندة، التَّعليم الشَّامل.

Supportive Services Needed to Students with Hearing Disabilities in Inclusive Education from the Insights of Specialists

Mubarak Ghayadh M Alanazi

Associate Professor of Special Education - Education Faculty, Jouf University

E-mail: mganazi@ju.edu.sa , m2m020@hotmail.com

Abstract: The study aimed to identifying the supportive services needed to students with hearing disabilities in inclusive education from the insights of specialists. The study followed the descriptive analytical method, a questionnaire was applied as a tool for collecting study data. The study sample consisted of (137) individuals who specialized in teaching students with hearing disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia during the second semester,2024. The results showed that, necessary support services for students with hearing loss in inclusive education's classes, were very important respectively in sensory and communication services, mental and medical health services, and counseling and social services. There are no statistically significant differences regarding the level of importance according to the variables of academic qualification, place of work, and gender. The most prominent recommendations of the study were that providing support services to students requires careful and inclusive planning to ensure that their academic and social needs are met. Providing supporting technical devices and equipment, such as modern hearing aids, and maintaining them periodically, the use of sign language interpreters during classes, using applications and programs supporting instant writing of texts, organizing training courses for teachers and employees on how to communicate effectively with students.

***Keywords*:** Students with Hearing Disabilities, Supportive Services, Inclusive Education.

مقدِّمةُ الدِّراسة:

يعدُّ وجودُ الأشخاص ذوي الإعاقة السَّمعية في مختلف المجتمعات أمرًا مُسلَّمًا به منذ القدم، ولكن كانت هنالك كثيرٌ من المتغيرات التي مرّوا بها تاريخيًّا (Campbell and Oliver, 2013). وقد ظهر حديثًا التَّعليمُ الشَّامل الذي يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار جميعَ الجوانب لتجهيز مدارس التَّعليم العام بالتجهيزات والخدمات المساندة التي تعوض جوانب القصور (Shakespeare, 2014)؛ لذا شهد القرنُ الحادي والعشرون تحولًا جوهريًّا في النظرة العالمية حول تعليم الأشخاص ذوي الإعاقة مع التقدُّم في حقوقهم والفلسفات والأطر المفهومية للتعليم.

يحتاج الطلابُ ذوو الإعاقةِ السَّمعية في جميع الخيارات التربوية – سواءً أكان الدمج أم العزل– إلى خدمات مساندة كي يستفيدوا قدر المستطاع من الخدمات التَّعليمية المقدَّمة لهم. ولكن حينما يوضعون في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام، فمن الضروري تقديم خدمات مساندة إضافية، أو يكون التركيزُ على مجالاتٍ معينة من الخدمات المساندة أكثر من غيرها حسب الحاجة؛ لذلك أصبح من الضروري إجراء ترتيبات معينة في الخدمات المساندة ليسهل على الطلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية الاستفادة من التَّعليم الشَّامل والانخراط بالمدرسة والمجتمع بشكلٍ أفضل (Pedersen et al, 2023).

شعرت الدولُ المتقدمة في المجال التربوي بأهمية الخدمات المساندة بجميع مجالاتها وأنواعها في دعم الطلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية وأسرهم في جميع المراحل الدراسية والخيارات التربوية؛ لذا بات من المهم توافر الخدمات المساندة في جميع مدارسهم للاستفادة من العملية التَّعليمية وتخفيف الآثار المترتبة على الإعاقةِ السَّمعية (حنفي والعايدي، ٢٠١٦).

وفي المملكة العربية السُّعودية تعدُّ الخدماتُ المساندة من الأولويات التي تؤكد عليها التشريعاتُ والقوانين. حيث نصَّت القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها في المملكة العربية السُّعودية بالقرار رقم (١٦٧٤) في عام (٢٠٠٢) على جميع مجالات الخدمات المساندة وأنواعها، مع تنظيم المهام وشرح طبيعة العمل للاختصاصيين والمهنيين مُقدِّمي هذه الخدمات، إن جهودَ المملكة في مجال الخدمات المساندة واضحةٌ وجليّة من خلال الخطوات الواسعة التي خطتها الدولةُ في هذا المجال (الوابلي، ٢٠١٧).

ولكن مع التقدُّم والتطور المستمر طرأت تحديات جديدة تستدعي العمل وتكثيف الجهود ومضاعفتها في تطوير البرامج والخدمات والأساليب للارتقاء في مستوى تقديم الخدمات المساندة، والاستفادة من العملية التَّعليمية المقدَّمة. واستنادًا إلى ذلك، ولعدم توافر الدِّراسات المتعلقة بالخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في التَّعليم الشَّامل –الذي يعدُّ جديدًا نسبيًّا في السياق السعودي والعربي– تأتي الدِّراسةُ الحالية للكشف عن أهم المجالات في الخدمات المساندة التي يحتاجها الطلاب ذوو الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل لمساعدتهم في بلوغ الهدف التَّعليمي، والتكيُّف مع المجتمع والاستفادة من هذه الخدمات بوصفها مطلبًا أساسيًا لجودة الحياة الاجتماعية والتَّعليمية في المملكة.

أدبياتُ الدِّراسة:

أولًا: ذوو الإعاقةِ السَّمعية

تتعدَّد التعاريف بتعدُّد التصنيفات للعوق السَّمعي والأسس المفهومية التي تقوم عليها هذه التصنيفات. ومن هذه التصنيفات على سبيل المثال ما ذكره Lieu et al (٢٠٢٠) من تصنيف العوق السَّمعي بُناءً على شدته، وفيه يُصنَّف من

تتراوح شدةُ الإعاقةِ السَّمعية لديهم ما بين العتبات السَّمعية (١٦) إلى (٧٠) dB على أنهم من ضعاف السَّمع الخفيف إلى البسيط إلى المتوسِّط الشدة، أما من تتراوح شدةُ الإعاقة السَّمعية لديهم ما بين العتبات السَّمعية من (٧١) إلى(٩٠) dB وأكثر فيكونون من الصُّم، وبناءً على ذلك عُرِّفت الإعاقةُ السَّمعية أنها أي ضعف أو عجز في القدرة على سمع الأصوات عند متوسِّط معدلاتها النقية التي تزيد عن (١٥) dB وغالبًا ما يحتاج هؤلاء إلى الاستفادة من الخدمات المساندة من المعينات السَّمعية كأجهزة تضخيم السَّمع وغيرها.

وبالنَّظر إلى تعريف أو تصنيف ذوي الإعاقةِ السَّمعية على أُسس اجتماعية وثقافية، فإنه يشارُ في الثقافات الغربية إلى الصُّم بكلمة (Deaf) مع الحرف الأول كبيرًا (D) إذا كانوا من ذوي الإعاقةِ السَّمعية الذين يتواصلون من خلال لغة الإشارة بوصفها لغةً أولى وينتمون إلى مجتمع الصُّم وثقافته. أمَّا الصُّم الذين يستخدمون اللغةَ المنطوقة في التواصل ويكون لديهم احتكاكٌ أو تفاعلٌ بسيط مع ثقافة الصُّم ومجتمعه فيشار لهم بكلمة (deaf) مع الحرف الأول صغيرًا (d) (Holcomb, 2013; Moores, 2001, cited in Alofi, Clark and Marchut, 2019).

ولكن –ومع ذلك– تميلُ التَّصنيفاتُ السَّابقة إلى تعريف الإعاقة السَّمعية بنظرةٍ غير شاملة حيث إن النَّموذج الطبي في التعريف الأول يميل إلى التركيز على عوامل داخلية كالعجز وشدة الإعاقة السَّمعية في فهم الأشخاص ذوي الإعاقة السَّمعية وتعريفهم وتصنيفهم (Campbell and Oliver, 2013)، أما النَّموذج الاجتماعي في التعريف الآخر فيميل إلى التركيز فقط على العوامل الخارجية البيئية والاجتماعية والثقافية (Cline and Frederickson, ٢٠٠٩)؛ لذلك كان لابد من البحث عن نموذج أو إطار مفهومي شامل في التعريف والتصنيف، وبُناءً على ذلك يتبعُ الباحثُ النَّموذج التفاعلي في فهم الإعاقة السَّمعية، وهو النَّموذج الذي يدعو إلى الأخذ بعين الاعتبار كلًا من رؤية النَّموذج الاجتماعي في الاهتمام بالعوامل المجتمعية والبيئية، ورؤية النَّموذج الطبي في الأخذ بعين الاعتبار جوانب العجز، ولكن ليس بالتركيز عليها إنما في الاستفادة من معرفتها لتجهيز مدارس التَّعليم العام بالتجهيزات والخدمات المساندة التي تعوض جوانب القصور (Shakespeare, 2014).

وبُناءً على ما سبق تُعرِّف الدِّراسةُ الحالية ذوي الإعاقةِ السَّمعية أنهم من "الأفراد الذين تكون لديهم مُتطلَّبات مختلفة من الخدمات المساندة والمرتبطة بحالة الفرد السَّمعية والصحية والاجتماعية التي تفيد إيجابًا في قدرتهم على التواصل والتفاعل والتعلُّم بشكلٍ أفضل في مدارس التَّعليم العام الشَّاملة، وتضم كلاً من الأفراد ضعاف السَّمع الذين تتراوح شدةُ الإعاقة السَّمعية لديهم ما بين بسيطة إلى متوسطة، وأيضا الصُّم الذين تتراوح شدةُ الإعاقةِ السَّمعية لديهم ما بين شديدة إلى عميقة سواء أكانوا يستخدمون لغة الإشارة أم اللغة المنطوقة للتواصل أو يجمعون بين ثقافة مجتمع الصُّم أو السَّامعين".

ثانيًا: التَّعليمُ الشَّامل:

بدأ التحرك نحو التَّعليم الشَّامل في المدارس بوصفه خيارًا تربويًا بديلًا لمفهوم البيئات الأقل عزلًا، وكذلك الدمج في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، ولكن تم إقراره دوليًّا بشكلٍ رسمي بعد المؤتمر الدولي لتربية ذوي الاحتياجات الخاصة في (سلمنسا) عام (١٩٩٤) حينما وقعت عليه حوالي (٩٢) دولةً و(٢٥) منظمةً دولية (Jahnukainen, 2015).

ومن الجدير بالذكر هنا أنه لا يوجد تعريفٌ مُتَّفقٌ عليه لمفهوم التَّعليم الشَّامل؛ لأنه يعدُّ من الظواهر الاجتماعية التي تتأثر بالعوامل السياقية والثقافية لكل مجتمع، ولكن من الممكن الإشارة إلى بعض التعاريف والمفاهيم والخصائص التي قد توضح المقصود منه.

فقد أشارت اليونسكو (UNESCO, 2010) إلى أن التَّعليم الشَّامل يعدُّ استجابةً للاحتياجات التَّعليمية المتنوعة لكل الطلاب بزيادة المشاركة والحضور في أماكن التعلُّم والمناسبات الاجتماعية والثقافية مع التقليل قدر الإمكان من الاستبعاد والعزل التربوي، كما يهدف إلى عدم التجانس بين الطلاب حيث إن الفروق الفردية بينهم تعدُّ من أهم مصادر اكتساب الخبرات والتَّجارب خصوصًا بين الأقران في العمر نفسه مع الاستفادةِ أيضًا من تجربة تحدي الإعاقة السَّمعية للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية (Antia & Rivera, 2016).

ويوفر التَّعليمُ الشَّامل للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية فرصًا تربوية واجتماعية أكثر في فصول التَّعليم العام ومدارسه، وكذلك في مجتمع السامعين خارج المدرسة، مع إتاحة طرق تواصل وتدريس ومصادر خاصة أوسع تختلف عنها في التربية الخاصة والتَّعليم العام؛ بهدف قضاء الطلاب وقتًا أكثر قدر المستطاع في فصول التَّعليم العام بدلًا من الفصول الخاصة (Reed, Antia & Kreimeyer, 2008). كما يكون التركيز في ممارسات التَّعليم الشَّامل على جميع الطلاب، وتحت مسؤولية معلم الفصل الشَّامل من خلال تقديم تدريس ذي جودةٍ عالية يضمن الفائدةَ لجميع الطلاب لذلك تحتاجُ مدارسُ التَّعليم الشَّامل إلى تغييرٍ كاملٍ للبيئة المدرسية تختلفُ عمَّا هو معمولٌ به في التَّعليم العام والتربية الخاصة والدمج التي يكون التركيزُ فيها على المجموعات والمدرسة بدلًا من التركيز على العجز والإعاقة (Jones, 2004). كما أن دور معلم التربية الخاصة يكون في تقديم الاستشارات والدعم والتعاون مع احتياجات كلٍّ من معلم التَّعليم الشَّامل والطلاب ذوي الإعاقة داخل الفصل (Shyman, 2015).

كما أشار Donnellan & Mathews (2021) إلى أهمية مكان تقديم الخدمات المساندة في التَّعليم الشَّامل للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية، حيث تُقدَّم هذه الخدمات داخل الفصل قدر الإمكان مع التقليل من سحب الطلاب إلى أماكن تقديم الخدمات المساندة إلا في الحالات القصوى من الضرورة؛ لذلك فإن الطلاب ذوي الإعاقة يحتاجون إلى خدمات مساندة خاصة في التَّعليم الشَّامل قد تختلف أهميةُ بعضها عنها في التربية الخاصة بشكلٍ أكبر أو أقل بهدف الوصول إلى تعليمٍ شاملٍ ناجح لهم مع الإيمان بأن تواجدهم في التَّعليم الشَّامل بدون تقديم خدمات مساندة يعدُّ نادرًا (AlQuraini, 2015).

ومن هذا المنطلق، تُعرِّف الدِّراسةُ الحالية التَّعليمَ الشَّامل بُناءً على ما تم استعراضه حول مفهومه وممارساته أنه منظومة الشراكة بين الخدمات المساندة والبرامج لكلٍ من التَّعليم العام والتربية الخاصة التي تهدف بشكلٍ كبير إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية واحتوائهم في المجتمع من خلال وضعهم مع أقرانهم السَّامعين في العمر نفسه في فصول التَّعليم العام ومدارسه، وكذلك في المجتمع، مع تقديم جميع الخدمات المساندة لهم داخل الفصل والابتعاد قدر الإمكان عن سحبهم من الفصول العامة أو عزلهم.

ثالثًا: الخدماتُ المساندة:

تعدُّ الخدماتُ المساندة من أهم عناصر خُطط تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية وبرامجه التربوية أينما كانوا في المدارس الخاصة أم الدمج أم التَّعليم الشَّامل، حيث تشتملُ هذه البرامجُ على جميع الخدمات اللازمة التي من شأنها مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في تحقيق أفضل النتائج التربوية (Luft, 2017). وتشير أدبياتُ التربية الخاصة إلى وجود عديدٍ من التعريفات لمفهوم الخدمات المساندة وأنواعها التي تُقدَّم للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في مختلف البرامج التربوية؛ لذا يتطلب الأمر أولًا مراجعة بعض التعريفات والمفاهيم التي يمكن الارتكازُ عليها في عملية فهم الخدمات المساندة وتعريفها.

يمكن تعريفُ الخدمات المساندة بأنها "تلك العملية الشَّاملة المنسَّقة لتوظيف الأنشطة اللاصفية والخدمات الطبية والنفسية والتربوية والمهنية المساعدة المقدمة للطالب ذي الإعاقة في تحقيق أقصى درجةٍ ممكنة من الفاعلية الوظيفية بهدف تنميته في شتى جوانب النمو المختلفة؛ لتمكينه من التوافق مع متطلبات بيئته الطبيعية وللاعتماد على نفسه وجعله عضوًا منتجًا في المجتمع" (البلاوي، ٢٠١٧، ١٩٠). كما تم تعريفُها في القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها(١٤٢٢) أنها "تلك البرامجُ غير التَّربوية والضرورية لنمو الطلاب ذوي الإعاقة تربويًّا، مثل: العلاج الوظيفي والعلاج الطبيعي، والخدمات الإرشادية والنفسية، وتصحيح اضطرابات النمو والكلام" (ص. 8). كما عرَّفها حنفي (٢٠٠٧) بأنها "خدمات طبيعتُها غير تربوية تُقدَّم بواسطة مهنيين متخصصين مثل الخدمات التأهيلية والطبية والصحية والاجتماعية والنفسية والمعرفية والإرشادية والتأهيلية وخدمات التواصل، وغير ذلك من الخدمات الضرورية في العملية التَّعليمية والتربوية للطُّلاب وأسرهم" (ص. 189).

وتساعد الخدماتُ المساندة الطَّلابَ في التغلب على الصُّعوبات الناتجة عن الإعاقة السَّمعية والاستفادة قدر الإمكان مما يُقدَّم لهم في التَّعليم (Pedersen et al, 2023). كما تهدفُ إلى تلبية الاحتياجات الفردية للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية بمختلف فئاتهم؛ بهدف الحصول على أكبر قدرٍ ممكنٍ من الفائدة في البرنامج التربوي المقدَّم لهم (Becker & Bowen, 2018). كما يشير Wilkins et al (2022) إلى أنها تغطي جميع جوانب الاحتياجات الاجتماعية والنفسية والمادية والعاطفية في كلٍّ من المدرسة والمجتمع؛ مما يجعل لها أثرًا إيجابيًا على ذوي الإعاقة السَّمعية وأسرهم في تخفيف الضغط الناتج عن الإعاقة السَّمعية وأثره من خلال تقديم الخدمات اللازمة لأبنائهم؛ لذا فإن غالبيةَ الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يتكيفون مع صعوبات التَّعليم ومتطلبات الانخراط بالمجتمع بفضل الخدمات المساندة التي قُدِّمت لهم (Kwon et al, 2023).

والجديرُ بالذكر أنَّ الخدماتِ المساندة يمكن أن تكون في جوانب عديدة وفقًا لاحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة؛ لذلك يمكن أن تأخذ عددًا واسعًا من المجالات والأنواع. حيث أورد قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام (١٩٩٧) اثني عشر مجالًا للخدمات المساندة، وتشمل الخدمات: النفسية والاجتماعية، والترفيهية، والصحة المدرسية، والنقل والمواصلات، وعلاج اللغة والكلام، وإرشاد الوالدين وتدريبهم، والطبية التشخيصية، والعلاج الطبيعي والوظيفي، والإرشاد، والسَّمعية، وأخيرًا، خدمات التوجُّه والحركة.

وتبعًا لطبيعة الإعاقة السَّمعية وطبيعة الاحتياجات المرتبطة به فقد يكون التركيزُ على خدماتٍ بعينها دون الخدمات الأخرى؛ لذا فإنَّ أهم مجالات الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية كما أشار إليها كلٌّ من البطاينة و بني عطا والبلوي (٢٠٢٢) تركز على:

١. خدمات الصحة المدرسية.
٢. الخدمات النفسية المدرسية.
٣. الخدمات الإرشادية المدرسية.
٤. خدمات علاج النطق والكلام.
٥. خدمة العلاج الوظيفي.
٦. خدمات المترجم الفوري.

وفي السِّياق نفسه، وتركيزًا على الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يضيف حنفي والعايدي (٢٠١٦) مجالات أكثر تحديدًا من خلال الخدمات السَّمعية، النفسية، التَّعليمية والتقنيات المساندة، الاجتماعية، الإرشادية وأخيرا الخدمات الترفيهية والثقافية. ولكن قد لا تتكون لدى القارئ صورةٌ متكاملة عن مفهوم الخدمات المساندة عند التطرق إلى مراجعة التعاريف فقط؛ لذا لابد من مناقشة أهم الخصائص مثل كيفية تقديم الخدمات المساندة حسب المكان التربوي في المعاهد أو الفصول الخاصة التابعة للتربية الخاصة، وفي الجانب الآخر في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام. والهدف من ذلك هو تكوين رؤية ومفهوم أوسع لموضوع الدِّراسة.

إن من أهم ملامح الخدمات المساندة في التَّعليم الشَّامل أو البنية الاجتماعية والتربوية له أنه يتيح للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية فرصة تلقي الخدمات المساندة داخل الفصل قدر الإمكان، وعدم سحبهم خارج الفصل إلا للضرورة القصوى، الأمر الذي يتيح لهم فرصًا اجتماعية وتربوية أكبر في المدرسة والمجتمع بشكلٍ عام، بهدف أن يقضي الطُّلابُ وقتًا أكثر قدر المستطاع في فصول التَّعليم العام (Rodriguez & Garro-Gil, 2015). في حين يتم سحب الطُّلاب خارج الفصل لتلقي الخدمات في كثيرٍ من الأحيان عندما يكون الطُّلابُ ذوي الإعاقة السَّمعية ملتحقين في معاهد الدمج التابعة للتربية الخاصة وفصولها (Jahnukainen, 2015).

وبُناءً على ما تم استعراضُه ومناقشتُه حول المفاهيم السابقة، تركز الدِّراسةُ الحالية على الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقةِ السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل في التَّعليم العام.

لقد تعدَّدت الدِّراساتُ والأبحاثُ التربوية السابقة التي تناولت مفهوم الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المعاهد والفصول الخاصة بشكلٍ عام، وفي الوطن العربي على وجه الخصوص. ولكن فيما يخص الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل فقد أُجْريت دراسات أجنبية تناولت هذا السياق لتطبيق التَّعليم الشَّامل في هذه الدول المتقدمة في المجال التربوي عن العالم العربي. وبالرغم من توحُّد الهدف فإنه يوجد هنالك اختلاف في وجهات نظر الباحثين حول طبيعة هذه الخدمات من حيث نوعياتها ومجالاتها في التَّعليم الشَّامل.

فقد هدفت دراسةُ بني ملحم (٢٠١٠) تحديدَ مؤشِّرات الجودة في تقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في الأردن، وقد اتَّبعت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي، وتكونت عينةُ الدِّراسة من (٢٦٠) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائجُ أنَّ مدى جودة الخدمات التَّربوية الخاصة والداعمة التي تُقدَّم للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في الأردن، من وجهة نظر المعلِّمين، جاء بعد الأسس، والتشريعات، والقوانين، والأنظمة في المرتبة الأولى، وبدرجةٍ عالية، كما بيَّنت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأقل من بكالوريوس، ووجود فروق تُعزَى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة (٢٠) سنة فأكثر، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد جاءت الفروق لصالح الإناث.

وهدفت دراسةُ Miller (2014) إلى مراجعةِ الأدبيات النظرية المتعلقة بتجارب الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في مدارس التَّعليم العام، وتحديد أهم أنواع الخدمات المساندة ومجالاتها التي تحتاج إلى تفعيل جودتها وتحسينها واختتمت الدِّراسةُ بتقديم توصيات حول الأهمية من رفع جودة الخدمات التَّعليمية والأكاديمية، والخدمات التقنية والخدمات السَّمعية،

والخدمات ذات العلاقة في تصحيح النطق والكلام والتواصل. كما أظهرت الدِّراسةُ أن الاهتمام في رفع كفاءة هذه الخدمات يقود إلى نتائج تعليمية إيجابية لهم في فصول التَّعليم الشَّامل.

كما هدفت دراسةُ Antia & Rivera (2016) إلى تحديد أنواع الخدمات المساندة ومجالاتها المطلوبة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع في بيئات التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام في ولايتي أريزونا وكولورادو الأمريكيتين. واستخدمت الدِّراسةُ المنهجيةَ المختلطة لجمع البيانات من خلال الاستبانات الكمية مع (١٩٧) طالبًا من الصُّم وضعاف السَّمع الذين التحقوا ببرامج التَّعليم الشَّامل في التَّعليم العام بين عامي (٢٠٠٢-٢٠٠٧) . كما أُجْرِيت المقابلات النوعية مع (٢٥) طالبًا منهم، بالإضافة إلى مُعلِّمي الفصول والمتجولين ووالديهم، وأظهرت الدِّراسةُ أن الطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع يحتاجون إلى خدمات الإرشاد الأكاديمي خصوصًا في تعلُّم القراءة والكتابة، كما يحتاجون بشكلٍ كبير إلى الخدمات الاجتماعية اللاصفية التي تعزِّز الثقة بالذات والانخراط بالمدرسة والمجتمع.

أجرى Stinson, Elliot & Kelly (2017) دراسةً هدفت إلى استقصاء آراء الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في المرحلة الثانوية حول الفائدة من استخدام خدمة (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص مكتوب باستخدام الترجمة الفورية. استخدم الباحث الاستبانات المفتوحة مع خمسة وخمسين مشاركًا (٢٨ أنثى و٢٧ ذكرًا) من الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع في المرحلةِ الثانوية في فصول التَّعليم العام التي تضم طلابًا سامعين في المقام الأول، والذين تلقوا خدمات (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص باستخدام الترجمة الفورية في ثلاث برامج في المرحلة الثانوية في شمال شرق الولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت نتائجُ الدِّراسة أن الطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع قيّموا خدمة (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص مكتوب باستخدام الترجمة الفورية بأنها أكثر الخدمات المساندة فائدة في فصول التَّعليم العام وأفضل من الملاحظات التي تكتب يدويًا، وأسرع في توصيل المعلومات وتوضيح الدروس، كما أنها تختصر الوقت وتمكن الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع من اللحاق وعدم التأخر في اكتساب المعلومات وإتقان المهارات.

كما أجرى Luft (2017) دراسةً هدفت إلى الكشف عن أهم الاختلافات والخصائص التي تميز تربية الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع وتعليمهم من الروضة إلى الثانوية في فصول التَّعليم الشَّامل. وقد اتبع الباحثُ أسلوبَ المراجعة الأدبية والمناقشة للخروج بإطارٍ نظري يسد الفجوة البحثية التي هدف اليها، وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أن تعليم الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع مختلف ويتميز بعدة جوانب، أولها الفروق الفردية بينهم وبين أسرهم، وأنهم يشكلون ما نسبته (١,٢٪) من الطلاب في فصول التَّعليم العام بوصفها بيئةً شاملة، كما أنهم وأسرهم يواجهون تحدياتٍ خاصة في تعليم أبنائهم؛ مما يجعلهم بحاجةٍ ماسة إلى مجالات متعددة من الخدمات المساندة، مثل: الخدمات التكنولوجية والخدمات الإرشادية الأكاديمية والأسرية، والخدمات الاجتماعية التي تساعدهم على التخفيف من تأثير الإعاقة السَّمعية على تعليمهم في فصول التَّعليم الشَّامل والانخراط في المجتمع والمدرسة بشكلٍ ناجح.

كما استقصى Becker & Bowen (2018) وجهات نظر مُقدِّمي الخدمات المساندة حول التحديات والمشاكل المتعلقة بتعليم الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع. واتبعت الدِّراسةُ المنهج النوعي واستُخدِمت المقابلاتُ شبه المفتوحة مع ثمانية من مُقدِّمي الخدمات المساندة في منطقة تعليمية واحدة في إحدى الولايات الغربية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهر تحليلُ نتائج الدِّراسة أنَّ كل طالب من الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع لديه فروق فردية في الاحتياج للخدمات المساندة في التَّعليم العام تبعًا لمجموعة من العوامل المؤثرة. كما أن الجميع لديهم احتياج إلى الخدمات المساندة التواصلية والأكاديمية والثقافية وبفروق فردية بينهم كلٍ على حدة، حيث تختلف احتياجاتُ كل فرد عن الآخرين من الفئة نفسها

بُناءً على العوامل المؤثرة من الظروف الصحية والاجتماعية والبيئية لكل طالب؛ مما يشكل تحديات كبيرة يواجهها المهنيون من مُقدِّمي الخدمات المساندة في التَّعليم في كيفية تلبية تقديم هذه الخدمات بشكلٍ فعَّال لهؤلاء الطلاب من الصُّم وضعاف السَّمع.

سعت أيضًا دراسة Okalidou et al (2018) إلى الكشف عن أهم الطرق والممارسات والتحديات في مدارس الطلاب الصُّم زارعي القوقعة الإلكترونية في الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التواصل؛ وقد استخدم الباحث المقابلات النوعية شبه المفتوحة في جمع البيانات بمشاركة (٦) من الإداريين الذين يعملون في ثلاث مدارس ابتدائية شاملة للصُّم زارعي القوقعة الإلكترونية في أكبر مدينتين في اليونان، أثينا وسالونيكي، بهدف تحديد الخدمات والممارسات الحالية ومجالات الاهتمام، وبالرغم من أن النتائج أظهرت بعضَ الاختلافات في الخدمات والممارسات المقدمة في هذه المدارس في تلبية احتياجات التواصل لهؤلاء الطلاب، فإن هناك مجالات عديدة في الخدمات المساندة التي تلبي احتياجات التواصل، مثل: الخدمات التكنولوجية والسَّمعية والبصرية، وخدمات اضطرابات النطق والكلام واللغة، ونماذج التدريس، وممارسات التفاعل والتواصل الاجتماعي، والنقل، والتواصل الشفهي واستراتيجيات أخرى تستخدم طرقًا متعددة في التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وهدفت دراسةُ Alsalamah (2020) إلى معرفة الأهمية من خدمات الإرشاد الأكاديمي في استخدام خدمات الشَّرح التوضيحي لدعم النجاح الأكاديمي للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع في التَّعليم العام. استخدمت الباحثةُ منهج مراجعة الأدبيات المنهجية لسبع دراسات منشورة بين عامي (١٩٨٩-٢٠١٩). أظهرت المراجعةُ الأدبية لنتائج الدراسات أن معظم الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع استفادوا من خدمات الإرشاد الأكاديمي خصوصًا المتعلقة بخدمات الشَّرح التوضيحي، كما ارتفع أداءُ الطلاب في الاختبارات البعدية التي تقيس فهمهم للمحتوى المتعلق بالدروس بعد توفير هذه الخدمات. كما خلصت الدِّراسةُ إلى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي من خلال الشرح التوضيحي في دعم النجاح الأكاديمي للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع في التَّعليم العام.

كما أجرى Donnellan & Mathews (2021) دراسةً بغرض استقصاء وجهات نظر مقدمي الخدمات المساندة حول المهارات الحياتية اللازمة للحصول على حياة مستقلة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع. وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ النوعي باستخدام مقابلات نوعية هادفة شبه منظمة مع (١٧) متخصصًا في مجال التَّعليم والمتخصصين الذين يقدمون خدمات الرعاية الاجتماعية في أيرلندا. وكشفت الدِّراسةُ أن المهنيين في مجالي التَّعليم والرعاية الاجتماعية لديهم فهم للمهارات الحياتية اللازمة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع، ويحتاجون إلى تقديم كثيرٍ من الخدمات الاجتماعية بسبب الإعاقة السَّمعية التي يعانون منها، وفي مجالات عديدة مثل الخدمات المساندة في مهارات الحياة اليومية في التواصل والتَّعليم والإرشاد والخدمات الاجتماعية المهمة في الانخراط بالمدرسة والمجتمع وغيرها في عديدٍ من مجالات تنمية المهارات الحياتية والضرورية للانتقال الناجح من التبعية في مرحلة الطفولة إلى الاستقلالية في مرحلة البلوغ كما أجرى البطاينة وبنى عطا والبلوي (٢٠٢٢) دراسةً هدفت تعرُّف درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي المسحي، وبلغت عينةُ المعلمين (٥٤) معلمًا ومعلمة، وبلغت عينةُ أولياء الأمور (٩٤) ولي أمر، وأظهرت النتائجُ أن درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدَّمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في منطقة القريات جاءت بدرجةٍ متوسطة، مع وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين المتوسِّطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين في بُعد (خدمات الصحة الطبية)،

تبعًا للمتغيرين: المستوى التَّعليمي، وعدد سنوات الخبرة، لصالح المستوى التَّعليمي (بكالوريوس)، وعدد سنوات الخبرة أقل من (٥) سنوات.

وفي مجال الخدمات النفسية، هدفت دراسةُ Wilkins et al (2022) إلى الكشف عن أحدث الخدمات النفسية والصحية للصُّم وضعاف السَّمع من خلال التحديث المستمر لخدمات التقييم والتشخيص الصِّحي والنفسي اللازمة لهم في البيئات التَّعليمية وخارجها في المجتمع، واتبع الباحثان المنهجية المختلطة في جمع البيانات من خلال استبانة إلكترونية تحتوي على أسئلة كمية مغلقة وأخرى مفتوحة على عينة بلغت (٣٠) من الاختصاصيين النفسيين في المدارس ومقدمي الخدمات النفسية الإكلينيكية والسريرية لديهم خبرة لا تقل عن (١٥) عامًا مع الصُّم وضعاف السَّمع ومتمكنين من التواصل معهم وتقديم الخدمات بالشكل المطلوب. وأظهرت الدِّراسةُ أهميةً كبيرة للخدمات الصحية والنفسية في حياة الأفراد الصُّم وضعاف السَّمع داخل المدرسة وخارجها في المجتمع على مر السنين حيث تؤدي دورًا أكبر في تحقيق التوازن النفسي والصحي لهم، مع أهمية الاطلاع على آخر المستجدات النظرية والتدريب المستمر لهؤلاء الاختصاصيين على التعامل والتواصل في هذه الخدمات وتطبيقها لضمان الجودة والتحديث بما هو جديد بوازع الالتزام بأخلاقيات هذه المهنة ومسؤولياتها نحو الصُّم وضعاف السَّمع والمجتمع.

وفي دراسة Kwon et al (2023) التي سعت إلى الكشف عن تأثير استخدام خدمات التواصل المساندة من خلال استخدام الترجمة بلغة الإشارة الأمريكية (ASL) لقراءة القصص الاجتماعية للطُّلاب الصُّم في فصول التَّعليم الشَّامل مع أقرانهم السامعين. اتبع الباحثُ منهج دراسة الحالة واستخدم أسلوب الملاحظة المفتوحة في كتابة ملاحظات نصية ترصد مدى فعالية استخدام خدمات الترجمة بلغة الإشارة على ثلاثة طلاب من الصُّم إلى جانب (٦٣) طالبًا من أقرانهم السامعين في فصول التَّعليم العام. وأظهرت الدِّراسةُ تواتر أربع سلوكيات تواصل اجتماعية بين الطلاب الصُّم وأقرانهم السامعين، كما تتابع سلوك التواصل الاجتماعي بينهم لمدة أطول في وقت الفرصة والغداء؛ مما يشير إلى فائدة استخدام خدمات التواصل المساندة من خلال استخدام الترجمة بلغة الإشارة الأمريكية (ASL) لقراءة القصص الاجتماعية في تعزيز الانخراط الاجتماعي للطُّلاب الصُّم في فصول التَّعليم العام والشَّامل.

كما أجرى Pedersen et al (2023) دراسةً هدفت إلى استقصاء آراء آباء الطلاب الصُّم وضعاف السَّمع حول الخدمات المساندة التي يقدمها المعلمون المتجولون لأبنائهم. اتبع الباحثُ الأسلوبَ الكمي في جمع البيانات حيث طور استبانة إلكترونية مغلقة تكونت من (٣٥) سؤالًا أجابت عنها عينة قصدية تتكون من مجموعة صغيرة من (١٣) من الآباء في واحدة من الولايات التي تقع في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية. وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أن الآباء أشاروا إلى أهمية الدور الذي يؤديه المعلمون المتجولون في تقديم الخدمات المساندة بوصفه أسلوبًا أكثر شيوعًا في تقديم الخدمات لأبنائهم في فصول التَّعليم الشَّامل في كثيرٍ من المدارس، كما أنَّ المعلمين المتجولين يسافرون لمسافات طويلة من أجل تقديم هذه الخدمات، ومن أهمها: الخدمات الأكاديمية للطُّلاب، والخدمات الإرشادية لمعلمي الفصول العامة والأسر. كما أبدى الآباء رضاهم عن هذه الخدمات، وقدموا بعض المقترحات لتحسين الأداء في تقديمها من أهمها عمل الشراكات بين الأسرة والمدرسة.

من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة التي اهتمت بمجال الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام ودورها الكبير في مساعدتهم على الاستفادة قدر الإمكان من الفرص التَّعليمية والتَّفاعلية في الفصول الدراسية، أصبح واضحًا أن اهتمام الدول ووزارات التَّعليم بالخدمات المساندة لحد

التنافس بين الدول المتقدمة في تقديم مجالات متعددة من هذه الخدمات. ويظهر ذلك أيضًا من خلال اهتمام الباحثين في الدِّراسة والبحث حول فاعلية الخدمات المساندة وأهميتها في التَّعليم الشَّامل للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم العام ومدى الأهمية في مجالاتها وانواعها. ومن هذا المنطلق، تتناول الدِّراسةُ الحالية مجالًا تربويًا يعتبر حديثًا نسبيًّا في المملكة، ويختلفُ أيضًا عن المجالات التي تناولتها الدراساتُ السابقة التي أُجْريت في سياقات غربية تختلف عن السياق الاجتماعي والثقافي في المملكة.

مشكلةُ الدِّراسة:

تُولي حكومةُ المملكة العربية السُّعودية من خلال رؤية (٢٠٣٠) اهتمامًا خاصًا في تطوير الخطط المستقبلية في كل الجوانب، ويأخذ الجانبُ التربوي نصيبًا كبيرًا من هذا الاهتمام؛ لذا يقع على كاهل الباحثين التَّربويين مسؤولية إعداد البحوث والتطوير في المجال التربوي من واقع هذه الرؤية. وفي مجال التَّربية الخاصة بدأ التفكيرُ وفق الأسس العلمية الحديثة في بناء برامج وخدمات مميزة تلبي جميع حاجات الطلاب ذوي الإعاقة وفقًا لظروف الإعاقة ونوعها وشدتها. ولأقسام التربية الخاصة في الجامعات السُّعودية الدور الريادي في البحث والتطوير وتقديم التوصيات القابلة للتطبيق.

وبالرغم من خوض الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية لتجربة تلقي الخدمات المساندة في الميدان التربوي للتربية الخاصة في برامج الدمج في الفصول الخاصة أو في تجربة المعاهد الخاصة، فإنَّ تجربة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية للخدمات المساندة اللازمة لهم في التَّعليم الشَّامل داخل فصول التَّعليم العام لا تزال حسب رأي الباحث محدودة على بعض المحاولات هنا وهناك، وقد لا تُذكر هذه التجارب في كثيرٍ من الأحيان.

وتأسيسًا لما سبق، تتضح الحاجةُ الماسة إلى سد الفجوة البحثية المتمثلة في معرفة آراء المتخصصين حول مدى الأهمية لمجالات معينة من الخدمات المساندة واللازمة بشكلٍ أكبر للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام، وتتضحُ الحاجةُ إلى إجراء الدِّراسة الحالية والإجابة عن تساؤلاتها في المجتمع السُّعودي الذي يختلف بطبيعته في كثيرٍ من العوامل الاجتماعية والثَّقافية عن المجتمعات الغربية المتقدمة في الجانب التربوي والمطبِّقة لسياسات التَّعليم الشَّامل في مدارسها.

وتتلخص مشكلةُ الدِّراسة الحالية في بناء قائمة بأهم الخدمات المساندة واللازمة بشكل أكبر للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم الشَّامل في فصول التَّعليم العام للاستفادة من تجربة التَّعليم واكتساب المهارات اللازمة التي تمكنهم من الانخراط مع أقرانهم السامعين في مدارس التَّعليم العام وفي المجتمع. ولتحقيق أهداف الدِّراسة وضع الباحثُ الأسئلةَ التالية:

أسئلةُ الدِّراسة:

١. ما الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية؟
٢. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراة)؟

٣. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، عضو هيئة تدريس جامعي)؟

٤. هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهدافُ الدِّراسة:

١. وضع قائمة بأهم الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل في المملكة العربية السُّعودية.

٢. التعرف إلى مستوى الأهمية للخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

٣. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية للخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغيرات المؤهل الدراسي، ومكان العمل، والجنس.

أهميةُ الدِّراسة:

الأهميةُ النظرية:

١. التعرُّف إلى الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر ذوي الاختصاص.

٢. إلقاء الضوء على مفهوم التَّعليم الشَّامل بوصفه خيارًا تربويًا للأشخاص ذوي الإعاقة السَّمعية.

الأهميةُ التطبيقية:

١. محاولة لسد فجوة بحثية، وإسهام علمي جديد في مجال التَّعليم الشَّامل ومجالات الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

٢. تقديم توصيات للجهات التربوية المسؤولة عن وضع الخطط التربوية للتعليم الشَّامل وتطوير الخدمات المساندة بالشكل المطلوب ضمن رؤية المملكة (٢٠٣٠).

٣. الإسهام النظري للدراسة لصانعي السياسات والقرار التربوي في تطوير التَّعليم.

مُحدِّداتُ البحث:

المحدِّداتُ الموضوعية: يقتصر البحثُ الحالي على تعرُّف الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل.

المحدِّداتُ البشرية: اقتصرت الدِّراسة على المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، وبلغت العينة (١٣٧) من هؤلاء المتخصصين.

المحدِّداتُ المكانية: تمَّ تطبيقُ الاستبانة إلكترونيًا للوصول إلى المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في مختلف مناطق المملكة العربية السُّعودية.

المحدِّداتُ الزمانية: تمَّ تطبيق هذه الدِّراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1445هـ – 2024م).

مصطلحاتُ البحث الإجرائية:

ذوو الإعاقة السَّمعية:

الطلاب الذين لديهم احتياج لمجالات متنوعة من الخدمات المساندة مرتبطة بالحالة السَّمعية، والتي قد تؤثر على القدرة على التواصل والتفاعل بشكل طبيعي مع مجتمع السامعين في فصول التَّعليم الشَّامل، وتتراوح شدة الإعاقة السَّمعية ما بين بسيطة إلى متوسطة للأفراد ضعاف السَّمع، وما بين شديدة إلى عميقة للأفراد الصُّم.

التَّعليم الشَّامل:

منظومةُ الشراكة بين الخدمات المساندة والبرامج لكلٍ من التَّعليم العام والتربية الخاصة التي تهدفُ بشكلٍ كبير إلى مساعدة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية على الانخراط في المجتمع من خلال وضعهم مع أقرانهم السامعين في نفس العمر في فصول التَّعليم العام ومدارسه، وكذلك في المجتمع مع تقديم جميع الخدمات المساندة لهم داخل الفصل والابتعاد قدر الإمكان من سحبهم من الفصول العامة أو عزلهم.

الخدمات المساندة:

جميع ما يُقدَّم للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المكان التربوي الذي يتلقون التَّعليم فيه مما يساعدهم على الاستفادة قدر الإمكان من العملية التَّعليمية من خلال اختصاصيين ومهنيين ذوي كفاءه في تقديم خدمات غير تربوية في طبيعتها.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

اعتمدت هذه الدِّراسةُ على المنهج الوصفي التَّحليلي للوقوف على الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل، وجمع البيانات والمعلومات والتعبير عنها من خلال الاستبانة التي تقيس أراء المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

مجتمعُ الدِّراسة وعينتُها:

تكونت عينةُ البحث من مجتمع الدِّراسة، وهم جميع المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المملكة العربية السُّعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي(١٤٤٥هـ – ٢٠٢٤م). وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات بلغت عينةُ الدِّراسة الصالحة للتحليل (١٣٧) استبانة، حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدِّراسة مع المحافظة على نسب خصائص المجتمع، ويوضح جدول (١) خصائص العينة وفقًا لمتغيرات المؤهل الدراسي، ومكان العمل، والجنس.

جدول ١

توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الدرجة العلمية، التخصص

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٦٠	٪٤٣,٨
	ماجستير	٤٢	٪٣٠,٧
	دكتوراه	٣٥	٪٢٥,٥
	المجموع	١٣٧	٪١٠٠
مكان العمل	معلم مدرسي	٧٦	٪٥٥,٥
	عضو هيئة تدريس جامعي	٦١	٪٤٤,٥
	المجموع	١٣٧	٪١٠٠
الجنس	ذكر	٧٢	٪٥٢,٦
	أنثى	٦٥	٪٤٧,٤
	المجموع	١٣٧	٪١٠٠

يتَّضح من جدول (١) أنَّ فئة البكالوريوس جاءت أعلى فئات متغير المؤهل العلمي، وبلغ عددُ أفرادها (٦٠) فردًا وبنسبة (٤٣,٨٪)، وجاءت فئةُ معلم مدرسي أعلى فئات متغير مكان العمل، وبلغ عدد أفرادها (٧٦) فردًا وبنسبة (٥٥,٥٪)، كما جاءت فئةُ الذكور أعلى فئات متغير الجنس وبلغ عدد أفرادها (٧٢) فردًا وبنسبة (٥٢,٦٪).

أداةُ الدِّراسة:

قام الباحث ببناء مقياس الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدِّراسة (Becker 2018; Alsalamah, 2020; Donnellan & Mathews, 2021; Kwon et al, 2023; Pedersen et al, 2023 & Bowen,)، وتكونت من قسمين رئيسيين:

١- القسم الأول: تضمن المتغيراتُ الديموغرافية لأفراد عينة الدِّراسة وهي: (المؤهل الدراسي، ومكان العمل، والجنس).

٢- القسم الثاني من (٣٠) فقرةً موزَّعةً على ثلاثة محاور تقيس في مجملها مدى أهمية الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في مدارس التَّعليم الشَّامل كالآتي: المحور الأول: الخدمات الحسية والتواصلية واشتمل على (١٠) فقرات، والمحور الثاني: خدمات الصحة النفسية والطبية، واشتمل على (١٠) فقرات والمحور الثالث: الخدمات الإرشادية والاجتماعية، واشتمل على (١٠) فقرات. ويقابل كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (مهمة جداً، ومهمة، ومهمة بدرجةٍ متوسطة، ومهمة بدرجةٍ قليلة، وغير مهمة).

وللتحقق من موثوقية تطبيق أداة الدِّراسة (الاستبانة) في الدِّراسة الحالية قام الباحث بالإجراءات التالية:

صدقُ أداة الدِّراسة:

١. الصِّدق الظاهري: تم التحقُّق من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة من خلال عرض الفقرات موزَّعة حسب المجال الذي تنتمي له كل فقرة، على مجموعة من المحكَّمين المختصين من ذوي الخبرة والكفاءة والبالغ عددهم (٧) محكَّمين للحكم على مدى صحة الفقرات وشمولها وسلامتها اللغوية وانتمائها للمجال الذي صُنِّفت فيه، وفي ضوء التغذية الراجعة من التحكيم وبنسبة اتفاق (٨٠٪)، تم اعتماد أداة الدِّراسة لتصبحَ في صورتها النهائية.

٢. **صدق البناء:** للتحقُّق من صدق بناء الاستبانة تمَّ تطبيقُها على عينة الدِّراسة، وتم أخذ أول (٣٠) استجابة عينةً استطلاعية، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول ٢

معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة في العينة الاستطلاعية.

الرقم	المحور	معامل ارتباط بيرسون
١	الخدمات الحسية والتواصلية	**٠,٧٨٥
٢	خدمات الصحة النفسية والطبية	**٠,٧٠٣
٣	الخدمات الإرشادية والاجتماعية	**٠,٧٦٣

****وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)**

يتضح من جدول (٢) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة مع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (٠,٧٠٣) و(٠,٧٨٥) وذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، مما يعني وجود درجةٍ عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجةً مقبولة من صدق الاستبانة. ولحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه الفقرة.

الفقرة	معامل الارتباط (المحور الأول)	الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثاني)	الفقرة	معامل الارتباط (المحور الثالث)
١	**٠,٥٧٦	١	**٠,٥٢٤	١	**٠,٥٤٣
٢	**٠,٦٤٥	٢	**٠,٥٣٠	٢	**٠,٦٠٩
٣	**٠,٦٢١	٣	**٠,٥٦١	٣	**٠,٦٥٥
٤	**٠,٦٢٧	٤	**٠,٥٣٠	٤	**٠,٥٠٨
٥	**٠,٦٠٨	٥	**٠,٥٨٧	٥	**٠,٥٠٥
٦	**٠,٦٠٠	٦	**٠,٦٠٣	٦	**٠,٥٩٣
٧	**٠,٥٧٦	٧	**٠,٥٠٠	٧	**٠,٥٣٨
٨	**٠,٦٠٠	٨	**٠,٥٩٣	٨	**٠,٥٣١
٩	**٠,٥٥٤	٩	**٠,٥٨٧	٩	**٠,٥٢٢
١٠	**٠,٦١٢	١٠	**٠,٦١٣	١٠	**٠,٥٣١

****وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01)**.

يتضح من جدول (٣) أنَّ معامل ارتباط بيرسون للفقرات مع المحور الذي تنتمي إليه، تراوحت بين (٠,٥٠٠ – ٠,٦٥٥) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.01). وعليه تصبح الاستبانة في صورتها النهائية مُكوَّنة من (٣٠) فقرةً موزَّعةً على (٣) محاور بالتساوي.

ثبات أداة الدِّراســـة: تم تقدير معامل ثبات الاســـتبانة الداخلي بتطبيق معادلة "ألفا" كرونباخ (Cronbachs Alpha) لجميع محاور الاستبانة والاستبانة ككل على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) فردًا، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول ٤

معاملات ثبات كرونباخ ألفا "α" لمجالات الاستبانة، والاستبانة ككل في العينة الاستطلاعية

الرقم	المحور	معاملات ثبات كرونباخ ألفا " α"
١	الخدمات الحسية والتواصلية	٠,٩٠٣
٢	خدمات الصحة النفسية والطبية	٠,٨٩٦
٣	الخدمات الإرشادية والاجتماعية	٠,٨٨٥
٤	الاستبانة ككل	٠,٩٣٦

يُظهر جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات المقدرة بمعادلة كرونباخ ألفا"α" لمحاور الاستبانة قد تراوحت بين (٠,٨٨٥-٠,٩٠٣)، وقد بلغت درجةُ الثبات الكلية للاستبانة (٠,٩٣٦)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدِّراسة.

تصحيح أداة الدِّراسة: تكوَّنت الاستبانةُ من (٣٠) فقرة، أمام كل فقرة مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس درجة موافقة أفراد عينة الدِّراسة كالتالي:(مهمة جدًا = ٥، ومهمة = ٤، ومهمة بدرجة متوسطة = ٣، ومهمة بدرجة قليلة = ٢، وغير مهمة = ١)، ولتحديد درجة الأهمية وتحديد الاتجاه لمقياس ليكرت الخماسي، كما يظهره جدول (٥).

جدول ٥

حساب الأوزان لدرجة الأهمية وتحديد الاتجاه وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي.

المتوسِّط المرجح	درجة الأهمية
من ٤,٢٠ إلى ٥	مهمة جداً
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	مهمة
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	متوسطة
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	قليلة
من ١ إلى ١,٧٩	غير مهمةً

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن أسئلة الدِّراسة تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدِّراسة (الاستبانة).
٢. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbachs Alpha)، لتقدير معاملات ثبات الاستبانة.
٣. الإحصاء الوصفي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٤. اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتعرُّف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية التي تنقسم إلى أكثر من فئتين: (المؤهل العلمي).
٥. اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، لتحديد اتجاه الفروق نحو أي فئة من فئات متغير المؤهل العلمي؛ وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذا المتغير.
٦. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لتعرُّف ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدِّراسة نحو محاور الدِّراسة باختلاف متغيراتهم الديمغرافية التي تنقسم إلى فئتين: (مكان العمل، والجنس).

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

أولًا: النَّتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الخدماتُ المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل محور من محاور الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية للخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية

الرقم	المحور	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
١	الخدمات الحسية والتواصلية	٤,٧٨١٨	٠,٢٥٤٧٣	مهمة جدًا	١
٢	خدمات الصحة النفسية والطبية	٤,٣٧٣٧	٠,٢٧٧٤٠	مهمة جدًا	٢
٣	الخدمات الإرشادية والاجتماعية	٤,٢٠٩٥	٠,٣٩٤٨٠	مهمة جدًا	٣
	الدرجة الكلية	٤,٤٥٥٠	٠,١٥٥٨٠	مهمة جدًا	

يتضح من جدول (٦) أنَّ الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل من وجهة نظر المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، جاءت بدرجة مهمة جدًا، ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) بمتوسِّط حسابي (٤,٧٨١٨, ٤,٣٧٣٧, ٤,٢٠٩٥) على التوالي والدرجة الكلية بمتوسِّط حسابي (٤,٤٥٥٠).

ويرى الباحثُ أن السبب في ذلك يعود إلى أنَّ الخدمات المساندة تؤدي دورًا حيويًا في ضمان إمكانية وصول الطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية إلى نفس الفرص التَّعليمية والانخراط الاجتماعي مع أقرانهم السامعين في مدارس التَّعليم الشَّامل والمجتمع؛ مما يساعدهم في تحقيق إمكاناتهم الكاملة وبناء مستقبل ناجح، فالخدمات الحسية والتواصلية من التكنولوجيا المساعدة تساعد في تحسين عملية التواصل مثل: أجهزة السَّمع، والميكروفونات اللاسلكية، وأنظمة (FM) التي تساعد في تحسين جودة الصوت الواصل للطُّلاب، وتوفر تعليمًا مرئيًا ومسموعًا ملائمًا لاحتياجات الطلاب ولضمان أن المواد التَّعليمية متاحة بشكلٍ يمكن الوصولُ إليه وفهمه من قبل الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

كما أن خدمات الصحة النفسية والطبية والخدمات الإرشادية والاجتماعية من الاستشارات النفسية والتربوية تساعد الطلاب في التعامل مع التحديات النفسية والاجتماعية المرتبطة بفقدان السَّمع، وتقديم المشورة حول الخيارات المهنية المتاحة لهم وكيفية الاستعداد لها، بالإضافة إلى الأنشطة اللامنهجية التي تشجع الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية على المشاركة والاندماج مع أقرانهم السامعين، وتطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي بين جميع الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من Miller (2014) التي أظهرت أن الاهتمام في رفع كفاءة هذه الخدمات يقود إلى نتائج تعليمية إيجابية لهم في فصول التَّعليم الشَّامل. ودراسة Antia & Rivera (2016) التي أظهرت أن الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية يحتاجون إلى خدمات الإرشاد الاكاديمي خصوصًا في تعلُّم القراءة والكتابة، كما يحتاجون بشكلٍ كبير إلى الخدمات الاجتماعية اللاصفية التي تعزز الثقة بالذات والانخراط بالمدرسة والمجتمع. وتتفق أيضًا مع دراسة Stinson, Elliot & Kelly (2017) التي أظهرت أن الطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية قيّموا خدمة (C-Print) لتحويل الكلام إلى نص مكتوب باستخدام الترجمة الفورية على أنها أكثر الخدمات المساندة فائدةً في فصول التَّعليم العام وأفضل من الملاحظات التي تكتب يدويًا، وأسرع في توصيل المعلومات وتوضيح الدروس. ودراسة Alsalamah (2020) التي خلصت إلى فعالية خدمات الإرشاد الأكاديمي من خلال الشرح التوضيحي في دعم النجاح الأكاديمي للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في التَّعليم العام. كما تتفق مع دراسة Wilkins et al (2022) التي أظهرت أهميةً كبيرةً للخدمات الصحية والنفسية في حياة ذوي الإعاقة السَّمعية داخل المدرسة وخارجها في المجتمع على مر السنين حيث تؤدي دورًا أكبر في تحقيق التوازن النفسي والصحي لهم.

ثانيًا: النتائجُ المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)، والجدول التالي (٧) يوضح ذلك.

جدول ٧

تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الخدمات الحسية والتواصلية	بين المجموعات	٠,١٦٦	٢	٠,٠٨٣	١,٢٨٣	٠,٢٨١
	داخل المجموعات	٨,٦٥٩	١٣٤	٠,٠٦٥		
	المجموع	٨,٨٢٤	١٣٦			
خدمات الصحة النفسية والطبية	بين المجموعات	١,٦٢	٢	٠,٠٨١	١,٣٣٤	٠,١٢١
	داخل المجموعات	٨,١٠٣	١٣٤	٠,٠٦٠٥		
	المجموع	٩,٧٢٣	١٣٦			
الخدمات الإرشادية والاجتماعية	بين المجموعات	٠,١٨٦	٢	٠,٠٩٣	١,٠٨٦	٠,٣٨٥
	داخل المجموعات	١١,٦٥٨	١٣٤	٠,٠٨٧		
	المجموع	١١,٨٤٤	١٣٦			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٠١	٢	٠,٠٠٠	٠,٠١١	٠,٩٨٩
	داخل المجموعات	٣,٣٠١	١٣٤	٠,٠٢٥		
	المجموع	٣,٣٠١	١٣٦			

***ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).**

يتضح من جدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي (بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه)، حيث جاءت قيمُ "ف" المحسوبة (١,٢٨٣, ١,٣٣٤, ١,٠٨٦) على التوالي والدرجة الكلية (٠,٠١١)، وجاءت مستويات الدلالة (٠,٢٨١, ٠,١٢١, ٠,٣٨٥) على التوالي والدرجة الكلية (٠,٩٨٩).

ويرى الباحث أن اتفاق أفراد عينة الدِّراسة من المتخصصين في مجال تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في المملكة العربية السعودية حول أهمية الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل يعزِّز من

أهمية توافر الخدمات المساعدة، وأن هذا الاتفاق نابع من المعرفة والخبرة الكبيرة التي يمتلكها أفراد عينة الدِّراسة بوصفهم متخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، كما أن لبرامج التنمية المهنية المستمرة الدور الكبير في سد الفجوة العلمية بين أفراد عينة الدِّراسة. وتختلفُ هذه النتيجة مع دراسة البطاينة وبنى عطا والبلوي (٢٠٢٢) التي أظهرت وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين المتوسِّطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين في بُعْد (خدمات الصحة الطبية)، تبعًا لمتغير المستوى التَّعليمي ولصالح البكالوريوس.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تصور كلٍ من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، وعضو هيئة تدريس جامعي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، وعضو هيئة تدريس جامعي)، والجدول التالي (٨) يوضح ذلك.

جدول ٨

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير مكان العمل

المحور	مكان العمل	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخدمات الحسية والتواصلية	مدرسي	٧٦	٤,٧٦٧١	٠,٢٥٧٣٧	٠,٧٥٠-	٠,٤٥٥
	جامعي	٦١	٤,٨٠٠٠	٠,٢٥٢٣٢		
خدمات الصحة النفسية والطبية	مدرسي	٧٦	٤,٣٢٧٦	٠,٢٨١٢٣	١,٢٠٥-	٠,٢١٩
	جامعي	٦١	٤,٤٣١١	٠,٢٦٣٦٥		
الخدمات الإرشادية والاجتماعية	مدرسي	٧٦	٤,٣٠٠٠	٠,٢٨٥٦٦	١,٠٨٨	٠,٣٦١
	جامعي	٦١	٤,٠٩٦٧	٠,٤٧٧٤٨		
الدرجة الكلية	مدرسي	٧٦	٤,٤٦٤٩	٠,١٦٠٥٤	٠,٨٣١	٠,٤٠٧
	جامعي	٦١	٤,٤٤٢٦	٠,١٥٠٠٨		

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥).**

يتضح من جدول (8) عدمُ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) وفقًا لمتغير مكان العمل (معلم مدرسي، وعضو هيئة تدريس جامعي)، حيث جاءت قيمةُ "ت" المحسوبة (٠,٧٥٠-, ١,٢٠٥-, ١,٠٨٨) على التوالي والدرجة الكلية (٠,٨٣١)، بمستوى دلالة (٠,٤٥٥, ٠,٢١٩, ٠,٣٦١) على التوالي والدرجة الكلية (٠,٤٠٧).

ويرى الباحث أنَّ اتفاقَ مُعلِّمي المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول أهمية الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل يعكس وعيًا متزايدًا بالحاجة إلى توفير بيئة تعليمية شاملة وعادلة لجميع الطلاب، وتتجسد هذه الخدمات في مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات والممارسات التي تهدف إلى دعم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية وضمان حصولهم على تعليم متكافئ. ولم يستطع الباحث العثور على دراسة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة. ولكن حسب النَّموذج التفاعلي بوصفه نموذجً مفهوميًا للدراسة الحالية فإن لدى الباحث افتراضًا مفهوميًا ومعرفيًّا مفاده "أن المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية من معلمي المدارس وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات بنوا الواقع اجتماعيًا من خلال تجاربهم وتصوراتهم وأفكارهم ومفاهيمهم واحتكاكهم المتواصل مع الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية، الذي أثر في اتفاقهم حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل رغم اختلاف مكان العمل (Kaplan & Maxwell, 2005).

وتتفق نظرةُ النَّموذج التَّفاعلي مع نظرية مجموعات الممارسة (Communities of Practice theory) لفينجر (1998) Wenger في فهم الواقع واتفاق أفراد العينة بمختلف أماكن عملهم؛ فكليهما ينتمي إلى مجتمع معين من ممارسي العمل بوصفهم مجموعةٍ من المتخصصين والممارسين لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية؛ كما أنهم جميعًا لديهم تجارب وخبرات ومشاركات بشكلٍ مباشر في الممارسة والبحث في المدارس التي يلتحق بها الطلاب ذوو الإعاقة السَّمعية.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تصور كل من أفراد الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent- Samples T-test) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول ٩

نتائج تحليل اختبار (ت) (T-TEST) لدلالة الفروق بين المتوسِّطات الحسابية لاستجابات المشاركين في الدِّراسة حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل وفقًا لمتغير الجنس

المحور	مكان العمل	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الخدمات الحسية والتواصلية	ذكر	٧٢	٤,٧٩٤٤	٠,٢٣٧٨٨	٠,٦٠٢	٠,٥٤١
	أنثى	٦٥	٤,٧٦٧٧	٠,٢٧٣٣٥		
خدمات الصحة النفسية والطبية	ذكر	٧٢	٤,٣٨٦١	٠,٢٧٨٤٨	٠,٥٤٩	٠,٥٨٤
	أنثى	٦٥	٤,٣٦٠٠	٠,٢٧٧٧١		
الخدمات الإرشادية والاجتماعية	ذكر	٧٢	٤,٢٤٥٨	٠,٣٩٢٨٧	١,١٣٥	٠,٢٥٨
	أنثى	٦٥	٤,١٦٩٢	٠,٣٩٦٠٤		
الدرجة الكلية	ذكر	٧٢	٤,٤٧٥٥	٠,١٥٥٢٤	١,٦٢٩	٠,١٠٦
	أنثى	٦٥	٤,٤٣٢٣	٠,١٥٤٤٤		

***ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤ ٠,٠٥).**

يتضح من جدول (٩) عدمُ وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات المشاركين حول مستوى الأهمية من الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل ولجميع الأبعاد (الخدمات الحسية والتواصلية، وخدمات الصحة النفسية والطبية، والخدمات الإرشادية والاجتماعية) وفقًا لمتغير الجنس (ذكر، وأنثى)، حيث جاءت قيمةُ "ت" المحسوبة (١,١٣٥, ٠,٥٤٩, ٠,٦٠٢) على التوالي والدرجة الكلية (١,٦٢٩)، بمستوى دلالة (٠,٢٥٨, ٠,٥٨٤, ٠,٥٤١) على التوالي والدرجة الكلية (٠,١٠٦).

ويعزو الباحثُ ذلك إلى أنَّ اتفاق أفراد عينة الدِّراسة تبعًا لمتغير الجنس نابع من كون المتخصصين في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية – سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا– تتوحد آراؤهم في أن الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية الذكور والإناث يحتاجون بدرجةٍ كبيرة إلى الخدمات المساندة اللازمة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل بغض النظر عن جنسهم، وأن الإعاقة السَّمعية تأثيرها واحد على الجنسين. وبالتالي تعدُّ الحاجةُ إلى الخدمات المساندة مهمة أيضًا بدرجةٍ كبيرة للطرفين للاستفادة قدر الإمكان من العملية التَّعليمية المقدَّمة في مدارس التَّعليم الشَّامل وفي الانخراط مع أقرانهم السامعين داخل المدرسة وخارجها في المجتمع. وتختلفُ هذه النتيجة مع دراسة بني ملحم (٢٠١٠) التي أظهرت وجودَ فروقٍ دالة في مؤشرات الجودة لتقييم الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية تبعًا لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث.

التوصيات:

تقدم الدِّراسةُ بعض التوصيات المرتبطة بنتائج الدِّراسة الحالية تتمثَّل في الآتي:

١. ضرورة توفير أحدث الأجهزة والتقنيات السَّمعية والبصرية والتواصلية المساندة التي أظهرت الدِّراسةُ أهميتها وصيانتها بشكل دوري.
٢. الاستفادة من التجارب في الدول المتقدمة في خدمة الطلاب ذوي الإعاقة السَّمعية الملتحقين بمدارس التَّعليم الشَّامل.
٣. إعداد نموذج مطور من الخدمات المساندة في المجالات الحسية والتواصلية، الصحة النفسية والطبية، الإرشادية والاجتماعية التي تطرقت لها الدِّراسة بهدف تبنيها من قبل وزارة التَّعليم، وتطبيقه في المدارس الشَّاملة مستقبلاً.
٤. حصر التطبيقات والبرامج الحديثة التي تدعم المجالات الحسية والتواصلية، الصحة النفسية والطبية، الإرشادية والاجتماعية لذوي الإعاقة السَّمعية واستخدامها في المجالات المحصصة لها.
٥. تفعيل دور الفريق متعدد التخصُّصات في المدارس الشَّاملة في إعداد الخدمات المساندة اللازمة لذوي الإعاقة السَّمعية وتنسيقها مع ضرورة إشراك الوالدين والأسر.

المقترحات:

إجراء دراسات حول أثر الخدمات المساندة للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية في فصول التَّعليم الشَّامل على:

١. مستوى التحصيل الدراسي.
٢. تعزيز التكيُّف في بيئة الفصول الدراسية.

٣. تعزيز الصحة النفسية للطُّلاب ذوي الإعاقة السَّمعية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

البيلاوي، إيهاب. (٢٠١٧). الخدمات المساندة والعمل التعاوني. *تكنولوجيا التربية _ دراسات وبحوث*، ١ (٣٤)، ١٨٧-٢٢٧.

البطاينة، أسامة وبني عطا، زايد والبلوي، منصور. (٢٠٢٢). درجة رضا أولياء الأمور والمعلمين عن الخدمات المساندة المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية، في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية*، ١ (١)، ٨١-١٠٢.

الوابلي، عبدالله. (٢٠١٤). البرامج المشتركة بين أقسام التربية الخاصة وأقسام الخدمات ذات العلاقة: أنموذج للتكامل المهني لإعداد المختصين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١ (٢)، ١-٤٤.

بني ملحم، أحمد. (٢٠١٠). *تقييم جودة الخدمات التربوية الخاصة والداعمة للطلبة ذوي الإعاقة السَّمعية في المملكة الأردنية الهاشمية وفق المعايير العالمية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

حنفي، علي. (٢٠٠٧). واقع الخدمات المساندة للتلاميذ المعاقين سمعيًا وأسرهم والرضا عنها في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين والآباء. *ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية بكلية التربية: التربية الخاصة بين الواقع والمأمول*، في الفترة بين ١٥-١٦ يوليو ٢٠٠٧ بجامعة بنها، المجلد الأول، ١٨٥-٢٦٠.

حنفي، علي والعايدي، غاده. (٢٠١٦). الخدمات المساندة المقدمة للطُّلاب الصُّم وضعاف السَّمع ودورها في جودة الحياة الأكاديمية في برامج التَّعليم العالي بمدينة الرياض. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ١ (١٣)، ١-٤٢.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

AlBatayneh, Osama., & Bani Atta, Zayed., & Al-Balawi, Mansour (2022). The degree of satisfaction of parents and teachers with the support services provided to students with hearing disabilities, in Al-Qurayyat region in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Psychological and Educational Research, 1*(1), 81-102.

AlBeblawi, Ihab. (2017). Support services and cooperative work. *Educational Technology - Studies and Research, 1*(34), 187-227.

Alofi, A. S., & Clark, M. D., & Marchut, A. E. (2019) 'Life Stories of Saudi Deaf Individuals', *Psychology, 10*(11), 1506–1525.

AlQuraini, T. (2015). The nature of general education and special education teachers 'perspective regarding the concept of accessing the general curriculum for pupils with intellectual disabilities and the classroom variables affecting it. *Journal of Educational and Psychological Sciences. University of Bahrain - Scientific Publishing Center, 16* (4), 241-272.

Alsalamah, A. (2020). Using captioning services with deaf and hard of hearing students in higher education: A systematic review. *American Annals of the Deaf, 165*(1), 114–127.

Alwabli, Abdullah. (2014). Joint programs between special education departments and related services departments: a model for professional integration to prepare specialists. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 1*(2), 1-44.

Antia, S. D., & Rivera, M. C. (2016). Instruction and service time decisions: Itinerant services to deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21*(3), 293-302.

Bani Melhem, Ahmed. (2010). *Evaluating the quality of special and supportive educational services for students with hearing disabilities in Jordan according to international standards* (unpublished doctoral dissertation). University of Jordan.

Becker, S. J., & Bowen, S. K. (2018). Service providers' perspective on the education of students who are deaf or hard of hearing and English Learners. *American Annals of the Deaf, 163*(3), 356–373.

Campbell, J., & Oliver, M. (2013) *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*: Routledge.

Cline, T., & Frederickson, N. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. McGraw-Hill Education (UK).

Donnellan, L., & Mathews, E. S. (2021). Service providers' perspectives on life skills and deaf and hard of hearing students with and without additional disabilities: transitioning to independent living. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 547-561.

Hanafi, Ali. (2007). The reality of support services for hearing-impaired students and their families and satisfaction with them in the light of some variables from the insight of teachers and parents. *A Paper presented at the first scientific conference of the Department of Mental Health at the Faculty of Education: Special Education between Reality and Aspirations*, in the period between July 15-16, 2007 at Al-Benha University, 1, 185-260.

Hanafi, Ali., & Al-Aidi, Ghada. (2016). Supportive services provided to deaf and hard of hearing students and their role in the quality of academic life in higher education programs in Riyadh. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 1*(13), 1-42.

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society, 30*(1), 59–72.

Jones, C. (2004). *Supporting Inclusion in the Early Years. Supporting Early Learning*. Open University Press. The McGraw-Hill companies, Order Services, PO Box 182605, Columbus, OH 43218-2605.

Kaplan, B., & Maxwell, J. A. (2005). Qualitative research methods for evaluating computer information systems. In *Evaluating the organizational impact of healthcare information systems* (pp. 30-55). New York, NY: Springer New York.

Kwon, E. Y., & Cannon, J. E., & Knight, V. F., & Mercer, S. H., & Guardino, C. (2023). Effects of social stories on increasing social interaction and engagement of deaf and hard of hearing students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 53*(5), 1915-1929.

Lieu, J. E., & Kenna, M., & Anne, S., & Davidson, L. (2020). Hearing loss in Children: A Review. *Clinical Review & Education- Jama, 324*(21), 2195-2205.

Luft, P. (2017). What is different about deaf education? The effects of child and family factors on educational services. *The Journal of Special Education, 51*(1), 27-37.

Miller, K. J. (2014). Trends Impacting One Public School Program for Students Who Are Deaf or Hard-of-Hearing. *Communication Disorders Quarterly, 36*(1), 35-43.

Okalidou, A., & Papavassiliou-Alexiou, I., & Zourna, C., & Anagnostou, F. E. (2018). Managing Communication of Students With Cochlear Implants in Schools for the Deaf: Professional Practices. *Communication Disorders Quarterly, 39*(4), 451-465.

Pedersen, H. F., & Askvig, B. A., & Spooner, D., & Halvorson, M. (2023). Parent perceptions of itinerant services for students who are deaf or hard of hearing. *Deafness & Education International*, *25*(4), 250–268.

Reed, S., & Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public schools: Student, home, and service facilitators and detractors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13*(4), 485-502.

Rodriguez, C. C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191*(1), 1323–1327.

Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited*, 2nd edition. London: Routledge.

Shyman, E. (2015). Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(4), 351-362.

Stinson, M. S., & Elliot, L. B., & Kelly, R. R. (2017). Deaf and hard-of-hearing high school and college students' perceptions of speech-to-text and Interpreting/Note taking services and motivation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(1), 131-152.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, *9*(5), 2-3.

Wilkins, A. M., Morere, D. A., Pick, L. H., Day, L. A., & Anderson, M. L. (2022). Characteristics of psychologists assessing deaf and hard of hearing clients. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *27*(2), 115-124.

فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية

هيفاء محمد عبد الرحمن الربيعان

أستاذ المناهج وطرق التدريس الدِّراسات الاجتماعية المساعد، كلية التَّربية ، جامعة القصيم

hrbieaan@qu.edu.sa

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسةُ التعرُّف إلى فاعلية تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ شبه التَّجريبي ذا المجموعة التجريبية الواحدة، والقياس القبلي- البعدي، كما استخدمت الدِّراسةُ مقياس الوعي الثَّقافي، واختبار الثَّقافة السِّياحية أداتين لها، وتكونت مجموعةُ الدِّراسة من (٣١) تلميذةً من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدارس مناهل البكيرية الأهلية بمنطقة القصيم، وخلصت الدِّراسةُ إلى فاعلية تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات الطَّالبات في التَّطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثَّقافي، واختبار الثَّقافة السِّياحية لصالح التَّطبيق البعدي. وقد أوصت الدِّراسةُ بمجموعة من التوصيات منها استخدام القَصص المصوَّرة ودليل المعلم اللذينِ قامت الباحثة بإعدادهما، وتضمينهما في كُتُب الدِّراسات الاجتماعية، تضمين الوعي الثَّقافي بصورةٍ أكبر في دروس الدِّراسات الاجتماعية في الصَّف السَّادس الابتدائي، والاهتمام بنشر الثَّقافة السِّياحية لدى التلاميذ، من خلال دروس مادة الدِّراسات الاجتماعية، حيث إن المملكة العربية السُّعودية إضافة إلى التَّنوع التراثي، والطبيعي، والثَّقافي، تعد أرضُها مهد الدين الإسلامي؛ مما يجعلها محل جذب لأنواع السِّياحة المختلفة وهذا ما تسعى لتحقيقه رؤيةُ المملكة (٢٠٣٠).

الكلمات المفتاحية: المتحف- الصور -الكلمات - الثَّقافة- السياحة.

The Effectiveness of Teaching Museum Education Through Comic Stories in Developing Cultural Awareness and Tourism Culture Among Sixth Grade Female Students in the Social Studies Course

Haifa Mohammed Abdul Rahman Al-Rubayan

Assistant Professor - Curriculum and Instruction Department-College of Education-Qassim University

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of teaching museum education through comic stories in developing cultural awareness and tourism culture among sixth-grade female students in the social studies course. The study used the quasi-experimental method with one group and two pre- and post-measurements. It used the cultural awareness scale and the tourism culture test as its tools. The study group consisted of (31) female students from the sixth grade of primary school in Manahil Al-Bukayriyah special Schools. The study concluded the effectiveness of the museum education program based on comics in developing cultural awareness and tourism culture among female students. There are statistically significant differences at the level of (0.05) between the average scores of female students in the pre- and post-applications of the cultural awareness scale and the tourism culture test, and in favor of the post-application. Using the storyboards and the teacher's guide that the researcher prepared and including them in social studies textbooks, including more cultural awareness in social studies lessons in the sixth grade of primary school, paying attention to spreading tourism culture among students, through social studies lessons, as the Kingdom of Saudi Arabia adds in addition to the heritage, natural, and cultural diversity, its land is considered the cradle of the Islamic religion. Which makes it an attraction for different types of tourism, and this is what the Kingdom's Vision 2030 seeks to achieve.

Keywords: Museum - pictures - words - culture - tourism.

مقدمة:

للثقافةِ أهميةٌ كبيرة في دعم بناء المجتمع وتماسكه، حيث يتم من خلالها تحديدُ القيم المقبولة، وغير المقبولة في هذا المجتمع بُناءً على الثَّقافة السائدة فيه، بحيث تكوِّن هذه القيمُ قواعدَ يتم الاحتكام إليها عند الحاجة. كما تسهم الثَّقافةُ في بناء شخصية التلاميذ؛ لأنها تُعبِّر عن البيئة الاجتماعية، وما يظهر خلالها من لغة، وأنماط للسلوك، وعادات، وتقاليد ونُظُم، وقوانين، وقيم، وبذلك يمكن القول بأن لها دوراً مهماً في بناء شخصية التلاميذ وتكوينها، من حيث أسلوب حياتهم، واتجاهاتهم، وأنماط سلوكهم سلباً وإيجاباً (الناكوع، ٢٠١٦، ٢٢١).

ويأتي الوعيُ الثَّقافي بوصفه أحد المتغيرات المهمة التي تؤثِّر على التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، من ناحية فهمهم للحياة اليومية، وما تشمله من عادات، وتقاليد، وأحكام، وأعراف، وتفاعل، وصور النشاط العام التلقائي والمنظَّم وكذلك التمسُّك بالعموميات الثَّقافية وأصولها (حلس ومهدي، ٢٠١٠، ١٤٨)، وكذلك إدراكهم لأدوارهم في الحفاظ على التُّراث الإسلامي الفكري، ومبادئه الأصيلة؛ لتظل خاليةً من التَّأثيرات الثَّقافية الوافدة (العاجز وعساف، ٢٠٠٩).

وقد اهتمت مجموعةٌ متنوعةٌ من البحوث والدِّراسات السابقة بتناوله، مثل: دراسة (سيد وآخرون (٢٠١٧)؛ الشوابكة (٢٠١٨)؛ عبد الستار، إسماعيل وعلي (٢٠٢٣)؛ العاجز وعساف (٢٠٠٩)؛ يوسف (٢٠١٩)؛ يونس (٢٠١٦)).

ويرتبط بتكوينِ الوعي الثَّقافي لدى التلاميذ تكوينُ الثَّقافة السِّياحية لديهم، حيث تسهم الثَّقافةُ السِّياحية في إظهار المكونات الثَّقافية عن طريق التعريف بالآثار، والمواقع السِّياحية، والثَّقافية، والدينية، والترفيهية، كذلك فهي تسهم في التنمية المستدامة، من خلال تطوير المؤهلات الطبيعية، والاقتصادية، والاجتماعية، والبشرية، وتشجيع المستثمرين على العمل في مختلف المرافق السِّياحية، والقطاعات المصاحبة لها (موسى، ٢٠٢١، ٣٦).

كما أنَّ السِّياحة تتأثَّر بسلوك المواطنين، وأيضًا تؤثِّر في سلوكهم، وهنا يأتي دورُ الثَّقافة السِّياحية التي تجعلُ التَّأثير بينهما إيجابيًا؛ لذلك فإن الاهتمام بنشر الثَّقافة السِّياحية وتنميتها لدى التلاميذ يجب ألا يقل عن الاهتمام بالاستثمار السياحي؛ لأنَّ الثَّقافةَ السِّياحية وما ينتج عنها من وعي هي القاعدةُ الأساسية التي يجب أن تركز عليها التنمية السِّياحية الناجحة (بدح، ٢٠٢١، ٤)؛ ولذلك فقد قامت مجموعة من البحوث والدِّراسات السابقة بتناولها، ومنها: (بدح (٢٠٢١)؛ قاسم (٢٠١٦)؛ منصور (٢٠١٨)؛ موسى (٢٠٢١)؛ الهياجي (٢٠١٥)).

وجاء الاهتمامُ المتزايد بالمتاحف واستخدامها في العملية التعليمية ليتماشى مع النظرة إلى المنهج المدرسي بوصفه مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تُقدَّم داخل المدرسة وخارجها، وبذلك كان من الضروري أن تمتد التَّربيةُ ليكون هناك جزءٌ منها خارج جدران المدرسة؛ لتستفيد من ذلك في تنمية معارف التلاميذ ومهاراتهم واتجاهاتهم. حيث لا يقتصر دور المتحف على تجميع التُّراث، وحفظه، وصيانته، وعرضه فقط، وإنما يعدُّ طريقة لتوصيل المعرفة بأسلوبٍ شائقٍ وجذاب، عن طريق الرؤية، والإحساس بالشيء المعروض، وجعله واضحًا أمام الزائر، بما يحفز قدراته العقلية والمعرفية، فلا تقف عند حد التذكُّر، وإنما تتعداها بتحدي تفكيره الإنساني، وإشراك حواسه كافةً؛ لتحفيز قدراته الابتكارية، والإبداعية، وليس لمجرد التسلية، أو قضاء وقت الفراغ (غنيم والحمراوي، ٢٠١٣، ٤٠).

ولذلك تعدُّ التَّربيةُ المتحفية من التوجُّهات التربوية التي يجب أن يتم التركيز عليها في التعليم، حيث يمكن اعتبارُ المتاحف مؤسَّسةً تربوية أكاديمية تؤدي دورًا مهمًا من خلال وعي التلاميذ وتثقيفهم، فقد مضى عصر جعل المتاحف

مجرد جدران، وخزائن، وغُرف مغلقة لحفظ التراث من الآثار، حيث يمكن الاستفادةُ منها بشكلٍ آخر، بحيث تصبح نبراسًا يضيء للتلاميذ طريقَ المعرفة التاريخية والحضارية لوطنهم في فترات زمنية متفاوتة، وتوضح الجهودُ التي قام بها الأجداد في عديدٍ من مجالات الحياة، التي يمكن الاسترشادُ بها لبناء الحاضر، ووضع أسس المستقبل (الشميري، ٢٠٢١، ٦٠٦) . كما أنَّ التَّربية المتحفية ضرورةٌ ملحة في مقابل التَّحديات التي تحاول في المرحلةِ الحالية التخلي عن دور التُّراث والثَّقافة العربية في تنشئة الأجيال، حيث تعمل التَّربيةُ المتحفية على ربط التلميذ بتراثه التاريخي، والقومي، وتنمّي لديه الانتماء الوطني، كما تسهم في ترقية إحساسه بوطنه، والذود عنه، والإسهام في رقيه (مسعود وأحمد، ٢٠١٤، ١١٤).

ومن هنا فقد أصبح للتربية المتحفية فلسفةٌ واضحة ومُحدَّدة، فالتعليم داخل المتاحف يقوم على مبادئ أولية قائمة على جعل العلاقة بين التلاميذ واهتمامات المتحف ومعروضاته علاقةً مرنة، وأصبح من الضروري إدراك أن لكل مجموعة وكل فرد من الزائرين سلسلة من الاحتياجات والاهتمامات، وعلى برامج التَّربية المتحفية أن تعمل على توصيل المعرفة المطلوبة بالطُّرق المثلىَ، التي تتناسب مع اهتمامات الزائرين من التلاميذ (إسماعيل، ٢٠٠٩، ٤٦-٤٧).

ومن الدِّراسات التي تناولت التَّربيةَ المتحفية: (Akman & Eski (2023؛ Akamca, Yildirim, Ellez (2017)؛ Tas، (2012)؛ أبو زيد (٢٠٢٠)؛ بخيت، وآخرون (٢٠١٨)؛ الجريان (٢٠١٩)؛ عبد الحافظ (٢٠٢٢)؛ يوسف (٢٠١٩)). وقد شهدت السَّاحةُ التربوية في الآونةِ الأخيرة ظهورَ أحد الفنون التي يمكن أن تساعد على تقديم المادة العلمية بطريقةٍ تضمن اهتمامَ التلميذ، وجذب انتباهه، وهذا الفن هو الكوميكس (Comics)، حيث يعتمد في بنائه على عنصرين متكاملين يشكلان وحدةً نصية واحدة، هما: الصُّورة، والنَّص اللغوي المصاحب له (أبو العلا، 2018، 231).

كما أن الكوميكس يعدُّ من أبرز أنواع الرُّسوم التَّعليمية التي تقدِّم المحتوى اللفظي للمادة التعليمية في صورة مُخطَّطات بصرية جاذبة، ومتنوعة التصميم؛ لأنها تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات داخل بنيته المعرفية، الأمر الذي يعمل على سهولة معالجتها، واستدعائها من الذاكرة البشرية عند الحاجة إليها، كما أنها قد تكون أداةً فعَّالةً من أدوات التفكير البصري، ولغة بصرية مشتركة بين المعلم والتلميذ (محمد، ٢٠٢٢، ١٦٦). ولهذا يؤدى الكوميكس دورًا مهمًا في تقديم الخبرات، والمعلومات، والأفكار، وتثقيف التلاميذ، وغرس ما يراد غرسه في نفوسهم من معلومات وقيم واتجاهات مما يجعله موضع اهتمام للبحث والدِّراسة (زارع وآخرون، ٢٠٢٣، ٤٦). وبامتلاك القَصص المصوَّرة (الكوميكس) لهذه المميزات فقد تمَّ استخدامُها عن طريق مجموعة من الدِّراسات منها : (Sentürk & Simsek (2021)؛ Senen, et al (2021)؛ Chu & Toh (2020)؛ القاسمية (٢٠١٨)؛ محمد، (٢٠٢٢).

تظهر مما سبق أهميةُ التَّربية المتحفية، وكذلك إمكانية تحقيق استخدام القَصص المصوَّرة (الكوميكس) لأهدافٍ تربوية وتعليمية متنوعة؛ ولذلك رأت الباحثةُ إجراءَ هذه الدِّراسة باستخدام التَّربية المتحفية عن طريق القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في محاولة لتنمية الثَّقافة السِّياحية والوعي الثَّقافي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي.

مشكلةُ الدِّراسة:

تشير الأدبياتُ التربوية إلى ضرورةِ متابعةِ التَّطورات الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس للمساعدة في تحسين عمليتي التعليم والتعلُّم وصولًا للمستوى المطلوب من التلاميذ؛ تحقيقًا لرؤية المملكة (٢٠٣٠) التي أكَّدت أهميةَ دعم

العملية التعليمية، بحيث تسير وفق سياسات تعليمية هدفها تعزيز العملية التعليمة ورفع جودة مخرجاتها، كما تؤكد التوجُّهات السِّياحية والثَّقافية الرائدة في المملكة العربية السُّعودية.

وانطلاقًا من ذلك فقد أشارت الدِّراساتُ السَّابقة، مثل: (سيد وآخرون (٢٠١٧)؛ الشوابكة (٢٠١٨)؛ عبد الستار، إسماعيل وعلي (٢٠٢٣)؛ يوسف (٢٠١٩)؛ يونس (٢٠١٦)) إلى وجود ضعفٍ في الوعي الثَّقافي لدى التلاميذ كما أظهرت الدِّراساتُ السَّابقة، مثل: (بدح (٢٠٢١)؛ قاسم (٢٠١٦)؛ موسى (٢٠٢١)؛ منصور (٢٠١٨)؛ الهياجي (٢٠١٥)) ضعفَ الثَّقافةِ السِّياحية لدى التلاميذ بشكلٍ عام.

كما لاحظت الباحثةُ من خلال قيامها بالإشراف على مجموعات التَّربية الميدانية لطالبات كلية التَّربية جامعة القصيم وجودَ ضعفٍ في الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وللتأكُّد من ذلك قامت الباحثةُ بتطبيق دراسة استطلاعية على مجموعة من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمنطقة القصيم، بلغ عددها (١٥)طالبةً شملت مجموعة من الأسئلة حول الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى الطالبات. وبالنسبة للوعي الثَّقافي: للتَّحقُّق من مستوى الوعي الثَّقافي لدى التلميذات، قامت الباحثةُ بتحليل نتائج الدِّراسة الاستطلاعية وصفيًّا في ضوء محكات مستوى الأداء به، وحساب النسب المئوية لعدد التلميذات، وقد جاءت النَّتائجُ يوضِّحها جدول(١).

جدول ١

مستوى الوعي الثَّقافي لدى العينة الاستطلاعية

محكات التَّحليل	الدَّرجة	عدد التلميذات	النسبة المئوية
أعلى من ٧٥ %	أعلى من ١٥ درجة	صفر	صفر %
من ٧٥ % إلى ٥٠٪	من ١٥درجة إلى ١٠درجات	صفر	صفر %
أقل من ٥٠ % إلى ٢٥ %	أقل من ١٠ درجات إلى ٥ درجات	صفر	صفر %
أقل من ٢٥ %	أقل من ٥ درجات	١٥	١٠٠ %

يتضح من الجدول السابق وجود ضعف في الوعي الثَّقافي لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي، حيث كانت درجاتُ جميع تلميذات العينة الاستطلاعية أقل من (٥) درجات، بنسبة أقل من(٢٥٪) من درجات الأسئلة ككل.

بالنسبة للثقافة السِّياحية: وللتَّحقُّق من مستوى الثَّقافة السِّياحية لدى التلميذات، قامت الباحثةُ بتحليل نتائج الدِّراسة الاستطلاعية وصفيًّا في ضوء محكات مستوى الأداء به، وحساب النسب المئوية لعدد التلميذات، وقد جاءت النَّتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول ٢

مستوى الثَّقافة السِّياحية لدى العينة الاستطلاعية

محكات التَّحليل	الدَّرجة	عدد التلميذات	النسبة المئوية
أعلى من ٧٥ %	أعلى من ٧,٥ درجة	صفر	صفر %
من ٧٥ % إلى ٥٠٪	من ٧,٥ درجة إلى ٥ درجات	صفر	صفر %
أقل من ٥٠ % إلى ٢٥ %	أقل من ٥ درجات إلى ٢,٥ درجة	٣	٢٠ %
أقل من ٢٥ %	أقل من ٢,٥ درجة	١٢	٨٠ %

يتضح من الجدول السابق وجودَ ضعفٍ في الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي، حيث تراوحت درجاتُ تلميذات العينة الاستطلاعية ما بين أقل من (٥) درجات من (١٠) درجات هي الدرجة النهائية للأسئلة بنسبة مئوية بلغت (٢٠٪)، وأقل من (٢,٥) درجة بنسبة مئوية بلغت (٨٠٪) من عدد التلميذات.

وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسةٌ تناولت تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة لتنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم؛ لذلك تحددت مشكلةُ الدِّراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة على تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية؟

أسئلةُ الدِّراسة:

حاولت الدِّراسةُ الإجابةَ عن السؤالين التاليين:

١- ما فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الوعي الثَّقافي (الوعي بالثَّقافة السُّعودية، الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية) لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية؟

٢- ما فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية؟

أهدافُ الدِّراسة:

هدفت الدِّراسةُ الحالية إلى:

١- تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة لتنمية الوعي الثَّقافي (الوعي بالثَّقافة السعودية، الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية) لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية.

٢- تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة لتنمية الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية.

٣- قياس فاعلية تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية.

فروض الدِّراسة:

١- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الثَّقافي في القياسين القبلي والبعدي.

٢- لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار الثَّقافة السِّياحية في القياسين القبلي والبعدي.

أهميةُ الدِّراسة:

تظهر أهميةُ الدِّراسةِ الحالية فيما يلي:

١- العمل على تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمنطقة القصيم، تحقيقًا لمستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في مجال الثَّقافة والسياحة، من خلال ما تتضمنه الدروس من معلومات وأنشطة.

٢- إفادة مُعلِّمات الدِّراسات الاجتماعية في منطقة القصيم عن طريق تعريفهنَّ بالوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية، وأهمية تنميتهما لدى التلميذات، من خلال منهج الدِّراسات الاجتماعية.

٣- تقديمها مقياسًا لقياس الوعي الثَّقافي لدى التلميذات.

٤- إعداد اختبار لقياس الثَّقافة السِّياحية لدى التلميذات.

حدودُ الدِّراسة:

١- الحدود الموضوعية: ركزت الدِّراسةُ الحالية على قياس أبعاد الوعي الثَّقافي (الوعي بالثَّقافة السعودية، والوعي بالثَّقافة العربية والإسلامية).
٢- الحدود المكانية: مدرسة مناهل البكيرية الأهلية في منطقة القصيم.
٣- الحدود البشرية: مجموعة من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدرسة مناهل البكيرية الأهلية بمحافظة البكيرية واللاتي بلغ عددهن (٥٤٢) تلميذةً.
٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدِّراسة الحالية في الفصل الدراسي الثالث في عام (١٤٤٥ هـ).

مصطلحاتُ الدِّراسة:

التَّربيةُ المتحفية:

تعرَّف بأنها: "عمليات التعليم والتعلُّم التي تتم في المتاحف باستخدام الوسائط والمصادر المتنوعة بها، والأنشطة التي يمارسها التلاميذ داخل المتحف" (مسعود وأحمد، ٢٠١٤، ١١٩). وتُعرَّف التَّربيةُ المتحفية إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنها: "استخدام التَّربية المتحفية في صورة قصص مصوَّرة لتنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية".

الكوميكس:

تعرَّف القَصص المصوَّرة (الكوميكس) أنها: "شكل من أشكال الفنون الأدبية، وهي فن يجمع بين وسطين هما: النص والصورة، فهي عبارة عن مجموعة من الصور، والرسوم، والكلمات، التي يتم دمجها مع بعضها لتحكي قصة حوار الشخصيات فيها وتُستخدَم لنقل المعلومات، والأفكار، والقضايا المراد نقلها بطريقةٍ شائقةٍ، وممتعة، ومثيرة للاهتمام" (زارع وآخرون، ٢٠٢٣، ٤٥).

ويُعرَّف (الكوميكس) إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنه: "طريقة تعتمد على التكامل بين الصورة المرسومة والنص المكتوب في صورة قصص تعمل على مساعدة تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي على القيام بمجموعة من الأنشطة التخيلية، من خلال شخصيات وأحداث معينة؛ مما يسهم في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لديهن".

الوعي الثَّقافي:

يُعرَّف الوعيُ الثَّقافي بأنه: "مدى إدراك الفرد ووعيه بدوره في المحافظة على تراثه الثَّقافي، ومبادئه الأصيلة، وحمايتها من الشوائب؛ لتبقى خاليةً من أي تأثيرات وافدة" (العاجز وعساف، ٢٠٠٩، ٤٣٦).

ويُعرَّف الوعي الثَّقافي إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنه: "مدى إدراك تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي لدورهن في مجالي (الثَّقافة السعودية، الثَّقافة الإسلامية والعربية)، ويتم تحديده بُناءً على استجابات التلميذات على المقياس المعد لذلك من قبل الباحثة".

الثَّقافة السِّياحية:

تُعرَّف بأنها: "امتلاك الفرد لقدر من المعارف، والمعلومات، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي تمثل في مجملها خلفيةً مناسبة؛ لكي يسلك سلوكًا سياحيًا رشيدًا نحو كل المظاهر السِّياحية، وكذلك العمليات اللازمة للتخطيط، والتنظيم، والتعامل مع المؤسسات، والأماكن السِّياحية، والسياح" (زهران، ٢٠٠٤، ٢٤).

وتُعرَّف الثَّقافة السِّياحية إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنها: "مدى امتلاك تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي للمعارف، والمهارات، والاتجاهات المطلوبة في ضوء دروس التَّربية المتحفية المعدة من قبل الباحثة، وذلك من خلال درجاتهنَّ في الاختبار المعد لذلك".

أدبياتُ الدِّراسة

أولًا: الإطار النظري:

التَّربية المتحفية:

تعد التَّربية المتحفية من الوسائل التربوية والتثقيفية التي بدورها تقوم بإثراء المعلومات والوثائق التاريخية التي يعرضها المتحف، فتقوم بتبسيطها وتوصيلها للمتعلمين بما يتلاءم مع خصائص كل فئةٍ منهم؛ لزيادة الوعي المتحفي لديهم فالمتحف يعمل على نشر المعرفة والثَّقافة بأصول الشعوب والحضارات؛ لكي يحقق مفهوم الانتماء والمواطنة، الذي لا يتحقق فقط بالانتساب والعزة للوطن، بل بالوعي الثَّقافي والتاريخي لميراثه الحضاري (علي، ٢٠٢٠).

وترى عبد العظيم (٢٠١٦) بأن التَّربية المتحفية تشير إلى مجموعة الخبرات المقدمة للطلاب، من خلال زيارتهم للمتاحف، وتجاربهم لنماذج المعروضات، باستخدام حواسهم المختلفة؛ لاكتشاف خواصها والصِّفات المميزة لها، ومُمارستهم الأنشطة التطبيقية، بما يُحقِّق حب الاستطلاع، وتنمية وعيهم بالبيئة المحيطة بهم، فهي علم يتضمن مجموعة من الخبرات التربوية التي يُمكن تقديمُها، بحيث تدفع نحو تحقيق الانتماء لديهم، وإكسابهم عديدًا من المعارف في إطارٍ من المتعة.

كما أن التَّربيةَ المتحفية هي تداخل وتشابك العملية التعليمية مع استخدام نماذج العرض المتحفي، واستخدام مداخل متعددة للتواصل مع المتعلمين؛ لتحقيق الأهداف التربوية والمتحفية بشكلٍ ملموس (Melton ,2012).

من الواضح إذن أن التَّربية المتحفية تشير إلى الاستفادة من المتاحف في مساعدة التلاميذ على استيعاب المعلومات وفهمها، والوثائق التاريخية، وغيرها من المعروضات الموجودة فيها، من خلال الخبرة المباشرة. وتهدف التَّربية المتحفية إلى تنمية التذوق الجماعي والفني، وتنمية الذاكرة البصرية، ووصف الأعمال الفنية وتحليلها، وممارسة الأنشطة التعبيرية والفنية، وحماية البيئة (عبد اللطيف والحمراوي، ٢٠١١).

كما تظهر أهميةُ استخدام المتاحف في العملية التعليمية في إتاحة الفرصة للتلاميذ لطرح تساؤلاتهم، وتفاعلهم مع الموقف التعليمي؛ بما يؤدي إلى زيادة تحصيلهم العلمي، وفهمهم لمجريات الأحداث التاريخية مقابل المناهج التقليدية، التي تهتم بالقياس من خلال الاختبارات التحصيلية ، فعن طريق استخدام المتاحف في التعليم يمكن إثارة التلاميذ، وطرحهم عديدًا من الاستفسارات المرتبطة بما يدرسونه من الأحداث التاريخية، بل يتعدى الأمر أكثر من ذلك، حيث يمكن الاستفادة من المتاحف في تنمية وعيهم نحو ما تحتويه من آثار (الشميري، ٢٠٢١).

وتعمل التَّربيةُ المتحفية على تنمية التفكير النقدي، وتنمية الحس الجمالي لدي التلميذ، وتأكيد ارتباطه بوطنه والاعتزاز بهويته؛ مما يساعده على بناء شخصية متكاملة متشعبة بحصيلة تفاعل مع نفسه، ومجتمعه، وبيئته المحيطة به (حلاوة وعبد اللطيف، ٢٠٠٣).

تسعى التَّربيةُ المتحفية إلى تحقيق مجموعةٍ متنوعة من الأهداف لدى التلاميذ، وكذلك تنمية مهارات مختلفة لديهم، واكتسابهم لأوجه التقدير والاتجاهات المناسبة لهم وللمجتمع الذي يعيشون فيه. ويورد عبد الحافظ (٢٠٢٢) مجموعة من

المعايير للمتحف المثالي، الذي يُمكن تحقيقُ أكبر استفادة تربوية منه من أهمها: أن يكون المتحف متضمنًا بطاقات شارحة، وإدارة للتعلُّم، وتبادل المجموعات المتحفية لإضفاء الحيوية على النشاط المتحفي.

وبالرَّغم من الأهميةِ الواضحة للتربية المتحفية فإنَّ الاستفادةَ منها في المجال التعليمي تواجهها صعوبات متنوعة من أهمها: القصور الواضح في مفهوم التَّربية المتحفية، وفلسفتها، وأهميتها، والدور الواضح الذي تقوم به لدى كثيرٍ ممن يعملون في مجال التعليم، وكذلك الاعتقاد الخطأ أن التَّربية المتحفية مكلفة، مع عدم وعي أولياء الأمور بأهمية التَّربية المتحفية ودورها الكبير في تنمية كثيرٍ من المفاهيم لدى أبنائهم (غنيم والحمراوي، ٢٠١٣). ويضاف إلى هذه المعوقات عدم رغبة بعض المعلمين في القيام بجولات التَّربية المتحفية، حيث إنها تتطلب جهدًا كبيرًا في التنظيم والإعداد، وعدم وضع أهداف مُحدَّدة للزيارات المتحفية.

القَصص المصوَّرة (الكوميكس):

بدأ فن القَصص المصوَّرة "الكوميكس" في الانتشار في القرن التاسع عشر، وقد تضمن في البداية كل ما ينتمي إلى الكوميديا؛ لذلك فقد شاع استخدام هذا المصطلح بوصفه معادلًا لفن "الكاريكاتير"، وليشمل كل ما يُنْشَر من حكايات مُصوَّرة ذات طابع فكاهي في المجلات الأسبوعية واليومية في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم بدأت رسوم الكوميكس في التحول التدريجي عن الحقل الكوميدي، لتشمل مُطلَق الحكاية المصوَّرة، وبدأ استخدام هذا المصطلح في الصحافة الأمريكية على يد رودلف ديركس عام (١٨٩٧م)، بعدما استعاره من فيلهالم بوش سنة (١٨٦٥م) في عمل اسمه "ماكس وموريتس" (محمد، ٢٠١٢).

وتُعرَف القَصص المصوَّرة (الكوميكس) بأنها: "إحدى الفنون الأدبية التي تتناول سرد الأحداث بطريقةٍ ممتعةٍ وشائقة، تجمع بين الصور والنصوص الكتابية" (الاصقه والقرني،٢٠٢٣)، وبذلك فإن مفهوم القَصص المصوَّرة (الكوميكس) يدور حول الاستفادة من الصورة والكلمة المعبرة في آنٍ واحد، بحيث يتم الجمع بين مميزات كلا النوعين في تحقيق أهداف تربوية متنوعة لدى التلاميذ.

وتظهر أهميةُ القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في أنها تثير اهتمام التلاميذ، وخصوصًا في المدارس الابتدائية لأنها ممتعة، كما أنها أكثر تشويقًا، وذلك من خلال جلوس التلاميذ بهدوء عند الاستماع للقصص؛ مما يقوي التركيز لديهم ويحفز خيالهم؛ فعند القراءة يقوم الدماغ بتحويل كل ما يقرأ إلى صور ذهنية، (Waluyanto & Wright ,2006).

وتتميز القَصص المصوَّرة (الكوميكس) بأنها تعتمد في المقام الأول على الرسوم الباهرة، وتستخدم الألوان الجاذبة للانتباه، كما أنها تحتوي على حكايات خرافية، وشخصيات كرتونية (شحاتة، ٢٠٢١). وتعد (الكوميكس) أكثر من مجرد قصص خفيفة ومسلية، فهي شكلٌ من أشكال الوسائط والتواصل المرئي، لها القدرة على نقل المعلومات، وسهولة الفهم؛ لذلك فمن الممكن استخدامها كوسائط تعلُّم في المدرسة (Ulfah,2016).

ويرى المختصون أن القَصص المصوَّرة (الكوميكس) من أبرز أنواع الرسوم التعليمية التي تقدم المحتوى اللفظي (النصي) للمادة التعليمية في صورة مُخطَّطات بصرية مشتركة بين المعلم والطالب (محمد، ٢٠٢٢).

ومن وجهة نظر الباحثة فإن القَصص المصوَّرة (الكوميكس) تمتلك مجموعةً متنوعةً من المميزات والخصائص التي تجعلها مناسبةً لتقديم المحتوى التعليمي الهادف والجذاب في نفس الوقت، وخصوصًا لدى التلاميذ في المراحل الدراسية الأولى،

وبشكلٍ أخص عندما يتمُّ تقديمُها من خلال سيناريوهات معدة بطريقة جيدة مع تنوع القَصص، بحيث تشمل القَصص العلمية، والمغامرات، والقَصص الاجتماعية، وبما يحقق الأهداف التعليمية المطلوبة والمحدَّدة في نفس الوقت.

الوعي الثَّقافي:

يعرف الوعي الثَّقافي بأنه: "إدراك إنساني لمتلقي الثَّقافة نفسه من الجمل، والأفكار، والآراء المختلفة التي تشكل الثَّقافة بمعناها العريض للأمة" (أبو زيد، ٢٠٠٢)، وبذلك فإن الوعي الثَّقافي يشير عمومًا إلى فهم التلاميذ وإدراكهم ووعيهم بالمتغيرات المختلفة المحيطة بهم، والتي تنقل إليهم من خلال وسائل الإعلام المختلفة، أو من خلال معايشتهم للأحداث الحياتية، بحيث يكون لديهم وجهة نظر صائبة نحو ذلك.

وهناك بعض المظاهر التي تشير إلى وجود الوعي الثَّقافي في المجتمع حدَّدتها دراسة (عقيلة، ٢٠١٩) في الاهتمام بالقراءة، والتشجيع عليها لدى التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، وإمكانية الحصول السريع على المعلومة في ظل التطور التكنولوجي، وانتشار المؤسَّسات التعليمية التي تعنى بتعليم اللغات ومهارات القيادة والاتصال. ويمكن للمعلم القيام بدور في تنمية الوعي الثَّقافي لدى التلاميذ، من خلال مساعدتهم على تنمية شخصياتهم تنميةً إسلاميةً متكاملة يتشكل من خلالها وعيُهم الديني، والفكري، والثَّقافي، وزيادة وعيهم الثَّقافي بتحديات العولمة الثَّقافية، من خلال زيادة معرفتهم بتلك التحديات بسلبياتها وإيجابياتها (محمد، ٢٠١٩).

وتضيف الباحثةُ إلى ذلك إمكانية قيام المعلم بتوجيه التلاميذ إلى قراءة بعض الكتب في مجال معين، أو الحديث عن بعض الشَّخصيات المؤثرة، التي قدمت أفكارًا مفيدة للمجتمع، وكذلك امتلاك المعلم نفسه لثقافة متنوعة، بحيث يمكن أن يكون قدوة لطلابه.

الثَّقافةُ السِّياحية:

تعرف الثَّقافة السِّياحية بأنها: "ظاهرة اجتماعية، تتعلق بالتفاعل بين أفراد المجتمع المحليين والسياح، وهي انعكاس لثقافة المجتمع المحلي" (مخلوف وسعودي، ٢٠٢١، ٧٧)، كما يمكن أن يشير مفهومُ الثَّقافة السِّياحية إلى امتلاك التلاميذ لمجموعة متنوعة من المعارف والمعلومات السِّياحية، وكذلك الاتجاهات والقيم المناسبة، بحيث يؤدي ذلك إلى تعاملهم الرشيد مع الأماكن السِّياحية.

وتظهر أهميةُ توعية التلاميذ بالثَّقافة السِّياحية ورفع مستوى هذه الثَّقافة لديهم، فإحداث ذلك يؤدي إلى وجود صناعة وطنية ينتج عنها آلاف الوظائف والأعمال التي تدعم الاقتصاد الوطني (الهياجي، ٢٠١٥، ١٤٢).

وتتكون الثَّقافةُ السِّياحية لدى التلاميذ من ثلاثة أبعاد، هي:

١- البُعْد المعرفي: حيث تعتمد الثَّقافةُ السِّياحية على الجانب المعرفي، ويحتوي هذا الجانب على التعريف بالسياحة، ومفهومها، وأهميتها بالنسبة للاقتصاد الوطني، وعوامل الجذب السياحي.

٢- البُعْد المهاري: المهارة هي الأداء الذي تعلمه التلميذ، من خلال الثَّقافة السِّياحية التي يجب أن تكون لديه وقدرته على إعداد برنامج سياحي متكامل وتخطيطه بشكل متكامل، وقدرته على التعامل مع السائحين واكتساب التلاميذ سلوكيات إيجابية؛ لكي يكون مساهمًا فعليًا في تنمية السياحة.

٣- البُعْد الوجداني: ويظهر من خلال التنمية السِّياحية، وإيجاد حلول لتطوير صناعة السياحة، والتغلب على المشكلات التي تواجهها (سعادة، ٢٠٠٠).

ويذكر (بغدادي،٢٠١٣) أن الثَّقافة السِّياحية تقوم على مجموعة من المبادئ كالتكامل، والاهتمام من قبل المؤسَّسات، ودفع عجلة التَّنمية، ومن الممكن أن تقوم معلمةُ الدِّراسات الاجتماعية بدورٍ ملموس في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذاتها، وذلك من خلال توظيفها لمناهج الدِّراسات الاجتماعية، وما تتضمَّنه من مفاهيم سياحية؛ لإكسابهنَّ كل ما يزيد من وعيهنَّ بقطاع السِّياحة، فهي بأدوارها الجديدة بوصفها ميسرةً وموجهةً ومشرفةً على العملية التعليمية قادرةٌ على أن تجعل التعلُّم ذا معنى لديهنَّ، بل وتساعدهنَّ على البحث والتَّفكير في جميع السُّبل التي تعمل على تطوير السِّياحة، واعتبارها من أهم المجالات التي توفر فرص العمل في المستقبل لتحقيق آمالهنَّ، وطموحاتهنَّ في إحداث التنمية الشاملة لبلدهنَّ (الشاكري، ٢٠٠٧).

ثانيًا: الدِّراساتُ السابقة:

اطَّلعت الباحثةُ على مجموعة من الدِّراسات السَّابقة التي تناولت متغيرات الدِّراسةِ المختلفة، وقد استفادت الدِّراسةُ الحالية منها في: تحديد مشكلة الدِّراسة، وتحديد عناصر الإطار النظري الخاص بالدِّراسة، وكيفية إعداد مواد الدراسة وأدواتها وتقنينها ، وتحليل نتائج الدِّراسة وتفسيرها، ومقارنة نتائج الدِّراسة بما خلصت إليه الدِّراساتُ السَّابقة. وفيما يلي بعضُ هذه الدراسات مُرتَّبةً من الأحدث إلى الأقدم، كما يلي:

أولًا: دراسات اهتمت بالتَّربية المتحفية:

هدفت دراسةُ (Eşki &Akman,2023) إلى تطوير أنشطة التَّربية المتحفية في مادة الدِّراسات الاجتماعية وتقييم آثارها على التَّحصيل، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ المختلط، والمقابلة، والاختبار التحصيلي، وتكوَّنت عينتُها من (٥٠) طالبًا في مدرسةٍ حكومية في تركيا، وخلصت إلى أنَّ التَّربيةَ المتحفية بوصفها إحدى بيئات التعلُّم خارج المدرسة لمقرَّر الدِّراسات الاجتماعية، أدت إلى تحسين مستوى نجاح طلاب المجموعة التَّجريبية في المقرَّر..

كما هدفت دراسةُ (Uslu,2021) تعرُّف آراء مُعلِّمي الدِّراسات الاجتماعية قبل الخدمة فيما يتعلق باستخدام المتاحف في دروس الدِّراسات الاجتماعية بوصفها بيئةً تعليمية، استخدمت الدِّراسة المنهج النوعي، واستخدمت استمارة للأسئلة المفتوحة أداةً لها، وتكونت عينتها من (١١٤) معلِّمًا، وخلصت الدِّراسةُ إلى أن أفراد عينة الدِّراسة يرون أن هناك فوائد لاستخدام المتاحف بيئةً تعليمية في مادة الدِّراسات الاجتماعية.

وقامت دراسةُ (أبو زيد، ٢٠٢٠) بتصميم برنامج قائم على التَّربية المتحفية لسِيَر بعض أبطال الحضارتين الفرعونية والإسلامية؛ لتنمية الوعى الحضاري لطفل الروضة في ضوء نظريات التعلُّم المتحفي، استخدمت الدِّراسةُ المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٨٠) طفلًا في المستوى الثاني من رياض الأطفال، استخدمت الدِّراسةُ أدوات اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن؛ لقياس ذكاء طفل الروضة، ومقياس الوعي بسِيَر أبطال الحضارة المصرية المصوَّر لطفل الروضة، وبطاقة ملاحظة الوعي الحضاري بسِيَر الأبطال لطفل الروضة باعتبارها أدواتٍ لها، وقد خلصت الدِّراسةُ إلى مجموعة من النتائج، منها: وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّط درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتطبيق أنشطة برنامج التَّربية المتحفية على مقياس الوعي بسِيَر أبطال الحضارة المصرية المصوَّر لطفل الروضة، لصالح القياس البعدي.

وقامت دراسةُ (يوسف، ٢٠١٩) بالكشف عن دور الروضة في تنمية الوعي الثَّقافي لدى الطفل من خلال التَّربية المتحفية، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٤٦) معلمةً ومديرةَ روضة، وخلصت إلى مجموعةٍ من النَّتائج، أهمها: أنَّ الزياراتِ المتحفية توفر للأطفال خبرات معرفية مباشرة كما أنها تعمل على رفع مستوى قدرة الأطفال على استيعاب بعض المفاهيم العلمية والتاريخية.

واهتمت دراسةُ (Uztemur, Dinc& Acun,2019) بتحديد مدى فائدة الأنشطة التَّعليمية التي تم إعدادُها للاستخدام الفعَّال للمتاحف في سياق تدريس الدِّراسات الاجتماعية؛ لزيادة كفاءة عمليات التدريس استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي، والملاحظات الميدانية، وتسجيلات الفيديو أدواتٍ لها، وتكونت عينتُها من (٣٦) تلميذًا، وخلُصت إلى أنَّ الأنشطةَ التي تم تطويرُها واستخدامُها كان لها نتائج إيجابية في كثيرٍ من النواحي، مثل: اكتساب المعرفة، والوعي التاريخي، وفهم أهمية القيم التاريخية والثَّقافية، من خلال مقارنة الماضي والحاضر.

وحاولت دراسةُ (بخيت وآخرون، ٢٠١٨) تعرُّف مهارات تنفيذ الأنشطة المتحفية اللازمة لمعلمة الروضة وتدريب معلمة الروضة على تنفيذ الأنشطة المتحفية، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ شبه التجريبي، وقائمة تضم بعض مهارات عرض الأنشطة المتحفية، وبطاقة ملاحظة لأداء المعلمة في أثناء تنفيذ الأنشطة المتحفية، وتكونت عينتُها من (٢٠) معلمةً بروضة مدرسة الرعاية المتكاملة، وكشفت عن ضعف مستوى معلِّمات رياض الأطفال في مهارات تنفيذ الأنشطة المتحفية بالروضة؛ مما يؤدي إلى ضرورة الاهتمام بتنمية تلك المهارات لدى هؤلاء المعلِّمات.

ثانيًا: دراسات اهتمت بالقَصص المصوَّرة (الكوميكس):

هدفت دراسةُ (زارع وآخرون، ٢٠٢٣) إلى تحديد فاعلية استخدام التعلُّم القائم على (الكوميكس) في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات التفكير التخيُّلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ شبه التجريبي واستخدمت اختبار مهارات التفكير التخيلي أداةً لها، وتكونت عينتُها من مجموعتين تجريبية وعددها (٣٠) تلميذًا وضابطة وعددها (٣٠) تلميذًا، وتوصلت الدِّراسةُ إلى وجود فاعليةٍ كبيرة لاستخدام التعلُّم القائم على (الكوميكس) في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات التفكير التخيُّلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وهدفت دراسةُ (Senturk & Senturk,2023) إلى الكشف عن تجارب معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية والعلوم في استخدام القَصص المصوَّرة الإبداعية في تدريس الموضوعات المتعلقة بالبيئة، استخدمت الدِّراسةُ المنهج النوعي واستخدمت المقابلات والملاحظات شبه المنظمة طُرُقًا لجمع البيانات، وتكونت عينتُها من (٦٥) معلِّمًا قبل الخدمة، منهم (٣٥) تخصُّص دراسات اجتماعية، و (٣٠) تخصُّص علوم، وأظهر تحليلُ نتائج الدِّراسة أنه يمكن استخدامُ القَصص المصوَّرة الإبداعية باعتبارها موادًا تعليمية بديلة في التَّربية البيئية، كما أنَّ القَصص المصوَّرة الإبداعية تعطي إثراءً لبيئة التعلُّم يحتاج المعلمون إلى إثارة اهتمامهم ببعض القضايا، من أجل الاستخدام الفعَّال للقصص المصوَّرة الإبداعية.

كما هدفت دراسةُ (Senturk,2023) إلى الكشف عن خبرات مُعلِّمي الدِّراسات الاجتماعية في استخدام القَصص المصوَّرة في تدريس موضوعات عن الكوارث، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ النوعي، كما استخدمت المقابلةَ شبه المنظَّمة والملاحظة أداتين لجمع البيانات، وتكونت عينتُها من (٣٠) من معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية قبل الخدمة، وخلصت الدِّراسةُ إلى أن معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية ما قبل الخدمة يرون أن القَصص المصوَّرة التعليمية (الكوميكس) يمكن استخدامُها في التثقيف في حالات الكوارث، كما يمكن استخدامُها وسيلةً لجذب الانتباه، والمشاركة الجذابة؛ مما يسهل الفهم.

واهتمت دراسةُ (محمد، ٢٠٢٢) بتنمية مهارات توظيف تقنية الكوميكس في التدريس لمعلِّمي اللغة العربية والكشف عن أثر ذلك في تنمية بعض مهارات إنتاج النص القَصصي الموازي لدى تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ شبه التجريبي، وتكوَّنت عينةُ البحث من مجموعتين، وتمثَّلت أدوات البحث في: (اختبار تحصيل المعارف، وبطاقة ملاحظة مهارة توظيف تقنية الكوميكس) خاص بالمعلمين، و(اختبار إنتاج النص القَصص الموازي) خاص بالتلاميذ، وأسفرت النتائجُ عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترَح في تنمية الجوانب المعرفية الخاصة بفن الكوميكس لدى أفراد مجموعة البحث (المعلِّمين).

كما اهتمت دراسةُ (Senen, etal.,2021) بتحديد تأثير استخدام وسائط (الكوميكس) على تغيير الاهتمام بالقراءة، ونتائج التعلُّم في موضوعات الدِّراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ (المختلط) واستخدمت الاستبانة، والاختبار أداتين لها، وأظهرت النتائجُ أنَّ استخدامَ وسائط (الكوميكس) كان له تأثيرٌ إيجابي كبير على الاهتمام بالقراءة، ونتائج تعلُّم التلاميذ، وقد تجلى ذلك بعد التغيير الإيجابي في مطالبة التلاميذ بالقراءة بعد التعامل مع وسائل الإعلام المصوَّرة.

وحاولت دراسةُ (القاسمية، ٢٠١٨) الكشفَ عن فاعلية التدريس بالقَصص المصوَّرة في تحصيل طلبة الصَّف الرابع لمادة الدِّراسات الاجتماعية والاتجاه نحو المواطنة البيئية، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ شبه التجريبي، واستخدمت اختبارًا تحصيليًا ومقياس الاتجاه نحو المواطنة البيئية أداتين لها، وتكونت عينتُها من (٣٤) تلميذًا وتلميذة من الصَّف الرابع، تم اختيارهم من إحدى مدارس التعليم الأساسي الصَّفوف (١-٤) بمحافظة مسقط، وأظهرت النَّتائجُ وجودَ فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسِّطات درجات أفراد الدِّراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي وعدم وجود فرقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مقياس الاتجاه نحو المواطنة البيئية.

ثالثًا: دراسات اهتمت بالوعي الثَّقافي:

هدفت دراسةُ (عبد الستار وإسماعيل وعلي، ٢٠٢٣) التعرُّف إلى علاقة تعرُّض التلاميذ لمواقع التواصل الاجتماعي بالوعي الثَّقافي لديهم، واستخدمت المنهجَ الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٢٠٠) من طلاب جامعة المنيا، وخلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين تعرُّض التلاميذ لمواقع التواصل الاجتماعي ومستوى الوعي الثَّقافي لديهم.

كما هدفت دراسةُ (Kiziltan & Ayar,2020) التعرُّف إلى التأثيرات المحتملة للرسوم الكاريكاتورية على متعلِّمي اللغة الثانية، من حيث: اكتساب الوعي الثَّقافي، وتعزيز مستويات تحفيزهم، واستخدمت الدِّراسةُ المنهج شبه التجريبي، واستخدمت مقياسًا للوعي الثَّقافي، وتكونت عينتُها من (٦٧) متعلمًا، منهم (٤٧) مجموعة تجريبية، و(٢٠) مجموعة ضابطة، وأشارت نتائجها إلى أنَّ المجموعة التجريبية التي تعلمت اللغة من خلال الرسوم الكاريكاتورية تبنت اتجاهًا أكثر إيجابية تجاه اللغة وثقافتها، كما أكَّدت النَّتائجُ أهمية الرسوم الكاريكاتورية في زيادة الوعي الثَّقافي لدى المتعلمين وتحفيزهم، وإنجازاتهم التعليمية في النهاية.

واهتمت دراسةُ (محمد، ٢٠١٩) بالتعرُّف إلى دور أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات السُّعودية في نشر الوعي الثَّقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثَّقافية، وسُبُل مواجهتها من منظور تربوي إسلامي، استخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٨٤٧) طالبةً من جميع طالبات البكالوريوس في مجموعةٍ من الجامعات وخلصت

الدِّراسةُ إلى أن المتوسِّط العام لدور أعضاء هيئة التَّدريس في نشر الوعي الثَّقافي بين الطالبات بتحديات العولمة جاء بتقديرٍ متوسِّط، وأن هذه النتيجة دون مستوى الطموح لدور أعضاء هيئة التدريس في نشر الوعي الثَّقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثَّقافية.

كما اهتمت دراسةُ (الشوابكة، ٢٠١٨) بالتعرُّف إلى فاعلية برنامج قائم على أدب الطفل في تنمية الوعي الثَّقافي لدى طفل الروضة، واستخدمت الدِّراسةُ المنهج شبه التجريبي، ومقياس الوعي الثَّقافي أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٥٠) طفلًا، وأظهرت نتائجُها وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية، عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على أدب الطفل في تنمية الوعي الثَّقافي، كما أظهرت النتائج كذلك وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين الذكور والإناث، من حيث تأثير البرنامج في رفع مستوى الوعي الثَّقافي لصالح الذكور، بالإضافة إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية، يُعزَى لأثر التفاعل بين البرنامج والجنس.

أما دراسةُ (الرويلي واليحي، ٢٠١٧) فقد حاولت تعرُّف دور أعضاء هيئة التَّدريس بكلية التَّربية بجامعة الحدود الشمالية في تنمية الوعي الثَّقافي لدى الطلاب، وتعرُّف معوقات التَّنمية الثَّقافية لدى الطُّلاب، وتحديد مجموعة من الإجراءات التي تعزِّز دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثَّقافي لدى الطُّلاب، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي والاستبانة أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٣٠٣) طالبًا، وخلصت إلى أن دور أعضاء هيئة التَّدريس في تنمية الوعي الثَّقافي لدى طلابهم كان بدرجةٍ متوسِّطة، وندرة الفعاليات المرتبطة بتنمية الوعي الثَّقافي بالكلية، وقلة تشجيع الكلية للموهوبين والمثقفين من الطلاب للمشاركة في الأنشطة الثَّقافية، وأنَّه من الإجراءات التي تعزِّز دورَ أعضاء هيئة التَّدريس في تنمية الوعي الثَّقافي لدى الطلاب هو تشجيعُ الطُّلاب على المشاركة في الأنشطة الثَّقافية، وحث الطلاب على القراءة والاطلاع في المكتبة عن طريق تخصيص درجات ضمن أعمال السَّنة لهذا النشاط.

رابعًا: دراسات اهتمت بالثَّقافة السِّياحية:

هدفت دراسة (بدح، ٢٠٢١) إلى معرفة درجة إسهام كتب التَّربية الاجتماعية والوطنية في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلِّمين في ضوء بعض المتغيرات في الأردن، واتبعت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتكوَّنت عينتُها من معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية والوطنية، الذين بلغ عددهم (١٨٠) معلمًا ومعلمةً، استخدمت الدِّراسةُ الاستبانة أداةً لها، وأظهرت نتائجها أن تقديراتِ معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية والوطنية لدرجة إسهام كتب التَّربية الاجتماعية والوطنية في تنمية الثَّقافة السِّياحية عاليةٌ في جميع المجالات، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في تقديرات معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية والوطنية لدرجة إسهام كتب الدِّراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية الثَّقافة السِّياحية تُعزَى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، في حين وُجِدَت فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في متغير المؤهل العلمي لصالح معلِّمي الدِّراسات العليا.

وهدفت دراسةُ (موسى، ٢٠٢١) إلى إعداد برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية الثَّقافة السِّياحية التاريخية لدى طفل الروضة وقياس فاعليته، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ شبه التجريبي، واستخدمت كذلك اختبارًا مصورًا في الثَّقافة السِّياحية أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٧٠) طفلًا وطفلةً من أطفال الروضة، وأظهرت نتائجُها وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا

عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في مستوى الثَّقافة السِّياحية التاريخية لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الثَّقافة السِّياحية التاريخية لدى طفل الروضة.

كما هدفت دراسةُ (Hamedi, Shahrabi &Ghayomi,2019) إلى تحديد نموذج للثقافة السِّياحية من وجهة نظر خبراء السياحة، استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ النوعي، والمقابلةَ والملاحظةَ أداتين لها، وتكونت عينتُها من (١٣) من خبراء السِّياحة ونشطاء صناعة السِّياحة باستخدام طريقة كرة الثلج ومعيار التشبُّع النظري، وخلُصت إلى مجموعةٍ من النتائج، منها: إنَّ الثَّقافةَ السِّياحية ينتج عنها تأثيرٌ على الآخرين، وتظهرُ من خلالها انعكاساتُ العلاقة بين السلوك والثَّقافة، وكذلك التَّشابه الثَّقافي، كما تظهرُ من خلالها إمكانيةُ التأثير على الثَّقافات الأخرى، والحفاظ على الهوية الثَّقافية، والجوانب المشتركة بين الثقافات.

واهتمت دراسةُ (منصور، ٢٠١٨) ببناء قائمة من مفاهيم الثَّقافة السِّياحية المناسبة لطفل ما قبل المدرسة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، كما هدفت إلى وضع تصوُّر مُقترَح لبرنامج وسائط متعددة لتنمية الثَّقافة السِّياحية لطفل ما قبل المدرسة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة لتربية الطفل، وقياس فاعلية البرنامج في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدي أطفال ما قبل المدرسة، استخدمت الدِّراسةُ المنهج (المختلط)، واستخدمت اختبارًا مصوَّرًا لقياس الثَّقافة السِّياحية أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٦٤) طفلًا، وتوصَّلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

كما اهتمت دراسةُ (فوزي وآخرون، ٢٠١٨) بتعرُّف دور ثقافة السَّائح الداخلي في الحفاظ على المواقع السِّياحية، استخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وتكونت عينتُها من (٣٩٧) من السَّائحين الداخليين تم اختيارهم عشوائيًا، وأظهرت نتائجُها أن هناك علاقةً طردية بين ثقافة السائح الداخلي والحفاظ على المواقع السِّياحية.

وحاولت دراسةُ (خروبي، ٢٠١٦) تعرُّف دور الثَّقافة السِّياحية في تنشيط السوق السياحي بولاية جيجل واستخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وتكونت عينتُها من ٦٦ فردًا (٣٤ سكانًا محليين، ٣٢ سائحًا)، وقد خلصت الدِّراسةُ إلى وجود إدراكٍ للثقافة السِّياحية من طرف السكان المحليين والسياح، وعدم وجود تأثير للثقافة السِّياحية لدى سكان المنطقة على السوق السياحي بالولاية، ووجود تأثير للثقافة السِّياحية لدى السياح على السوق السياحي بالولاية.

تعليق على الدِّراسات السابقة:

أوجه التشابه:

تتشابه الدِّراسةُ الحالية مع بعض الدِّراسات السابقة في اهتمامها باستخدام التَّربية المتحفية والقَصص المصوَّرة في تنمية بعض المتغيرات لدى التلاميذ، كما تتشابه في استخدامها للمنهج شبه التجريبي مع بعض هذه الدِّراسات (أبوزيد، ٢٠٢٠؛ وبخيت وأخرون، ٢٠١٨) في بُعد التَّربية المتحفية ومع (زارع وآخرون، ٢٠٢٣؛ ومحمد، ٢٠٢٢؛ و القاسمية، ٢٠١٨) في بُعد القَصص المصوَّرة، ومع (Kiziltan & Ayar,2020؛ والشوابكة، ٢٠٢٠) في بُعد الوعي الثَّقافي، ومع (موسى، ٢٠٢١) في بُعد الثَّقافة السِّياحية.

أوجه الاختلاف:

تختلف الدِّراسةُ الحالية عن بعضِ الدِّراساتِ السابقة في مجتمعِها وعينتِها ففي بُعد التَّربية المتحفية تختلف عن دراسات (Eşki &Akman,2023) التي جاء مجتمعُها وعينتُها من تلاميذ الصَّف السابع الأساسي و(Uslu,2021) التي جاء

مجتمعُها وعينتُها من معلمي الدِّراسات الاجتماعية، و(أبو زيد، ٢٠٢٠) التي جاء مجتمعُها وعينتُها من تلاميذ المستوى الثاني لرياض الأطفال، و(يوسف، ٢٠١٩) التي جاء مجتمعُها وعينتُها من معلمات الروضة ومديراتها، و(بخيت وأخرون، ٢٠١٨) التي جاء مجتمعُها وعينتُها من معلمات الروضة.

كما تختلف في بُعد القَصص المصوَّرة عن دراسات (Senturk,2023) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من معلمي الدِّراسات الاجتماعية، ودراسة (Senturk & Senturk,2023) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من معلِّمي العلوم والدِّراسات الاجتماعية قبل الخدمة، ودراسة (محمد،٢٠٢٢) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي، ودراسة (القاسمية، ٢٠١٨) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من تلاميذ الصَّف الرابع الأساسي.

وبالنسبة لبُعد الوعي الثَّقافي فإنها تختلف عن دراسة (عبد الستار وإسماعيل وعلي، ٢٠٢٣) و (محمد، ٢٠١٩) و(الرويلي واليحي، ٢٠١٧)، التي تكون مجتمعُها وعينتُها من طلاب الجامعة، ودراسة (الشوابكة، ٢٠١٨) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من أطفال الروضة.

وبالنسبة لبُعد الثَّقافة السِّياحية فإنها تختلف عن دراسة (بدح، ٢٠١٢) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من معلِّمي الدِّراسات الاجتماعية، ودراسة (موسى، ٢٠٢١) ودراسة (منصور، ٢٠١٨) التي تكون مجتمعُهما وعينتُهما من أطفال الروضة، ودراسة(Hamedi, Shahrabi &Ghayomi,2019) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من خبراء السياحة ودراسة (خروبي، ٢٠١٦) التي تكون مجتمعُها وعينتُها من السُّياح والسُّكان المحليين. أما الدِّراسةُ الحالية فقد جاء مجتمعُها وعينتُها من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدينة البكيرية بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، وكذلك تختلف الدراسة الحالية عن الدِّراسات السابقة بصفةٍ عامة في كونها تستخدم دروسًا في التَّربية المتحفية قائمة على (الكوميكس) لتنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية، وتتميز الدِّراسةُ الحالية بالعمل على تنمية هذه المتغيرات لدى التِّلميذات باستخدام القَصص المصوَّرة.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

استخدمت الدِّراسةُ المنهج شبه التجريبي، الذي يهدف إلى دراسة أثر متغير تجريبي (المتغير المستقل) وهو تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة على متغيرين تابعين، وهما: الوعي الثَّقافي، والثَّقافة السِّياحية، وذلك اعتمادًا على التصميم ذي المجموعة الواحدة، والقياسين القبلي والبعدي، حيث إن من مميزات هذا التصميم أنه لا يحتاج إلى عينات كبيرة، كما أنه لا يُخْضِع الأفراد إلى وقتٍ طويل للتجربة، يمكن من خلاله السيطرة على المتغيرات الدخيلة باعتبار أن الفرد ضابطٌ لنفسه، مما يضمن أقصى قدرٍ ممكن من السلامة الداخلية للتجربة (النعيمي، ٢٠٢١).

مجتمعُ الدِّراسة وعينتُها:

تكون مجتمع الدِّراسة من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في المدارس الحكومية والأهلية التابعة لإدارة التعليم في محافظة البكيرية في منطقة القصيم، بلغ عددهنَّ (٥٤٢) تلميذةً وفقًا لإحصائية مكتب إدارة التعليم في المحافظة لعام (١٤٤٥هـ)، كما تكونت عينةُ الدِّراسة من تلميذات الصَّف السَّادس بمدارس مناهل البكيرية الأهلية، تم اختيارهنَّ بطريقةٍ عشوائية، وبلغ عددهن (٣١) طالبةً.

مواد الدِّراسة وأدواتها:

أولًا: مواد الدِّراسة:

للتحقُّق من فاعلية تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مُقرَّر الدِّراسات الاجتماعية قامت الباحثةُ بما يلي:

١- إعادة صياغة بعض دروس الوحدة السابعة (المواطنة الاجتماعية والاقتصادية)، التي وردت في الفصل الدراسي الثالث في الكتاب المقرَّر في قصتين مُصوَّرتين (المتاحف والحفاظ على الآثار الوطنية، والمتاحف في منطقتي).

٢- إعداد دليل المعلمة: بعد الانتهاء من كتابة القصتين المصوَّرتين في ضوء التَّربية المتحفية تم إعداد دليل للمعلمة؛ لتوضيح كيفية تقديم الدروس بطريقة القَصص المصوَّرة (الكوميكس) لمعلمة الفصل؛ لمساعدتها على تنفيذ الدروس وفقًا لهذه الطريقة، وقد اشتمل الدليلُ على ما يلي:

١- مقدمة الدليل وأهدافه.
٢- التَّربية المتحفية.
٣- تخطيط دروس التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة (الكوميكس).
٤- دور المعلمة في تدريس التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة (الكوميكس).
٥- إرشادات عامة.
٦- الخطة الزمنية لتدريس القَصص المصوَّرة (الكوميكس).
٧- الأهداف العامة لتدريس القَصص المصوَّرة (الكوميكس).
٨- تنفيذ الدروس باستخدام القَصص المصوَّرة (الكوميكس).

تحكيم الدليل: للتحقُّق من صلاحية الدليل للتطبيق تم عرضهُ على مجموعةٍ من المحكَّمين من أعضاء هيئة التدريس تخصص مناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعية في بعض الجامعات السعودية والعربية، بلغ عددهم (١٠)، وأشار المحكَّمون إلى بعض التعديلات التي يجبُ القيامُ بها حتى يصبح الدليل صالحًا بصورةٍ نهائية، منها تحديد دقيق لدور المعلمة في التدريس بالقَصص المصوَّرة، وتحديد الخطة الزمنية المناسبة لتدريس القَصص موضع الدِّراسة، وعدم مناسبة بعض الصور وضرورة أن يكون الرسم معبرًا عن المحتوى المتعلق به، وضع مجموعة من أسئلة التقويم في نهاية كل درس، وقد قامت الباحثة بإجراء هذه التعديلات وفقًا لآراء المحكَّمين، وبما يتناسب مع منهجية البحث وطريقته، وبذلك أصبح الدليل جاهزًا بصورة نهائية للتطبيق على مجموعة البحث.

ثانيًا: أدواتُ الدِّراسة:

١- إعداد مقياس الوعي الثَّقافي:

الهدف من المقياس: تعرُّف درجة الوعي الثَّقافي لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي.

إعداد الصُّورة الأولية للمقياس: قامت الباحثة بإعداد مقياس الوعي الثَّقافي في ضوء الإطار النظري للدراسة، وبالرجوع إلى بعض البحوث والدِّراسات السابقة، مثل (سيد وآخرون، ٢٠١٦؛ الشوابكة، ٢٠١٨؛ المناحي والحربي، ٢٠٢٣؛ محمد، ٢٠١٩)، وقد تم التأكُّد من صدقه، وثباته كما يلي:

أولًا: الصدق: تم التأكُّد من صدق المقياس بطريقتين، هما:

صدق المحكَّمين: حيث تم عرضُ المقياس في صورته الأولية على (١٠) من المحكَّمين في مجال مناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعية، وفي ضوء آراء السادة المحكَّمين تم تعديل بعض العبارات، بحيث تتناسب مع طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي، وكذلك تم حذفُ بعض العبارات التي لم تحظَ بنسبة اتفاق (٩٠٪ إلى ١٠٠٪) بين المحكَّمين وأصبح المقياسُ في صورته النهائية يتكون من بُعدين؛ البُعد الأول الوعي بالثَّقافة السُّعودية، وتكون من (١٣) عبارةً، والبُعد الأخر الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية وتكون من (١١) عبارةً.

حساب الصِّدق باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient):

لحساب الاتِّساق الداخلي للأبعاد الفرعية للمقياس؛ وذلك لقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الرئيس الذي تنتمي إليه، وكذلك العلاقة بين درجة كل بُعد رئيس من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، وقد تراوحت قيمُ معامل الارتباط للبُعدين ما بين (٠,٧٢) و (٠,٧٢)، كما بلغت قيمةُ معامل الارتباط للمقياس ككل (٠,٧٨)، وهي قيم مناسبة ودالة عند مستوى(٠,٠١.)

ثانيًا: الثَّبات: تم استخدامُ معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات المقياس، حيث تم تطبيق المقياس استطلاعيًا على مجموعة من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي من غير عينة الدِّراسة الأساسية، ثم تم بعد ذلك حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح جدول (٣) معامل ثبات بُعْدي المقياس بهذه الطريقة، وكذلك معامل الثبات الكلي له.

جدول ٣

معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات بُعدي المقياس والثَّبات الكلي

الأبعاد الرئيسة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الأول: الوعي بالثَّقافة السعودية	١٣	٠,٩٠
البُعد الثاني: الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية	١١	٠,٨٨
الثبات الكلي	٢٤	٠,٨٩

يتضح من جدول (٣) أن قيم الثبات للبُعد الأول (٠,٩٠)، وللبُعد الثاني (٠,٨٨)، وللمقياس ككل (٠,٨٩)، وهي قيم ثبات مرتفعة تجعل الباحثة تطمئن إلى استخدام هذا المقياس في دراستها، وبذلك تم التأكُّد من صدق المقياس وثباته.

اختيار درجة المقياس: تمَّ اختيارُ درجات المقياس بناء على مقياس ليكرت الثلاثي (أوافق بدرجةٍ كبيرة، أوافق بدرجةٍ متوسِّطة، لا أوافق).

تصحيحُ المقياس: تم تصحيحُ المقياس بإعطاء الدرجة (٣) للاستجابة بـ أوافق بدرجةٍ كبيرة، والدرجة (٢) للاستجابة أوافق بدرجةٍ متوسِّطة، والدرجة (١) للاستجابة لا أوافق.

حساب زمن تطبيق المقياس: تم ذلك عن طريق تطبيق المقياس على عينةٍ استطلاعية من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي، وتم حسابه على أساس الوقت الذي تنتهي فيه (٧٥ %) من التلميذات من الإجابة عن أسئلته، وقد بلغ هذا الوقت (٢٥) دقيقةً بالإضافة إلى (٥) دقائق لتوضيح طريقة الإجابة للتلميذات.

٢- إعداد اختبار الثَّقافة السِّياحية:

الهدفُ من الاختبار: هدف الاختبارُ إلى قياس الجانب المعرفي لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي (عينة الدِّراسة)، والتعرُّف إلى مستوى الثَّقافة السِّياحية لديهنَّ قبل دراسة الدروس باستخدام القَصص المصوَّرة (الكوميكس) وبعدها ، وقد راعت الباحثةُ عند تصميم الاختبار ما يلي:

١- ارتباط الأسئلة المختلفة بالدروس التي تم تدريسها للتلميذات.
٢- دقة السؤال في التعبير عن المطلوب.
٣- وضوح السؤال، بحيث لا يحتمل أكثر من معنى.
٤- وضوح تعليمات الاختبار.
٥- إعطاء نموذج للتلميذات لطريقة الإجابة عن الاختبار.
٦- مناسبة الاختبار لتلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي.

الصُّورة الأولية للاختبار: تكون الاختبارُ في صورته الأولية من (٢٠) مفردةً لقياس مستوى الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي.

صدقُ الاختبار: للتأكُّد من أن مفردات الاختبار تقيس فعلًا ما وضعت من أجله، وأنها مناسبة لتلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي، تم عرضُه في صورته الأولية على مجموعةٍ من المحكَّمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعية الذين بلغ عددهم (١٠)؛ لإبداء الرأي في مدى ملاءمة مفردات الاختبار للتلميذات، ومدى صحة الصياغة اللغوية، ومدى وضوح تعليماته، وقد أشار المحكَّمون إلى مجموعةٍ من التعديلات، منها: حذفُ بعض الأسئلة؛ لعدم مناسبتها للتلميذات، وكذلك تعديل صياغة بعض الأسئلة، وبعض البدائل الخاصة بالإجابات، وقد قامت الباحثة بالتعديلات المطلوبة حسب وجهة نظر المحكَّمين، وبما يتناسب مع أهداف الدِّراسة، وأصبح الاختبارُ في صورته النهائية مكونًا من (١٥) مفردة.

ثباتُ الاختبار: للتأكُّد من ثبات الاختبار قامت الباحثةُ بتطبيقه استطلاعيًا على مجموعةٍ من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي، بلغ عددهنَّ (٣٠) تلميذةً، مرتين بفاصلٍ زمني قدره (٧) أيام، وتم حساب معامل الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات في التطبيقين، الذي بلغ (٠,٩١)، وهي قيمةٌ مناسبة، ودالةٌ على ثبات الاختبار؛ مما يؤكد صلاحيته للتطبيق على التلميذات عينة الدِّراسة الأساسية.

حساب معاملات التَّمييز والسُّهولة والصُّعوبة للاختبار:

تم حساب معاملات السُّهولة والصُّعوبة على أساس أن المفردات ذات معاملات السُّهولة أو الصُّعوبة التي يتراوح مداها بين (٠,٢٠ إلى ٠,٨٠) تعدُّ مقبولة، في حين تكون المفرداتُ ذات معامل التمييز الأكبر من (٠,٣٠) ذات قدرة تمييز جيدة، وقد تم حسابُ هذه المعاملات بعد تطبيق الاختبار استطلاعيًا على مجموعة من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي، وجاءت النَّتائجُ كما في الجدول التالي:

جدول ٤

معاملات الصُّعوبة والسُّهولة والتَّمييز لمفردات اختبار الثَّقافة السِّياحية

رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل الصعوبة	معامل السهولة	معامل التمييز
١	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,٥٢	٩	٠,٧٣	٠,٢٧	٠,٥٦
٢	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٥١	١٠	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٤٢
٣	٠,٧٩	٠,٢١	٠,٣٧	١١	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,٣١
٤	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٤٥	١٢	٠,٧١	٠,٢٩	٠,٣٩
٥	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٦٣	١٣	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٥٥
٦	٠,٧٤	٠,٢٦	٠,٣٢	١٤	٠,٨٠	٠,٢٠	٠,٦٠
٧	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٤٠	١٥	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,٦٦
٨	٠,٧٦	٠,٢٤	٠,٤٣				

يتَّضح من جدول (٤) أن جميع مفردات الاختبار تتمتع بمعاملات صعوبة وسهولة وتمييز تقع ضمن المدى المقبول الذي سبق تحديده.

تطبيق الدروس عبر القَصص المصوَّرة على عينة الدِّراسة:

١- **اختيار مجموعة الدِّراسة:** تم اختيار مجموعة الدِّراسة من تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدرسة مناهل البكيرية الابتدائية الأهلية، وقد بلغ عددُهنَّ (٣١) طالبةً.

٢- **التطبيق القبلي لأداتي الدِّراسة:** حيث تم تطبيق مقياس الوعي الثَّقافي، واختبار الثَّقافة السِّياحية قبليًا على مجموعة الدِّراسة، وتصحيح المقياس، والاختبار، ورصد الدرجات تمهيدًا لمعالجتها إحصائيًا.

٣- تدريس التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة: قامت الباحثةُ بتنفيذ الدروس بالتعاون مع معلمة الفصل وفقًا للجدول الزمني الموضوع مسبَّقا، الذي تضمن قصتين، الأولى (المتاحف والحفاظ على الآثار الوطنية)، واستغرق تدريسها (٥) حصص، والثانية (المتاحف في منطقتي)، واستغرق تدريسها (٤) حصص، وقد استغرق التطبيق كاملًا (٥) أسابيع تقريبًا، بواقع حصتين أسبوعيًا.

٤- **التطبيقُ البعدي لأداتي الدِّراسة:** بعد الانتهاء من تدريس التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة تم تطبيق مقياس الوعي الثَّقافي، واختبار الثَّقافة السِّياحية بعديًا على مجموعة الدِّراسة، وتم تصحيح المقياس، والاختبار، ورصد الدرجات تمهيدًا لإجراء المعالجة الإحصائية لها.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

أولًا: الإجابة عن السؤال الأول والتحقُّق من صحة الفرض الأول:

للإجابةِ عن السؤال الأول من أسئلة الدِّراسة، الذي نصَّ على: "ما فاعليةُ تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الوعي الثَّقافي (الوعي بالثَّقافة السعودية، الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية) لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية؟"، تم حسابُ الفاعلية باستخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لبليك حيث إنَّ نسبةَ الكسب المعدَّل تتراوح ما بين (١: ٢)، وإذا زادت نسبةُ الكسب المعدَّل المحسوب بهذه المعادلة عن (١,٢) فإنها تكون دالةً؛ أي أن المتغير المستقل ذو فاعلية في المتغير التابع (سيد، ٢٠١٧، ١٥٦). وكانت النَّتائجُ كما يلي:

جدول ٥

قيمة الكسب المعدل طبقاً لمعادلة بليك لبعدي مقياس الوعي الثَّقافي وللمقياس ككل

البعد	م للبعدي	م للقبلي	النهاية العظمي	الكسب المعدل	دلالة الكسب
الثَّقافة السعودية	٣٥,٢	١٣,٠٠	٣٩	١,٤١	دالة
الثَّقافة الإسلامية والعربية	٣٠,٣	١١,٠٠	٣٣	١,٤٥	دالة
المقياس ككل	٦٥,٥	٢٤,٠٠	٧٢	١,٤٣	دالة

يتضح من جدول (٥) أنَّ نسبة الكسب المعدَّل لبلاك بالنسبة لمقياس الوعي الثَّقافي لدى طالبات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدارس مناهل البكيرية الأهلية كانت (١,٤١) بالنسبة لبُعد الوعي بالثَّقافة السعودية، و(١,٤٥) بالنسبة لبُعد الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية، و(١,٤٣) للمقياس ككل، وهي قيمةٌ دالة لمستوى الفاعلية المحدَّد طبقًا لمعادلة بليك.

للتحقُّق من صحة الفرض الأول من فروض الدِّراسة، الذي نص على: "لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات المجموعة التجريبية في مقياس الوعي الثَّقافي في القياسين القبلي والبعدي". تم استخدام اختبار (ت) t– test لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة عن طريق برنامج spss، وكانت النتائجُ كما في الجدول التالي:

جدول ٦

المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" بين درجات مجموعة الدِّراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثَّقافي

البعد	نوع التطبيق	حجم العينة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت"	قيمة sig	الدلالة
الوعي بالثَّقافة السعودية	التطبيق القبلي	٣١	١٣,٠٠	٠,٠٠	٦١,٤٤	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٥
	التطبيق البعدي	٣١	٣٥,٢	٢,٠١			
الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية	التطبيق القبلي	٣١	١١,٠٠	٠,٠٠	٩٢,٠٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٥
	التطبيق البعدي	٣١	٣٠,٣	١,٢			
المقياس ككل	التطبيق القبلي	٣١	٢٤,٠٠	٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٥
	التطبيق البعدي	٣١	٦٥,٥	٢,٣			

يتضح من جدول (٦) وجودُ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطي درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لبُعد الوعي بالثَّقافة السعودية، ولبُعد الوعي بالثَّقافة الإسلامية والعربية، وعلى مقياس الوعي الثَّقافي ككل عند مستوى (٠,٥) لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يكون قد تم التحقُّق من عدم صحة الفرض الأول من فروض الدِّراسة.

وتتفق الدِّراسةُ في هذه النتيجة مع ما خلصت إليه نتائجُ دراسة (Kiziltan & Ayar,2020) من أهمية الرسوم الكاريكاتورية في زيادة الوعي الثَّقافي لدى المتعلمين، وتحفيزهم، وإنجازاتهم التعليمية في النهاية.

كما تتفق مع ما خلصت إليه دراسةُ (الشوابكة، ٢٠١٨) من وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية، عند مستوى (α = 0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام البرنامج التعليمي القائم على أدب الطفل في تنمية الوعي الثَّقافي.

ثانيًا: الإجابة عن السؤال الثاني والتحقُّق من صحة الفرض الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة، الذي نص على: "ما فاعلية تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية؟"، تم استخدام معادلة الكسب المعدَّل لبليك، التي سبق توضيحُها، وكانت النَّتائجُ كما يلي:

جدول ٧

قيمة الكسب المعدَّل طبقاً لمعادلة بليك لاختبار الثَّقافة السِّياحية

اختبار الثَّقافة	م للبعدي	م للقبلي	النهاية العظمى	الكسب المعدل	دلالة الكسب
السِّياحية	١٣,٠٦	١,١٦	١٥	١,٧١	دالة

يتضح من جدول (٧) أنَّ نسبةَ الكسب المعدَّل لبلاك بالنسبة لاختبار الثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي بمدارس مناهل البكيرية الأهلية كانت (١,٧١)، وهي قيمةٌ دالةٌ لمستوى الفاعلية المحدد طبقًا لمعادلة بليك.

وتتفق الدِّراسةُ في النَّتائج السَّابقة مع ما خلصت إليه نتائجُ دراسة (زارع وآخرون، ٢٠٢٣) من وجود فاعليةٍ كبيرة لاستخدام التعلُّم القائم على القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات التَّفكير التَّخيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كما تتفق مع ما خلصت إليه نتائجُ دراسة (Senen, etal.,2021) من أن استخدام وسائط القَصص المصوَّرة (الكوميكس) كان لها تأثيرٌ إيجابي كبير على الاهتمام بالقراءة، ونتائج تعلُّم التلاميذ.

كما تتفق مع ما خلصت إليه دراسةُ (القاسمية، ٢٠١٨) من وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسِّطات درجات أفراد الدِّراسة في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ نتيجة لاستخدام القَصص المصوَّرة في تدريس الدِّراسات الاجتماعية.

كما تتفق مع ما خلصت إليه دراسةُ (منصور، ٢٠١٨) من فاعلية البرنامج المقترح القائم على الوسائط المتعدِّدة في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى أطفال ما قبل المدرسة.

للتحقُّق من صحة الفرض الثاني من فروض الدِّراسة، الذي نص على: "لا يوجد فرقٌ دالٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسِّطي درجات المجموعة التجريبية في اختبار الثَّقافة السِّياحية في القياسين القبلي والبعدي". وتم استخدام اختبار (ت) t– test لدلالة الفروق بين العينات المرتبطة عن طريق برنامج spss، وكانت النَّتائجُ كما في الجدول التالي:

جدول ٨

المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" بين درجات مجموعة الدِّراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثَّقافة السِّياحية

نوع التطبيق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة " ت"	قيمة sig	الدلالة
التطبيق القبلي	٣١	١,١٦	٠,٥٨	٠,١٠	٤٣,١	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٥
التطبيق البعدي	٣١	١٣,٠٦	١٣,٠٦	٠,٢٤			

يتضح من جدول (٨) وجودُ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطي درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثَّقافة السِّياحية عند مستوى (٠,٥) لصالح التطبيق البعدي، وبذلك يتم رفض الفرض الثاني من فروض الدِّراسة نتيجة لوجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطي درجات التلميذات في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وتتفق الدِّراسةُ في هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسةُ (موسى، ٢٠٢١) من وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) في مستوى الثَّقافة السِّياحية التاريخية لطفل الروضة لصالح المجموعة التجريبية؛ نتيجة لاستخدام البرنامج القائم على الأنشطة التَّعليمية.

تفسيرُ نتائج الدِّراسة:

خلصت الدِّراسةُ إلى فاعلية تعليم التَّربية المتحفية عبر القَصص المصوَّرة في تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى تلميذات الصَّف السَّادس الابتدائي في مادة الدِّراسات الاجتماعية، وكذلك وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطي درجات مجموعة الدِّراسة عند مستوى (٠,٥) في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي الثَّقافي، واختبار الثَّقافة السِّياحية، ولصالح التطبيق البعدي، وتُرجع الباحثةُ هذه النَّتائج إلى:

١. استخدام القصة مع الصُّورة جعل عملية التعلُّم أكثر جاذبيةً بالنسبة للتلميذات.
٢. تسلسل الأحداث في القصة المصوَّرة سهَّل على التلميذات فهم موضوعات الدروس واستيعابها.
٣. جذب الصُّور الملوَّنة للتلميذات؛ مما ساعد على التركيز، وفهم مدلولاتها، ومضمونها بصورةٍ كبيرة.
٤. مساعدة القَصص المصوَّرة (الكوميكس) للمعلمة على استغلال الجزء الأكبر من الحصة في قيام التلميذات بمجموعةٍ متنوعة من الأنشطة؛ نتيجة لاختصار وقت الشَّرح اللفظي لموضوعات الدروس.
٥. استخدام طرق تدريس متنوعة في تقديم القَصص المصوَّرة، مثل تمثيل الأدوار، وغيرها، ساعد على تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية، من خلال محتوى القَصص الواردة في الدروس.
٦. ارتباط محتوى القَصص المصوَّرة بمجموعةٍ من متاحف منطقة القصيم، التي تمثل جزءًا من تاريخ المنطقة، شَكَّلَ عاملاً مساندًا لها في فهم التلميذات للمحتوى واستيعابه؛ مما ساعد على تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لديهنَّ بصورةٍ أكبر.
٧. قيام التلميذات بعرض تجاربهنَّ الشَّخصية في زيارة المتاحف، التي ترتبط بموضوعات الدروس ساعد أيضًا على تنمية الوعي الثَّقافي والثَّقافة السِّياحية لدى الطالبات.

توصياتُ الدِّراسة:

في ضوء ما خلصت إليه الدِّراسةُ من نتائج، فإنها توصي بما يلي:

١. استخدام القَصص المصوَّرة ودليل المعلم اللذينِ قامت الباحثة بإعدادهما، وتضمينهما في كتب الدِّراسات الاجتماعية للصف السَّادس الابتدائي.
٢. تضمين الوعي الثَّقافي بصورةٍ أكبر في دروس الدِّراسات الاجتماعية في الصَّف السَّادس الابتدائي.

٣. الاهتمام بنشر الثَّقافة السِّياحية لدى التلاميذ، من خلال دروس مادة الدِّراسات الاجتماعية، حيث إنَّ المملكة العربية السُّعودية إضافة إلى التنوع التراثي، والطبيعي، والثَّقافي، تعد أرضها مهد الدين الإسلامي؛ مما يجعلها محل جذب لأنواع السياحة المختلفة وهذا ما تسعى لتحقيقه رؤيةُ المملكة (٢٠٣٠).

٤. تدريب معلمات الدِّراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة على كيفية استخدام (الكوميكس) في عملية التدريس.

مقترحاتُ الدِّراسة:

استكمالًا لهذه الدِّراسة، فإنَّه يُقترَح إجراءُ الدِّراسات التالية:

١. استخدام القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

٢. استخدام القَصص المصوَّرة (الكوميكس) في تنمية مهارات التنمية المستدامة لدى الطالبات.

٣. برنامج مقترح لتنمية مهارات معلمات الدِّراسات الاجتماعية في استخدام القَصص المصوَّرة (الكوميكس).

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أبو العلا، عزة. (٢٠١٨). الصورة الهزلية للامتحانات على صفحات التواصل الاجتماعي ودورها في تشكيل الصورة الذهنية: دراسة في تحليل الخطاب الرقمي. *مجلة الأندلس*. جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف – مخبر نظرية اللغة الوظيفية، ٣ (١٠)، ٢٢٩ – ٢٩٤.

أبو زيد، إيمان آدم أحمد محمد. (٢٠٠٢). *دور الإذاعة في تعزيز الوعي الثَّقافي: دراسة وصفية تحليلية بالتطبيق على عينة من البرامج الثَّقافية في الفترة من يناير ٢٠٠٠– يناير ٢٠٠١ م*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم درمان الإسلامية.

أبو زيد، شيماء. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج التَّربية المتحفية لسير بعض أبطال الحضارتين الفرعونية والإسلامية لتنمية الوعي الحضاري لطفل الروضة في ضوء نظريات التعلم المتحفي. *مجلة قطاع الدِّراسات الإنسانية*. جامعة الأزهر – كلية الدِّراسات الإنسانية، (٢٦)، ١ – ١٥٤.

إسماعيل، دينا أحمد. (٢٠٠٩). *المتاحف التعليمية الافتراضية*. عالم الكتب.

الاصقه، شذا؛ والقرني، فاطمة. (٢٠٢٣). توظيف رسوم الأطفال التعبيرية خلال مرحلة المدرك الشكلي لتصميم كوميكس اجتماعي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل – العلوم الإنسانية والإدارية*، جامعة الملك فيصل، ٢٤ (١)، ٦٦ – ٧٤.

النعيمي، مهند محمد عبد الستار. (٢٠٢١). *التصاميم التجريبية وتحليلاتها الإحصائية*. مكتبة الشروق.

بخيت، ماجدة؛ وآخرون. (٢٠١٨). استخدام التَّربية المتحفية لتدريب معلمة الروضة على تنفيذ بعض الأنشطة المتحفية. *المؤتمر الدولي الأول "بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة"*. جامعة أسيوط – كلية رياض الأطفال، ٧٨٢ – ٧٨٥.

بدح، دانه. (٢٠٢١). *درجة إسهام كتب التَّربية الاجتماعية والوطنية في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات في الأردن*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العلوم الإسلامية.

بغدادي، بلال. (٢٠١٣). *متطلبات تطوير وتنمية القطاع السياحي في الجزائر: حالة المؤسسة الحموية بحمام ريغة ولاية عين الدفلى*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الجزائر.

الجريان، بندر. (٢٠١٩). تصميم برنامج مقترح للتربية المتحفية المحمولة كمدخل لتنمية الذائقة التشكيلية. *مجلة البحث العلمي في التَّربية* . جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتَّربية ، ١٣ (٢٠)، ٣٦٢ – ٣٧٩.

حسن، نجاح. (٢٠١٦). تفعيل التَّربية المتحفية لتلاميذ التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة: *تصور مقترح. مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. جامعة حلوان – كلية التَّربية ، ٢٢ (٣)، ٣٧ – ٨٨.

حلاوة، محمد؛ وعبد اللطيف، فاتن. (٢٠٠٣). *مكتبات ومتاحف الأطفال (بين النظرية والتطبيق)*. المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

حلس، موسى؛ ومهدي، ناصر. (٢٠١٠). دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الشباب الفلسطيني: دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الآداب جامعة الأزهر. *مجلة جامعة الأزهر*: سلسلة العلوم الإنسانية. ١٢(٢)، ١٣٥-١٨٠.

خروبي، يوسف. (٢٠١٦). الثَّقافة السِّياحية ودورها في تنشيط السوق السياحي في الجزائر: ولاية جيجل نموذجاً. مجلة رؤى اقتصادية. جامعة الوادي – كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، (١١)، ٤٢٣ – ٤٣٣.

الرويلي، حميد واليحيى، محمد. (٢٠١٧). دور أعضاء هيئة التدريس في تنمية الوعي الثَّقافي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. جامعة الفيوم – كلية التَّربية ، ١ (٨)، ١٣٧ – ١٥٩.

زارع، أحمد وحفني، مها ومرسى، عزة. (٢٠٢٣). استخدام التعلم القائم على القصص المصوَّرة "الكوميكس" في تدريس الجغرافيا لتنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في التعليم العالي*. جامعة أسيوط – مركز تطوير التعليم الجامعي، (٢٤)، ٣٧ – ٦٨.

زهران، هناء حامد. (٢٠٠٤). *الثَّقافة السِّياحية وبرامج تنميتها*. عالم الكتب.

سعادة، يوسف جعفر. (٢٠٠٠). *التَّربية السِّياحية*. دار الكتاب الحديث.

سيد، عز؛ قناوي، شاكر؛ سلطان، صفاء. (٢٠١٦). بناء وتقنين مقياس الوعي الثَّقافي لتلاميذ الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*. جامعة حلوان – كلية التَّربية ، ٢٢ (١)، ٩٢٩ – ٩٥٦.

سيد، عز؛ قناوي، شاكر؛ سلطان، صفاء. (٢٠١٧). فاعلية مدخل العلاقة بين القراءة والكتابة في تنمية مهارات الوعي الثَّقافي لدى تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي. *مجلة بحوث عربية في مجالات التَّربية النوعية*. رابطة التربويين العرب، (٧)، ١٧٣ – ٢٢٨.

سيد، مصطفى محمد هريدي. (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً: نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي. *مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، (٨٢)، ٣٦٩ - ٣٧٩ .

الشاكري، عبد الصاحب. (٢٠٠٧). *أفاق إسلامية للسياحة من أجل السلام العالمي*. بغداد: دار النشر والاستثمارات التكنولوجية.

شحاتة، أحمد. (٢٠٢١). فن الكوميكس ودراما المعالجة الجرافيكية للنص التراثي شهرزاد. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*. الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية، عدد خاص، ٥٣٥ – ٥٦٣.

الشميري، إصباح. (٢٠٢١). فعالية وحدة مقترحة في التَّربية المتحفية لتنمية الوعي الأثري لدي طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، (٤١)، ٢١١ – ٢٣٧.

الشوابكة، مازن علي. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج قائم على أدب الأطفال في تنمية الوعي الثَّقافي لدى أطفال الروضة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإسراء الخاصة.

العاجز، فؤاد؛ وعساف، محمود. (٢٠٠٩). دور التَّربية الترويحية في نشر الوعي الثَّقافي بين طلبة المدارس الثانوية، من وجهة نظر معلمي التَّربية الرياضية، بمحافظة غزة وسبل تطويره. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*. الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي، ١٧(١)، ٤٢١ – ٤٥٢.

عبد الحافظ، حسني. (٢٠٢٢). التَّربية المتحفية وترسيخ قيم الانتماء الوطني لدى الأطفال. *مجلة التَّربية* . اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثَّقافة والعلوم، س ٥١، (٥٠٢)، ١١٣ – ١٢٨.

عبد اللطيف، فاتن؛ والحمراوي، سولاف. (٢٠١١). *التَّربية المتحفية لطفل الروضة*. دار المعرفة الجامعية.

عبد الستار، أسماء وإسماعيل، محمود؛ وعلي، وائل. (٢٠٢٣). تعرض الطلاب لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالوعي الثَّقافي لديهم: دراسة ميدانية. *مجلة البحوث في مجالات التَّربية النوعية*. جامعة المنيا – كلية التَّربية النوعية، (٤٤)، ٢٢٧٧ – ٢٣٠٢.

عبد العظيم، أحلام. (٢٠١٦). التَّربية المتحفية للطفل. *مجلة أدب الأطفال – دراسات وبحوث*. دار الكتب والوثائق القومية – مركز توثيق وبحوث أدب الأطفال، (١٣)، ٢٥ – ٤١.

عقيلة، دبة. (٢٠١٩). *دور اليوتيوب في تنمية الوعي الثَّقافي لدى الطلبة الجامعيين*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة العربي بن مهيدي.

علي، رنا. (٢٠٢٠). برنامج في التَّربية المتحفية لتنمية الثَّقافة المجتمعية لدي الأطفال مجهولي النسب بالمؤسسات الإيوائية. *مجلة الطفولة والتَّربية* . جامعة الإسكندرية، ١٢(٤٢)، ٢٧٧ – ٣٦٥.

غنيم، حنان والحمراوي، سولاف. (٢٠١٣). *التَّربية المتحفية للطفل المصري وتحديات المستقبل. المؤتمر الدولي الرابع "طفل اليوم، أمل الغد"*. كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ٣٩-٤٨.

فوزي، أحمد؛ فهمي، تقي؛ جعفر، هبة الله.(٢٠١٨). دور ثقافة السائح الداخلي في الحفاظ على المواقع السياحية. *مجلة كلية السياحة والفنادق*. جامعة مدينة السادات – كلية السياحة والفنادق، ٢ (١)، ٥١ – ٧١.

قاسم، سعاد. (٢٠١٦). الثَّقافة السِّياحية ودورها في تفعيل الاستراتيجية السِّياحية. *مجلة آفاق للعلوم*. جامعة زيان عاشور الجلفة، (٢)، ص ص ٣٩٥ – ٤٠٥.

القاسمية، تركية. (٢٠١٨). *فاعلية التدريس بالقَصص المصوَّرة في الدِّراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو المواطنة البيئية لدى طلبة الصَّف الرابع الأساسي بسلطنة عمان*.[رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.

محمد، إبراهيم. (٢٠٢٢). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات توظيف تقنية "الكوميكس" في التدريس لمعلمي اللغة العربية وأثره في تنمية مهارات إنتاج النص القصصي الموازي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التَّربية* . جامعة بني سويف – كلية التَّربية ، ١٩(١٢)، ١٦٢ – ٢١٣.

محمد، أحمد. (٢٠١٢). أدب الطفل من"كوميكس" إلى سؤال الهوية. *مجلة جسور*. (١)، ٧١ – ٨٣.

محمد، حياة. (٢٠١٩). دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في نشر الوعي الثَّقافي بين الطالبات بتحديات العولمة الثقافية وسبل مواجه من منظور تربوي إسلامي. *مجلة البحث العلمي في التَّربية* . جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتَّربية ، ٢ (١٠)، ٦٩ – ١١٠.

مخلوف، ناجح؛ وسعودي، عبدالصمد. (٢٠٢١). دور الثَّقافة السِّياحية لدى المجتمع في ترقية مؤشرات الاقتصاد في الجزائر "٢٠٠٩-٢٠١٨". *مجلة دفاتر اقتصادية*. جامعة عاشور زيان الجلفة – كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، ١٢(١)، ٧٥ – ٩٠.

مسعود، رضا وأحمد، والي. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على التَّربية المتحفية لتنمية الوعي الأثري والحس الوطني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٥٦)، ١١٤ – ١٤٤.

المناحي، حورية؛ والحربي، لطيفة. (٢٠٢٣). مستوى مواءمة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول الابتدائي "We Can1" لثقافة المجتمع السعودي وبيئة متعلميه. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٣٥)، ٢٥١ – ٢٩٤.

منصور، زينب. (٢٠١٨). برنامج مقترح لتنمية الثَّقافة السِّياحية لدى طفل ما قبل المدرسة باستخدام الوسائط المتعددة في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. *المجلة العربية للتربية النوعية*. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٥)، ص ص ١٠٥ – ١٦٤.

موسى، سعيد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة التعليمية لتنمية الثَّقافة السِّياحية التاريخية لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتَّربية* . جامعة الإسكندرية – كلية رياض الأطفال، ١٣ (٤٥)، ١٣١ – ١٧٤.

الناكوع، فاطمة. (٢٠١٦). الوعي الثَّقافي لدى الشباب وعلاقته ببناء الشخصية المتطلعة. *مجلة جامعة الزيتونة*. جامعة الزيتونة، (١٧)، ٢٢١ – ٢٣٦.

الهياجي، ياسر. (٢٠١٥). دور جامعة الملك سعود في تنمية الثَّقافة السِّياحية لدى الطلاب من وجهة نظر الطلاب أنفسه. *مجلة السياحة والآثار*. جامعة الملك سعود، ٢٧ (٢)، ١٣٥ – ١٦١.

يوسف، سناء. (٢٠١٩). دور الروضة في تنمية الوعي الثَّقافي لدى الطفل من خلال التَّربية المتحفية: دراسة وصفية. *مجلة البحث العلمي في التَّربية* . جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتَّربية ، ٣(٢٠)، ٣٣٥ – ٣٥٨.

يونس، إدريس. (٢٠١٦). فاعلية وحدة مقترحة في الجغرافيا لتنمية أبعاد الوعي بالخصائص الثَّقافية للبيئات المصرية لدى تلاميذ الصَّف السَّادس الابتدائي. *مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب، (٧٤)، ١٧٣ – ١٩٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abdel Azim, Ahlam. (2016). Museum education for children. Children's Literature *Journal - Studies and Research*, National Library and Archives - Children's Literature Documentation and Research Center, (13), 25-41. (In – Arabic).

Abdel Hafez, Hosni Abdel Moez. (2022). Museum education and consolidating the values of national belonging in children. *Education Magazine*, Qatar National Commission for Education, Culture and Science, No. 51, (502), 113-128. (in – Arabic).

Abdel Latif, Faten; Al-Hamrawi, Solaf .(2011). *Museum education for kindergarten children*. Alexandria: University Knowledge House. (in – Arabic)

Abdel-Zaher, Hamdi. (2020). *Specialized satellite channels*. Dar Damma for publishing and distribution. (in – Arabic)

Abdul Sattar, Asma Rabie; And Ismail, Mahmoud Hassan; And Ali, Wael Salah Naguib. (2023). Students' exposure to social networking sites and its relationship to their cultural awareness: a field study. *Journal of Research in the Fields of Specific Education*, Minya University - Faculty of Specific Education, (44), 2277 – 2302. (In – Arabic).

Abu Al-Ela, Azza Shibl Muhammad .(2018). The comic image of exams on social media pages and its role in forming the mental image: a study in digital discourse analysis. *Al-Andalus Magazine*, Hassiba Ben Bouali University of Chlef - Functional Language Theory Laboratory, 3(10), 229-294 .(in – Arabic).

Abu Zaid, Iman Adam Ahmed Muhammad. (2002). *The role of radio in promoting cultural awareness: A descriptive analytical study applied to a sample of cultural programs*

in the period from January 2000 to January 2001. [Unpublished master's Thesis], Faculty of Information, Omdurman Islamic University. (in – Arabic).

Abu Zaid, Shaima Abdulaziz Muhammad. (2020). The effectiveness of the museum education program based on the biographies of some heroes of the Pharaonic and Islamic civilizations to develop the cultural awareness of kindergarten children in light of museum learning theories. *Journal of the Human Studies Sector*, Al-Azhar University - Faculty of Humanities, (26), 1-154. (In – Arabic).

Akamca, Güzin Özyilmaz; Yildirim, R. Gunseli; Ellez, A. Murat. (2017). An Alternative Educational Method in Early Childhood: Museum Education. *Educational Research and Reviews*, 12 (14), 688-694.

Akman, Özkan; Eski, Ertugrul Halil. (2023). Developing Museum Education Activities for the Social Studies Course and Evaluation of Their Effects on the Academic Success of Students. *International Journal on Social and Education Sciences*, 5 (2), 341-353.

Al ages, Fouad Ali; And Assaf, Mahmoud Abdel Majeed Rashid. (2009). The role of recreational education in spreading cultural awareness among secondary school students, from the point of view of physical education teachers, in Gaza Governorate, and ways to develop it. *Journal of the Islamic University for Human Research*, Islamic University of Gaza - Scientific Research and Postgraduate Studies Affairs, 17(1), 421-452. (in – Arabic).

Al Nuaimi, Muhannad Muhammad Abdel Sattar .(2021). *Experimental designs and statistical analyses*. Iraq, Baqubah: Al-Shorouk Library. (in – Arabic).

Al-Asaqah, Shaza Ibrahim; And Al-Qarni, Fatima Hassan Muhammad. (2023). Employing children's expressive drawings during the formal perception stage to design social comics. *Scientific Journal of King Faisal University - Humanities and Administrative Sciences*, King Faisal University, 24(1), 66 – 74. (in – Arabic).

Al-Hayaji, Yasser Hashem Imad. (2015). The role of King Saud University in developing the tourism culture among students from the point of view of the students themselves. *Journal of Tourism and Antiquities*, King Saud University, 27(2), 135-161 . (in – Arabic).

Ali, Rana Alaa El-Din Abdel Moneim .(2020). A program in museum education to develop community culture among children of unknown parentage in residential institutions. *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University - Faculty of Kindergarten, 12 (42), 277 – 365. (in – Arabic).

Al-Jaryan, Bandar bin Nasser. (2019). Designing a proposed program for portable museum education as an introduction to developing artistic taste. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University - Girls College of Arts, Science and Education, 13 (20), 362 – 379. (in – Arabic).

Al-Manahi, Houria Ali Abdullah; And Al-Harbi, Latifa Abdullah Khaled .(2023). The level of compatibility of the English language book for the first grade of primary school, "We Can1," with the culture of Saudi society and the environment of its learners. *Arab Journal of Educational and Psychological Sciences*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (35), 251-294. (in – Arabic).

Al-Nakoua, Fatima Juma Muhammad. (2016). Cultural awareness among young people and its relationship to building the aspiring personality. *Al-Zaytoonah University Journal*, Al-Zaytoonah University, (17), 221-236. (in – Arabic).

Al-Qasimia, Turkiya Marhoon Azzan. (2018). *The effectiveness of teaching with comic stories in social studies on developing achievement and attitudes towards environmental citizenship among fourth grade students in the Sultanate of Oman*. [Unpublished Master's Thesis], College of Education, Sultan Qaboos University. (in – Arabic).

Al-Ruwaili, Hamid bin Kuymi Harran and Al-Yahya, Muhammad bin Abdullah bin Muhammad. (2017). The role of faculty members in developing cultural awareness. *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, Fayoum University - Faculty of Education, 1(8), 137-159. (in – Arabic).

Al-Shakri, Abdul-Sahib. (2007). *Islamic prospects for tourism for world peace*. Baghdad: Publishing and Technology Investments House. (in – Arabic).

Al-Shamiri, Isbah Abdul-Qawi Ali (2021). The effectiveness of a proposed unit in museum education to develop archaeological awareness among secondary school students in the Republic of Yemen. *Al-Andalus Journal of Humanities and Social Sciences*, Al-Andalus University of Science and Technology, (41), 211-237. (in – Arabic).

Al-Shawabkeh, Mazen Ali. (2018). *The effectiveness of a program based on children's literature in developing cultural awareness among kindergarten children*. [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Al-Isra Private University, Jordan.
(in – Arabic).

Aqeela, Dabba. (2019). *The role of YouTube in developing cultural awareness among university students*. [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Social and Human Sciences, Larbi Ben M'hidi University - Oum El Bouaghi, Algeria. (in – Arabic).

Badah, Dana Jihad Muhamma. (2021). *The degree of contribution of social and national education books to the development of tourism culture among basic stage students from the point of view of teachers in light of some variables in Jordan*. [Unpublished master's thesis], College of Graduate Studies, University of Islamic Sciences, Jordan. (in – Arabic).

Baghdadi, Bilal. (2013). *Requirements for the development of the tourism sector in Algeria: the case of the Hamawi Foundation in Hammam Righa, Ain Defla Province.* [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Commercial Economics and Management Sciences, University of Algiers. (in – Arabic).

Bakhit, Magda Hashem; And Abdel Hamid, Manal Mahmoud; And Darwish, Asma Sayed Darwish. (2018). Using museum education to train the kindergarten teacher to implement some museum activities. *The First International Conference, "Building a Child for a Better Society in Light of Contemporary Changes*," Assiut University - Faculty of Kindergarten, 782 – 785. (in – Arabic).

Chu, Yun Li Lynnette; Toh, Tin Lam. (2020). A Framework for Designing Mathematics Instruction Using Comics at the Primary School Level. *Journal of Research and Advances in Mathematics Education*, 5 (3) ,218-230.

Eski, Hüseyin Ertugrul; Akman, Özkan. (2023). Development of Museum Education Activities for Social Studies Course and Evaluation of Their Effects on Students' Academic Achievement. *International Journal on Social and Education Sciences*,5(2), 341-353.

Fawzi, Ahmed Magdy; And Jafar, God's gift to Sayyid Muhammad; And Fahmy, Taqi Mahrous. (2018). The role of domestic tourist culture in preserving tourist sites. *Journal of the Faculty of Tourism and Hotels*, Sadat City University - Faculty of Tourism and Hotels, 2 (1), 51 – 71. (in – Arabic).

Ghoneim, Hanan Abdo and Al-Hamrawi, Solaf Abu Al-Fath. (2013). Museum education for Egyptian children and the challenges of the future. *The Fourth International Conference, "Today's Child, Tomorrow's Hope,*" Faculty of Kindergarten, Alexandria University, 39-48. (in – Arabic).

Halawa, Muhammad Al-Sayyid; And Abdel Latif, Faten Ibrahim. (2003). *Children's libraries and museums (between theory and practice)*. Cairo: Egyptian Library for Printing, Publishing and Distribution. (in – Arabic).

Hamedi,Leila , Shahrabi, Mohsen Ameri & Ghayomi, Abbas Ali.(2019). The Process Model of Tourism Culture from the Perspective of Tourism Experts with Grounded Theory. *International Journal of Social Sciences (IJSS)*, 9(3) ,33-44.

Hassan, Najah Rahuma Ahmed. (2016). Activating museum education for basic education students in light of contemporary challenges: a proposed vision. *Journal of Educational and Social Studies*, Helwan University - Faculty of Education, 22 (3), 37-88. (in – Arabic).

Helles, Musa Abdel Rahim; And Mahdi, Nasser Ali. (2010). The role of the media in shaping social awareness among Palestinian youth: A field study on a sample of students from the Faculty of Arts, Al-Azhar University. *Al-Azhar University Journal: Human Sciences Series*. 12(2), 135-180. (in – Arabic).

Hindam, Yahya Hamed. (1984). *Pathways of adult thinking in mathematics*. Cairo: Dar Al Nahda Al Arabiya. (in – Arabic).

Ismail, Dina Ahmed. (2009). *Virtual educational museums*. Cairo: World of Books. (in – Arabic).

Kharoubi, Youssef. (2016). Tourism culture and its role in activating the tourism market in Algeria: Jijel Province as an example. *Economic Visions Journal*, University of the Valley - Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences, (11), 423-433. (in – Arabic).

Kiziltan, Nalan; Ayar, Zülal.(2020). The Impact of English Classics on Increasing Learners' Motivation and Cultural Awareness: A Case in Turkish EFL Classes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(1), 280-289.

Makhlouf, successful; And Saudi, Abdul Samad. (2021). The role of tourism culture in society in improving economic indicators in Algeria "2009-2018". *Journal of Economic Notebooks*, Ashour Zian University of Djelfa - Faculty of Economic Sciences, Commercial Sciences and Management Sciences, 12 (1), 75 – 90. (in – Arabic).

Mansour, Zainab Asaad Mahfouz Yousry. (2018). A proposed program for developing tourism culture among pre-school children using multimedia in light of modern global trends. *Arab Journal for Specific Education*, Arab Foundation for Education, Science and Arts, (5), 105-164. (in – Arabic).

Masoud, Reda Hindi Jumaa and Ahmed, Wali Abdul Rahman. (2014). The effectiveness of a proposed program based on museum education to develop archaeological awareness and patriotic feeling among students of the second cycle of basic education in the Sultanate of Oman. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, Educational Association for Social Studies, (56), 114-144. (in – Arabic).

Melton, Elizabeth. (2012). Performing Heritage Innovation in Museum Theatre and Live Interpretation. *Journal of Dramatic Theory and Criticism* ,27(2):192-194.

Mohamed, Ahmed Abdel Azim. (2012). Children's literature from "comics" to the question of identity. *Jusoor Magazine*, (1), 71-83. (in – Arabic).

Muhammad, Hayat bint Abdulaziz Muhammad Niaz. (2019). The role of faculty members in Saudi universities in spreading cultural awareness among female students about the challenges of cultural globalization and ways to confront them from an Islamic educational perspective. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University - Girls College of Arts, Sciences and Education, 2(10), 69 – 110. (In – Arabic).

Muhammad, Ibrahim Freej Hussein. (2022). A proposed training program to develop the skills of using "comics" technology in teaching for Arabic language teachers and its impact on developing the skills of producing parallel narrative text for primary school

students. *Journal of the Faculty of Education*, Beni Suef University - Faculty of Education, 19 (12), 162 – 213. (in – Arabic).

Musa, Saeed Abdel Moez Ali .(2021). The effectiveness of a program based on educational activities to develop historical tourism culture among kindergarten children. *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University - Faculty of Kindergarten, 13(45), 131-174. (in – Arabic).

Priego, Ramirez. (2011). *The comic book in the age of digital reproduction*. [un publishd Doctoral thesis], Department of information, University College London.

Qasim, Souad (2016). Tourism culture and its role in activating the tourism strategy. *Afaq Science Magazine*, Zian Ashour University of Djelfa, (2), 395-405. (in – Arabic).

Saada, Youssef Jaafar. (2000). *Tourism education*. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadith. (in – Arabic).

Sayed, Ezz Sayed Muhammad; And Qenawi, Shaker Abdel-Azim Muhammad; And Sultan, Safaa Abdulaziz Muhammad (2016). Building and codifying a measure of cultural awareness for primary school students. *Journal of Educational and Social Studies*, Helwan University - Faculty of Education, 22(1), 929-956. (in – Arabic).

Sayed, Ezz Sayed Muhammad; And Qenawi, Shaker Abdel-Azim Muhammad; And Sultan, Safaa Abdulaziz Muhammad. (2017). The effectiveness of the approach to the relationship between reading and writing in developing cultural awareness skills among fifth-grade primary school students. *Arab Research Journal in the Fields of Specific Education*, Arab Educators Association, (7), 173-228. (in – Arabic).

Senen, Anwar, Sari, Yuni Puspita, Herwin, Herwin, Rasimin, Rasimin, & Dahalan, Shakila Che. (2021). The use of photo comics media: Changing reading interest and learning outcomes in elementary social studies subjects. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(5), 2300-2312.

Senturk, Mehmet & Senturk, Ozge Cicek.(2023). The Social Studies and Science Pre-Service Teachers' Experiences of Creative Comics for Environmental Education. *International Journal of Research in Education and Science*,9(1), 109-123.

Senturk, Mehmet. (2023). Social Studies Pre-Service Teachers' Educational Comics Experience for Disaster Education. *International Journal on Social and Education Sciences*, 5(1),153-166.

Sentürk, Mehmet& Simsek, Ufuk.(2021). Educational Comics and Educational Cartoons as Teaching Material in the Social Studies Course. *African Educational Research Journal*, 9 (2), 515-525.

Shehata, Ahmed Mohamed Mahmoud Ahmed. (2021). The art of comics and the drama of the graphic treatment of the traditional text, Scheherazade. *Journal of Architecture, Arts and Humanities*, Arab Society for Islamic Civilization and Arts, special issue, 535-563. (in – Arabic).

Tas, Ayse Mentis. (2012). Primary-Grade Teacher Candidates' Views on Museum Education. *US-China Education Review* A 6 ,606-612.

Ulfah, Amaliyah. (2016, April). Komik Pembelajaran: Sebuah Media untuk Membangun Literasi Siswa Sekolah Dasar.In Seminar International Gender Perspective of Multiliterate Development in the Era of ASEAN Economic Community. PGSPA *UHAMKA*. Jakarta, 1-7.

Uslu, Salih. (2021). Teacher Candidates' Opinions about the Use of Museums as Educational Environments in Social Studies Lessons. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(1), 33- 43.

Uztemur, Servet; Dinc, Erkan; Acun, Ismail. (2019). Teaching Social Studies in Historic Places and Museums: An Activity Based Action Research. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 252- 271.

Waluyanto, Heru Dwi. (2006). Komik sebagai media komunikasi visual pembelajaran. *Nirmana*, 7(1), 45 – 55.

Youssef, Sanaa Ali Ahmed. (2019). The role of kindergarten in developing children's cultural awareness through museum education: a descriptive study. *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University - Girls College of Arts, Science and Education, 3(20), 335-358. (in – Arabic).

Yunus, Idris Sultan Saleh. (2016). The effectiveness of a proposed unit in geography to develop dimensions of awareness of the cultural characteristics of Egyptian environments among sixth-grade primary school students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, (74), 173-195. (In – Arabic).

Zahran, Hanaa Hamed. (2004). *Tourism culture and its development programs*. Cairo: World of Books. (In – Arabic).

Zare', Ahmed Zare' Ahmed, Hifni, Maha Kamal, and Morsi, Azza Mahmoud Abdel Rahim .(2023). Using learning based on comics in teaching geography to develop some imaginative thinking skills among primary school students. *Journal of Studies in Higher Education*, Assiut University - Center for University Education Development, (24), 37-68. (in – Arabic).

تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية

ذعار غضبان البدراني

أستاذ تخطيط التَّعليم واقتصادياته المساعد

جامعة الملك خالد – كلية التربية

المسْتَخْلَص: هدف البحثُ وضع تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية. وقد استُعمِل في البحث المنهجُ الوصفي والاستبانةُ أداةً. وتكوَّنت العينة من (337) فردًا من مُديري مدارس التَّعليم العام ومُعلِّميها بمحافظة الرس. وأسفرت النَّتائجُ عن موافقة عينة البحث على دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية بدرجة متوسِّطة، ولم تكشف النَّتائجُ عن وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية طبقًا لمتغيرات: المرحلة التَّعليمية، والوظيفة الحالية. وانتهى البحثُ إلى وضع تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية، وقد تكون التصوُّر من أهداف ومنطلقات وآليات ومراحل تطبيق ومُتطلَّبات مع تحديد الجهات المسؤولة عن تنفيذه. كما أوصى البحثُ بتشريع السياسات التَّعليمية التي تدعم تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية، وزيادة الصَّلاحيات الممنوحة لمديري المدارس، ورفع مستوى النُّمو المهني للكوادر التَّعليمية عبر الدورات التدريبية واللقاءات والمؤتمرات، وتوظيف التقنية الحديثة في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية، وتضمين أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية في نظام الحوافز ونظام تقييم الأداء.

الكلمات المفتاحية: مُديري المدارس، رشاقة اتخاذ القرار، المرونة التَّنظيمية، الابتكار والتَّنمية المستمرة، الرَّشاقة التَّنظيمية.

A proposed vision for the role of public education school principals in Al-Rass Governorate in applying the dimensions of organizational agility

Thaar Ghadhban Albadrani

Assistant professor of Planning & Economics of Education

King Khaled University - College of Education

Abstract: The aim of the research is to develop a proposed vision for the role of public school principals in Al Rass Governorate in applying the dimensions of organizational agility. The descriptive approach and questionnaire were used in the research as a tool. The sample consisted of (337) individuals from public school principals and teachers in Al Rass Governorate. The results showed that the research sample agreed on the role of public-school principals in Al Rass Governorate in applying the dimensions of organizational agility to a moderate degree. The results did not reveal any statistically significant differences between the responses of the research sample individuals in applying the dimensions of organizational agility according to the variables: educational stage and current job. The research concluded with developing a proposed vision for the role of public-school principals in Al Rass Governorate in applying the dimensions of organizational agility. The vision has consisted of goals, starting points, mechanisms, stages of application, and requirements, with the identification of the parties responsible for its implementation. The study also recommended enacting educational policies that support the application of organizational agility dimensions, increasing the powers granted to school principals, raising the level of professional development of educational cadres through training courses, meetings, and conferences, employing modern technology in applying organizational agility dimensions, and including organizational agility dimensions in the incentive system and performance evaluation system.

Keywords: school principals, decision-making agility, organizational flexibility, innovation and continuous development, organizational agility.

المقدِّمة

يشهد العالمُ اليوم قفزاتٍ مذهلة من التَّطورات العلمية والتِّقنية غير المسبوقة التي ألقت بظلالها على مجالات الفكر والعمل والإدارة، فأفرزت أساليب جديدة في نُظُم إدارة المؤسَّسات، وابتكرت طرائقَ أكثر إبداعًا في تطوير العمل وتنسيق الجهود بالشكل الذي يضمن تحقيق الأهداف بكفاءةٍ واقتدار؛ وذلك عبر مؤسَّساتٍ رشيقة سريعة التكيُّف مع الابتكارات، وفعَّالة في التجاوب مع الأفكار الجديدة، ومتمرسة على ثقافة التَّجريب والمرونة، ومقتنصة للفرص، ومُحتاطة للتهديدات، ومُتقِنة لسُبُل المواءمة مع البيئة الداخلية والخارجية، ومهتمة بتفعيل أساليب التَّقويم المستمر ومعايير الأداء (Altalhi, H., 2018)

وغني عن القول، أنَّ الثَّورةَ التقنية والمعلوماتية مثَّلت قاعدةً أساسية لمعظم التَّطورات في شتى المجالات، فنتج عنها سرعةٌ كبيرة في عمليات الاتصال، وانتشارٌ للمعرفة عابرٌ للحدود، وجودةٌ في الأداء، ورشاقةٌ في الإجراءات الأمر الذي أثمر عن ارتقاء في الإدارة، وخدمة للمستفيد وتحقيق للمنافسة (Goksel & Bozkurt,2019). وعلى مستوىً أكثر تحديدًا، شغلت الرَّشاقةُ التَّنظيمية المهتمين بقضايا الإدارة بوصفها وسيلةً مهمة في تأدية المهام المتزايدة وإدارة المخاطر، وتحقيق الاستجابة السَّريعة، والتكيُّف مع التغيُّرات المحيطة، وتقديم الخدمات الجديدة، والقدرة على المنافسة؛ وبالتالي المحافظة البقاء والاستمرار مع الحفاظ على السُّمعة الجيدة للمؤسسة (عقيلات، 2019).

وفي ميدان التَّعليم، تبرز الرَّشاقةُ التَّنظيمية بوصفها مدخلًا مهمًّا في التعاطي مع الأفكار الجديدة، والتفاعل معها بالطُّرق الأذكى، والاستفادة منها بالشكل الأمثل، واستثمارها في تعزيز الخبرات والمهارات في جميع الجوانب وفق منظومةٍ متكاملة تضمنُ الجودةَ والتميُّز والمنافسة، وتسعى إلى توفير الوقت والجهد والموارد، وبالتالي تعزيز الإصلاح المستمر، والتقدُّم المضطرد للأنظمةِ التَّعليمية، ومن ثمَّ تحقيق التميُّز في الأداء، وإنتاج المعرفة، والاستثمار في الأفراد والإسهام في دفع عجلة التَّنمية الاقتصادية والاجتماعية (العجمي، 2021).

وفي ظل التقدُّم التقني والتحولات الرقمية، تسعى المؤسَّساتُ التَّعليمية إلى بناء استراتيجيات مرنة تساعدها على التفوق والتميُّز والتكيُّف والتحرُّك برشاقة في بيئة سريعة التغيُّر، حيث لا مجال للبقاء والمنافسة مع الجمود أو بطء الحركة وضعف الاستجابة. وفي نظر بعض الباحثين (كمال، 2020؛ كعكي، 2021) تمثل الرَّشاقةُ التَّنظيمية الوسيلةَ الأهم في مساعدةِ المؤسَّسات على أداء مهامها، وتوجيه القدرات والموارد وفق بوصلة التَّطور والتَّجديد في خضم عمليات التغيير المستمرة والتَّطورات التقنية المتسارعة. كما يعدُّها آخرون (الحنزاب،2020؛ عمر،2020) تطبيقًا ناجعًا لقواعد المنافسة والبقاء نظير اهتمامها بجملة من الركائز أهمها: المرونة والابتكار وسرعة الاستجابة، وإعادة تشكيل الممارسات، واغتنام الفرص، وتنويع الخدمات، وتلبية الرغبات، والعمل بشكلٍ متناغم يكفلُ تحقيقَ الجودة وتلبية التطلُّعات؛ وبالتالي تحقيق الأهداف وجني الأرباح.

وعمومًا، يؤكد الباحثون في مجال الرَّشاقة التَّنظيمية على عددٍ من المميزات التي اتَّصفت بها المؤسَّسات الرشيقة فيشيرون في هذا المجال إلى أبرز المميزات المتمثلة بالرَّشاقة في عملية صنع القرار واتخاذه، والقدرة على اختيار الوقت الأنسب لإحداث التغيير، والتأكُّد التام من إمكانية التنفيذ الفعَّال للقرارات المتخذة، والقضاء على مقاومة التغيير عبر التزام الأفراد بتحقيق الاستجابة السريعة للقرارات الجديدة (التويجري،2020؛ العلاق،2020).

مشكلةُ البحث:

تبذل المملكةُ العربية السُّعودية جهودًا عظيمة في جميع المجالات وخصوصًا في مجال التَّعليم كونه الاستثمار الأكبر في المجال الأهم والثروة الأعظم، التي يُعوَّل عليها في تحقيق المخرجات التي تدعم التقدُّم الحضاري والتَّنمية المستدامة للوطن.

وليس بخافٍ على أحد، مكانة الإدارة التَّعليمية في العملية التربوية والتَّعليمية، وضرورة تناغمها مع المشهد التَّعليمي في تطوره المضطرد، وتكاملها مع البيئة المحيطة. حيث تعدُّ الإدارةُ المدرسية الدائرةَ الأصغر داخل الدائرة التَّعليمية؛ لذلك فإنها مطالبة دائمًا بمجاراة التطور الحاصل في ميدان الإدارة التَّعليمية خاصةً والميادين الأخرى عامة، إذ يعدُّ النظامُ التَّعليمي بمجمله نظامًا مفتوحًا يتأثَّر بالمجريات المحيطة ويؤثر فيها؛ لذا، تعدُّ الرَّشاقةُ التَّنظيمية للإدارة المدرسية مطلبًا ملحًا يمكن من خلاله تسريعُ عمليات التطوير وتيسير حركتها وتفعيل مضمونها. وعلى حد تعبير الغامدي (2023) فلم تعد مسألةُ الرَّشاقة التَّنظيمية في عصرنا الحالي مسألةً اختيارية، بل أصبحت ضرورةً حتمية تمليها الاضطراباتُ الشَّديدة وسرعةُ التغيُّر في الوسط البيئي للمؤسَّسات، إضافة إلى كونها مدخلًا حديثًا للإدارة يمكن أن يسهمَ بشكلٍ فعَّال في مواجهةِ التحديات وتحقيق الميزة التنافسية.

ونظرًا لأهميةِ الرَّشاقة التَّنظيمية، فقد حاول عددٌ من الباحثين تسليطَ الضوء عليها من جوانب مختلفة، إذ خلصت الذبياني (2020) إلى التأكيد على أهمية تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية في العمليات الإدارية المتمثِّلة في: التَّخطيط والتنظيم، والرقابة، والتقويم؛ ودورها في تحسين الأداء المؤسَّسي بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السُّعودية، وذلك من خلال التركيز على الأبعاد التالية في العمليات الإدارية السابقة: بُعْد الاستشعار، وبُعْد اتخاذ القرار، وبُعْد الممارسة. كما يؤكد راوتش (Rauch, 2016) أنَّ الرَّشاقةَ التَّنظيمية يمكن أن تعالج أنواعًا كثيرةً من الهدر الإداري في المؤسَّسات التَّعليمية عبر استعمال مجموعة من التقنيات والأساليب التي تجعل الحد من الهدر الإداري هدفًا رئيسًا للممارسات الإدارية.

وبالرغم مما يشير إليه بعضُ الباحثين من أهمية تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية في الإدارة المدرسية، فإنَّ الميدانَ لا يخلو من المعوِّقات التي يمكن أن تحدَّ من ذلك. ففي مدينة أبها الحضرية، وجدت البدوي (2021) أنَّ ممارسةَ قائدات مدارس التَّعليم العام لأبعاد المرونة التَّنظيمية المتمثِّلة في: المرونة الاستراتيجية، والمرونة التشغيلية، والمرونة التكتيكية؛ جاءت جميعُها بدرجةٍ متوسطة، وبُناءً على هذه النتيجة أوصت البدوي بعقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة تعنى بالتعريف بالمرونة التَّنظيمية وأبعادها المختلفة، وكذلك ضرورة عناية الإدارة المدرسية بالبدائل الاستراتيجية المناسبة لمقابلة التغيُّرات الجارية في البيئة الداخلية والخارجية، ومحاولة التكيُّف مع التغيُّرات بشكلٍ أسرع وأكثر فعالية، مع الأخذ بالاعتبار تأهيل قائدات المدارس في مجال التفكير الإبداعي، والمرونة التَّنظيمية وأبعادها.

وفي دراسةٍ أخرى، كشفت المفيز وزميلتها الحمدان (2021) عن وجود معوقات تواجه القيادات المدرسية في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية في حال الأزمات في مدارس التَّعليم العام، ومن أبرزها: عدم كفاية المخصَّصات المالية لمواجهة الأزمات، وقصور نظام الحوافز عن دعم المشاركة في احتواء الأزمة، ثم جمود الهياكل التَّنظيمية واللوائح والأنظمة المسهمة في إدارة الأزمة.

ومن جهةٍ أخرى، يؤكد منصور (2020) أن الرَّشاقةَ التَّنظيمية تعدُّ متطلبًا ضروريًا للمؤسَّسات التَّعليمية، حيث تساعدها على تجديد رؤيتها وتحسينها، واحتواء التغيير ومواجهته. كما تؤكد دراساتٌ أخرى (الأنصاري 2021، الشهراني 2023) على أهمية نشر ثقافة الرَّشاقة التَّنظيمية وتعزيزها في جميع المستويات الإدارية في التَّعليم.

أسئلةُ البحث:

حاول البحثُ الحالي الإجابةَ عن السُّؤال التالي:

ما دورُ مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية؟

١- ما دورُ مُديري مدارس التَّعليم العام في محافظة الرس في تطبيق بعد رشاقة اتخاذ القرار من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

٢- ما دور مُديري مدارس التَّعليم العام في محافظة الرس في تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

٣- ما دور مُديري مدارس التَّعليم العام في محافظة الرس في تطبيق بُعْد الابتكار والتنمية المستمرة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

٤- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين استجابات أفراد عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام في محافظة الرس في تطبيق أبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية والابتكار والتنمية المستمرة) تُعزَى لمتغيرات: المرحلة التَّعليمية، والوظيفة الحالية؟

٥- ما التصوُّر المقترَح لتطوير دور مُديري مدارس التَّعليم العام في محافظة الرس في تطبيق أبعاد: رشاقة اتخاذ القرار والمرونة التَّنظيمية والابتكار والتنمية المستمرة؟

أهدافُ البحث

هدف البحثُ وضع تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام في محافظة الرس في تطبيق أبعاد: رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة.

أهميةُ البحث:

تكمن أهميةُ البحث في التأكيد على:

١- الاستفادة من الفرص المتاحة، والاستجابة للتغيُّرات المتسارعة، والتحرُّك بشكلٍ أكثر سلاسة ومرونة نحو تحقيق الأهداف.

٢- منح المؤسَّسات الفرص في بناء إطار عمل مرن وفعَّال بعيدًا عن المركزية وجمود الأنظمة.

٣- الإسهام في بلورة استراتيجيات شاملة ومتكاملة تدعم قدرة المؤسسة على الاستشعار والاستجابة والتكيُّف السريع بالشكل الذي يضمن تحقق الأهداف الحالية والمستقبلية.

حدودُ البحث:

تمثَّلت الحدودُ الموضوعية في وضع تصوُّر مُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية. وتمثَّلت الحدودُ البشرية في مُديري مدارس التَّعليم العام ومعلميها بمحافظة الرس، وتمثَّلت الحدود المكانية في مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس، وقد طُبِّق البحثُ في الفصل الدراسي الثاني من العام (1445هـ).

مصطلحاتُ البحث:

١- الرَّشاقة التَّنظيمية:

جاء مفهومُ الرَّشاقة التَّنظيمية بوصفة وسيلةً مهمة لاستمرار المؤسَّسات وبقاءها في حيز المنافسة في ظل بيئة تعليمية دائمة التغيير. فعُرِّفت الرَّشاقةُ التَّنظيمية أنها "قدرة مُديري المؤسسة التربوية على تطبيق استراتيجية في فترة زمنية محددة من أجل الاستجابة للمتغيرات، والقدرة على مواجهة المخاطر قبل حدوثها" (الجرايدة، 2021 :339)؛ كما وصِفَت أنَّها "قدرة مُديري المدارس على الاستجابة للتغييرات غير المتوقَّعة، والتصرُّف بشكلٍ استباقي لمواجهة التغييرات والاستجابة للتغييرات التي يمكن التنبؤ بها بسرعةٍ وكفاءة، واستخدام الموارد في الاستجابة للفعل ورد الفعل لمثل هذه التغييرات في الوقت المناسب" (عمر، 2020: 53).

وفي هذا البحث، يمكن تعريفُها إجرائيًا على أنها: مجموعة الأساليب التي يمارسها مُديرو المدارس بغية التنبؤ بالمتغيرات المحتملة، واستشعارها، والتحرُّك بمرونةٍ عالية لمواكبة هذه التغيرات، والاستفادة منها بفعالية فيما يحقق النفع للعملية الإدارية والتَّعليمية؛ وذلك وفق أبعاد: رشاقة اتخاذ القرار، ورشاقة الممارسة والتطبيق، ودعم الابتكار والتنمية المستمرة في مجال الإدارة المدرسية.

ويُقصَد برشاقة اتخاذ القرار: القدرة على الاستفادة من البيانات في صُنع القرارات وحل المشكلات توجيه محور التركيز في أسرع وقت ممكن إلى الاتجاهات الحديثة.

أما رشاقة الممارسة والتطبيق فتعني: القدرة على تحويل القرارات من الصيغة اللفظية إلى الصيغة الإجرائية بأسرع وقتٍ ممكن ودون عوائق أو مقاومة.

ويعني دعم الابتكار والتنمية المستمرة: الاهتمام بالعمليات العقلية الديناميكية المستمرة التي تعنى بطرح الأفكار، والحلول الجريئة، وغير المسبوقة، وتشجيعها.

أدبياتُ البحث

تتطلَّب قيادةُ المؤسَّسات التَّعليمية مُديرين متميزين يتصفون بالقدرة والمهارة اللازمة التي تساعدهم على إدراك التحديات، واستغلال الفرص، وبناء الاستراتيجيات التي تضمن الإبداع والتميُّز وصناعة الفرق وتشكيل المستقبل. ويؤكد بيان (2020) أنَّ القيادةَ المدرسية تحتاج مُديرين يتمتعون بالإلهام والمشاركة والتفاؤل، والقدرة على الإبداع والابتكار، ومعرفة الواقع والمتاح، وإجادة التعامل مع التقنية، والرَّشاقة ومرونة الحركة، وكسر الجمود. وفي هذا السياق وامتدادًا لموضوع الرَّشاقة التَّنظيمية، نتناول فيما يلي عددًا من العناصر التي تتعلق بهذا الجانب على النحو التالي:

أهميةُ الرَّشاقة التَّنظيمية للمؤسَّسات التَّعليمية:

يشير عددٌ من الباحثين إلى أهمية الرَّشاقة التَّنظيمية في المؤسَّسات التَّعليمية، حيث يؤكدون على دورها في عملية التطوير. ومن أبرز ما يمكن إيراده في هذا المجال ما يلي (الحنزاب،2020؛ عمر،2020؛ كمال، 2020):

١- دعم ثقافة الاستجابة للمتغيرات المحيطة، وتشجيع القرارات الاستباقية، ومنح الجهاز الإداري مزيدًا من الصَّلاحيات، وتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات في المؤسَّسة وإدارتها، ونشر ثقافة التغيير والابتكار.

٢- تنمية قدرة المؤسَّسة على التكيُّف مع البيئة الخارجية عبر بناء استراتيجيات مرنة تضمن الانفتاح على البيئة

المحيطة والعالم الخارجي، وتوسيع نطاق الشراكة الخارجية بالشكل الذي يساعد على دعم الموارد، وتوسيع قاعد المشاركين في حمل المسؤولية، والاستفادة من الخبرات وتجنُّب التهديدات المحتملَة.

٣- تشكيل الرؤية والرسالة والأهداف وفق التطورات الحديثة، وتعزيز الاعتماد عليها بوصفها موجِّهًا في صنع القرار وترشيده.

٤- الإسهام في تحقيق الموازنة بين الموارد الممكنة والأهداف المرجوة من خلال: زيادة الخيارات البديلة، والحد من أثر الجمود التنظيمي.

٥- رفع مستوى مهارة مُديري المدارس في التفاعل الإيجابي مع الظُّروف المحيطة، وقيادة التغيير، وإحداث التوازن.

٦- زيادة فرص البقاء والنمو والمنافسة بزيادة عامل المرونة والمبادرة والتأقلم مع الأحداث ومواكبة التغيُّرات والاهتمام بالإبداع والابتكار.

٧- تحسين أداء المؤسَّسات التَّعليمية، وزيادة قدرتها على الاستشعار وتحقيق الاستجابة السَّريعة للمتغيرات المحيطة ورفع درجة التكيُّف معها، وتلبية احتياجات العملاء.

أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية:

تتناغم المؤسَّسةُ الرَّشيقة مع التغيُّرات السَّريعة وتتكيَّف معها متى ما راعت أبعادَ الرَّشاقة وطبَّقتها بدقةٍ وفعالية؛ ومما يمكن ذكره في مجال أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية، ما أشارت إلية بعضُ الدِّراسات (الجرايدة، 2021؛ الشهراني، 2023؛ الطه، 2021) من الاهتمام بروح المبادرة، وزيادة قدرة المؤسَّسة على تحقيق السبق في توقُّع التغيُّرات، والسرعة في اتخاذ القرارات اللازمة لمواكبتها، واقتناص الفرص الجديدة، مع العمل على تنمية ثقافة التغيير بين العاملين من خلال التشجيع على الإبداع والابتكار، وإحداث الفعالية التي تضمن تحسين الأداء وتوظيف الموارد التوظيف الأمثل الذي يخدم مصالح المؤسسة وأهدافها. وكذلك نقل الرؤية التَّنظيمية ومشاركتها عبر إمداد العاملين بالمعلومات الكافية عن المسار الذي تتبناه المؤسسة لتحقيق رسالتها وأهدافها على المدى الطويل والقصير، والعناية بنقل المعرفة وتبادل فيما بينهم، وزيادة التعاون والتشارك في حل المشكلات. مع العناية بتقييم الأداء وتقديره بعد التأكُّد من إكساب العاملين للمهارات والمعارف الجديدة التي تعزِّز قدرتهم على الوفاء بمتطلبات العمل وتحقيق أهداف المؤسَّسة. على أن تكون الأبعادُ السابقة مدعومةً بقدرٍ كافٍ من الصَّلاحيات وتفويض السُّلطة.

وبشكلٍ أكثر تحديدًا، يمكن تناول أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية وفق التالي:

١- بُعْد رشاقة اتخاذ القرار:

تناول الباحثون معنى رشاقة اتخاذ القرار (Decision-making Agility) بعبارات مختلفة التركيب متشابهة المعنى. فقد عبَّر عنه أحدهم على أنه: قدرة المؤسَّسة على جمع المعلومات وتصنيفها وتخزينها وتحليلها ثم توظيفها في عمليات صنع القرار واتخاذه، مع مراعاة عامل السُّرعة والمرونة في الاستجابة للتغيرات المحيطة، أو الحالات الطارئة (الطه، 2021). كما عبّرت عنه عقيلات (2019) على أنه: القدرة على جمع القدر الكافي من البيانات، وإعادة توجيه الموارد للتعامل مع التهديدات واستغلال الفرص.

وعمومًا، فإنَّ رشاقةَ اتخاذ القرار تعني قدرة المؤسَّسة على جمع البيانات، وتحليلها، وتفسيرها، وتوظيفها في صنع القرار وتوجيه العمل، والتحرُّك بسرعة وخفة، بالتزامن مع الاستغلال الأمثل للموارد والفرص، ورفع مستوى الأداء إلى أعلى حد ممكن، والتناغم مع البيئة المحيطة والتطورات المتسارعة؛ دون الإخلال بأي هدفٍ من أهدف المؤسَّسة.

٢- بُعْد المرونة التَّنظيمية:

يشير بريونو وزملاؤه (Priyono & et al, 2020) إلى أنَّ مفهومَ المرونة التَّنظيمية مفهوم متعدد الأبعاد يمكن لكل مكون من مكوناته التفاعل بشكلٍ مختلفٍ مع الآخر، لكنه على كل حال مفهوم ينعكس على النظام الإداري في خفة الحركة وتحسين الأداء. وتُعرَّف المرونةُ التَّنظيمية أنَّها القدرة على السيطرة على المتغيرات الطارئة والتكيُّف مع ضغوط العمل (العجمي،2021). وتعرَّف أيضًا أنَّها اتِّباع الاستراتيجيات التي تساعد على التنقُّل بخفة من وضعٍ إلى وضعٍ آخر أكثر ملاءمة دون الإخلال بالعمل (الرشود، 2023).

وتقيس المرونةُ التَّنظيمية مدى استجابة أحد العوامل أو أكثر للتغيُّرات المحيطة، وتوصف بأنها القدرة على أداء المهام الوظيفية بقدرٍ مناسب من الحرية داخل إطار الأنظمة والمسؤوليات والواجبات الوظيفية دون فوضى أو إخلال (الذبياني، 2020). وبالتأكيد فإنَّ المرونةَ التَّنظيمية للمؤسسات تساعد على مواكبة التغيُّرات المحيطة والانسجام معها، والاختيار بين البدائل الممكنة التي ترفع مستوى الجودة في وقتٍ قياسي يضمن السرعة وتحقيق المنافسة (Altalhi, 2018).

٣- بعْد الابتكار والتنمية المستمرة:

يعدُّ الابتكارُ أحد نتائج اكتساب المعرفة وتطبيقها، وهو كذلك أحد عوامل التفوق والسبق في مواجهة التحديات. ويُعرَّف الابتكار في ميدان الرَّشاقة التَّنظيمية أنه إنتاج أو استعمال فكرة أو طريقة جديدة بشكلٍ غير مسبوق (الشهراني، 2023). ويشير بُعْدُ الابتكار والتنمية المستمرة إلى استعمال المؤسَّسة للحوافز المادة والمعنوية التي تشجع العاملين على إنتاج أو تطبيق الأفكار الجديدة، واقتراح التحسينات المستمرة والحلول المبتكرة للمشاكل المرتبطة بالعمل، مع توفير الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الأفكار الجيدة التي يمكن أن تسهم في إحداث التنمية المستمرة ورفع كفاءة الإنتاج (Nouri & Mousavi, 2018). ويوصف بُعْدُ الابتكار والتَّنمية المستمرة أنه المسار الرئيس للتطور، وهو مسار يحتاج إلى بذل مزيدٍ من الجهود المستمرة من خلال عمل مؤسَّسي يعنى بصناعة المعرفة، وتبني ثقافة الابتكار القائمة على التآزر والعمل الجماعي (Cai & et al, 2019).

وفي ظل التقنية المتسارعة والتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي الذي نعيشه اليوم، فلا بد للمؤسَّسات التَّعليمية من العناية بأحدث التطورات التكنولوجية، والاستفادة منها في تحسين الأداء، ورفع كفاء الإنتاج، واختصار الوقت والجهد وخفض الكلفة (Rahimiatani & Yazdani, 218). ومن الأساليب التي تدعمُ الابتكارَ والتنميةَ المستمرة، توظيف أفضل الوسائل والأساليب التقنية الممكنة في جميع جوانب العملية التَّعليمية دون استثناء، وهذا الأمر يتطلب إحداث التوازن المناسب بين الموارد المتاحة واحتياجات العمل، والقدرة على تغيير القدرات الفنية المتوفرة واعادة تأهيلها، مع وجود نظام إداري يتمتع بصلاحيات واسعة، وهياكل مرنة (التويجري، 2020).

مُقوِّماتُ تطبيق مدخل الرَّشاقة التَّنظيمية في المؤسَّسات التَّعليمية.

تسعى المؤسَّساتُ التَّعليمية إلى تحقيق التميُّز في أدائها باتباع مجموعة من المقومات التي تمكنها من التكيُّف في بيئة سريعة التغيُّر، ومن أبرز تلك المقوِّمات ما يلي (الزهراني، 2022؛ التويجري، 2020):

١- التهيئة والاستعداد، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتبني مدخل الرَّشاقة، وتفعيل وحدة التخطيط الاستراتيجي، وتبني رؤية استراتيجية واضحة تدعم استغلال جميع الفرص المتاحة، ودعم مشاركة العاملين في رسم التوجُّهات وصُنع القرارات

المستقبلية، وتطوير ثقافة الإبداع والتجديد بوصفها جزءًا من الثقافة التَّنظيمية للمؤسسة.

٢- رفع درجة التنسيق بين فرق العمل، والعناية بالتوجيه والشفافية.

٣- توظيف التقنية واستثمار في تحقيق التفوق الإداري وسرعة الاستجابة وتطوير العمل.

٤- التشجيع على الابتكار والتطوير في أساليب العمل وإجراءاته، وتبني ثقافة الابتكار ونشرها، وتحفيز الكوادر البشرية على ذلك، وإدراج الابتكار في ومؤشرات الأداء.

٥- تطبيق نظام الحوكمة على الأنظمة والإجراءات الإلكترونية المتَّبعة في تحقيق الرَّشاقة التَّنظيمية.

الدِّراساتُ والبحوثُ السَّابقة

بالاعتماد على المنهج الوصفي، تناولت بعضُ الدراسات مجال الرَّشاقة التَّنظيمية من جوانب مختلفة دارت حول رصد الواقع، والكشف عن المعوِّقات، واقتراح التطوير. ففي كندا، وبالاعتماد على المنهج الكيفي، حاول منون وزميله سوريش (Menon & Suresh, 2020) بناء نموذج يمكن من خلاله تحديد العوامل الأهم في تعزيز الرَّشاقة التَّنظيمية في التَّعليم العالي. ولتحقيق هذا الهدف، أجرى الباحثان مقابلات مُعمَّقة شبه مُهيْكَلة مع خمسة خبراء أكاديميين، وقد خلص الباحثان إلى أن القدرة على استشعار المؤثِّرات الخارجية، ومرونة الهياكل الإدارية، والتنمية المستمرة للكوادر البشرية، وزيادة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات، والاستعداد الدائم للتغيير، والشَّراكة مع أصحاب المصلحة؛ تمثِّل أبرز العوامل المحفزة للرشاقة التَّنظيمية في مؤسَّسات التَّعليم العالي.

وفي دراسةٍ أخرى، وباتباع أسلوب تحليل المحتوى، حاول أبلبام وزملاؤه (Appelbaum & et al, 2017) الكشفَ عن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق الرَّشاقة التَّنظيمية عبر تحليل الإطار العلمي لأبرز الدِّراسات المتعلقة بموضوع البحث، وقد كشف التَّحليلُ عن اتفاق معظم الدراسات على ثلاثة عوامل تحدُّ من تطبيق الرَّشاقة التَّنظيمية هي: ضعف الاستشعار للتغيُّرات المحيطة، ورتابة العمليات الإدارية، وجمود الهياكل التَّنظيمية والإدارية وتدني المهارات الإدارية.

وعلى المستوى المحلي، حاولت الرشود (2023) تعرُّف درجة ممارسة الرَّشاقة التَّنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية في مدينة حائل، وأظهرت النَّتائجُ أن درجةَ توافر أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية عاليةٌ جدًا، وأنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية حول درجة ممارسة الرَّشاقة التَّنظيمية تُعزَى إلى متغير (سنوات الخدمة)، في حين توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تقدير درجة ممارسة الرَّشاقة التَّنظيمية تُعزَى إلى متغير (المؤهل العلمي).

وفي دراسةٍ مشابهة، خلصت الشهراني (2023) إلى أن درجة ممارسة الرَّشاقة التَّنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية في مدينة بيشة جاءت بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، ولم تكشف الدراسةُ عن فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية حول متغيرات الدِّراسة (المؤهل العلمي، التخصُّص، سنوات الخبرة، الدورات التَّدريبية).

وفي مصر، حاول البربري (2022) تعرُّف دور القيادة الإبداعية في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية وآلياتها بالمدارس الثانوية الفنية والصناعية بمحافظة الشرقية، وذلك بالاعتماد على أداتين إحداهما لقياس واقع القيادة الإبداعية، وأخرى لقياس أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية وآلياتها؛ تبيّن وجود علاقةٍ طردية بين درجة ممارسة القيادة الإبداعية والرَّشاقة التَّنظيمية، فكلما ارتفعت درجةُ ممارسة الأولى ارتفعت درجة الثانية، والعكس صحيح. وقد عزى الباحثُ ذلك إلى سرعة استجابة القادة المبدعين للتغيُّرات المحيطة عبر حلولٍ مبتكرة تواكب المرحلة، وتراعي سرعة الرصد والاستجابة للتحديات والتغيُّرات

الحالية والمحتملة، مع توفُّر حسٍ كافٍ من المسؤولية المشتركة في صنع القرار واتخاذه والعناية بتشكيل فرق العمل ذات الكفاءة، والتنسيق العالي بينها؛ وبالتالي دعم دور المدرسة في تحقيق الرَّشاقة وسرعة التحرُّك في الاتجاه الصحيح. وقد أوصى البربري بنشر ثقافة الابتكار والإبداع في تطوير أساليب العمل وإجراءاته ودعم المرونة، وتطوير مؤشِّرات الأداء التي تتفق مع ما تقدَّم.

ومن الجدير ذكره، الدور البارز للرشاقة التَّنظيمية في أوقات الأزمات. ففي مدينة الرياض، كشفت دراسة المفيز وزميلتها الحمدان (2021) عن أهمية المرونة التَّنظيمية في إدارة الأزمات بمكاتب التَّعليم، وأبرزت خمس مراحل لإدارة الأزمات اتفقت عينةُ البحث على أهميتها بدرجةٍ عالية، وهي على الترتيب (الإنذار، والاستعداد للأزمة واحتواء الأضرار، واستعادة النشاط، والتطوير). كما حاولت الدراسةُ الكشفَ عن المعوقات التي تحدُّ من تطبيق الرَّشاقة التَّنظيمية، وانتهت إلى معوقات كان أبرزها: عدم توفر المخصَّصات المالية الكافية لإدارة الأزمة، وفشل نظام الحوافز في دعم المشاركة في احتواء الأزمة، وجمود اللوائح والهياكل التَّنظيمية.

ولرصد واقع تطوير القيادات في ضوء مدخل الرَّشاقة التَّنظيمية، أجرى أبو عاصي (2021) دراسةً حاولت تعرُّف واقع تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية، كما حاول تحديد معوقات التطوير ومتطلباته، ثم انتهى بوضع تصوُّر مُقترَح بهدف تطوير أداء تلك القيادات. وقد خلصت الدراسةُ إلى أن واقع تطوير أداء القيادات المدرسية بالمدارس الثانوية جاء بدرجةٍ ضعيفة، في حين جاءت معوقاتُ التطوير بدرجةٍ عالية، ولم يتبين وجودُ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية حول تطوير أداء القيادات المدرسية تُعزَى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية)

وفي السياق ذاته، حاولت العجمي (2021) التعرُّف إلى مدى ممارسة مُديري المدارس في دولة الكويت لأبعاد الرَّشاقة الاستراتيجية وعلاقتها بالتميُّز التنظيمي، وخلصت إلى أن ممارسة مُديري المدارس لأبعاد الرَّشاقة الاستراتيجية جاء بدرجةٍ مرتفعة، وأن مستوى تحقيق التميُّز التنظيمي جاء بدرجةٍ مرتفعة، وأنه لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع، وسنوات الخدمة، والمرحلة التَّعليمية). كما كشف عن علاقةٍ ارتباطية قوية بين الرَّشاقة الاستراتيجية بأبعادها والتميُّز التنظيمي بأبعاده، وأوصى بزيادة مهارة مُديري المدارس في ممارسة مبادئ الرَّشاقة الاستراتيجية من خلال الدورات التدريبية، وزيادة الصلاحيات، ودعم البنية التقنية للتعليم.

وفي سياقٍ قريب، حاولت أبو حطب (2021) تعرُّف أثر ممارسة الإدارة الالكترونية بأبعادها على الرَّشاقة التَّنظيمية بأبعادها في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وقد تبين للباحثة أن درجة ممارسة الإدارة الالكترونية جاء بدرجةٍ عالية، وأن درجة توفُّر مقومات الرَّشاقة التَّنظيمية في الإدارة المدرسية عالية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لصالح المديرين قياسًا بالوكلاء، كما تبين وجود أثر مباشر لممارسة أبعاد الادارة الإلكترونية على الرَّشاقة التَّنظيمية، وقد أوصى بإعداد قسم متخصص لتطبيق الإدارة الإلكترونية في المدارس ونشر ثقافة الإدارة الإلكترونية، والاستفادة منها في دعم صناعة القرارات المدرسية.

ومن جهةٍ أخرى، حاولت قفيشة (2019) تقصِّي درجة التفاؤل الأكاديمي وعلاقتها بمستوى المرونة التَّنظيمية لدى مُديري المدارس الثانوية الحكومية في مُديرية تربية وتعليم لواء ماركا في عمَّان، وباختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (400) معلمًا ومعلمة، طُبِّق المنهجُ الوصفي الارتباطي عبر استبانتين لجمع البيانات. وبعد عمليات التحليل، أظهرت النَّتائجُ أن درجة التفاؤل الأكاديمي، وكذلك مستوى المرونة التَّنظيمية لدى مُديري المدارس كان عاليًا، وأن ثمت فروق

ذات دلالةٍ إحصائية بين استجابات أفراد العينة على مقياس درجة التفاؤل الأكاديمي تبعًا للجنس لصالح الإناث، في حين لم توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية وفقًا لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة. كما تبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة التفاؤل الأكاديمي ومستوى المرونة التَّنظيمية لدى المديرين.

الطَّريقةُ والإجراءات

١- منهجُ البحث:

استُعمل في البحث المنهجُ الوصفي، وهو أحد الطرق العلمية التي تقوم على: وصف المشكلة، وجمع البيانات عنها، ثم تحليلها وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات علمية تسهم في حلها.

٢- مجتمعُ البحث وعينته:

أُختِيرت عينةُ البحث من مُديري مدارس التَّعليم ومعلميها بمحافظة الرس. وحُدِّدت أعدادُ العينة بطريقةٍ عشوائية بعد تطبيق معادلة هيربرت أركن، حيث اتضح أن عدد أفراد مجتمع البحث (2752)، وبتطبيق المعادلة اتضح أنه يجب ألا تقل عينةُ البحث عن (337) فردًا وهو العدد الفعلي للعينة.

٣- أداةُ البحث:

في جانبه الميداني، هدف البحث تعرُّف آراء عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية، وفي ضوء مشكلة البحث وأهدافه صُمِّمت الاستبانة ثم طُبِّقت على العينة المذكورة.

٤- صدقُ الاتِّساق الداخلي لأداة البحث:

ويُقصَد به مدى تحقيق الأداة للغرض الذي أُعِدت من أجله. وللتأكُّد من صدق بنود الاستبانة؛ طُبِّقت على عينة استطلاعية قوَامها (30) فردًا من خارج العينة الفعلية. وبالاعتماد على البرنامج الإحصائي (SPSS)، حُسِب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك حسب ما يتضح من الجدول التالي:

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	1	0.66	0.000	6	0.88	0.000
	2	0.88	0.000	7	0.69	0.000
	3	0.89	0.000	8	0.74	0.000
	4	0.75	0.000	9	0.91	0.000
	5	0.78	0.000	10	0.76	0.000
الثاني	1	0.76	0.000	7	0.81	0.000
	2	0.79	0.000	8	0.74	0.000
	3	0.56	0.000	9	0.65	0.000
	4	0.69	0.000	10	0.74	0.000
	5	0.78	0.000	11	0.69	0.000
	6	0.86	0.000	-	-	-
الثالث	1	0.74	0.000	6	0.86	0.000
	2	0.59	0.000	7	0.74	0.000
	3	0.65	0.000	8	0.76	0.000
	4	0.74	0.000	9	0.75	0.000
	5	0.78	0.000	10	0.78	0.000

يتضح من جدول (1) أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه من محاور أداة البحث تراوحت بين (0.91) و (0.56)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة. كما يتضح أنَّ جميعَ العبارات دالةٌ إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الاتساق الداخلي؛ كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية للاستبانة ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، ويمكن توضيحُ ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول 2

معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	0.89	0.01
الثاني	0.78	0.01
الثالث	0.91	0.01

يتضح من جدول (2) أنَّ معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بُعْد والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (0.91) و (0.78)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة. كما يتضح أنَّ المحاورَ الثلاث دالةٌ إحصائيًّا عند مستوى (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة بجميع أبعادها تتمتع بدرجةٍ عالية من الاتساق الداخلي.

٥- ثباتُ أداة البحث:

استُخْدِمت طريقةُ ألفا كرونباخ لحساب ثبات أجزاء الاستبانة، وجاءت النَّتائجُ مُوضَّحةً بالجدول التالي:

جدول 3

معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات الفا كرونباخ
الأول	10	0.88
الثاني	11	0.87
الثالث	10	0.91

وهذا يدل على أن الاستبانة بكل محاورها أخذت قيمة ثبات عالية. وفي ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول: إنَّ الاستبانة تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة؛ مما يدعم الثقة في الاعتماد على نتائج هذه الأداة.

نتائجُ البحث ومناقشتُها

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه " ما دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد رشاقة اتخاذ القرار؟" استُعْمِلت المتوسِّطاتُ الحسابية، والانحرافاتُ المعيارية. وجاءت النَّتائجُ وفقًا للجدول التالي:

جدول 4

استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بعد رشاقة اتخاذ القرار

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	استعمال الوسائل التقنية في جمع معلومات المدرسة وتخزينها للاستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات	2.30	0.54	6	متوسطة
٢	مشاركة جميع منسوبي المدرسة في عملية صنع القرارات من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	2.62	0.55	1	كبيرة
٣	عقد لقاءات دورية حضورية أو عن بُعْد للتعامل مع التهديدات الطارئة بالمدرسة	2.37	0.65	3	كبيرة
٤	استعمال المنصات الرقمية في عرض القرارات ومناقشتها وابداء الراي حولها	2.53	0.51	2	كبيرة
٥	وضع خطط مستقبلية تستهدف لعملية اتخاذ القرار لمواجهة المتغيرات الطارئة	2.21	0.58	9	متوسطة
٦	استعمال قنوات التواصل التقنية لجمع المعلومات ذات الصلة بعملية اتخاذ القرارات من مصادر متنوعة	2.28	0.61	7	متوسطة
٧	توظيف وسائل التقنية الحديثة في عملية نشر المعلومات لمنسوبي المدرسة بما يحقق رشاقة القرارات	2.20	0.63	10	متوسطة
٨	توظيف تطبيقات الأساليب الإحصائية في عملية تحليل المعلومات للتعامل مع المواقف القائمة والمستقبلية	2.25	0.74	8	متوسطة
٩	يتم وضع خطط لتطوير برامج تقنية يمكنها أن تساعد في تلبية احتياجات المعلمين.	2.31	0.82	5	متوسطة
١٠	الاستعمال الذاتي لأدوات تحليل البيانات في عمليات التحسين والتعديل للقرارات المتخذة بدلًا من الاستعانة بالمصادر الخارجية.	2.32	0.92	4	متوسطة
	المجموع	2.31	0.66	-	متوسطة

يتضح من جدول (4) أن استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد رشاقة اتخاذ القرار جاءت بدرجة" متوسطة" حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.31)، بانحراف معياري مقداره (0.66)، وجاءت استجاباتُ أفراد عينة البحث حول عبارات (المحور الأول) على النحو التالي:

١- جاءت العبارة (2) التي نصَّت على" مشاركة جميع منسوبي المدرسة في عملية صُنع القرارات من خلال استعمال تطبيقات الذكاء الاصطناعي" في المرتبة الأولى وبدرجةٍ كبيرة، حيث بلغ المتوسِّط الحسابي لها (2.62)، وانحراف معياري بلغ (0.55). وقد يعود ذلك إلى أنَّ اتباع الأساليب التقنية الحديثة في عمليات المشاركة في صُنع القرارات تسهم في الحصول على المعلومات بشكلٍ أوسع، ومشاركة عددٍ أكبر، والاستفادة من الخبرات في توليد الحلول؛ وبالتالي زيادة فعالية القرارات؛ مما يؤكد أهمية التدرُّب على استعمال الأساليب التقنية الحديثة في عملية المشاركة في صُنع القرارات، وأثر ذلك على تطبيق بُعْد رشاقة اتخاذ القرار في المدرسة.

٢- جاءت العبارة (4) التي نصَّت على "استعمال المنصات الرقمية في عرض القرارات ومناقشتها وابداء الرأي حولها" في المرتبةِ الثانية بدرجةٍ كبيرة ومتوسط حسابي بلغ (2.53)، وانحراف معياري مقداره (0.51)؛ وربما يرجعُ ذلك إلى تفعيل مُديري المدارس للمنصات الرقمية في عملية المشاركة في صُنع القرارات داخل المدرسة، ومحاولة الاستفادة من جميع الفرص المتاحة داخل المدرسة وخارجها (مثلًا: القدرات البشرية، والإمكانات المادية أو التقنية، وشركاء النجاح) في تطبيق بُعْد صُنع القرار واتخاذه.

٣- جاءت العبارة (١٠) التي نصَّت على " الاستعمال الذاتي لأدوات تحليل البيانات في عمليات التحسين والتعديل للقرارات المتَّخذة بدلًا من الاستعانة بالمصادر الخارجية " في المرتبة الرابعة بمتوسِّط حسابي بلغ (٣٢.٢) وانحراف معياري مقداره (0.92). وهذا يعني تفضيل المراجعة الداخلية للقرارات على المراجعة الخارجية؛ وربما يُعزَى ذلك إلى قرب صناع القرار من البيئة الداخلية، والمعرفة التامة بالأسباب، والقدرة على التحليل، وبالتالي القدرة على إجراء التعديل اللازم؛ كل ذلك بدلًا من تلقي التَّعليمات والنصائح من الجهات الخارجية مع افتراض بعد تلك الجهات عن الواقع، هذا عوضًا عن الكلفة المفترضة للإجراءات الخارجية.

٤- جاءت العبارة (7) التي نصَّت على" توظيف وسائل التقنية الحديثة في عملية نشر المعلومات لمنسوبي المدرسة بما يحقق رشاقة القرارات" في المرتبة العاشرة؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.20)، وانحراف معياري بلغ (0.63)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن عملية توظيف الوسائل التقنية في عملية نشر المعلومات والحصول عليها من جميع منسوبي المدرسة يسهم في سرعة الوصول إلى المعلومات، وكذلك سرعة معالجتها والاستفادة منها في عملية اتخاذ القرارات؛ مما يسهم في تطبيق الرَّشاقة التَّنظيمية لعملية اتخاذ القرار في المدرسة.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصُّه " ما دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية من وجهة نظر عينة البحث؟ استُعْمِلت المتوسِّطاتُ الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال وجاءت النَّتائجُ كما يظهر في الجدول التالي:

جدول 5

استجابات أفراد عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١١	توظيف التقنية المتاحة بالمدرسة في تسريع العمليات والإجراءات	2.38	0.62	1	كبيرة
١٢	إعادة تشكيل عمليات التواصل لتطوير إجراءات التنافسية بالمدرسة	2.31	0.69	4	متوسطة
١٣	استعمال التكنولوجيا الحديثة في عملية فحص الأحداث ومراقبتها في البيئة الداخلية للمدرسة	2.36	0.74	2	كبيرة
١٤	توظيف التقنية في عمليات تحديد احتياجات المدرسة التقنية لمواجهة التغييرات غير المتوقعة	2.24	0.79	9	متوسطة

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١٥	توظيف الأجهزة المرتبطة بالإنترنت التي تعتمد على أجهزة الاستشعار والبرامج التي تتصل بالإنترنت مباشرة ذلك لتضفي حيوية على بعض الأمور المادية الثابتة.	2.33	0.73	3	متوسطة
١٦	استعمال نظم المعلومات في تطوير العمليات الإدارية والتَّعليمية بالمدرسة.	2.28	0.51	6	متوسطة
١٧	إنشاء أدوات تقنية يمكن من خلالها التواصل بين المديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور	2.29	0.50	5	متوسطة
١٨	يتم استشعار مديرة المدرسة للمواقف الإدارية من خلال الجمع بين الاستراتيجيات ذات التشارك الداخلي والتوجُّه الخارجي	2.25	0.53	8	متوسطة
١٩	وضع رؤى وخطط واستراتيجيات بالاعتماد على الأساليب التقنية لمواجهة التغيرات المحتملة	2.27	0.55	7	متوسطة
٢٠	رصد أحداث البيئية الداخلية والخارجية للمدرسة والاستفادة منها في تنظيم العمل المدرسي	2.22	0.59	11	متوسطة
٢١	توظيف الأساليب الابتكارية في تطوير أداء منسوبي المدرسة	2.23	0.52	10	متوسطة
	المجموع	2.29	0.59	-	متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية جاءت بدرجةٍ "متوسطة"؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.29)، وانحراف معياري بلغ (0.59)، وجاءت استجاباتهم حول عبارات (المحور الثاني) على النحو التالي:

٥- جاءت العبارة (11) التي نصَّت على" توظيف التقنية المتاحة بالمدرسة في تسريع العمليات والاجراءات " في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.38)، وانحراف معياري بلغ (0.62)، وقد يرجع ذلك إلى أن قدرة مُديري المدارس على الاستفادة من الإمكانات التقنية في المدرسة من أجهزة تقنية أو قدرات بشرية مُؤهَّلة للتعامل مع التقنية وأساليبها المختلفة يسهم في تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية وذلك لتوافر إمكانات مادية وبشرية بالمدرسة يمكن الاستفادة منها في تنفيذ القرارات وتطبيق المهام والأدوار طبقًا لهذه المهارات المتوافرة لدى منسوبي المدرسة

٦- جاءت العبارة (13) التي نصَّت على" استعمال التكنولوجيا الحديثة في عملية فحص الأحداث ومراقبتها في البيئة الداخلية للمدرسة "في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.36)، وانحراف معياري بلغ (0.74). وقد يرجع ذلك إلى أن استعمال التكنولوجيا الحديثة في عملية فحص الأحداث ومراقبتها في البيئة الداخلية للمدرسة يسهم في عملية تحليل بيئة المدرسة الداخلية والخارجية، وتحديد نقاط القوة والضعف داخل بيئة المدرسة، وبالتالي محاولة الاستفادة من الفرص وتجنب التهديدات.

٧- جاءت العبارة (21) التي نصَّت على" توظيف الأساليب الابتكارية في تطوير أداء منسوبي المدرسة" في المرتبة العاشرة؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.23)، والانحراف المعياري (0.52)؛ وقد يرجع ذلك إلى أن توظيف الأساليب الابتكارية في تطوير أداء منسوبي المدرسة يسهم في تحقيق أهدافها وتنفيذ الخطط الحالية والمستقبلية وتحديد المهام بوضوح وشفافية.

وللإجابة عن السؤال الثالث: الذي نصه" ما دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد الابتكار والتنمية المستمرة، استُعْمِلت المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وجاءت وفق الجدول التالي:

جدول 6

استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بعد الابتكار والتنمية المستمرة

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٢٢	توظيف التقنية في تحقيق التفاعل المبتكر والفعّال مع المعلمين	2.17	0.58	10	متوسطة
٢٣	توفير خدمة الدردشة الآلية أو نظم الاستجابة الصوتية الذكية التي تتعامل بشكل سريع وفعال مع استفسارات المعلمين والطلاب.	2.25	0.53	6	متوسطة
٢٤	استعمال الواقع المعزَّز لإنشاء تجارب افتراضية فريدة تتيح للمعلمين تجربة الخدمات والتجارب العلمية	2.28	0.52	5	متوسطة
٢٥	استعمال الواقع الافتراضي لتوفير جولات افتراضية تفاعلية داخل المدرسة أو المواقع الإلكترونية.	2.29	0.58	4	متوسطة
٢٦	توظيف التطبيقات في تعزيز التفاعل مع أولياء الأمور وتسهيل الوصول إلى المعلومات والخدمات	2.35	0.61	3	كبيرة
٢٧	استعمال التطبيقات لإرسال إشعارات مُخصَّصة وتوفير خيارات التواصل وتقديم خدمات للطلاب عبر الدردشة المباشرة.	2.19	0.84	9	متوسطة
٢٨	إعادة تكوين الموارد التَّنظيمية بشكلٍ جذري وتعديل العمليات الإدارية والتَّعليمية.	2.36	0.53	1	كبيرة
٢٩	بناء التكامل بين إدارة البيئة الداخلية والخارجية للتصدي بقوة وسرعة للبيئات المتغيرة	2.34	0.51	2	كبيرة
٣٠	توظيف الوسائل التقنية في تنفيذ الخطط التَّنظيمية والتشغيلية من خلال تحديد المسؤوليات السريعة	2.22	0.56	7	متوسطة
٣١	استعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة في توزيع أعباء العمل على جميع المعلمين.	2.21	0.61	8	متوسطة
	المجموع	2.31	0.51	-	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أنَّ استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد الابتكار والتنمية المستمرة للرشاقة التَّنظيمية، جاءت بدرجة" متوسطة"؛ حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (2.31) وانحراف معياري بلغ (0.51). وجاءت استجاباتهم حول عبارات (المحور الثالث) على النحو التالي:

٨- جاءت العبارة (28) التي نصت على" إعادة تكوين الموارد التَّنظيمية بشكلٍ جذري، وتعديل العمليات الإدارية والتَّعليمية" في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.36)، وانحراف معياري بلغ (0.53)، وقد يرجع ذلك إلى أن استخدام التقنية ووسائلها المختلفة في عملية إعادة الموارد البشرية والمادية والتقنية بالمدرسة يسهم في سرعة وصول المعلومات إلى المستفيدين ومعرفة الآراء لجميع منسوبي المدرسة حول أهمية الإجراءات اللازمة لتحقيق التوجُّه المستقبلي للمدرسة ،كما أنَّ استخدامَ التقنية في العملية التَّعليمية يعدُّ من التوجُّهات المستقبلية ويسهم في تطوير جميع مدخلات المنظومة التَّعليمية في مدارس التَّعليم العام والاستفادة من الكوادر البشرية بالمدارس.

٩- جاءت العبارة (29) التي نصَّت على" بناء التكامل بين إدارة البيئة الداخلية والخارجية للتصدي بقوة وسرعة للبيئات المتغيرة" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ المتوسِّط الحسابي (2.34)، وانحراف معياري بلغ (0.51)، وقد يرجع ذلك إلى أنَّ عملية التخطيط لعملية إدارة المدرسة عامة، وعملية إدارة البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة خاصةً ومعرفة الإمكانات المتاحة وطرق الاستفادة منها في تطوير عمليات تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية تسهم جميعًا في تطوير أي عملية إدارية تتم داخل المدرسة.

١٠- جاءت العبارة (27) التي نصَّت على" استعمال التطبيقات لإرسال إشعارات مُخصَّصة، وتوفير خيارات التواصل وتقديم خدمات للطلاب عبر الدردشة المباشرة " في المرتبة التاسعة؛ حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (2.19)، وانحراف معياري بلغ (0.84)، وقد يرجع ذلك إلى أن استعمال التطبيقات التقنية المختلفة لإرسال إشعارات مُخصَّصة لجميع منسوبي المدرسة، وتوفير آليات التواصل من خلال الاستفادة من الأساليب التقنية الحديثة في تقديم خدمات للمعلمين والإداريين والطلاب عبر الأساليب التقنية الحديثة يعزز سرعة تطبيق الرَّشاقة التَّنظيمية بالمدرسة.

وللإجابة عن السُّؤال الرابع ونصُّه " هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد: رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة؛ تُعزَى لمتغيرات: الوظيفة الحالية، والمرحلة التَّعليمية، فقد استُعْمِلت نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA) التي جاءت وفق التالي:

١- الفروق طبقًا لمتغير الوظيفة الحالية:

لمعرفة الفروق في استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد: رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة؛ تُعزَى لمتغير الوظيفة الحالية، استُعْمِل اختبارُ تحليل التباين أحادي الاتجاه. وقد جاءت النَّتائجُ كما يوضِّحها جدول (7).

جدول 7

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور مُديري المدارس في تطبيق أبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، المرونة التَّنظيمية، الابتكار والتنمية المستمرة) تعزى لمتغير الوظيفة الحالية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	3.947	2	1.974	0.337	0.714
	داخل المجموعات	1955.471	334	5.855		

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الثاني	المجموع	1959.418	336			
	بين المجموعات	39.757	2	19.878	1.236	0,321
	داخل المجموعات	1910.083	334	5.719		
المحور الثالث	المجموع	1949.840	336			
	بين المجموعات	6.343	2	3.171	0,495	0,610
	داخل المجموعات	2139.117	334	6.405		
	المجموع	2145.460	336			

*دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05)

١- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد رشاقة اتخاذ القرار طبقًا لمتغير الوظيفة الحالية (مدير – معلم).

٢- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية طبقًا لمتغير الوظيفة الحالية (مدير – معلم).

٣- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد الابتكار والتنمية المستمرة طبقًا لمتغير الوظيفة الحالية (مدير – معلم).

٢- الفروق طبقًا لمتغير المرحلة التَّعليمية:

لمعرفة الفروق في استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة) تُعزَى لمتغير المرحلة التَّعليمية؛ استُعْمِل اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، وقد جاءت النَّتائج كما يوضِّحها جدول (8).

جدول 8

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات أفراد عينة البحث حول دور مُديري المدارس في تطبيق أبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة) تعزَى لمتغير المرحلة التَّعليمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول	بين المجموعات	42.634	2	21.317		
	داخل المجموعات	1916.784	334	5.739	1.23	0.133
	المجموع	1959.418	336			
المحور الثاني	بين المجموعات	275.683	2	137.842	2.02	0,245

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	1674.157	334	5.012		
	المجموع	1949.840	336			
	بين المجموعات	54.653	2	27.326		
المحور الثالث	داخل المجموعات	2090.807	334	6.260	0,852	0,275
	المجموع	2145.460	336			

*دالة عند مستوى الدلالة (α =0.05)

٣- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد رشاقة اتخاذ القرار طبقًا لمتغير المرحلة التَّعليمية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي).

٤- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بعد المرونة التَّنظيمية طبقاً لمتغير المرحلة التَّعليمية (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي).

٥- عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين استجابات عينة البحث حول دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق بُعْد الابتكار والتنمية المستمرة طبقًا لمتغير المرحلة التَّعليمية (ابتدائي، ومتوسط، ثانوي).

التصوُّر المُقترَح لدور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة).

أولًا: الأهداف:

يهدف التصوُّر المقترَح تطويرَ دور مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس في تطبيق أبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة) للرشاقة التَّنظيمية.

ثانيًا: المنطلقات:

يمكن التعويلُ على الرَّشاقة التَّنظيمية في:

١-الإسهام في تشكيل الرؤية والرسالة والأهداف، وبناء الخطط والاستراتيجيات التي تدعم النجاح والبقاء والمنافسة.

٢-تحقيق التنمية الشاملة والقدرة على التعامل مع التغيرات المتسارعة، ورفع درجة التكيف مع البيئة المحيطة.

٣-المساعدة في تبسيط العمليات وتعزيز الإنتاجية ودعم الابتكار.

٤-تعظيم الاستفادة من المهارات والقدرات الذاتية للمُديرين والموظفين، وتحقيق التناغم بين فرق العمل.

٥-دعم الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، واختصار الوقت والجهد.

ثالثًا: آلياتُ التطبيق:

١- آليات تطبيق بُعْد رشاقة اتخاذ القرار.

- توسيع قاعدة المشاركة في صناعة القرار وتطبيقه، وذلك بإشراك أكبر عددٍ ممكن من المعلمين في فرق عمل تتولى مهام دراسة المشكلات، وتحديد الفرص والمهدِّدات، ومن ثم اقتراح البدائل والحلول.
- تفعيل أدوات استشعار التغيُّرات المحيطة، وتعزيز تبادل المعرفة، وذلك بتشكيل فريق عمل يتولى مهمة متابعة المستجدات العلمية والتقنية في البيئة المحيطة، ويتولى إطلاع مجلس إدارة المدرسة عليها وفق تقارير دورية، مع مناقشة فحوى تلك التقارير بشكلٍ دوري.
- استعمال الأساليب التقنية الحديثة في الإدارة المدرسة، والاستفادة من التطبيقات التقنية في تسهيل عملية الاتصال الداخلية والخارجية.
- التقييم المستمر لأثر القرارات الجديدة على الإدارة المدرسية، وتفعيل التغذية الراجعة، وذلك عبر استطلاعات آراء المستفيدين، وإجراء مقارنات مرجعية مع المدارس المتميزة على مستوى الإدارة أو المنطقة.

٢- آليات تطبيق بُعْد المرونة التَّنظيمية:

- توسيع نطاق الصلاحيات وتفويض السلطة الممنوحة لإدارة المدرسة.
- بناء الخطط والاستراتيجيات التي تدعم سرعة الحركة والتنقُّل في اتجاهات مختلفة، وتضمينها في الخطة العامة للمدرسة.
- التخفيف من حدة اللوائح والأنظمة قدر المستطاع، وذلك برفع طلبات استثنائية لإدارة التَّعليم في حال الضرورة للحصول على استثناءات تُمكِّن من تطبيق أساليب جديدة يمكن أن تشكل اللوائح الحالية عائقًا لها.
- محاولة دمج الخطوات الإجرائية أو التقليل منها في أثناء بناء الخطط التشغيلية للمدرسة.
- تفعيل الاتصالات الإدارية مع جميع الجهات ذات العلاقة، وذلك للحصول على الدعم العلمي والتقني والمادي الممكن لتطبيق الإجراءات والأساليب الجديدة.
- زيادة قدرة الإدارة المدرسية على قيادة عمليات التحول المؤسسي وتحقيق الرؤية الاستراتيجية، وذلك بالعناية بالنمو المهني المستمر، والتأقلم مع ضغوطات العمل، وتقبُّل الأفكار الجديدة.

٣- آليات تطبيق بُعْد الابتكار والتنمية المستمرة:

- إنشاء وحدة يُطلَق عليها اسم وحدة الإبداع والابتكار، بحيث تتولى مهمة متابعة المستجدات العلمية والتقنية ودراسة كيفية الاستفادة منها، ورفع التقارير الدورية لإدارة المدرسة بهذا الخصوص.
- الاستثمار الأمثل للقدرات المادية والبشرية، ومنح جميع العاملين فرصة المشاركة في إحداث التغيير، وتشجيع المبادرات، والاستفادة من الخبرات المتنوعة لطاقم المدرسة.
- تطبيق نظام حوافز يراعي الإبداع والابتكار.
- توظيف التقنيات الحديثة في جميع جوانب العملية التَّعليمية، واستعمال تطبيقات الواقع الافتراضي والواقع المعزَّز في تنفيذ جزء من العمليات التَّعليمية، مع العناية باستعمال الذكاء الاصطناعي في محاولة استشراف المستقبل والتنبؤ بالمتغيرات.

رابعًا: مراحل التطبيق:

تمر عملية التطبيق في مراحل مترابطة ومتكاملة وفق التالي:

١- مرحلة التهيئة والإعداد:

- إقامة دورات وبرامج تدريبية تعنى بتطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية سالفة الذكر.
- وضع رؤية حول إجراءات تطبيق مُديري مدارس التَّعليم العام حول تطبيق بُعْد رشاقة اتخاذ القرار، وبُعْد المرونة التَّنظيمية، وبُعْد الابتكار والتنمية المستمرة للرشاقة التَّنظيمية.
- إعداد دليل إرشادي يتناول أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية.
- عقد المؤتمرات والندوات الخاصة بتطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية، وإصدار النشرات المتعلقة بذلك.

٣- مرحلة التطبيق الميداني:

- بناء خطط سنوية واستراتيجيات لآليات تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية.
- بناء مؤشرات الأداء، وعناصر التقييم.
- تكوين فرق العمل المدرسية المسؤولة عن عمليات التطبيق.
- إعطاء فرق العمل الإذن بممارسة عملها ومنحها الصلاحيات اللازمة.
- متابعة الأداء والتقييم لفرق العمل وفق الخطط المرسومة.
- متابعة الأداء والتقييم لعمل المدرسة من قبل إدارة التَّعليم.

٤- مرحلة المتابعة والتقييم:

- تفعيل دور التقييم الشامل في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية.
- تحليل بيانات التقييم، وتفسير النَّتائج.
- دعم نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وتفعيل التغذية الراجعة.
- كتابة التقارير الدورية حول تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية.
- تفعيل نظام الحوافز.

مُتطلَّبات تطبيق مُديري مدارس التَّعليم العام بمحافظة الرس لأبعاد (رشاقة اتخاذ القرار، والمرونة التَّنظيمية، والابتكار والتنمية المستمرة):

١. بناء الرؤية والرسالة والأهداف والخطط والاستراتيجيات التي تدعم تطبيق الأبعاد المذكورة.
٢. التوسُّع في منح الصلاحيات وتفويض السلطة.
٣. توسيع قاعدة المشاركة في صنع القرار واتخاذه.
٤. تفعيل نظام الحوافز.
٥. تشجيع طرح المبادرات الابتكارية وممارسة الأساليب الإبداعية في جميع الجوانب التَّعليمية.
٦. الاستثمار الأمثل لجميع الموارد المادية والبشرية.
٧. العناية بالنمو المهني والتطوير المستمر.
٨. توفير المناخ الإيجابي الداعم لعمليات التجديد.

٩. القدرة على استشعار المستقبل والتنبؤ بالتغيرات.

١٠. الجهات المسؤولة عن تنفيذ التصوُّر المقترَح:

١١. إدارة التَّعليم في محافظة الرس.

١٢. مُديري المدارس الثانوية.

توصياتُ البحث:

١- تشريع السياسات التَّعليمية التي تدعم تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية.

٢- زيادة الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس.

٣- رفع مستوى النمو المهني للكوادر التَّعليمية عبر الدورات التدريبية واللقاءات والمؤتمرات.

٤- توظيف التقنية الحديثة في تطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية.

٥- تضمين أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية في نظام الحوافز ونظام تقييم الأداء.

البحوث المُقترَحة:

١- إجراء بحث بعنوان العلاقة بين القدرات التقنية لمدير المدرسة وتطبيق أبعاد الرَّشاقة التَّنظيمية في مدارس التَّعليم العام في المملكة العربية السُّعودية.

٢- إجراء بحث بعنوان دور الرَّشاقة التَّنظيمية في رفع كفاءة الأداء التَّعليمي لمدارس التَّعليم العام.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو حطب، عايدة محمد. (2021). أثر ممارسة الإدارة الإلكترونية في الرَّشاقة التَّنظيمية في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين. *مجلة البحوث التربوية والابتكار.1* (2)، 115-150.

أبو عاصي، عبد العزيز يوسف. (2021). تصوُّر مُقترَح لتطوير أداء القيادة المدرسية بالمدارس الثانوية في ضوء مدخل الرَّشاقة التَّنظيمية. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج.2* (88)، 900-950.

الأنصاري، خلود. (2021). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية للرشاقة التَّنظيمية. *مجلة الجامعة الأكاديمية.* ٥١ (٣)، ٥٠١-٥١٦.

البدوي، أمل محمد. (2021). واقع ممارسة قائدات مدارس التَّعليم العام بمدينة أبها الحضرية لأبعاد المرونة التَّنظيمية وآليات تطويره. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.*٤٠(189)، 300-349.

البربري، محمد أحمد. (2022). القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرَّشاقة التَّنظيمية بالمدارس الثانوية: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج.2* (94)، 830-927.

التويجري، هيلة منديل. (2020). ممارسة العاملين الإداريين بجامعة القصيم للرشاقة التَّنظيمية وفاعليتها في تدعيم سلوكيات المواطنة لديهم: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.39* (187)، 300-354.

الجرايدة، محمد. (2021). درجة توافر أبعاد الرَّشاقة الاستراتيجية في المديريات العامة للتربية والتَّعليم بسلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين.2* (22)، 339– 366.

الحنزاب، محمد. (2020). أثر الرَّشاقة الاستراتيجية في الاستعداد لإدارة الأزمة في الخطوط الجوية القطرية. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، جامعة الزرقاء.20* (2)، 259 – 274.

الذبياني، منى. (2020). الرَّشاقة التَّنظيمية مدخل لتحسين الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية: تصوُّر مُقترَح . *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.3* (110)، 3-84.

الرشود، أمجاد راشد. (2023). درجة ممارسة الرَّشاقة التَّنظيمية لدى مديرات المدارس الابتدائية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات. *المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي. عدد خاص*. مؤتمر الإبداع في التَّعليم والقيادة التربوية، جامعة دار الحكمة، السعودية.20–21 مايو. 1-20.

الزهراني، إبراهيم حنش. (2022). أثر الرَّشاقة الاستراتيجية في تعزيز أبعاد الميزة التنافسية بجامعة القصيم: دراسة ميدانية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.14* (1)، 101-117.

الشهراني، هياء علي. (2023). درجة ممارسة الرَّشاقة التَّنظيمية لدى مديرات المدارس الثانوية في محافظة بيشة .*المجلة العربية للتربية النوعية.٧* (29)، 282-239.

الطه، شهاب محمد. (2021). العلاقة والأثر التبادلي بين الرَّشاقة الاستراتيجية والذكاء التنافسي: دراسة تحليلية. *كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة الموصل.40* (129)، 72 – 91.

العجمي، منيرة خالد. (2021). درجة ممارسة الرَّشاقة الاستراتيجية لدى مُديري المدارس وعلاقتها بالتميز التنظيمي من وجهة نظر معلمي التَّعليم الحكومي في دولة الكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة الكويت*.(3)*45*،15-58.

عقيلات، هند ناصر. (2019). أثر الرَّشاقة الاستراتيجية على السمعة الجامعية في الجامعات الأردنية الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط.35* (9)، 642 – 667.

العلاق، بشير عباس. (2020). *الإدارة الحديثة نظريات ومفاهيم*. دار اليازوري العلمية.

عمر، دعاء سيد. (2020). تحسين ممارسات الرَّشاقة التَّنظيمية بكليات جامعة جنوب الوادي. *مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي.3* (1)، 87-40..

الغامدي، تهاني سعود. (2023). الرَّشاقة التَّنظيمية في مؤسسات التَّعليم العالي بمنطقة مكة المكرمة. *مجلة القراءة والمعرفة*.23(263)، 55-94.

قفيشة، رندة سليم. (2019). *درجة التفاؤل الأكاديمي وعلاقتها بمستوى المرونة التَّنظيمية لدى مُديري المدارس الثانوية في عمَّان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

كعكي، سهام محمد. (2021). دور الإدارة الإلكترونية في تطبيق الرَّشاقة التَّنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء عمليات إدارة المعرفة بالتَّعليم الجامعي: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج.2* (86)،

.517-462

كمال، جابر محمد (2020). الرَّشاقة التَّنظيمية وعلاقتها بالتميز في الأداء التنظيمي بالتطبيق على شركة الصناعات الوطنية. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*. ١١(١)، ٨٤٦-٨٦٩.

المفيز، خولة عبدا لله؛ والحمدان، أمل راشد (2021). الرَّشاقة التَّنظيمية مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التَّعليم بمدينة الرياض: تصوُّر مُقترَح . *مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*.٣(٢٦)، ٢٦٣-٣٣٠.

منصور، منار. (2020). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرَّشاقة التَّنظيمية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. ٤ (٢١)، ١-٤٥.

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abu Assi, A. (2021). A proposed vision for developing school leadership performance in secondary schools in light of the organizational agility approach. *Educational magazine of the Faculty of Education, Sohag University.2* (88), 900-950.

Abu Hatab, A. (2021). The impact of electronic management practice on organizational agility in secondary schools in the southern governorates of Palestine. *Journal of Educational Research and Innovation*. *1* (2), 115-150.

Alajami, M. (2021). The degree of practicing strategic agility among school principals and its relationship to organizational excellence from the viewpoint of public education teachers in the State of Kuwait. *Journal of the College of Education, Kuwait University.45* (3), 15-58.

Alallaq, B. (2020). *Modern management theories and concepts*. Dar Al-Yazouri Scientific.

Albadawi, A. (2021). The reality of the practice of general education school leaders in the urban city of Abha on the dimensions of organizational flexibility and mechanisms for developing it. *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University.40* (189), 300-349.

Albarbari, M. (2022). Creative leadership as an approach to achieving organizational agility in secondary schools: a field study. (In Arabic) *Educational magazine of the Faculty of Education, Sohag University.2* (94), 830-927.

Aldhubyani, M. (2020). Organizational agility is an approach to improving institutional performance in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia: A proposed scenario. (In Arabic) *Journal of the Faculty of Education, Mansoura University.3* (110), 3-84.

Alhanzab, M. (2020). The impact of strategic agility on preparedness for crisis management at Qatar Airways. (In Arabic) *Zarqa Journal of Human Research and Studies, Zarqa University.20* (2), 259 – 274.

Aljarayda, M. (2021). The degree of availability of strategic agility dimensions in the General Directorates of Education in the Oman Sultanate. (In Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain.2* (22), 339 – 366.

Almufiz, K; & Al-Hamdan, A. (2021). Organizational agility is an approach to crisis

management in education offices in Riyadh: a proposed scenario. (In Arabic) *Journal of Educational Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.3* (26), 263– 330.

Alrashod, A. (2023). The degree of practicing organizational agility among primary school principals in the city of Hail from the teachers' point of view. International Journal of Educational Research and Development. Special issue. Conference on Creativity in Education and Educational Leadership. (In Arabic) *Dar Al-Hekma University, Saudi Arabia. May* 20-21. 1-20.

Alshahrani, H. (2023). The degree of organizational agility practice among secondary school principals in Bisha Governorate. (In Arabic) *Arab Journal of Specific Education.7* (29), 239-282.

Al-Taha, Sh. (2021). The relationship and mutual impact between strategic agility and competitive intelligence: an analytical study. (In Arabic) *College of Administration and Economics, University of Mosul.40* (129), 72 – 91.

Altalhi, H. (2018). The study of measuring the level of organizational agility at Yanbu colleges and institutes in Saudi Arabia. *APJABSS. 4*(1), 252-62.

Altuwaijri, Haila. (2020). The practice of organizational agility by administrative employees at Qassim University and its effectiveness in strengthening their citizenship behaviors: a field study. (In Arabic) *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University.39* (187), 300-354.

Alzahrani, I. (2022). The impact of strategic agility in enhancing the dimensions of competitive advantage at Qassim University: a field study. (In Arabic) *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences.14* (1), 101-117.

Appelbaum, S. H., Calla, R., Desautels, D., & Hasan, L. (2017). The challenges of organizational agility (part 1). *Industrial and Commercial Training*. *49*(1), 6-14.

Aqilat, H. (2019). The impact of strategic agility on university reputation in private Jordanian universities. *Journal of the Faculty of Education, Assiut University.35* (9), 642 – 667.

Cai, Z., Liu, H., Huang, Q., & Liang, L. (2019). Developing organizational agility in product innovation: the roles of IT capability, KM capability, and innovative climate. *R&D Management*.*49*(4), 421-438.

Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). IGI Global.

Ka`aki, S. (2021). The role of electronic management in applying organizational agility to achieve competitive advantage in light of knowledge management processes in university education: a field study. (In Arabic) *Educational magazine of the Faculty of Education, Sohag University.2* (86), 462-517.

Kamal, J. (2020). Organizational agility and its relationship to excellence in organizational performance as applied to the National Industries Company. *Scientific Journal of Business and Environmental Studies.11* (1), 846 – 869.

Menon, S., & Suresh, M. (2020). Organizational agility assessment for higher education institution. *Journal of Research on the Lepidoptera.51*(1), 561-573.

Nouri, B. A., & Mousavi, M. M. (2020). Effect of cooperative management on organizational agility with the mediating role of employee empowerment in public transportation sector. *Cuadernos de Gestión.20* (2), 15-45.

Omar, D. (2020). Improving organizational agility practices in South Valley University colleges. (In Arabic) *Journal of Educational Sciences, South Valley University.3* (1), 40-87.

Priyono, A., Idris, F., & Lim, S. B. A. H. (2020). Achieving ambidexterity in internationalization: Analysis of how smes cope with tensions between organizational agility–efficiency. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*.*6*(4), 188.

Qafishah, R. (2019). *The degree of academic optimism and its relationship to the level of organizational flexibility among secondary school principals in Amman* [Unpublished master's thesis]. The Hashemite University.

Rahimiatani, A., Zare, H., & Yazdani, H. (2018). Increasing Organizational Agility based on Effective Meta-Organizational Parameters. *PostmodernOpenings/Deschideri Postmoderne*.*9*(4), 140-156.

تقييمُ الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية

العنود صبيح دايش الشراري

أستاذ مشارك – كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية–جامعة الحدود الشمالية

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسة التعرُّف إلى مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في منطقة الحدود الشَّمالية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية، والكشف عن مدى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي تُعزَى لبعض المتغيرات. واتبعت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي، وجُمعت البيانات باستخدام بطاقة ملاحظة اقتصرت على مجال التَّدريس بمعياريه: تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس الدِّراسات الإسلامية، ومراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها. وتم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية مُكوَّنة من (٦٠) معلمةً من معلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية. وخلصت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ مستوى الأداء التَّدريسي للمعلِّمات بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية كان عاليًا في الدرجة الكلية، وفي المحورين الفرعيين. كما أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة تُعزَى لاختلاف المرحلة الدِّراسية لصالح معلِّمات المرحلة المتوسِّطة، وفروق في نفس المحور تُعزَى للحصول على الرخصة المهنية لصالح المعلِّمات الحاصلات على الرخصة، وفروق تُعزَى لاختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال الرخصة المهنية والمعايير المهنية لصالح الحاصلات على أكثر من(٦) دورات تدريبية. كما وجِدَت فروق دالة في الأداء التَّدريسي ككل وفي المحورين الفرعيين تُعزَى لاختلاف عدد سنوات الخدمة لصالح المعلِّمات ذوات الخدمة الأطول.

الكلمات المفتاحية: الأداء التَّدريسي، الدِّراسات الإسلامية، المعايير المهنية، المرحلة المتوسِّطة، المرحلة الثَّانوية.

Evaluating the teaching performance of Islamic studies teachers at the intermediate and secondary levels in light of the professional standards for teachers of Islamic studies in Saudi Arabia

Alanoud Sabeeh Dayesh Al Sharari

Associate Professor - College of Social and Human Sciences-Northern Border University

Abstract: The study aimed to assess the teaching performance of Islamic education teachers in the intermediate and secondary stages in the Northern Border region of Saudi Arabia, in accordance with professional standards for Islamic education teachers. Using a descriptive methodology, data were collected via an observation card focused on two main criteria: the implementation of modern teaching trends and the specific nature of Islamic education. The sample included 60 teachers selected randomly. Results indicated that the overall teaching performance was high across all dimensions. However, statistically significant differences were found in the application of modern trends based on several factors. Notably, teachers at the intermediate stage performed better than those at the secondary stage. Additionally, licensed teachers outperformed their unlicensed counterparts, and those who completed more than six training courses showed superior performance. Differences were also observed based on years of service, with more experienced teachers achieving higher performance levels.

Keywords: Teaching performance, Islamic studies, professional standards, middle school, high school.

المقدِّمة:

يُعدُّ التَّدريسُ الجانبَ التطبيقي للعملية التَّعليمية ككل، وهو يمثل النشـــاط المخطَّط الذي يهدف لتحقيق نتائج تعليمية مرغوب فيها لدى المتعلمين، فالتَّدريس–كما أشار الخليفة (٢٠١٧)– موقف مُخطَّط لإنماء المتعلِّم لأقصى ما تسمح به إمكاناته. وهو من العمليات المعقدة لأنه كما –أوضح قلادة (٢٠١٢)– يقوم على وضع خطة لتوظيف عناصر الموقف التَّعليمي ومتغيراته في الدرس، مع ربطها بالمتغيرات العقلية والوجدانية والسُّـــلوكية للمتعلم؛ بما يحفزه على التفاعل الذي ينتج عنه اكتساب خبرات جديدة، وإحداث تغيُّرات في سلوكه وأدائه تؤدي لتحقيق الأهداف المطلوبة.

وتشـترك كل التخصُّـصـات في الاهتمام بعملية التَّدريس باعتبارها عصـب العملية التَّعليمية، وفي مقدمتها الدِّراسـات الإسـلامية، التي تعدُّ ركيزة أسـاسـية في المنظومة التَّعليمية للمملكة العربية السُّـعودية، وذلك لأهميتها البالغة في تنشـئة الأجيال، وغرس العقيدة الصـحيحة، وتعزيز القيم الإسـلامية والانتماء الديني والوطني في نفوسـهم، فضـلاً عن دورها في تنمية شخصياتهم المتكاملة، وتوجيه سلوكياتهم وتصرفاتهم وفق المبادئ الإسلامية؛ مما ينعكس إيجابًا على المجتمع ككل.

ولا شـك أن هذه المكانة للدراسـات الإسـلامية تنعكس على مكانة مُعلِّميها ومُعلِّماتها، وتُبرز أهميةَ أدوارهم، وتؤكد في الوقت ذاته على أهمية إعدادهم، وتنميتهم مهنيًا، وإكسابهم المهارات والكفايات التي تؤهلهم للقيام بهذه الأدوار، وتحقيق الأهداف السَّـامية والشَّـاملة للدراسـات الإسـلامية، وفي هذا الصـدد أشـار الخطيب (٢٠٢١) إلى أن امتلاك مُعلِّمي الدِّراسات الإسلامية للكفايات التَّدريسية ضرورةٌ لأداء أدواره التربوية والتَّعليمية، وتحسين جودة تعليم التربية الإسلامية وتحقيق أهدافها، فالمعلِّم الكفء هو حجز الزاوية في نجاح العملية التَّعليمية ككل.

ونظرًا لأهمية عملية تدريس الدِّراسـات الإسـلامية، ودورها الرئيس في تحقيق أهداف العملية التَّعليمية، فإنها بحاجة إلى تقييمٍ مسـتمر لأداء مُعلِّميها ومُعلِّماتها وممارسـاتهم، والوقوف على مدى مطابقتها للمعايير وتحقيقها للأهداف المخطَّطة خاصةً أن تقييم الأداء التَّدريسي يُعدُّ أداةً فاعلة لتحسين جودة العملية التَّعليمية وتطوير أداء المعلِّمين والمعلِّمات.

ولكي يكون تقييمُ الأداء التَّدريسي فاعلًا، فمن الضروري أن يستند إلى معايير مُحدَّدة يمكن قياسُها في أثناء الممارسات التَّدريسـية. وتتعدَّد هذه المعايير وتتنوع وفقًا للغرض من التقييم. وتُعدُّ المعايير المهنية التخصُّـصـية المعتمدة من اللجان والهيئات الوطنية من أهم الأطر المرجعية التي يجب تقييم أداء المعلِّمين وممارساتهم في ضوئها؛ لأنها تحدد بوضوح المعارف والمهارات والسُّلوكيات والمسؤوليات المهنية المتوقَّعة من المعلِّمين للقيام بأدوارهم بفعالية.

وقد طوَّرت هيئةُ تقويم التَّعليم والتدريب في المملكة العربية السُّـــعودية إطارًا مرجعيًا للمعايير المهنية للمعلِّمين في جميع التخصُّـصـات بمراحل التَّعليم العام، بما في ذلك معلِّمي الدِّراسـات الإسـلامية، وذلك في إطار حركة تمهين التَّعليم التي بدأتها المملكة لتطبيق الرخصـــة المهنية للمعلِّمين، وأطلقت خلالها ثلاث نســـخ من هذه المعايير كان آخرُها عام (٢٠٢٠)، وهي النسخة التي بُنيت في ضوئها اختبارات الرخصة المهنية للمعلِّمين.

في ضوء ذلك، تسعى هذه الدِّراسةُ لتقييم أداء معلِّمات الدِّراسات الإسلامية في ضوء المعايير المهنية التخصُّصية بوصفها مدخلًا للوقوف على مدى معرفتهن بهذه المعايير وتطبيقهنَّ لها عمليًا في ممارستهن التَّدريسية، وهوما يقدم تغذية راجعة تسهم في تطوير أدائهنَّ مستقبلًا.

مشكلةُ الدِّراسة وأسئلتُها:

تعدُّ المعاييرُ المهنية للمعلِّمين من أهم الأدوات لضبط الأداء التَّدريسي وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المخطَّط لها للعملية التَّعليمية، وهذه المعايير يتم تطويرها في الأساس لتكون مرجعًا للأداء، ويتم تطبيقها في الممارسات التَّدريسية، إلاّ أنَّ دراسات (الشهري، ٢٠١٢؛ الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣) التي قيَّمت أداء معلِّمي الدِّراسات الإسلامية ومعلِّماتها في ضوء المعايير المهنية أو معايير جودة التَّدريس المحلية والعالمية، أظهرت أن الأداء التَّدريسي لم يكن بالمستوى المطلوب ككل أو في بعض المعايير، وأن هناك قصورًا في تطبيق المعلِّمين للمعايير المهنية في ممارساتهم التَّدريسية.

وكانت الباحثةُ قد أجرت مقابلات مفتوحة سابقة مع معلِّمات عشر للدراسات الإسلامية في مراحل التَّعليم العام حول تصوراتهنَّ لدور الرخصة المهنية ومعاييرها في تطوير أدائهنَّ، وتطبيقهنَّ لها؛ فأظهرت نتائجُ المقابلات وجودَ تباين في الآراء والتطبيق. ثم أجرت الباحثةُ مقابلةً مع أربع مشرفات تربويات على تدريس الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية، مع التركيز على واقع معرفة المعلِّمات بالمعايير المهنية، وقدرتهنَّ على تطبيقها عمليًا في ممارساتهنَّ التَّدريسية حيث أكَّدت المشرفاتُ كذلك على أن الأمر قد يختلف بين المعلِّمات الحاصلات على الرخصة المهنية، وغير الحاصلات عليها كما تبين أنه قد يختلف كذلك بين المعلِّمات وفقًا للمرحلة التَّعليمية.

في ضوء ذلك، استشعرت الباحثةُ الحاجةَ إلى إجراء ملاحظات ميدانية للممارسات التَّدريسية لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية، ومقارنتها وفقًا للحصول على الرخصة المهنية للوقوف على مستوى الأداء التَّدريسي للمعلِّمات في ضوء المعايير المهنية، ومدى تأثُّر الأداء ببعض المتغيرات، مثل: المرحلة الدراسية، والحصول على الرخصة المهنية. وبذلك يمكن تحديدُ مشكلة الدِّراسة في الإجابة عن السُّؤالين التاليين:

وتتفرع عنه الأسئلةُ الآتية:

١. ما مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية؟
٢. هل توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية تُعزَى لاختلاف المرحلة الدراسية، والحصول على الرخصة المهنية، وعدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في الرخصة المهنية؟

أهدافُ الدِّراسة:

سعت الدِّراسةُ للتحقُّق من الأهداف الآتية:

١. التعرُّف إلى مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية.
٢. الكشف عن مدى وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية تُعزَى لاختلاف المرحلة الدراسية، الحصول على الرخصة المهنية، عدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في الرخصة المهنية.

أهميةُ الدِّراسة:

تتضح أهميةُ الدِّراسة في الجانبين الرئيسين الآتيين:

١. الأهميةُ العلمية، وتتضح في النقاط الآتية:

- أهمية موضوع تقييم الأداء التَّدريسي باعتباره أداةً أساسية لتحسين جودة العملية التَّعليمية وتطوير الممارسات التَّدريسية، حيث تزدادُ أهميته عندما يتم في ضوء معايير واضحة ومطوَّرة ومعتمدة، مثل المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية التي تستند إليها الدِّراسة الحالية في تقييم أداء المعلِّمات.
- استناد الدِّراسة في تقييم الأداء التَّدريسي إلى المعايير المهنية المعتمدة، وهي ذات أهميةٍ كبيرة في منظومة تمهين المعلِّمين والمعلِّمات، باعتبارها الإطار المرجعي الذي يحدد بوضوح المعارف والمهارات والسُّلوكيات المتوقَّعة منهم؛ مما يسهم في توحيد التوقُّعات والممارسات التربوية على كل المستويات.

٢. الأهمية التطبيقية، وتتضح في النقاط الآتية:

- قد تسهم نتائجُ الدِّراسة في تحسين جودة تعليم مُقررات الدِّراسات الإسلامية، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المعلِّمات؛ مما يمكّن من اتخاذ خطوات لتطوير الممارسات التَّدريسية وتحسين جودة التعلُّم المقدّم للطالبات، ولا شك أن ذلك يسهم في تحقيق أهداف تعليم الدِّراسات الإسلامية.
- يمكن توظيف التغذية الراجعة المستمدّة من نتائج الدِّراسة في تحديد مجالات التحسين والنمو المهني اللازمة لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية، وتوجيههنَّ نحو الالتحاق ببرامج التدريب والتطوير المهني المناسبة.
- قد تستفيد جهات التدريب التربوي، ومشرفات الدِّراسات الإسلامية من نتائج الدِّراسة في تحديد الاحتياجات التدريبية والبرامج التطويرية المناسبة لتلبية هذه الاحتياجات لدى مُعلِّماتِ الدِّراسات الإسلامية.

حدودُ الدِّراسة:

يقتصر تعميمُ نتائج الدِّراسة على الحدود الآتية:

١. الحد الموضوعي: يقتصر موضوع الدِّراسة على تقييم الأداء التَّدريسي للمعلِّمات في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية، وتحديدًا معياري مجال التَّدريس: تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس، ومراعاة طبيعة الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها.

٢. الحد المكاني: المدارس المتوسّطة والثَّانوية الحكومية للبنات بمنطقة الحدود الشمالية.

٣. الحد الزماني: طبقت الدِّراسة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (١٤٤٥هـ).

مصطلحاتُ الدِّراسة:

١. الأداء التَّدريسي:

يشير مفهوم التَّدريس كما عرفه قزامل (٢٠١٣) إلى مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم لإنجاز مهام معينة بأساليب تعليمية مُحدَّدة، ينتج عنها في النهاية التغييرُ السلوكي المطلوب في المتعلمين، وتحقيق نموهم الشامل والمتكامل.

وعرَّف شحاتة والنجار (٢٠١٣) الأداء التَّدريسي للمعلم بأنه "سلوك المعلم في أثناء مواقف للتدريس، داخل الفصل أو خارجه، وهو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجيات في التَّدريس، أو في إدارته للفصل، أو إسهامه في الأنشـــطة المدرســـية، أو غيرها من الأعمال أو الأفعال، التي يمكن أن تســـهم في تحقيق تقدُّم في تعلُّم الطلاب" (ص.٢٩).

ويُقصَد بالأداء التَّدريسي في الدِّراسة الحالية: الممارسات التَّعليمية المخطَّطة التي تنفذها المعلِّمات داخل الفصول والهادفة لتحســين تعلُّم الطالبات لمقرَّرات الدِّراســات الإســلامية، التي ترتكز على المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراســات الإســلامية بالمملكة العربية السُّعودية.

٢. المعايير المهنية:

عرّف الشـــريف (٢٠٢٢) المعايير المهنية بأنها "مجموعة من الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المعلِّمين والمعلِّمات، والتي من الضروري معرفتها والتدريب عليها، لتأهيلهم للقيام بمهام مهنة التَّعليم وأدوارها" (ص.٢٢٤).

وعرَّفتها هيئةُ تقويم التَّعليم والتَّدريب (٢٠٢٠) بأنها "ما ينبغي على معلم التربية الإســـلامية معرفته والقدرة على أدائه في التخصُّص التَّدريسي وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصُّص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التَّدريس الخاصة، والتحلي بالسِّمات والقيم المتوقَّعة من المعلم المتخصص" (ص.٦).

ويُقصَـــد بالمعايير المهنية في الدِّراســـة الحالية: الكفايات والمؤشـــرات الأدائية التي حددتها هيئةُ تقويم التَّعليم والتَّدريب لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية، والتي ينبغي قياس أدائهم في ضوئها، وتقتصر في هذه الدِّراسة على مجال التَّدريس، والذي يتضمن معيارين: تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس، ومراعاة طبيعة الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها.

أدبياتُ الدِّراسة

تُعدُّ مهنةُ التَّعليم من أسمى المهن وأعظمها وأهمها في حياة الإنسـانية، وهي أم المهن كما أشـار لذلك سـلوك (٢٠١٨)؛ مما يجعلها أجدر وأولى بســن تراخيص لممارســتها، ضــمانًا لكفاءة المعلِّمين، وأدائهم لأدوارهم بفعالية في ضــوء المعايير المهنية المحدَّدة للمعارف والمهارات والسُّلوكيات والمسؤوليات المهنية المتوقَّعة منهم، وبما يصب في النهاية في صالح العملية التَّعليمية ويسهم في تحقيق أهدافها.

ووفقًا لأحمد (٢٠١٨) فقد نشـــأت فكرة إصـــدار رخصـــة مهنية للمعلم في الولايات المتحدة الأمريكية مع نهايات النصـــف الأول من القرن العشـــرين، في إطار البحث عن معايير نموذجية للمعلِّمين، ثم تطورت الفكرة بإنشـــاء الرابطة الوطنية لترخيص التَّدريس في عام (١٩٨٧)، والتي كان من أهم اختصـــاصـــاتها إعداد معايير عالية لرُخَص المعلِّمين. وأشـار Adoniou and Gallagher (2017) أن المعايير للمعلِّمين بدأت في الانتشـار في جميع أنحاء العالم منذ بداية الألفية الجديدة.

المعاييرُ المهنية للمعلِّمين وأهميتها:

تعدَّدت التعريفاتُ التي تناولت مفهوم المعايير المهنية للمعلِّمين، حيث عرفها شـلبي المشـار له في الكولي (٢٠١٧) بأنها "مجموعة من المحدِّدات الأسـاسـية، والأداءات الفعالة التي تُسـتخدم للحكم على جودة أداء المعلم في أثناء تدريسه

للمادة" (ص.٩). وعرّفها Call (2018) بأنها المعرفة والمهارات والكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلم، والتي ينبغي أن تكون جزءً لا يتجزأ من ممارسات التطوير المهني للمعلِّمين قبل الخدمة وبعدها، وأن تنعكس على ممارساتهم التَّدريسية.

وأشار Révai(2018) إلى أن المعايير المهنية تُعد مؤشرات لكفاءة المعلِّمين، فهي تصف ما يجب أن يعرفوه ويكونوا قادرين على القيام به. وكثيرًا ما تميز الأدبيات المتعلقة بالمعايير وظيفتها إما بوصفها علمًا، أي بيانات ذات قيمة مُتفق عليها، أو بوصفها مقياسًا للأداء، أي مقياس لمستوى أداء المعلم. فالأول يمثِّل المعرفةَ ذاتها، في حين ينظر إلى الأخير على أنه أداء المعرفة، أو تطبيقها، أو ممارسة المعرفة التي تتضمَّنها المعايير المهنية.

وبصورةٍ عامة، فالمعاييرُ المهنية للمعلِّمين تعدُّ مجموعة من المبادئ التوجيهية التي تحدد السُّلوكيات والممارسات التَّدريسية المتوقَّعة من المعلِّمين لضمان جودة العملية التَّعليمية، وتعزيز النمو الأكاديمي والشخصي الشامل للطلبة، وهي تتضمن المعرفة اللازمة للمعلِّمين في عملهم، والتي يجب أن تظهر في ممارساتهم التَّدريسية.

وللمعايير المهنية للمعلِّمين أهميةٌ كبيرة، حيث يرى Tummons (2014) أنَّها تؤدي عديدًا من الوظائف؛ فهي توفر للمعلِّمين الأسس المعرفية والمهارية للممارسة المهنية التي تسهم في تحقيق كفاءتهم التَّدريسية، وتسهم في الوقت ذاته في تطويرهم مهنيًا، كما توفر إطارًا مرجعيًا لتقييم أداء المعلِّمين وممارساتهم التَّدريسية.

وأشارت هيئةُ تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠١٧) إلى أن المعايير والمسارات المهنية للمعلِّمين في المملكة تسهم في رفع جودة أداء المعلِّمين، وتعمل على تحسين قدراتهم ومهاراتهم، وتتأكَّد من امتلاكهم للكفاءةِ المطلوبة للعمل في مهنة التَّعليم كما تسهم في تطوير لغة مهنية مشتركة بين المعلِّمين؛ لأنها تعبر عن المتطلَّبات المهنية المشتركة بين جمع المعلِّمين في التخصُّصات المختلفة، والمعايير المشتركة بين معلِّمي التخصُّص الواحد. وبصورةٍ عامة، فإن المعايير المهنية للمعلِّمين تعدُّ جوهريًا وأساسيًا في جميع المبادرات المرتبطة بمهنة التَّعليم، والمرتكز الأساس لمتطلَّبات الترخيص المهني للمعلِّمين، وهي تغطي مراحل رحلتهم المهنية، ومنها تُشتَق المؤشِّرات والسِّياسات والأدلة والإرشادات الخاصة لكل استخدام، إذ أنها تمثل الإطار المرجعي لنظام الترخيص المهني للمعلِّمين، وإعداد اختباراته التربوية والتخصصية، وبناء الرتب الوظيفية للمعلِّمين، وتوجيه برامج إعدادهم واعتمادها، واختيار المعلِّمين الجُدُد وتوظيفهم، وتخطيط عمليات التطوير المهني المستمر، وتقويم الأداء المهني للمعلِّمين، والتقويم المؤسسي الذاتي، وإعداد البرامج البحثية والإبداعية للمعلِّمين. كما تدعم عمليات تقويم الأداء المدرسي، وتسهم في تطويرها واعتبارها منظومة متكاملة بجميع مدخلاتها المادية والبشرية. كما تتكاملُ المعاييرُ المهنية للمعلِّمين وتتفاعل مع عمليات تطوير المناهج التَّعليمية وتُبْنى عليها، وتسهم معها في تحقيق الأهداف المخططة.

المعايير المهنية لمعلم الدِّراسات الإسلامية:

أشار آل شطيف وأبانمي (٢٠٢٣) إلى أن المعايير المهنية لمعلم الدِّراسات الإسلامية تصف "ما يحتاج إليه معلم الدِّراسات الإسلامية لتوفير الفرص التَّعليمية ذات الجودة العالية للطلاب، وما يتضمن ذلك من الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، ومعرفة الطلاب وكيفية تعلُّمهم، ومعرفة المنهج وطرق التَّدريس العامة، والتمكُّن من مجال الدِّراسات الإسلامية ومستجداته وطرق تدريسه" (ص.٦١).

وقد أصدرت هيئةُ تقويم التَّعليم والتدريب نوعين من المعايير المهنية، الأول يتمثَّل في المعايير التربوية العامة التي يشترك فيها جميع المعلِّمين على اختلاف تخصُّصاتهم. أما النوع الثاني من المعايير المهنية، فيتمثَّل في المعايير التخصُّصية لكل

تخصُّص تربوي، حيث صدر جزأن من المعايير التخصُّصية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية بالتَّعليم العام في المملكة العربية السُّعودية، يختصُّ الأول منهما بمعلِّمي المرحلة الابتدائية ويتضمن خمسة مجالات رئيسة للمعايير، هي: القرآن الكريم وعلومه، السنة وعلومها، والعقيدة، والفقه والسلوك، وتدريس الدِّراسات الإسلامية (هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ٢٠٢٠ أ). في حين يختصُّ الجزءُ الثاني من المعايير المهنية التخصُّصية بمعلِّمي المرحلتين المتوسّطة والثَّانوية، ويتضمن ثمانية مجالات للمعايير المهنية، وهي: القرآن والتفسير، والحديث وعلومه، والعقيدة والفرق، وفقه العبادات، وفقه المعاملات والأسرة والجنيات، وأصول الفقه والقواعد الفقهية، والثقافة الإسلامية والآداب الشرعية، وتدريس الدِّراسات الإسلامية (هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ٢٠٢٠ ب). وتحت كلٍ منها عددٌ من المعايير الفرعية التي تُقاس بمجموعة من المؤشِّرات المتوقَّع ظهورها في الممارسات التَّدريسية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية ومُعلِّماتها.

وأشارت هيئةُ تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠٢٠ ب) إلى أن المعايير التخصُّصية تتناول ما يجب على معلِّم الدِّراسات الإسلامية معرفته، ويتمكن من أدائه في تدريس تخصصه، ويتضمن ذلك مجموعة المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تتضمَّن تطبيق طرق التَّدريس الخاصة، والتمسُّك بالسِّمات والقيم التربوية والإسلامية المتوقَّعة، ليمثل بممارساته وسلوكه الدور المأمول منه باعتباره معلمًا للدراسات الإسلامية يشكل قدوةً ونموذجًا تربويًا لطلابه، وقادرًا على إصلاحهم وتوجيههم إلى ما فيه خيرهم في الدنيا والآخرة، فيبني شخصياتهم وضمائرهم وعقيدتهم ومبادئهم وقيمهم، ويسهم في تخريج جيلٍ صالحٍ مستقيم.

وبمراجعة المؤشِّرات الخاصة بالمجالات السبعة الأولى للمعايير التخصُّصية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسّطة والثَّانوية؛ فيلاحظ أن قياسها أو تقييمها في أداء المعلِّمين يرتبط بالممارسات التَّدريسية ذات الصلة المباشرة بموضوعاتها التخصُّصية، في حين يُتوقَّع أن تظهر مؤشِّراتُ معياري المجال الثامن الخاص بتدريس الدِّراسات الإسلامية في معظم الممارسات التَّدريسية لفروع الدِّراسات الإسلامية، وذلك لارتباطها بالممارسات اليومية المستدامة، إذ أنها تركز على تطبيق المعلِّمين والمعلِّمات للاتجاهات الحديثة في التَّدريس، ومراعاة طبيعتها وخصوصياتها في التَّدريس.

الدِّراساتُ السابقة

أجرى الصبحي والشنقيطي (٢٠٢٣) دراسةً لتقييم الأداء التَّدريسي لمعلِّمات التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي التربية الإسلامية، واتبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي، وجُمِعت بياناتُها باستخدام بطاقة ملاحظة مكوَّنة من ثلاثة مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويتكون مجال التنفيذ من خمسة أبعاد (التمكُّن من المادة العلمية والصفات الشخصية، واللغة، والتفاعل والتحفيز، وتطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس). وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكوَّنة من (٤٥) معلمةً من معلِّمات الصف الخامس بالمدينة المنورة. وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء في مجال التخطيط كان عاليًا، وكذلك في مجال التنفيذ باستثناء بُعْد تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس كان متوسطًا، وكذلك كان مجال التقويم متوسطًا. كما أظهرت النتائجُ عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا تُعزَى لاختلاف المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة، في حين وجِدَت فروق تُعزَى لاختلاف عدد الدورات التدريبية لصالح المعلِّمات الأكثر عددًا للدورات.

وهدفت دراسة الأمير وعسيري (٢٠٢١) إلى تعرُّف درجة تطبيق معلِّمي المرحلة الثَّانوية ومعلِّماتها بمدينة جدة للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية (القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية)، واتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة تم تطبيقها على عينةٍ عشوائية مكوَّنة من (٢١٨) مديرًا ووكيلًا بالمدارس الثَّانوية.

وتوصَّلت نتائجُ الدِّراسة إلى أن تطبيق معلِّمي المرحلة الثَّانوية ومعلِّماتها بمدينة جدة للمعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية تراوح بين كبيرٍ إلى كبيرٍ جدًا. مع عدم فروق دالة إحصائيا تُعزَى لاختلاف الجنس والمسمَّى الوظيفي.

وسعت دراسة العجمي (٢٠٢١) لقياس مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثَّانوية بالكويت في ضوء معايير جودة التَّدريس القائمة على المعايير المهنية، وهي دراسة وصفية، تم جمع بياناتها باستخدام بطاقة ملاحظة مكوَّنة من خمسة محاور: مهنية المعلم، والتخطيط للتدريس، والتنفيذ، وإدارة الفصل، والتمكُّن من المادة، وأساليب التقويم، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٨٤) معلمًا ومعلمةً للتربية الإسلامية. وأظهرت النتائج أن مستوى أداء معلِّمي التربية الإسلامية كان متوسطًا، وذلك في الدرجة الكلية والمحاور الفرعية، باستثناء محور مهنية المعلم، الذي كان مرتفعًا.

وأما دراسة الزدجالية والعاني (٢٠١٩) فقد هدفت للكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالتَّعليم الأساسي في سلطنة عمان للكفاءات المهنية وفقًا لمعايير الجودة العالمية. واتبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي، وجُمِعت بياناتُها باستخدام استبانة مكونة من سبعة محاور: السِّمات الشخصية، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف والشراكة المجتمعية، وتوظيف تقنيات التَّعليم، وترسيخ مبدأ المواطنة، وتمَّ تطبيقُها على عينة مكونة من (٨٥٢) معلمًا ومعلمة. وتوصَّلت النتائج إلى أن امتلاك المعلِّمين للكفايات كان بدرجة عالية، باستثناء محور توظيف تقنيات التَّعليم كان متوسطًا. كما أظهرت النتائجُ وجود فروقٍ تُعزَى لاختلاف الجنس، لصالح الإناث، وفروق لصالح معلمي الصفوف من الخامس للعاشر في مقابل الصفوف من الحادي عشر للثاني عشر.

كما سعت دراسةُ الطراونة ووشاح (٢٠١٩) إلى تحديد درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات التَّدريسية في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلِّمين في الأردن، وهي دراسة وصفية جُمِعت بياناتُها باستخدام استبانة مكوَّنة من سبعة مجالات: التربية والتَّعليم، والمعرفة الأكاديمية والتربوية، والتخطيط للتدريس، والتنفيذ، والتقويم الذاتي، وتقويم التعلم وأخلاقيات المهنة، وتم تطبيقُها على عينة مكونة من (٤٠) معلمًا من معلِّمي التربية الإسلامية ومعلِّماتها بمحافظة الكرك. وقد أظهرت النتائجُ أن درجة امتلاك معلِّمي التربية الإسلامية للكفايات التَّدريسية ككل كانت متوسطة، وكذلك المجالات الفرعية، باستثناء مجال تقويم التعلم، كانت درجته منخفضة، كما أظهرت النتائجُ عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا تُعزَى لاختلاف الجنس وعدد سنوات الخبرة.

وأجرى سعدالله (٢٠١٨) دراسة تقويمية للأداء التَّدريسي لمعلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في مصر ضوء معايير الجودة الشاملة، واتبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي، وجُمِعت بياناتُها باستخدام بطاقة ملاحظة مكوَّنة من ثلاثة مهارات رئيسة، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتم تطبيقها على عينة من معلِّمي التربية الإسلامية بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة القاهرة. وقد أكدت نتائج الدِّراسة على عدم توافر معايير جودة الأداء التَّدريسي لدى معلِّمي التربية الإسلامية في المهارات الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

وهدفت دراسة الكولي (٢٠١٧) تعرُّف مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمي التربية الإسلامية ومعلِّماتها بالمرحلة الثَّانوية في محافظة ذمار اليمنية في ضوء المعايير المهنية العالمية، وهي دراسة وصفية جُمِعت بياناتُها باستخدام استبانة مكوَّنة من خمسة معايير: أخلاقيات المهنة ومسؤولياتها، والتمكُّن والكفاءة العلمية، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التَّدريس، والتقويم. وطُبِّقت الدِّراسةُ على عينة مكوَّنة من (٣٦) معلِّمًا ومعلِّمة للتربية الإسلامية. وأظهرت النتائجُ أن مستوى الأداء التَّدريسي ككل كان متوسطًا، مع تباين في أداء المعلِّمين على المعايير، والتي تراوحت بين مستوى أداء عالٍ في معياري:

الأخلاقيات والتقويم، ومتوسط في معياري التمكُّن والكفاءة العلمية وتنفيذ التَّدريس، ومنخفض في معيار التخطيط. مع عدم وجود فروق تُعزَى لاختلاف عدد الدورات التدريبية أو عدد سنوات الخبرة.

كما قيَّمت دراسةُ الشهري (٢٠١٢) الأداء التَّدريسي لمعلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في محافظة الطائف في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، وهي دراسة وصفية جُمِعت بياناتها باستخدام بطاقة ملاحظة مكوَّنة من ثلاثة مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) معلِّمًا، وقد أسفرت النتائجُ عن وجود تباين في مستوى الأداء، حيث كان مستوى الأداء في مجال التخطيط مرتفعًا، في حين كان متوسطًا في مجال التنفيذ ومنخفضًا في مجال التقويم.

التعليق على الدِّراسات السابقة:

تمَّ استعراضُ مجموعة من الدِّراسات المرتبطة بموضوع الدِّراسة، التي ركزت على تقييم الأداء التَّدريسي لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية ومعلِّماتها على وجه التحديد، سواء كعينات منفردة، أو ضمن عينات من تخصُّصات أخرى كما في دراسة الأمير وعسيري (٢٠٢١) التي طُبِّقت على عينات من تخصُّصات مختلفة بما فيها الدِّراسات الإسلامية، وجميعها دراسات وصفية، تشابه بعضها مع الدِّراسة الحالية في استخدام بطاقة الملاحظة لجمع البيانات، في حين استخدمت بعضُ الدِّراسات الاستبانة.

وقد تميزت الدِّراسةُ الحالية عن الدِّراسات المرتبطة التي تم عرضُها بحدودها الموضوعية التي قيَّمت فيها الأداء التَّدريسي في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية الصادرة عن هيئة تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠٢٠)، وتحديدًا معياري مجال التَّدريس: تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس الدِّراسات الإسلامية، ومراعاة طبيعة الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها في أثناء التَّدريس. كما تتميز بحدودها المكانية، حيث تُطبَّق على معلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية بمنطقة الحدود الشمالية، وهي حدود لم تتطرَّق لها الدِّراساتُ المرتبطة.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

اتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي، وهو المنهج الأكثر مناسبة لطبيعة الدِّراسة، ويمكن من خلاله تحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها.

مجتمعُ الدِّراسة وعينتُها:

تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من معلِّماتِ الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية بمنطقة الحدود الشمالية وعددهنَّ (٢٠٩) معلمةً، موزَّعات بواقع (١٢٢) معلمةً للمرحلة المتوسِّطة، و(٨٧) معلمةً للمرحلةِ الثَّانوية.

وتم تطبيق الدِّراسة على عينةٍ عشوائية طبقية مُكوَّنة من (٦٠) معلمةً، موزَّعات بالتساوي على المرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية، ويمثلن ما نسبته (٢٨,٧٪) من مجتمع الدِّراسة، ويوضح الجدولُ التالي توزيعَهنَّ من حيث الحصول على الرخصة المهنية، وعدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الرخصة والمعايير المهنية:

جدول ١

خصائص عينة الدِّراسة (ن= ٦٠)

المرحلة		الحصول على الرخصة		سنوات الخدمة			عدد الدورات التدريبية			
		نعم	لا	< ١٠	١٠ فأكثر	لا يوجد	١-٣	٤-٦	> ٦
المتوسّطة	٣٠	١٤	١٦	٢	٢٨	١٠	١٠	٦	٤
الثَّانوية	٣٠	١٦	١٤	٧	٢٣	١٠	١٤	٢	٤
الإجمالي	٦٠	٣٠	٣٠	٩	٥١	٢٠	٢٤	٨	٨

أداةُ الدِّراسة:

أعدَّت الباحثةُ بطاقة ملاحظة لجمع البينات اللازمة للدراسة، وقد تم إعدادُها في ضوء المعايير التخصُّصية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية (معايير معلِّمي الدِّراسات الإسلامية –٢)، الصادرة عن هيئة التقويم والتدريب (٢٠٢٠)، حيث تم الاقتصار على مجال "التَّدريس"، باعتباره المجال الذي يمكن من خلالهِ ملاحظة الأداء التَّدريسي وتقييمه في جميع الدروس في حين تختصُّ المجالات الأخرى بفروع الدِّراسات الإسلامية: القرآن الكريم وعلومه، والسُّنة وعلومها، والعقيدة، والفقه والسُّلوك. ويتكون هذا المجال من معيارين رئيسين، هما: تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس، ومراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها.

وتكونت البطاقة في صورتها الأولية من (١٨) عبارة، موزَّعةً بواقع (١١) عبارة لمحور تطبيق الاتجاهات الحديثة، و(٧) عبارات لمحور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها.

وتم التأكُّد من صدق البطاقة وثباتها بالطُّرق الآتية:

١. صدق المحتوى:

تم التأكُّد من صدق محتوى البطاقة بعرضها على مجموعةٍ من المحكَّمين مكوَّنة من (٩) أفراد من أعضاء هيئات التَّدريس المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الدِّراسات الإسلامية بالجامعات السُّعودية، وذلك لإبداء رأيهم في المؤشِّرات المحدَّدة لقياس كل معيار، وانتماءها للمعايير المدرجة تحتها، وصحة صياغتها، وإمكانية قياسها في أثناء الممارسات التَّدريسية. وقد اتفق المحكَّمون على مناسبة جميع المؤشِّرات، وانتماءها للمعايير، مع تعديل صياغة بعض العبارات، واعتبر ذلك صدقًا لمحتوى بطاقة الملاحظة.

٢. الاتساق الداخلي:

تم تطبيقُ البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمةً من غير معلمات العينة الأساسية، تم اختيارهن طبقيًا بالتساوي من معلمات المرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية. وقد تم حسابُ معاملات ارتباط العبارات مع محاورها، وكذلك حساب معاملات ارتباط المحورين مع الدرجة الكلية للبطاقة، ويوضح الجدولُ الآتي نتائجَ الاتساق الداخلي:

جدول ٢

معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات بطاقة الملاحظة والمحاور التي تنتمي لها وارتباط المحاور بالدرجة الكلية (ن= ٢٠)

	المعيار الأول				المعيار الثاني			
م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع البطاقة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع البطاقة	م	الارتباط مع المحور	الارتباط مع البطاقة
١	٠,٧٠٩**	٠,٧٢٧**	٨	٠,٧٧٠**	٠,٧٩٠**	١	٠,٧٦٤**	٠,٨١٠**

٢	٠,٨٣٣**	٩	٠,٩٢٦**	٢	٠,٨٨٧**	٢	٠,٨٤٠**	٠,٨٧٠**
٣	٠,٨٧٠**	١٠	٠,٦٧٠**	٣	٠,٧٥٦**	٣	٠,٩٣٣**	٠,٨٨٣**
٤	٠,٨٦٥**	١١	٠,٧٨٨**	٤	٠,٨٣٩**	٤	٠,٦١٥**	٠,٦٣١**
٥	٠,٦٥٥**					٥	٠,٨٠٣**	٠,٧٧٤**
٦	٠,٨٧٧**					٦	٠,٦٩٦**	٠,٦٣٠**
٧	٠,٨٥٠**					٧	٠,٨١٨**	٠,٦٧٠**
	ارتباط المحور مع الدرجة الكلية ٠,٨٧٦				ارتباط المحور مع الدرجة الكلية ٠,٨٦٠			

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتبين من الجدول (٢) أنَّ عبارات البطاقة ترتبط مع المحاور المدرجة تحتها بمعاملات تتراوح بين (٠,٦١٥-٠,٩٣٣) كما يرتبط المحوران مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بمعاملات ارتباط (٠,٨٧٦ ؛ ٠,٨٦٠) على الترتيب، وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد على أن بطاقة الملاحظة تقيس ما وضعت لقياسه.

٣. ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التأكُّد من ثبات بطاقة الملاحظة بعدة طرق؛ حيث تم استُخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's α بالنسبة للمحورين، وألفا الطبقي Stratified Coefficient Alpha بالنسبة للثبات الكلي. كما تم التأكُّد من الثبات بطريقة أوميجا ماكدونالدرز McDonald's ω وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية. كما تم حساب ثبات اتفاق الملاحظين باستخدام معادلة كوبر، حيث أشركت الباحثةُ إحدى مشرفات الدِّراسات الإسلامية في ملاحظة أربع معلمات بالتزامن مع ملاحظة الباحثة لهن في الحصص نفسها، ثم حساب متوسط الملاحظتين لكل عبارة، وحساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر Cooper، ويوضح الجدولُ التالي معاملات ثبات البطاقة بالطُّرق الثلاث:

جدول ٣

معاملات ثبات بطاقة الملاحظة

م	المحاور	ثبات ألفا Cronbach's α	ثبات أوميجا McDonald's ω	ثبات اتفاق الملاحظين
١	تطبيق الاتجاهات الحديثة	٠,٩٤٣	٠,٩٤٨	٠,٩٠٩
٢	مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها	٠,٨٨٨	٠,٨٨٤	٠,٨٥٧
	الثبات الكلي	ألفا الطبقي =٠,٨٣١	٠,٩٥٩	٠,٨٨٣

تشير نتائج جدول (٣) إلى أن معاملات ثبات محوري البطاقة تراوحت بين (٠,٨٥٧-٠,٩٤٨)، كما تراوحت معاملاتُ الثبات الكلية للبطاقة بين (٠,٨٣١-٠,٩٥٩)، وجميعها معاملات ثبات جيدة، وتعطي مؤشرًا على ثبات درجة البطاقة عند إعادة استخدامها مع عينات أخرى من معلِّمات مجتمع الدِّراسة المستهدف.

إجراءات تطبيق الملاحظة:

فيما يلي توضيح الخطوات والإجراءات المتَّبعة في تطبيق الملاحظة:

١. تمت الملاحظة بواقع مرتين لكل معلمة في يومين مختلفين، ثم حساب متوسط الملاحظتين.

٢. قُدِّر أداءُ المعلمة للمؤشِّر في أثناء التَّدريس من خلال مقياس خماسي متدرج، وذلك على النحو التالي:

- يُحكَم على الأداء أنه منخفض جدًا، إذا لم توظف المعلمة المؤشر بأي صورة في أثناء التَّدريس.
- يكون الأداءُ منخفضًا إذا تم المرور على مضمون المؤشر وذكره دون وجود تخطيط لتنميته أو التأكيد عليه.
- يكون الأداءُ متوسطًا إذا استعرضت المعلمة المؤشر بطريقة مُنظَّمة وهادفة دون تدريب الطالبات على مضمونه.
- يكون الأداءُ عاليًا إذا قدَّمت المعلمةُ المضمون المستهدَف للطالبات بطريقةٍ منظَّمة وهادفة ودربتهن على تطبيقه عمليًا من خلال أنشطة تعليمية مناسبة.
- يكون الأداءُ عاليًا جدًا إذا تكرَّر تنمية المعلمة للمؤشر وتدريب الطالبات عليه وتقديم التغذية الراجعة لهنَّ حول أدائهنَّ.

أساليبُ المعالجة الإحصائية:

١. تم معالجة البيانات بالاستفادة من الأساليب الإحصائية الآتية:
٢. المتوسّطات الحسابية Arithmetic mean والانحرافات المعيارية Standard deviation لتحديد مستوى الأداء التَّدريسي
٣. اختبار t-test للكشف عن الفروق في الأداء التَّدريسي تبعًا لاختلاف متغيري: المرحلة الدراسية، والحصول على الرخصة المهنية.
٤. اختبار Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخدمة.
٥. اختبار Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

عرضُ نتائج السؤال الأول ومناقشتُها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينصُّ على: ما مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية في المملكة العربية السُّعودية؟ تم استخراج المتوسّطاتُ الحسابية، وتحديد مستوى الأداء التَّدريسي للمعلِّمات على كل محور وعلى البطاقة ككل، وفيما يلي توضيح النتائج الإجمالية:

جدول ٤

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء التَّدريسي في ضوء المعايير المهنية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس للدراسات الإسلامية	٣,٨٤	٠,٢٨٨	١	عالي
٢	مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها	٣,٨١	٠,٢١٦	٢	عالي
	المستوى الكلي للأداء التَّدريسي	٣,٨٣	٠,٢٣٧		عالي

يتبين من جدول (٤) أن مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلتين المتوسّطة والثَّانوية في ضوء المعايير المهنية لمعلِّمي الدِّراسات الإسلامية كان عاليًا، وذلك بمتوسّط حسابي بلغ (٣,٨٣) وانحراف معياري بلغت قيمته

(٠,٢٣٧)، كما تبين أن مستوى الأداء في المحورين الرئيسين كان عاليًا كذلك، حيث بلغ متوسطهما الحسابي (٣,٨٤؛ ٣,٨١) على الترتيب.

وتتفقُ هذه النتائجُ مع دراستي (الأمير وعسيري، ٢٠٢١؛ الزدجالية والعامي، ٢٠١٩) اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة المعلِّمين والمعلِّمات أو امتلاكهم للكفايات المهنية في ضوء المعايير المهنية كان بدرجةٍ كبيرة.

ويمكن عزو مستوى الأداء التَّدريسي العالمي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية إلى نقطةٍ رئيسة، تتمثَّل في التحولات الفكرية والمنهجية في منظومة التَّعليم بالمملكة العربية السُّعودية، والاهتمام بكفاءة التَّدريس وجودته، وهو ما تجسَّد واقعًا عمليًا من خلال تطبيق الرخصة المهنية للمعلِّمين، الأمرُ الذي أسهم في تحسين اتجاهاتهم نحو تطبيق المعايير المهنية في ممارساتهم التَّدريسية. يضاف لذلك عديدٌ من الأسباب الأخرى، مثل زيادة وعي المعلِّمات بأهمية مواكبة تدريس الدِّراسات الإسلامية للاتجاهات الحديثة، وإبراز خصوصيتها ومكانتها ومدى ترابطها مع المقررات الأخرى، ودورها في تنمية فكر الطالبات وتطويره

وفيما يلي عرضُ النتائج التفصيلية لكل محور على حدة:

١. المحور الأول: تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الإسلامية

جدول ٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء التَّدريسي في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الإسلامية

م	العبارات (المؤشرات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	تصوغ معالم القضايا الأساسية في الموضوعات الدراسية في صورة أهداف تعليمية.	٣,٩٢	٠,٥٣٠	٣	عالي
٢	توظف استراتيجيات التَّدريس وأساليبه (مثل: التَّدريس التشخيصي في تعليم القرآن، واستخدام خرائط المفاهيم في تدريس الفقه)	٣,٨٥	٠,٣٦٠	٦	عالي
٣	تنوع في استراتيجيات التَّدريس وأساليبه.	٣,٨٣	٠,٣٧٦	٧	عالي
٤	تتعامل مع صعوبات التعلم بأساليب مبتكرة.	٣,٣٦	٠,٦١٦	١١	متوسط
٥	تنظم تقديم المحتوى العلمي بطرق تزيد من فاعلية التعلم.	٣,٩٥	٠,٣٨٧	٢	عالي
٦	تطور أساليب فاعلة في تدريس الدِّراسات الإسلامية.	٣,٨٠	٠,٤٤٣	٩	عالي
٧	تطور أساليب متنوعة لتدريب الطالبات على تطبيق ما يتعلمنه عملياً.	٣,٨٢	٠,٤٣١	٨	عالي
٨	تستخدم الوسائل التقنية الملائمة في التَّدريس.	٣,٩٠	٠,٣٠٣	٤	عالي
٩	توظف نظريات التعلم ومبادئه المعاصرة في التَّدريس.	٣,٧٢	٠,٤٥٤	١٠	عالي
١٠	تنمي محبة الطالبات للدراسات الإسلامية في أثناء التَّدريس.	٣,٩٧	٠,١٨١	١	عالي
١١	تطبق أساليب التقويم التي تتناسب مع استراتيجيات التَّدريس المتنوعة.	٣,٨٨	٠,٣٧٢	٥	عالي
	مستوى الأداء التَّدريسي في المحور ككل	٣,٨٤	٠,٢٨٨		عالي

تشير نتائجُ جدول (٥) إلى أن مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلة الثَّانوية في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس للدارسات الإسلامية كان عاليًا، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤) وانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٢٨٨)، كما تبين أن مستوى الأداء في معظم المؤشرات الفرعية كان عاليًا كذلك، وذلك بمتوسطات

حسابية تراوحت بين (٣,٧٢؛ ٣,٩٧)، باستثناء مؤشر "تتعامل مع صعوبات التعلم بأساليب مُبتكَرة"، الذي ظهر بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٦).

وتختلفُ هذه النتائج مع نتائج دراسات (الزدجالية والعامي، ٢٠١٩؛ الشهري، ٢٠١٢؛ الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣؛ العجمي، ٢٠٢١) التي أظهرت أن تطبيق معلِّمي الدِّراسات الإسلامية ومعلِّماتها للاتجاهات الحديثة في التَّدريس كان متوسطًا.

وقد يرجعُ سبب المستوى العالي في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس الدِّراسات الإسلامية إلى عديدٍ من الأسباب، أولها برامج التنمية المهنية المستمرة المقدمة للمعلِّمات التي تستهدف بصورةٍ أساسية تدريبهن على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس، إضافة إلى التطور الكبير في مقررات الدِّراسات الإسلامية، والتي جعلتها أكثر مرونة وقابلية لتطبيق استراتيجيات وطرق التَّدريس الحديثة، فضلًا عن زيادة وعي المعلِّمات بأهمية هذه الاتجاهات والتقنيات الحديثة في تحسين تعلُّم المواد الشرعية. يضافُ لذلك بعض الأسباب الأخرى، مثل تركيز التعلُّم حول الطلبة، أو التمحور حولهم والاتجاه نحو التعلُّم القائم على المهارات والتطبيق العملي، ودمج التعلُّم في الحياة. كما لا يمكن تجاهل النقطة المحورية المتعلقة بتمهين التَّعليم، وتطبيق الرخصة المهنية، وارتباطها بهذه المستجدات ارتباطًا مباشرًا، مما حفَّز المعلِّمات على البحث والاستكشاف، ومتابعة المستجدات، الأمر الذي يسهل لهنَّ تطبيقها في ممارساتهن. وأما مستوى الأداء المتوسط المتعلق بمؤشر "تتعامل مع صعوبات التعلم بأساليب مبتكرة"، فقد يرجع إلى قلة البرامج التدريبية الموجهة لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية لتدريبهن على المهارات التَّدريسية المتعلقة بهذا الجانب، خاصةً وأن التعامل مع صعوبات التعلُّم يتطلب مهارات متخصصة، وكفايات معينة لاستكشاف الصعوبات، ووضع البرامج التَّدريسية المناسبة للتعامل معها.

٢. المحور الثاني: محور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها:

جدول ٦

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأداء التَّدريسي في محور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها

م	العبارات (المؤشرات)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	تشرح للطالبات مبادئ تدريس الدِّراسات الإسلامية وأسسها.	٣,٣٤	٠,٤١٠	١	متوسط
٢	توظف مبادئ التَّعليم وأساليبه في التَّدريس.	٣,٩٢	٠,٢٧٩	٣	عالي
٣	تطبق أساليب التَّعليم النبوي في التَّدريس.	٣,٩٣	٠,٢٥٢	٢	عالي
٤	تحدد خطوات تدريس فروع الدِّراسات الإسلامية،(مثل: خطوات تدريس التلاوة، خطوات تدريس التوحيد...)	٣,٨٨	٠,٣٧٢	٥	عالي
٥	توازن بين أساليب تدريس فروع الدِّراسات الإسلامية وخطواتها (مثل: الفرق بين تدريس التلاوة والتفسير، الفرق بين تدريس الحديث والفقه).	٣,٨٧	٠,٣٤٣	٦	عالي
٦	تنمي العادات العقلية (مثل: المثابرة، ضبط الانفعالات، التفكير المرن، الإصغاء، الاستعداد للتعلم، التنظيم، ...) لدى الطالبات أثناء التَّدريس.	٣,٨٥	٠,٣٦٠	٧	عالي
٧	تنمي مهارات التفكير (الناقد، والإبداعي، والمنطقي، والمستقبلي...) لدى الطالبات في أثناء التَّدريس.	٣,٩٠	٠,٣٠٣	٤	عالي
	مستوى الأداء التَّدريسي في المحور ككل	٣,٨١	٠,٢١٦		عالي

يتضح من نتائج جدول (٦) أن مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية بالمرحلة الثَّانوية في محور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها كان عاليًا، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨١) وانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٢١٦)، كما تبين أن مستوى الأداء في معظم المؤشِّرات الفرعية كان عاليًا، وذلك بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٣,٨٥؛ ٣,٩٣)، باستثناء مؤشر "تشرح للطالبات مبادئ تدريس الدِّراسات الإسلامية وأسسها"، الذي ظهر بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٤).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة الصبحي والشنقيطي (٢٠٢٣) التي أظهرت أن الممارسات المهنية المتعلقة بمراعاة طبيعة الدِّراسات الإسلامية وخصائصها كانت عالية؛ في حين تختلف مع نتائج دراسات (الزدجالية والعامي، ٢٠١٩؛ الشهري، ٢٠١٢؛ الطراونة ووشاح، ٢٠١٩؛ العجمي، ٢٠٢١؛ الكولي، ٢٠١٧) التي أظهرت الممارسات التَّدريسية المتعلقة بهذا المحور كانت متوسطة، ودراسة سعدالله (٢٠١٨) التي أظهرت أنها كانت منخفضة.

ويمكن عزو المستوى العالي للأداء التَّدريسي في هذا المحور، إلى وعي المعلِّمات بخصوصية مقررات الدِّراسات الإسلامية، وما لها من دور كبير وتأثير في نفوس وسلوك الطالبات، وفهمهن لثوابتها وطبيعتها وتوجيهاتها التي تسهم في تنمية عادات العقل، ومهارات التفكير؛ فالقرآن والسنة يحثَّان المسلم على العادات العقلية الإيجابية، كالمثابرة والمرونة والتفتُّح العقلي والتساؤل المستمر، كما يؤكدان على أهمية التدبُّر والتفكُّر في آيات الله والكون، ويشجعان على حب الاستطلاع والبحث والاستكشاف للوصول إلى الحقيقة، والربط بين الدِّراسات الإسلامية والعلوم الكونية بما يوسع آفاق التفكير ويساعد على استنتاج العلاقات والقوانين الكلية، الملكات العقلية والروحية؛ لذلك لا تجد معلمات الدِّراسات الإسلامية معوِّقًا في تنمية هذه الجوانب لدى الطالبات في أثناء ممارساتهن التَّدريسية، خاصةً وأنها جوانب ترتبط بالتوجُّهات الحديثة في التعلُّم القائم على الفهم وتنمية عادات العقل ومهارات التَّفكير، كما يتم التركيز عليها في كثيرٍ من البرامج التدريبية، وفي التوجُّهات الإشرافية. أما عن موضوع التوازن في تدريس فروع الدِّراسات الإسلامية، فإنَّ المقرَّرات المطوَّرة، وتحديد نصاب كل فرع في التنظيم الجدولي، سهَّل هذا الجانب ووضعه في إطار منظَّم ومتوازن. وأما عن مؤشر "تشرح للطالبات مبادئ تدريس الدِّراسات الإسلامية وأسسها" الذي ظهر بمستوى متوسِّط، فربما يرجع ذلك إلى أن هذا المؤشر لا يحتاج التركيز عليه أو تكراره للطالبات في كل حصة، إذ يكفي شرحه أو توضيحه مرةً، أو مرتين مع بداية تدريس كل فرع، أو التأكيد عليه عندما يلزم الأمر فقط.

عرضُ نتائج السؤال الثاني ومناقشتُها:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينصُّ على: هل توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الدِّراسات الإسلامية تُعزَى لاختلاف المرحلة الدراسية، والحصول على الرخصة المهنية، وعدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في الرخصة المهنية؟ تم التأكُّد من اعتدالية توزيع البيانات باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov، والتجانس باستخدام اختبار Levene ، حيث أظهرت النتائج توافر شرطي الاعتدالية والتجانس لمتغيري المرحلة الدراسية والحصول على الرخصة المهنية، وبذلك سيتم استخدام اختبار t-test، بينما لم يتوافر شرط الاعتدالية لمتغيري عدد سنوات الخدمة وعدد الدورات التدريبية؛ مما تطلَّب استخدام اختبارات لا معلمية، حيث تم استخدام اختبار Mann Whitney للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخدمة، واختبار Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق تبعًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية، وفيما يلي توضيح النتائج:

أ. المرحلةُ الدراسية:

جدول ٧

نتائج اختبار t-test للفروق في مستوى الأداء التَّدريسي تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس	المتوسّطة	٣٠	٣,٩٢	٠,٢٢١	٠,١٦٤	٢,٢٧٦	٠,٠٢٧ دالة*
	الثَّانوية	٣٠	٣,٧٥	٠,٣٢٥			
مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية	المتوسّطة	٣٠	٣,٩٢	٠,١٣٣	٠,٠٥٢	٠,٩٣٨	٠,٣٥٢ غير دالة
	الثَّانوية	٣٠	٣,٨٧	٠,٢٧٥			
الأداء التَّدريسي ككل	المتوسّطة	٣٠	٣,٩٢	٠,١٧٠	٠,١٠٨	١,٧٩٧	٠,٠٧٩ غير دالة
	الثَّانوية	٣٠	٣,٨١	٠,٢٨١			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتبين من الجدول (٧) أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات التربية الإسلامية في محور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها، وفي الأداء التَّدريسي ككل، تُعزَى لاختلاف المرحلة الدراسية حيث كانت مستوياتُ الدلالة لقيم "T" أكبر من (٠,٠٥)، في حين وُجِدت فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي في المحور الأول الخاص بتطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس للدراسات الإسلامية، حيث كان مستوى الدلالة أصغر من (٠,٠٥)، وبمراجعة المتوسّطات الحسابية اتضح أن الفروق كانت لصالح معلمات المرحلة المتوسّطة. وتتفق نتائج الفروق في المحور الأول مع نتائج دراسة الزدجالية والعامي (٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق تُعزَى لاختلاف الصفوف التي يدرسها المعلمون لصالح الصفوف من الخامس للعاشر.

وقد يرجع اتجاهُ الفروق في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس لصالح معلمات المرحلة المتوسّطة إلى إدراك المعلِّمات لخصائص الطالبات في هذه المرحلة، وأنهنَّ في طور النُّمو والتشكيل، ويحتجن إلى استخدام أساليب تدريسية حديثة وأكثر تفاعلية لجذب انتباههنَّ وإثارة دافعيتهنَّ للتعلُّم وإشراكهنَّ في العملية التَّعليمية، في حين أن طالبات المرحلة الثَّانوية أكثر نضجًا وقدرة على التعلم الذاتي، والمشاركة في التعلُّم، واستيعاب المحتوى التَّعليمي بطرق أسرع، مما يقلل من تكثيف المعلِّمات لاستخدام الأساليب والاستراتيجيات المتنوعة التي قد تستخدمها معلماتُ المرحلة المتوسّطة.

ب. الحصول على الرخصة المهنية:

جدول ٨

نتائج اختبار t-test للفروق في مستوى الأداء التَّدريسي تبعًا للحصول على الرخصة المهنية

المحور	الرخصة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس	لا	٣٠	٣,٧٦	٠,٣٢٤	٠,١٥٨	٢,١٨-	٠,٠٣٣ دالة*
	نعم	٣٠	٣,٩٢	٠,٢٢٦			
مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية	لا	٣٠	٣,٨٨	٠,٢٣٣	٠,٠٥٢	٠,٩٤-	٠,٣٥٠ غير دالة
	نعم	٣٠	٣,٩٣	٠,١٩٨			
الأداء التَّدريسي ككل	لا	٣٠	٣,٨٢	٠,٢٦٠	٠,١٠٥	١,٧٤-	

المحور	الرخصة	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	نعم	٣٠	٣,٩٢	٠,٢٠٣			٠,٠٨٧ غير دالة

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (٨) إلى أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات التربية الإسلامية في محور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها، وفي الأداء التَّدريسي ككل، تُعزَى للحصول على الرخصة المهنية، حيث كانت مستويات الدلالة لقيم "T" أكبر من (٠,٠٥)، في حين وجدت فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي في المحور الأول الخاص بتطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس للدراسات الإسلامية، حيث كان مستوى الدلالة أصغر من (٠,٠٥)، وبمراجعة المتوسّطات الحسابية اتضح أن الفروق كانت لصالح المعلِّمات الحاصلات على الرخصة المهنية.

ويمكن عزو اتجاه الفروق في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس لصالح المعاملات الحاصلات على الرخصة المهنية إلى أن الحصول على الرخصة المهنية يتطلب من المعلِّمات وعيًا بأهمية تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية، وامتلاك اتجاهات إيجابية نحوها، وهو ما قد ينعكسُ على جودة الأداء التَّدريسي، كما أنَّ اهتمامهن بالحصول على الرخصة يزيد من سعيهنَّ لتطوير مهاراتهنَّ وممارساتهنَّ التَّدريسية، ومعارفهنَّ المتعلقة بها، وتطبيقاتها في تدريس فروع التخصُّص، ليتمكنَّ من اجتياز اختباراتها، وهو ما يسهم في امتلاكهنَّ مهارات وخبرات أكبر في تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس.

ج. عدد سنوات الخدمة:

جدول ٩

نتائج اختبار Mann-Whitney للفروق في مستوى الأداء التَّدريسي تبعًا لاختلاف عدد سنوات الخدمة

المحاور	سنوات الخدمة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الأول	أقل من ١٠	٩	١٧,٨٣	١٦٠,٥	١١٥,٥	-٢,٤٦٩	٠,٠١٤ دالة*
	١٠ فأكثر	٥١	٣٢,٧٤	١٦٦٩,٥			
الثاني	أقل من ١٠	٩	١٨,٠٦	١٦٢,٥	١١٧,٥	-٢,٦٩٧	٠,٠٠٧ دالة**
	١٠ فأكثر	٥١	٣٢,٧٠	١٦٦٧,٥			
الأداء ككل	أقل من ١٠	٩	١٦,٦١	١٤٩,٥	١٠٤,٥	-٢,٦٤٢	٠,٠٠٨ دالة**
	١٠ فأكثر	٥١	٣٢,٩٥	١٦٨٠,٥			

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

يتضح من نتائج جدول (٩) وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات التربية الإسلامية تُعزَى لاختلاف عدد سنوات الخدمة، وذلك في الدرجة الكلية، وفي المحورين الفرعيين، حيث كانت مستويات الدلالة لقيم

"Z" أصغر من (٠,٠٥)، وبمراجعة متوسِّطات الرتب اتضح أن الفروق تتجه لصالح المعلِّمات الأقدم في عدد سنوات الخدمة وتحديدًا اللواتي يصل عدد سنوات خدمتهن إلى (١٠) سنوات فأكثر.

وتختلفُ هذه النتائج مع دراسات (الصبحي والشنقيطي، ٢٠٢٣؛ الطراونة ووشاح، ٢٠١٩؛ الكولي، ٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود فروق تُعزَى لاختلاف عدد سنوات الخدمة.

ويُعزَى اتجاه الفروق في الأداء التَّدريسي ككل والمعيارين الفرعيين لصالح المعلِّمات ذوات الخدمة الأطول إلى أن مؤشِّرات الأداء المحدَّدة، وبالرغم من أنها مشتقة من المعايير المهنية المطَّبقة حديثًا، فإنَّها ترتبط بالممارسات التَّدريسية الأساسية، وبالاتجاهات الحديثة في التَّدريس التي تهتم بها برامج الإعداد والتأهيل والتدريب، والتي من المتوقع قيام المعلِّمات بممارستها وتطبيقها في التَّدريس بصورةٍ مستمرة؛ لذلك فهي تترسَّخ لديهن، وتتراكم مع كثرة التطبيق واستمراريته؛ الأمر الذي جعل الفروق تتجه لذوات الخدمة الأطول.

د. عدد الدورات التدريبية في الرخصة والمعايير المهنية:

جدول ١٠

نتائج اختبار Kruskal-Wallis للفروق في مستوى الأداء التَّدريسي تبعًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية

المحاور	عدد الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس	لم أحصل على دورات	٢٠	٣٣,٤٨	٨,٠٥٦	٣	٠,٠٤٥ دالة*
	من ١-٣ دورات	٢٤	٢٤,٨٨			
	من ٤-٦ دورات	٨	٢٧,٥٠			
	أكثر من ٦ دورات	٨	٤٢,٩٤			
مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية	لم أحصل على دورات	٢٠	٢٦,٢٠	٤,٥٨٨	٣	٠,٢٠٥ غير دالة
	من ١-٣ دورات	٢٤	٣١,٢٧			
	من ٤-٦ دورات	٨	٢٩,٩٤			
	أكثر من ٦ دورات	٨	٣٩,٥٠			
الأداء التَّدريسي ككل	لم أحصل على دورات	٢٠	٣٠,٠٣	٦,٤٨٣	٣	٠,٠٩٠ غير دالة
	من ١-٣ دورات	٢٤	٢٦,٥٤			
	من ٤-٦ دورات	٨	٢٩,٨١			
	أكثر من ٦ دورات	٨	٤٤,٢٥			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتبين من نتائج جدول (١٠) أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي لمعلِّمات التربية الإسلامية في محور مراعاة طبيعة تدريس الدِّراسات الإسلامية وخصوصياتها، وفي الأداء التَّدريسي ككل، تُعزَى لاختلاف عدد الدورات التدريبية، حيث كانت مستوياتُ الدلالة لقيم "H" أكبر من (٠,٠٥)، في حين وجدت فروقٌ دالةٌ إحصائيًا في مستوى الأداء التَّدريسي في المحور الأول الخاص بتطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريس للدراسات الإسلامية، حيث كان مستوى الدلالة أصغر من (٠,٠٥)، ولمعرفة اتجاهات الفروق تم إجراء المقارنات الثنائية باستخدام اختبار Dunn، حيث أظهرت النتائجُ أن الفروق كانت بين الحاصلات على(١-٣) دورات، والحاصلات على أكثر من(٦) دورات، وبمقارنة متوسِّطات الرتب في الجدول يتضح أن الفروق لصالح الحاصلات على أكثر من (٦) دورات تدريبية.

وتتفقُ نتائجُ الفروق في المحور الأول مع نتائج دراسة الصبحي والشنقيطي (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا لصالح المعلِّمات الحاصلات على عدد دورات أكثر؛ كما تتفقُ في نتائج الفروق على المحور الثاني والدرجة الكلية مع دراسة الكولي (٢٠١٧) التي أظهرت نتائجُها عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا تُعزَى لاختلاف عدد سنوات الخدمة.

وتُعزَى اتجاهاتُ الفروق في محور تطبيق الاتجاهات الحديثة في التَّدريس لصالح الحاصلات على أكثر من (٦) دورات تدريبية إلى فاعلية البرامج التدريبية المقدَّمة للمعلِّمات في هذا الجانب، فقد تكون مُصمَّمة في ضوء احتياجاتهنَّ التدريبية الفعلية، أو تقدم معارف حديثة تحتاجها المعلِّمات، كما أنها قد تكون برامج تطبيقية تركز على التطبيق العملي أكثر من المعارف النظرية؛ مما ينعكس إيجابًا على الممارسات التَّدريسية للمعلِّمات في هذا المحور.

التوصيات:

يمكن تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي تم الخلوص لها، وأهمها:

١. تعزيز الأداء العالي الذي أظهرته نتائجُ الدِّراسة لدى معلمات التربية الإسلامية، وذلك من خلال التطوير المهني الموجَّه، والسّياسات الداعمة، وتقديم برامج تطوير مهني مستمر تساعدهنَّ على مواصلة تحسين أدائهن التَّدريسي ومتابعة المستجدات، والتطبيق العملي للمعايير المهنية في الممارسات التَّدريسية.

٢. تحفيز معلمات التربية الإسلامية على الحصول على الرخصة المهنية، وذلك من خلال تطبيق سياسات وأساليب تحفزهن على ذلك، والمشاركة في برامج تدريبية مكثَّفة متعلقة بتطبيق معاييرها، بما قد يسهم في رفع مستوى أدائهن التَّدريسي.

٣. تشجيع معلمات التربية الإسلامية في المرحلة المتوسِّطة ودعمهنَّ من أجل الاستمرار في تطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريسهن، وتحفيز معلمات المرحلة الثَّانوية على استخدام أساليب واستراتيجيات ابتكارية تناسب احتياجات طالبات هذه المرحلة.

٤. تطوير مهارات المعلِّمات في التعامل مع صعوبات التعلُّم، والتخطيط لعلاجها بأساليب مبتكرة، وذلك من خلال البرامج التدريبية المتخصّصة في التَّدريس العلاجي، وحقائب التدريب الذاتي، والأساليب الإشرافية المختلفة.

شكر:

تتقدم الباحثة بالشكر لمركز البحوث الانسانيه والاجتماعية بجامعة الحدود الشمالية –المملكة العربيه السعوديه – لدعمهم هذا العمل بموجب العقد (NBU-RAA-2025-36-01)

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

أحمد، عبد الرحمن الهادي. (٢٠١٨). واقع تمهين التَّعليم عالمياً في ضوء بعض التجارب المعاصرة. *مجلة القراءة والمعرفة*، *١٨* (٢/٢٠٣)، ١٣٥-١٥٨.

آل شطيف، إبراهيم محمد، وأبا نمي، فهد عبد العزيز. (٢٠٢٣). الاحتياجات التطويرية المهنية التخصصية لمعلِّمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٤ (١٣٥)، ٥٣-٨٤.

الأمير، إيمان حسين، وعسيري، فاطمة يحيي. (٢٠٢١). درجة تطبيق المعايير التربوية الخاصة بالرخصة المهنية للمعلِّمين من وجهة نظر القائمين على الإدارة المدرسية بالمدارس الثَّانوية بمدينة جدة. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، *٨*(٣)، ١ – ٣٠.

الخطيب، إبراهيم عبدالله. (٢٠٢١). الأداء التَّدريسي لمعلِّمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسِّطة والثَّانوية في ضوء الكفايات التَّدريسية، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*، ٢٢ (٢)، ٥٦-٦٥

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٧). *فصول في تدريس اللغة العربية* (ط.٥). مكتبة الرشد.

الزدجالية، ميمونة درويش، والعاني، وجيهة ثابت. (٢٠١٩). درجة ممارسة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقاً لمعايير الجودة العالمية. *مجلة العلوم التربوية*، (١٤)، ٨٣ –١١٢.

سعدالله، أحمد أمين على. (٢٠١٨). *تقويم أداء معلم التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير الجودة الشاملة* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة عين شمس.

سلوم، طاهر عبد الكريم. (٢٠١٨). متطلبات تمهين التَّعليم وصعوباته في ضوء آراء الهيئات التَّعليمية في مؤسسة الإعداد وفي الميدان: نموذج كلية التربية جامعة دمشق ومديرية تربية دمشق. *مجلة الألكسو التربوية*، *٣٧* (١)، ٥٦-٩

شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* (ط.٢). الدار المصرية اللبنانية.

الشريف، دعاء حمدي. (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لمواءمة المعايير المهنية لإنجاح منظومة تطوير التَّعليم الجديد ٢,٠ في ضوء متطلبات الثورة الذهنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس بكليات التربية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، *٢٨* (٢/١٢)، ٢١٣-٣١٠.

الشهري، ظافر محمد. (٢٠١٢). *تقييم الأداء التَّدريسي لمعلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الطائف.

الصبحي، عبير بنت إبراهيم بن ناجي، والشنقيطي، آمنة بنت محمد المختار محمد الأمين. (٢٠٢٣). تقويم الأداء التَّدريسي لمعلِّمات الصف الخامس الابتدائي في ضوء المعايير المهنية لمعلم التربية الإسلامية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٢ (١)، ١٠٦ –١٣١.

الطراونة، بتول أحمد عوض، ووشاح، هاني عبد الفتاح. (٢٠١٩). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات التَّدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلِّمين مهنيا في محافظة الكرك من وجهة نظرهم. *مجلة الأندلس*، ٥(١٩)، ١٩٩ –٢٣٩.

العتيبي، سلوى سعد، والجبر، جبر محمد. (٢٠٢٣). توفر المعايير المهنية للمعلِّمين الصادرة عن هيئة تقويم التَّعليم والتدريب لدى معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهن. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*, ١٤٦ (٢)، ١٣٣-١٥٨.

العجمي، عساف سعد ناصر. (٢٠٢١). أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثَّانوية بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (٦٢)، ١٦٩ -١٨٩.

قزامل، سونيا هانم. (٢٠١٣). *المعجم العصري في التربية*. دار عالم الكتب.

قلادة، فؤاد سليمان. (٢٠١٢). *استراتيجيات تدريس العلوم لنماء القدرات القلية ومهارات التفكير*. دار المعرفة الجامعية.

الودعاني، فلوة محمد. (٢٠١٨، يونيو ٢٦-٢٧). *احتياجات التطور المهني لمعلِّمات العلوم الشرعية في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات*، المؤتمر الثامن عشر للجمعية السُّعودية للعلوم التربوية والنفسية"التَّعليم ما بعد الثانوي: الهوية ومتطلبات التنمية"، جامعة الملك سعود، الرياض.

هيئة تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠٢٠ أ). *معايير معلمي التربية الإسلامية -١*. مطبوعات الهيئة، المملكة العربية السُّعودية.

هيئة تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠٢٠ ب). *معايير معلمي التربية الإسلامية -٢*. مطبوعات الهيئة، المملكة العربية السُّعودية.

هيئة تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠١٧). *المعايير والمسارات المهنية للمعلِّمين في المملكة العربية السُّعودية*. مطبوعات الهيئة، المملكة العربية السُّعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Adoniou, M., & Gallagher, M. (2017). Professional standards for teachers—what are they good for? *Oxford review of education*, *43*(1), 109-126.

Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *43*(3), 93-108.

Révai, N. (2018*). What difference do standards make to educating teachers: A review with case studies on Australia*, Estonia and Singapore.

Tummons, J. (2014). *The textual representation of professionalism: problematising professional standards for teachers in the UK lifelong learning sector. Research in Post-Compulsory Education, 19(1), 33–44.*

Ahmed, Abdulrahman Al-Hadi. (2018). The Reality of Professionalizing Education Globally in Light of Some Contemporary Experiences. *Journal of Reading and Knowledge*, *18*(2/203), 135-158.

Al-Ajmi, Assaf Saad Nasser. (2021). Performance of Islamic Education Teachers in the Secondary Stage in Kuwait in Light of Total Quality Standards. *Journal of Qualitative Education Research*, (62), 169-189.

Al-Amir, Iman Hussein, & Asiri, Fatima Yahya. (2021). The Degree of Application of Educational Standards for the Professional License for Teachers from the Perspective of School Administration Officials in Secondary Schools in Jeddah. *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, *8*(3), 1-30.

Al-Khalifa, Hassan Jafar. (2017). *Chapters in Teaching the Arabic Language* (5th ed.). Al-Rushd Library.

Al-Khatib, Ibrahim Abdullah. (2021). Teaching Performance of Sharia Sciences Teachers in Intermediate and Secondary Stages in Light of Teaching Competencies. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and Administrative Sciences, 22*(2), 56-65.

Al-Otaibi, Salwa Saad, & Al-Jabr, Jabr Mohammed. (2023). Availability of Professional Standards for Teachers Issued by the Education and Training Evaluation Commission Among Science Teachers in the Primary Stage from Their Perspective. *Arab Studies in Education and Psychology*, *146*(2), 133-158.

Al-Shahri, Dhafer Mohammed. (2012). *Evaluation of the Teaching Performance of Islamic Education Teachers in the Primary Stage in Light of the Professional Standards for Saudi Teachers* (Unpublished Master's Thesis). Taif University.

Al-Sharif, Doaa Hamdi. (2022). A Proposed Vision for Aligning Professional Standards to Ensure the Success of the New Education Development System 2.0 in Light of the Requirements of the Cognitive Revolution from the Perspective of Faculty Members in Colleges of Education. *Journal of Educational and Social Studies, 28*(12/2), 213-310.

Al-Shteif, Ibrahim Mohammed, & Aba Nami, Fahd Abdulaziz. (2023). The Specialized Professional Development Needs of Islamic Education Teachers from Their Perspective in Light of the Standards of the Education and Training Evaluation Commission. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 34*(135), 53-84.

Al-Subhi, Abeer bint Ibrahim bin Naji, & Al-Shanqeeti, Amina bint Mohammed Al-Mukhtar Mohammed Al-Amin. (2023). Evaluation of the Teaching Performance of Fifth Grade Female Teachers in Light of the Professional Standards for Islamic Education Teachers. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 12*(1), 106-131.

Al-Tarawneh, Batool Ahmed Awad, & Washah, Hani Abdul Fattah. (2019). The Degree of Possession of Islamic Education Teachers of Teaching Competencies in Light of the National Standards for Professional Teacher Development in Karak Governorate from Their Perspective. *Andalus Journal, 5(*19), 199-239.

Al-Wadaani, Falwa Mohammed. (2018, June 26-27). *Professional Development Needs of Sharia Sciences Female Teachers in Light of Professional Standards for Teachers from the Perspective of Teachers and Supervisors*, The 18th Conference of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences "Post-Secondary Education: Identity and Development Requirements", King Saud University, Riyadh.

Al-Zadjali, Maimouna Darwish, & Al-Ani, Wajeeha Thabit. (2019). The Degree of Practicing the Possession of Islamic Education Teachers in Oman of the Necessary Professional Competencies for Teaching According to Global Quality Standards. Journal of Educational Sciences, (14), 83-112.

Education and Training Evaluation Commission. (2017). *Professional Standards and Pathways for Teachers in Saudi Arabia*. Publications of the Commission, Saudi Arabia.

Education and Training Evaluation Commission. (2020a). *Standards for Islamic Education Teachers -1. Publications of the Commission*, Saudi Arabia.

Education and Training Evaluation Commission. (2020b). *Standards for Islamic Education Teachers -2. Publications of the Commission*, Saudi Arabia.

Saadallah, Ahmed Amin Ali. (2018). *Evaluation of the Performance of Islamic Education Teachers for the Primary Stage in Light of Total Quality Standards* (Unpublished Master's Thesis), Faculty of Girls, Ain Shams University.

Salloum, Taher Abdul Karim. (2018). Requirements and Difficulties of Professionalizing Education in Light of the Opinions of Educational Bodies in the Preparation Institution and in the Field: A Model of the Faculty of Education, University of Damascus and the Directorate of Education in Damascus. *ALECSO Educational Journal, 37*(1), 9-56.

Shehata, Hassan & Al-Najjar, Zainab. (2013). *Dictionary of Educational and Psychological Terms* (2nd ed.). Egyptian Lebanese House.

Qalada, Fouad Suleiman. (2012). *Strategies for Teaching Sciences for the Development of Mental Abilities and Thinking Skills*. University Knowledge House.

Qazamel, Sonia Hanem. (2013*). The Modern Dictionary in Education*. Dar Alam Al-Kutub.

تقييمُ بيئات التَّعلُّم في المدارس وفق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطُّلاب

ماجد بن ربحان يحيى ودعاني

أستاذ مشارك بقسم العلوم النفسية والسلوكية

كلية الفنون والعلوم الإنسانية – جامعة جازان – المملكة العربية السعودية

mwadaani@jazanu.edu.sa

المسْتَخْلَص: الإبداعُ هو أحدُ الموضوعات الجوهرية في عالمنا اليوم، وعليه لابد أن تتوفَّر العواملُ الدَّاعمة لتطور مهاراته في بيئات التَّعلُّم لجميع الطلاب؛ ولذا فقد هدفت هذه الدِّراسةُ إلى تقييم بيئات التَّعلُّم في المدارس وفق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع؛ وذلك من أجل توفير بيانات ونتائج يمكن البناءُ عليها لوضع خطط التعزيز والتحسين المناسبة. استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي حيث قام بجمع البيانات من خلال استبانة صُمِّمَت ووُزِّعت على أعضاء فريق العمل في بعض مدارس التَّعليم العام في منطقة جازان، شملت عينةُ المشاركين معلمين ومدراء ومشرفين وبلغت (١٦٧مشاركًا)؛ للحصول على إجابات حول مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع وفق ما تضمنته الأدبياتُ ذات الصلة، مع تحليل فروق التقييم في ضوء بعض المتغيرات. وقد أظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ التقييم الإجمالي لبيئات التَّعلُّم هو المستوى المتوسط بتحقق العوامل التي تضمنتها أداةُ الدِّراسة بنسبة (٨٠٪). كما أظهرت نتائجُ التحليل الاستدلالي أنَّ مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع في بيئات التَّعلُّم بمدارس الإناث أكبر بفرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) مقارنةً ببيئات التَّعلُّم في مدراس الذكور. وتضمنت النتائجُ أيضاً درجة أقل في تقييم بيئات التَّعلُّم من قبل المشرفين مقارنةً بتقييم المعلمين بفرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) وبرزت العواملُ المرتبطةُ بالظروف النفسية والتعامل الإيجابي مع الطلاب بوصفها أكثر العوامل تحقُّقاً في بيئات التَّعلُّم.

الكلمات المفتاحية: بيئات، التَّعلُّم، المدارس، الإبداع.

Evaluation of Learning Environments in Schools According to Supportive Factors of Creativity Development for all Students

Majed Rabhan Y Wadaani

Associate Professor, Department of Psychological and Behavioral Sciences

College of Arts and Human Sciences, Jazan University, Saudi Arabia

mwadaani@jazanu.edu.sa

Abstract: Creativity is one of the essential topics in our world today; therefore, factors that support creativity development are to be available in learning environments. This study aimed to evaluate learning environments in schools according to the factors that support the development of creativity for all students, to extract results that can be utilized for future improvement plans. The researcher used the descriptive analytical method, where data was collected through a questionnaire distributed to a sample of public schools' work team members in Jazan region (n=167), which included teachers, principals, and supervisors; to obtain answers about the current level of the factors that support creativity development based upon relevant literature, with analyzing possible evaluation variances according to some variables. The results showed that the overall evaluation of learning environments is the average level, with the achievement level of the factors included in the study tool equal to (80%). The results of the inferential analysis also showed a greater level of availability of the factors that support creativity development in the learning environments of female schools, with a statistically significant difference at the 0.05 level compared to the environments of male schools. The results also included a lower score in the evaluation of the learning environments by the supervisors compared to the evaluation of the teachers, with a difference that was also statistically significant at the 0.05 level. Factors related to psychological conditions and positive interactions with students were the factors most achieved in learning environments.

Keywords: Environments, Learning, Schools, Creativity.

المقدِّمة:

الإبداع ظاهرةٌ إنسانية متعددة الأبعاد والمهارات والمستويات، وذات أهميةٍ متزايدةٍ محليًا وعالميًا. وقد أكدت الدِّراساتُ والمنشوراتُ العلمية ذات الصلة أنَّ جميع البشر لديهم الاستعدادات الكامنة للإبداع في مجالات ومستويات متباينة قابلة للتطوير ضمن إطار الفروق الفردية. حيث تتضح نتائجُ إبداع الإنسان منذ العصور البدائية من خلال التَّطور المتسارع لطبيعة الحياة ومكوناتها عبر الزمن إلى ما نعيشه في عالمنا اليوم من تقدُّم في جودة الحياة (Aragon, 2023; Wadaani, 2022). وتندرج تحت مظلة مفهوم الإبداع سمات وعمليات ومهارات مترابطة ظهرت بصياغات عديدة ترتكز جميعُها على نفس الأساس المفهومي مثل: التَّفكير الإبداعي، والشخصية الإبداعية، وحل المشكلات الإبداعي، والتَّفكير التباعدي والإنتاجية الإبداعية، والسلوك الإبداعي، والأصالة، والأداء الإبداعي (Davise et al., 2013).

وعليه فقد ظهرت وجهاتُ نظرٍ عديدة حول تعريف الإبداع بوصفه مفهومًا نفسيًا وفق مُنطلقات مختلفة تدرَّجت إلى أن اتفقت غالبيتُها على أنَّ الإبداعَ مفهوم واسع وشامل لعناصر عديدة (Davis, Rim, & Siegle, 2011). ومن ذلك تأكيدُ علماء الاتجاه الإنساني لعلم النفس مثل ماسلو (Maslow, 1943)، وروجرس (Rogers, 1954) أنَّ الإبداع مرتبط بتحقيق الذات بوصفه احتياجًا إنسانيًا عالي المستوى يتطلب تحقيقُه إشباعَ احتياجات قبلية أساسية تشمل: الاحتياجات الأساسية للحياة، والأمان، والعلاقات الاجتماعية الصحية، والاحترام. ويُعبِّر تحقيقُ الذات وفق تعريف ماسلو عن" رغبة الفرد في إكمال ذاته بأن يصبح في كل شيء بالمستوى الأعلى الذي يستطيع أن يكون عليه" (Maslow, 1943, p.382). كما أضاف روجرز أنَّ الإبداع ينشأ من الحاجة إلى تحقيق الذات التي تشمل: مُتطلَّبات قبلية مرتبطة بالسِّمات الشخصية، والظروف البيئية الدَّاعمة، والتقويم الذاتي، وإحساس بالقيمة، وحرية التعبير (Rogers, 1954).

ويعدُّ الاتجاهُ الإنساني في تفسير الإبداع الأكثرَ شموليةً والأساس لكثيرٍ من النظريات المعاصرة في تفسير الإبداع. وفي السياق نفسه أكد ديفيس (Davis, 2004) أنَّ الاتجاه الإنساني لدراسة الإبداع قَدَّم – من خلال علاقته بتحقيق الذات مفاهيمَ هي الأكثرُ تأثيرًا في هذا المجال، حيث لخص ديفيس تعريفَ الشَّخص المبدع وفق نظريتي ماسلو و روجرز أنه " الإنسان المحقِّق لذاته، والصحيح عقليًا، والمتقبل لذاته، والديموقراطي المنفتح عقليًا، والمؤدِي وظيفيًا بكفاءة، والمتطور دومًا باستخدام جميع ما لديه من مواهب؛ ليصبح على ما هو قادر على أن يكون عليه بالحد الأقصى" (Davis, 2004, p.2) وعليه ظهرت نظريات لآخرين فسَّروا الإبداع باعتباره سمات وعمليات لها مستويات وعوامل عدة متعلقة بالشخصية، والبيئة، والعمليات العقلية، والمحتوى أو إطار العمليات.

من التعريفات الشَّائعة للإبداع أيضًا ما قدمته كيم (Kim, 2016) بتحديدها مفهوم الإبداع أنه " بناء وعمل أشياء فريدة ونافعة تقود إلى الابتكار في المجالات كافةً" (p.32). كما أشار ودعاني (٢٠٢٠ب) إلى أنَّ الإبداعَ الإنساني يمكن تفسيره بشكلٍ تطبيقي أوسع على أنه مُركَّب من: اتجاهات، وسمات، وقدرات إنسانية قابلة للتطوير والتوظيف إيجابيًا في عمليات عقلية سلوكية للتعلُّم والبحث والتطوير والابتكار لتلبية الاحتياجات وخدمة المجتمع نحو تحقيق الذات. وعليه فإن الإبداع يعدُّ الأساس الذي يمكن من خلاله التَّعلُّم الحقيقي، ومن خلال الإبداع تتم أيضًا عملياتُ البحث والتطوير والابتكار في الخدمات والمنتجات؛ فالإبداع باختلاف أبعاده هو الأساس لعديدٍ من العمليات، التي يمكن تحديد الأساسي منها في: بُعْد السِّمات الشَّخصية، وبُعْد العمليات العقلية (التَّفكير الإبداعي)، وبُعْد المنتجات الابتكارية، مع بُعْد البيئة الدَّاعمة (Rhodes, 1960; Wadaani, 2022).

وتتضمن الأدبياتُ ذات الصِّلة، تأكيدًا لأهمية بل وضرورة تنمية الإبداع بكل أبعاده ومهاراته لجميع الطلاب منذ مراحل التعليم المبكِّرة وذلك من خلال توفير الفرص الإثرائية والعوامل المحفزة لذلك (الجغيمان، ٢٠١٨؛ Amabile, 2001). حيث تعدُّ مهاراتُ الإبداع ضمن أعلى المهارات أهميةً في القرن الواحد والعشرين، وضمن المهارات الأعلى المطلوبة للتوظيف في جميع القطاعات نحو اقتصاد أكثر ازدهارًا. من ذلك ما ورد في تقرير مشروع الإطار التشاركي للتعلُّم في القرن الواحد والعشرين (P21) الذي يشير إلى المهارات التي يجب على الطلاب التمكّن منها لينجحوا في الحياة والاعمال المستقبلية، متضمنةً الإبداع ضمن مجموعة مهارات التَّعلُّم والابتكار بوصفها مهارات محورية مؤثرة في الاقتصاد المستقبلي لأي دولة (Kim, 2016; Battelle for Kids, 2009). كما أكَّدت منظمةُ التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2019) أهميةَ إعداد الطُّلاب لعالمٍ متغير من خلال تطوير قدراتهم الإبداعية بما يجعلهم مؤهَّلين لتقديم حلول للتحديات المعقَّدة المتزايدة المحلية والعالمية، وبما يعزز فرصهم المستقبلية للقيام بالأعمال التي لا يمكن استبدالها بالآلات. وعليه فعَّلت المنظَّمة تضمين قياس مهارات الإبداع ضمن البرنامج الدولي لقياس مهارات الطلاب (OECD, 2021)، حيث نصَّ الإطارُ الخاص بهذا الجانب على أن تنفيذ تقييم التَّفكير الإبداعي سيكون من خلال قياس قدرات الطلاب على توليد الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حلول أصيلة وفعالة، وتقييمها، وتحسينها ، بالإضافة إلى تعبيرات التخيُّل المؤثِّرة، ونقل المعرفة إلى مستوياتٍ أعلى.

انسجامًا مع ما سبق، جاءت التوجهاتُ الوطنية في المملكة العربية السُّعودية مواكبةً للتوصيات العلمية والاتجاهات المعاصرة، حيث تشكَّلت من خلال رؤية السُّعودية (٢٠٣٠) برامجُ تنفيذية لتحقيق الأهداف المأمولة، منها: برنامج تنمية القدرات البشرية المتعلق برأس المال البشري الإنسان؛ بهدف تطويره لمواكبة التقدُّم المتسارع ورفع كفاياته للإسهام بدورٍ أكثر فعاليةً في التنمية المستدامة للوطن من خلال عدة مبادرات منها ما يتضمن توفير بيئات فعَّالة لتحفيز الإبداع، واستثمار قدرات الواعدين والموهوبين من الشباب بما يحقِّق الأهداف الاستراتيجية العليا للوطن. ويمثِّل البرنامجُ الوطني لتنمية القدرات البشرية الأساس لإعادة تشكيل مفاهيم التَّعليم وممارساته في جميع المراحل؛ حيث يجري العملُ منذ انطلاقه على عدة مُستهدَفات شملت: ضمانَ جاهزيةِ المواطنين في جميع مراحل الحياة من خلال الاستثمار في المواهب والكفاءات الوطنية، وضمانَ المواءمةِ بين مُخرجات التَّعليم واحتياجات سوق العمل، مع تعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال ودعمها، وإعادة تأهيل المهارات وتطويرها، إضافةً إلى ترسيخ القيم وتعزيزها؛ للوصول إلى اقتصادٍ مزدهر تقوده قدراتٌ وطنية ذات كفاءةٍ عالية، للإسهام في تحقيق رؤية (٢٠٣٠) بمحاورها الرئيسة الثلاث: المجتمع الحيوي، والاقتصاد مزدهر، والوطن الطموح. وعليه فمواكبة التطورات في كل الأبعاد والمجالات نحو تحقيق التنافسية العالمية تمثِّل مستهدفًا وطنيًا يرتبطُ بتنميةِ القدرات البشرية لجميع الفئات في جميع المراحل.

والقدراتُ البشرية بوصفها مفهومًا شاملًا كما ورد في وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) تتضمَّن: "القيم والسُّلوكيات، والمهارات الأساسية، ومهارات المستقبل، والمعارف التخصُّصية" (ص١٠). وتشملُ مهاراتُ المستقبل المهارات اللازمة للاستعداد لمهن المستقبل مثل مهارات التَّفكير العليا ومن ضمنها الإبداع، بالإضافة إلى المهارات العاطفية، والمهارات الاجتماعية، كما تتضمن استراتيجيةُ البرنامج تأكيدًا على تعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال بوصفها هدفًا ضمن ركائزه الأساسية لتحقيق المخرَج النهائي المتمثِّل في مواطن منافس عالميًا.

وعليه فإنَّ البرنامجَ الوطني لتنمية القدرات البشرية يؤكِّد على مهاراتِ الإبداع ضمن مهارات المستقبل الضرورية بالإضافة الى تأكيده أيضًا على الإبداع من خلال الإشارة الى ضرورة دعم الابتكار وريادة الأعمال لتحقيق التنافسية

العالمية. وبالتالي أصبح من المهم توفير فُرص تعليمية فعَّالة لجميع الطلاب لتنميةِ قدراتهم الإبداعية بما يعزز ثقافة البحث والتطوير لديهم ويؤهِّلهم بالمهارات اللازمة للتفوق التخصُّصي والكفاءة المهنية المستقبلية لزيادة فرص وصولهم لمستوى المبتكرين الرواد في مجالات تخصُّصية مهمة محليًا وعالميًا؛ باعتبار أن الابتكار هو نتيجة الإبداع في مستوياته التطبيقية العليا. وللإسهام في تحقيق هذه الأهداف الوطنية العليا، تتجلَّى الحاجةُ إلى مُراجعةِ بيئات التَّعلُّم المدرسي وتحسينها لتتضمَّن عواملَ داعمة لتطور الإبداع لكل طالب بحسب استعداداته تمهيدًا لمزيدٍ من الإثراء المدرسي والدعم الإضافي الخاص اللازم للذين يُظهرون مواهب في مجالات معينة لاستمرار تطوير قدراتهم واستثمارها بما يحقِّقُ أهدافَ التنميةِ المستدامة المأمولة. وعليه تأتي الدِّراسةُ الحالية بوصفها خطوةً جزئية في هذا الجانب تعمل على توفير بيانات تقييمية لبيئات التَّعلُّم في المدارس، ثم تحليل هذه البيانات للخلوص إلى نتائج واستنتاجات تساعدُ في عمليات التَّحسين المستمر لبيئات التَّعلُّم بما يدعم تطوُّر الإبداع لجميع الطُّلاب.

تتضمَّن الأدبياتُ حول بيئات التَّعلُّم الدَّاعمة للإبداع وصفًا وتحليلًا لمكونات البيئة المعززة للإبداع ومُتغيراته، مع دراسات ميدانية محدودة في التقييم المباشر لواقع بيئات التَّعلُّم وفق المكونات المعزِّزة للإبداع؛ وعليه فقد ظهرت مناقشات وتوصيات حول الظُّروف والعوامل ذات الصِّلة بشكلٍ عام، حيث أكَّدت نتائجُ الدِّراسات السَّابقة العلاقة الارتباطية الإيجابية الدالة إحصائيًا بين بيئة التَّعلُّم الدَّاعمة للإبداع وبين تطور التَّحصيل الدراسي والمهارات العليا للطلاب، ومن ذلك ما أكَّدته كيم (Kim, 2019) على أن تطوُّر الإبداع لدى الطلاب يتطلب بيئةً داعمةً تعزِّز اتِّجاهاتِهم نحو الإبداع، والاتِّجاهات الإيجابية بدورها تُسهِّل تطويرَ التَّفكير الإبداعي وتطبيق مهاراته بمستوياتٍ عليا للوصول إلى الابتكار في أي مجال. كما أشار فان وكاي (Fan & Cai, 2022) إلى ضرورة أن تكون بيئاتُ التَّعلُّم معزِّزةً للعوامل الوسيطة لتطور الإبداع مثل توجيه اتجاه هدف التَّعلُّم نحو التَّعلُّم الحقيقي في حد ذاته، مع تعزيز المشاركة المعرفية، والترابط الشَّبكي بين الطُّلاب. وعليه تتضمَّن بيئاتُ التَّعلُّم عوامل عدة ترتبط بالمحيط المادي والجانب النفسي والظروف التَّدريسية والأشخاص المؤثِّرين داخل البيئة التي يتفاعل فيها الطلاب؛ وقد حدَّدها البعضُ ضمن مجالاتٍ كبرى تشمل: البيئةَ المادية، والجوَ التَّعليمي، والاندماجَ الطُّلابي (Richardson & Mishra, 2018).

يشير أيضًا كلٌ من بيجيتو وكوفمان (Beghetto & Kaufman, 2014) إلى أنَّ بيئات التَّعلُّم تعدُّ أساسًا محوريًا في دعم تطور الإبداع أو قمعه لدى الطلاب، وعليه فقد أكَّدا هذان الباحثان ضرورةَ أن يكون المعلمون على وعيٍ شامل بطبيعة الإبداع وحالات الفروق الفردية في الاستعدادات بين الطُّلاب، مع إعطاء الوقت الكافي لمراقبة طرق تفاعل الطلاب واستجاباتهم المختلفة تجاه مكونات بيئة التَّعلُّم ومتغيراتها، وتشجيع الجميع لمشاركة إبداعاتهم، مع تقديم تغذيةٍ راجعةٍ داعمةٍ لهم ونمذجة الإبداع في كل موقف تعليمي.

أما ديفيس وآخرون (Davise et al., 2013) فقد قاموا بعمل مراجعة منظَّمة للأدبيات المتعلقة ببيئات التَّعلُّم الدَّاعمة للإبداع، مؤكِّدين على وجود أدلة قوية على أن البيئة التَّعليمية المعزِّزة للإبداع تزيد من: الدافعية، والتحصيل الدراسي والنمو الانفعالي الاجتماعي للطلاب. وقد تضمَّنت نتائجُ هذه الدِّراسة أيضًا تأكيدًا على ملامح مشتركة للبيئة الدَّاعمة للإبداع شملت: المرونة في البيئة المادية والتَّعليمية، والإدارة والمسؤولية الذاتية من الطلاب لتعلُّمهم والأنشطة المنفذة، والبيئة المادية المتنوعة في الصفوف وفي أماكن أخرى مثل المتاحف والمعامل، والاستخدام المرن للوقت (بما في ذلك الوقت خارج وقت المدرسة والمناهج الدراسية الرسمية)، والسماح للطلاب بالعمل بالسرعة التي تناسبهم دون ضغوط، والعلاقة الإيجابية بين المعلمين والطلاب بما في ذلك التوقُّعات العالية والاحترام المتبادل ونمذجة المواقف الإبداعية والمرونة والحوار،

بالإضافة إلى توفُّر فرص للطلاب للعمل بشكلٍ تعاوني مع أقرانهم والتي يمكن أن تمتد بشكلٍ منتج إلى ممارسات تقييم الأقران والتقييم الذاتي.

وتضمَّنت دراسةُ جريجوري وآخرون (Gregory et al., 2013) ضرورةَ أن تكون بيئاتُ التَّعلُّم معززةً للإبداع من خلال محتوى المنهج بتطوير الخبرات التكيُّفية وإتاحتها للطلاب أكثر من الخبرات الروتينية. حيث تعتمد خبراتُ التَّعلُّم التكيُّفية كما حدَّدها الباحثون على الفهم العميق ذي المعنى لموضوعات التَّعلُّم المختلفة بما يحقق انتقال الأثر في مواقف جديدة من خلال: إدراك المعلومات الأساسية، واكتشاف العلاقات والأنماط، والتمكُّن من طُرُق أداء المهمات، مع الفهم لماذا تكون طرق معينة أفضل من غيرها؟ وكيف يمكن تحسينُها أو اقتراح أفضل منها. كما أكد تريلينغ وفادل (Trilling & Fadel, 2009) أنَّ تعزيزَ الإبداع يتطلَّب أن تتيح البيئةُ التَّعليمة فرصًا لطرح التساؤلات والأفكار الجديدة، مع رفع مستوى الثقة في الطلاب ودعم التَّعلُّم من الأخطاء وحالات الفشل. ويشير الياصجين (٢٠١٩) أيضًا إلى أنَّ البيئةَ المدرسية الدَّاعمة للإبداع تتطلَّب مناخًا مدرسيًا إيجابيًا، ومناخًا صفيًا مثيرًا للتفكير، مع وضوح فلسفة المدرسة وأهدافها، وتوافر مصادر تعليمية إثرائية، وتنوع أساليب التَّقييم.

ومن الدِّراساتِ السَّابقة أيضًا حول بيئات التَّعلُّم، دراسة نقذتها آراجون (Aragon, 2023) لتعرُّف مستوى توفير المعلمين لبيئة تعليمية مُعزِّزة للإبداع في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال مقياس تقدير ذاتي أكمله المعلمون أنفسهم يدور حول مدى تحقُّق العناصر المعزِّزة للإبداع المرتبطة بالجانب المادي، وجانب الجو التَّعليمي، وجانب اندماج الطلاب في بيئات التَّعلُّم. كما هدفت هذه الدِّراسةُ أيضًا إلى تعرُّف مدى ارتباط تقدير المعلمين لمجالات إبداعاتهم الذاتية بالبيئة التَّعليمية التي يخلقها للطلاب. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى عددٍ من النَّتائج من أهمها أنَّ بيئات التَّعلُّم التي يوفرها المعلمون بشكلٍ عام تكون معززةً للإبداع بدرجةٍ متوسِّطة، حيث ظهر جانب الجو التَّعليمي الصفي (علاقات الطلاب بالمعلمين) بدرجة تحقُّق أعلى (٨٤٪) من الجوانب الأخرى، تلاه جانبُ اندماج الطلاب في التَّعلُّم (تفاعل الطلاب مع أنشطة التَّعلُّم)، ثم الجانب المادي للبيئة التَّعليمية بمستوى التحقُّق الأدنى لعناصره المعزِّزة للإبداع. وقد أظهرت النتائجُ أيضًا وجودَ ارتباطٍ إيجابي دالٍ إحصائيًا بين مستويات تقديرات المعلمين لذواتهم بوصفهم مبدعين ومستويات توفيرهم لبيئات تعلُّم معزِّزة للإبداع بشكلٍ عام. وتؤكد نتائجُ هذه الدارسة دور المعلِّم في خلق بيئة تعلُّم تعزِّز الإبداع، وأنَّه كلما زاد تقديرُ المعلم لذاته كونه مبدعًا مبدع انعكس ذلك إيجابيًا على جودة البيئة التَّعليمية التي يوفرها في الصف الدراسي. وعليه فقد تضمَّنت التوصياتُ المنبثقة ضرورةَ زيادة الدعم للمعلِّمين في توفير بيئات تعلُّم معززة للإبداع بما في ذلك توفير فرص التطوير المهني وإجراء مزيدٍ من الدِّراساتِ في هذا الشأن.

وفي دراسةٍ أخرى سعى براندون وآخرون (Brandon et al., 2022) للتحقُّق من الفرص ومظاهر الدعم المتوفرة في المدارس لتطوير إبداع الطلاب في ثلاث ولايات من الولايات المتحدة الأمريكية وفق وجهات نظر المعلِّمين. واستخدم الباحثون "أداةً لتقييم الفرص المدرسية الدَّاعمة للتخيُّل والإبداع والابتكار" باعتبارها مُركَّبات مفهومية مترابطة، وهذه الأداة صمَّمها رينزولي وآخرون (Renzulli et al., 2021) وهي تتضمَّن عددًا من العبارات تمثِّل ممارسات وعناصر داعمة لتطوُّر إبداع الطلاب. وقد كشفت نتائجُ الدِّراسة أن المعلِّمين يوفرون فرصًا داعمةً لإبداع الطلاب بشكلٍ متوسِّط، وأنَّ المعلمين في الصفوف الدراسية الابتدائية العليا يكونون أكثر دعمًا لإبداع الطلاب من المعلِّمين في الصُّفوف الثلاث الأولى. وأنه لا توجد اختلافات ذات دلالةٍ احصائية في درجة توفير الفرص الدَّاعمة للإبداع بين معلِّمي الصُّفوف الاعتيادية ومعلِّمي الطلاب الموهوبين، وقد تمثَّلت أكثر عناصر الدعم المتوفرة بحسب وجهات نظر المعلِّمين في إتاحة

الوقت الكافي للطُّلاب في الحصص الدراسية لتطوير أفكارهم، بالإضافة إلى جدولة فترات خاصة للطلاب للمناقشات الإضافية.

كما أجرى الخزيم والبلوي (٢٠٢٠) دراسة لتعرُّف الممارسات التدريسية لمعلِّمي الرياضيات في تنمية مهارات التَّعلُّم والإبداع لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السُّعودية، من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة الصفية للممارسات التدريسية ضمن محاور شملت: التَّفكير الناقد وحل المشكلات، والتعاون والتواصل، والإبداع والابتكار. وقد أشارت النتائجُ إلى مستوى منخفض في محور ممارسات تنمية مهارات التعاون والتواصل، وكذلك في محور الإبداع والابتكار، في حين كان المستوى متوسِّطًا في محور ممارسات تنمية التَّفكير الناقد وحل المشكلات.

ونفذ هارتلي وبلوكر (Hartley & Plucker, 2014) دراسةً مقارنة لمدى استخدام الأنشطة التَّعليمية المعزِّزة للإبداع بين المعلِّمين في الصين وأمريكا. وقد كشفت نتائجُ الدِّراسة أنَّ المعلِّمين في الصين أكثر استخدامًا للأنشطة التي تعزِّز الإبداع وشمل ذلك: الأنشطة التي تقوم على المتعة، وأنشطة التحدي، ومشروعات العمل التعاوني، والمشاركة المعرفية، ونقاشات المجموعات. كما كشفت نتائجُ الدِّراسة اختلافًا في بعض الإدراكات، حيث تبين أنَّ المعلِّمين في الصين يعتقدون بدرجةٍ أكبر أنَّ الأنشطةَ الروتينية مهمة لتعزيز الإبداع، وبالرَّغم مما أكَّدته نتيجةُ التقرير الذاتي أنَّ هذا النوع من الأنشطة يُستَخدم بدرجةٍ أقل لديهم في الصفوف الدراسية. وقد أكَّد الباحثان أيضًا في هذه الدِّراسة أهميةَ توظيف هذ النَّتائج بحذر عند المقارنة بين المجموعتين باعتبار أنَّ البيانات استُخْلِصت باستخدام مقاييس تقدير ذاتي ليس بهدف تحديد جوانب الضَّعف وإنما لدعم السِّياسات التَّعليمية وبيئات التَّعلُّم التي تشجِّع المعلمين على تطبيق مثل هذه الأنشطة الفعَّالة وتحسينها.

وفي دراسةٍ أخرى سعى الشهري (٢٠٢٢) لتعرُّف مزايا البيئات التَّعليمية في المدارس العالمية في مدينة جدة بالمملكة العربية السُّعودية، وقد تضمَّنت النَّتائج تميُّز بيئات المدارس العالمية بتوفُّر أنشطة ترفيهية للطلاب، وتجهيزات لممارسة الألعاب الرياضية المختلفة، ونظام تقييم دوري للمعلمين لضمان استخدامهم للاستراتيجيات التَّعليمية الفعَّالة، وتعاون مثمر مع القطاعات خارج المدرسة لتنفيذ أنشطة ومحاضرات للطلاب، مع توفُّر مصادر تعلُّم متعددة للإثراء التَّعليمي.

كما أجرت بني نصر (٢٠٢٢) دراسةً للتعرُّف إلى معوِّقات تنمية الإبداع لدى الطُّلاب في المدارس الابتدائية في مملكة الأردن، وقد ظهرت جميعُ محاور المعوِّقات في أداة الدِّراسة باعتبارها معوِّقات فعلية بدرجةٍ مرتفعةٍ بشكلٍ عام. وكشفت النتائجُ أيضًا أنَّ المعوِّقاتِ المرتبطة بالبيئة المدرسية موجودةٌ بدرجةٍ متوسِّطة إلى عالية، حيث ظهرت أكثرُ العناصر درجةً في وجودها ضمن المعوِّقات ما يتعلق بضعف اهتمام إدارة المدرسة بتنمية الإبداع، مع عدم تشجيع الطلاب على مشاركة وجهات نظرهم حول موضوعات النقاش والتَّعلُّم.

أما البكر (٢٠٠٢) فقد نفذ أيضًا دراسةً للتعرُّف إلى معوِّقات تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلةِ الابتدائية في المملكة العربية السُّعودية، وقد تضمَّنت المعوِّقاتُ التي ظهرت بدرجةٍ كبيرة معوِّقاتٍ ضمن محور طبيعة المناهج، ومعوِّقاتٍ ضمن البيئة المدرسية. حيث أشارت النَّتائجُ أنَّ المعلِّمين، وعينة الدِّراسة، أكَّدوا وجودَ عددٍ من المعوِّقات منها أن أنشطة التَّعلُّم لا تركز على التَّفكير الإبداعي، وأن محتوى الكتب المدرسية لا يشمل الإنجازات والاكتشافات العلمية، مع وجود نقصٍ في التجهيزات المدرسية اللازمة، وضعفٍ في عوامل التشويق للطلاب في البيئة المدرسية.

وعليه يمكن اجمالُ التوصيات العملية لتأسيس بيئة تعلُّم داعمة لتطوُّر الإبداع كما وردت في الأدبيات والدِّراسات السابقة فيما يلي:

أولًا: دمج ممارسات تطوير الإبداع في كل موقف تعليمي من خلال الأنشطة والمهمات التي تشمل إعادة صياغة مشكلات، وتتطلَّب إيجاد أفكار مُتعدِّدة مع تفعيل المهارات ما وراء المعرفية ليتحمل الطالب مسؤولية تعلُّمه وتطوير مهاراته العليا.

ثانيًا: إتاحة فرص للطلاب ليختاروا ويتخيلوا ويكتشفوا؛ ويشمل ذلك أنشطة مثل التَّعلُّم وفق الاهتمامات والتَّعلُّم التعاوني والمشروعات المرتبط بالحياة الواقعية.

ثالثاً: الاستخدام بوعي لمعزِّزات الدافعية الداخلية مع مراقبة الاستجابات لتحسين الخيارات المناسبة لكل طالب.

رابعاً: تقديم التَّعلُّم والإبداع باعتبارهما وسائل للوصول إلى نهايات أخرى وليسا هدفين نهائية في حد ذاتها.

خامساً: نمذجة المعلم للإبداع بنفسه في ممارساته المهنية واستجاباته الإيجابية سواءً مع مكونات المنهج أم مع الزملاء وفريق العمل في المدرسة أم مع أولياء الأمور بالإضافة إلى الطلاب من أجل تكامل كل العوامل الدَّاعمة للإبداع معًا (Beghetto & Kaufman, 2014; Wadaani, 2015; Schacter et al., 2006).

كما يُلاحَظ أيضًا من نتائج الدِّراسات السَّابقة ذات الصلة، أنَّ مستوى توفُّر العناصر المعزِّزة للإبداع في بيئات التَّعلُّم بشكلٍ عام ليس بالمستوى المأمول، وعليه يؤكد الباحثون في تنمية الإبداع أهميةَ الاستمرار في دراسة الواقع والتَّقييم الدوري في ضوء المتغيرات ذات الارتباط المحتمل لضمان توفير العوامل المحفزة للإبداع في بيئات المدارس العامة (Cheung,2012; McCoach & Siegle, 2007). ومن ثمَّ تأتي الدِّراسةُ الحالية لتقييم بيئات التَّعلُّم وفق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في مدارس التَّعليم العام بمنطقة جازان بالمملكة العربية السُّعودية، بوصفها استمرارًا لجهود التعرُّف الدوري الضروري للجوانب الإيجابية وجوانب الضعف في البيئات التَّعليمية؛ بهدف استخلاص استنتاجات وتوصيات يمكن الاستفادةُ ضمن عمليات التخطيط والتطوير نحو التحسين المستمر من أجل توفير بيئات تعلُّم أكثر دعمًا لتطوُّر القدرات الإبداعية لجميع الطلاب.

مشكلةُ الدِّراسة:

تشير الأدبياتُ أنَّ الإبداع بمعناه الإنساني الواسع يرتبط بجوانب عديدة تشمل: السمات الشخصية، والعمليات العقلية، والإنتاجية الفريدة الابتكارية، بالإضافة إلى البيئة الحاضنة الدَّاعمة (Runco, 2003; Wadaani, 2022). وبالتالي فإنَّ الإبداعَ بوصفه ظاهرةً إنسانية يمكن تحفيزها وتطويرها لجميع الأفراد بمستوياتٍ متفاوتة وفقًا للفروق الفردية في الاستعدادات العامة، إذ ليس من المتوقَّع أن يصل جميعُ الأفراد إلى المستوى الأعلى من الإبداع وهو الابتكار الفريد من نوعه، ولكن التطور العام يمكن دعمه للجميع، كما أنَّ توفيرَ بيئةٍ داعمة لتطور الإبداع يعدُّ الأساس الذي تُبنى عليه مزيدٌ من جهود الرعاية والدعم الخاص لذوي الإنجاز العالي (e.g., Torrance, 1995; Beghetto & Kaufman, 2007; Sternberg, Kaufman, & Grigorenko, 2008).

وفي ضوء ذلك وبُناءً على الزيارات الميدانية لبعض مدارس التَّعليم العام، وما تضمَّنته نتائجُ بعض الدراسات (الخزيم والبلوي، ٢٠٢٠؛ ودعاني، ٢٠٢٠أ)، من عدم وصول تطبيق الممارسات التَّعليمية المعزِّزة للإبداع في الصفوف

الدراسية العامة للمستوى المأمول، إضافةً إلى الاستطلاعات غير الرسمية التي نفذها الباحثُ مع بعض المعلِّمين والمشرفين خلال العمل الأكاديمي والإشرافي، ظهرت لدى الباحث مؤشِّراتُ وجود مشكلة من خلال وجهات النظر حول أبعاد تحفيز الإبداع في المدارس، والتباين الملاحظ في تقدير جودة بيئات التَّعلُّم فيما يتعلق بعوامل دعم تطوُّر الإبداع لجميع الطلاب. ووفق هذه المؤشرات تتضح مشكلةٌ تستدعي البحثَ والتحقُّقَ العلمي من خلال دراسةٍ تقييميه لبيئات التَّعلُّم في مدارس التَّعليم العام في ضوء العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع؛ سعيًا إلى توفير بيانات، وتقديم توصيات لعمليات تحسين بيئات التَّعلُّم المدرسي وفق استنتاجات دقيقة موثوق بها.

أسئلةُ الدِّراسة:

يمكن بلورةُ مشكلة الدِّراسة في الحاجة إلى الإسهام في تحسين بيئات التَّعلُّم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في بيئات التَّعلُّم بمدارس التَّعليم العام؟

٢- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع بين مدارس الذكور ومدارس الإناث؟

٣- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تقييم المشاركين في الدِّراسة لمستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطوُّر الإبداع في ضوء صفة العمل (معلمًا، أم مديرًا، أم مشرفًا)؟

أهداف الدِّراسة:

تهدف الدِّراسة الحالية الى ما يلي:

١. تعرُّف مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في بيئات التَّعلُّم بمدارس التَّعليم العام.

٢. تحديد طبيعة الفروق بين مدارس البنين ومدارس الذُّكور في مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في بيئات التَّعلُّم.

٣. تحديد الفروق في مستوى تقدير المشاركين في الدِّراسة، باختلاف طبيعة العمل (معلمين ، أم مدراء، أم مشرفين) لمستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في بيئات التَّعلُّم.

أهميةُ الدِّراسة:

تكمن أهميةُ هذه الدِّراسة نظريًا في ارتباطها بمفهوم الإبداع بوصفه مركَّبًا جوهريًا ضمن القدرات الإنسانية التي يجب رعايتُها من أجل تنشئة جيلٍ قادرٍ على الدفع بعجلة التنمية وتقديم الجديد بشكلٍ المشكلات المعاصرة ويوفر ظروفَ حياةٍ أفضل للبشرية. إنَّ تطويرَ الإبداع بكل أبعاده ومهارته، في المدارس والمؤسَّسات بمختلف القطاعات، يمثل محورَ اهتمامٍ عالمي استجابةً لما تضمَّنته الدِّراساتُ حول كون الإبداع أساس النجاح في الحياة، والازدهار الاقتصادي، والاستدامة في التطوير والابتكار.

وتتوافق الدِّراسةُ الحالية تطبيقيًا مع التوصيات العلمية وأيضًا مع التوجهات الوطنية في المملكة العربية السُّعودية باعتبارها إسهامًا في اتجاه تحقيق الرؤية الوطنية (٢٠٣٠) من خلال توفير ما يدعم خطط تطوير بيئات التَّعلُّم نحو تنمية القدرات البشرية الوطنية. لقد ركَّزت أغلبُ الدِّراسات السَّابقة ر على التعرُّف إلى إدراكات المعلِّمين حول الإبداع والممارسات

التَّعليمية المنفَّذة لتنمية الإبداع، في حين مازالت الدراساتُ محدودةً في مجال تقييم بيئات التَّعلُّم. إذ تتضمن بيئات التَّعلُّم عواملَ مهمة ذات تأثيرٍ كبيرٍ في دعم تطوُّر الإبداع، وعليه ينبغي التحقُّق من مدى توفُّرها في المدارس. والدِّراسةُ الحالية مهمةٌ من هذا الجانب حيث تهدف إلى تقييم بيئات التَّعلُّم وفق العوامل الدَّاعمة لتطوُّر الإبداع.

وتعدُّ البياناتُ والنَّتائجُ المنبثقة من هذه الدِّراسة مهمة لارتباطها بعوامل جوهرية أثبتت الدِّراساتُ أهميتها في دعم الإبداع لجميع الطلاب. كما أنَّ النَّجاح في تحقيق أهداف هذه الدِّراسة سوف يوفر بيانات وصفية للواقع بحيثياته في ضوء بعض المتغيرات المهمة، إضافةً إلى إحصاءات استدلالية يمكن الاعتمادُ عليها في بناء خطط المعالجة والتطوير المستقبلية بما يوفر بيئة مدرسية تحفز الإبداع لجميع الطلاب وتؤسس للدعم اللازم الإضافي للطلاب ذوي القدرات العالية الاستثنائية.

حدودُ الدِّراسة:

١. الحدود الزمانية: تمَّ جمعُ البيانات للدراسة الحالية خلال النصف الأول من العام الميلادي (٢٠٢٤م).
٢. الحدود المكانية: أُجرِيت الدِّراسةُ ضمن نطاق عمل الباحث في منطقة جازان من خلال عينة من العاملين في التَّعليم (معلمين، ومدراء، ومشرفين) ممن أمكن الوصولُ إليهم ضمن مدارس مدينة جيزان والمحافظات المجاورة لها.
٣. الحدود الموضوعية: ارتبطت الدِّراسةُ موضوعيًا بعوامل بيئات التَّعلُّم الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في المدارس. وتعبر العواملُ في هذه الدِّراسة عن أي مكون أو ظرف ضمن البيئة المدرسية وله تأثيرٌ مباشرٌ في تطور الإبداع لجميع الطلاب.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

يمكن تحديدُ التعريفات للمصطلحات الرئيسية الواردة في هذه الدِّراسة على النحو التالي:

بيئات التَّعلُّم: تم تعريف البيئة على أنها المكونات والظُّروف النَّفسية والمادية المحيطة بالأفراد (Kim, 2016). وقد حدد ريتشاردسون ومايشرا (Richardson & Mishra, 2018) بيئة التَّعلُّم بأنها تشمل البيئة المادية (مكونات الفراغ المحيط) مناخ التَّعلُّم (التفاعل والعلاقة بين المتعلمين والمعلم)، والاندماج الطلابي (الأنشطة التي ينفذها الطلاب). ويمكن تعريفُ بيئاتِ التَّعلُّم في الدِّراسة الحالية إجرائيًا بأنها كل ما يحيط بالطالب ويتفاعل معه إرسالًا واستقبالًا في أثناء عمليات التَّعلُّم في المدرسة.

العوامل الدَّاعمة: يعبر مصطلح "العامل" في هذا الدِّراسة عن كل ما له تأثير على تطور الإبداع لدى الطلاب، وعليه تشير عبارةُ "العوامل الدَّاعمة" في الدِّراسة الحالية إلى عددٍ من العناصر التي وصفتها الأدبياتُ والدراساتُ أنها عوامل مؤثِّرة إيجابيًا في تطور الإبداع لجميع الطلاب في المدارس (Davies et al., 2013). وقد تمَّ تحديدُ العوامل الدَّاعمة في هذه الدِّراسة على شكل عبارات تمثِّل مكونات، أو ظروف، او استجابات، أو تنظيمات لها علاقة بتطور الإبداع.

الإبداع: عرف كلٌ من ماسلو وروجرز الإبداع من خلال ارتباطه بتحقيق الذات (Maslow, 1943; Rogers, 1954) والشخص المبدع، وفقًا لما قدَّماه من نظريات، هو "الإنسان المحقِّق لذاته، الصحيح عقليًا، المتقبِّل لذاته، الديموقراطي المنفتح عقليًا، المؤدي وظيفيًا بكفاءة، المتطوِّر دومًا باستخدام جميع ما لديه من مواهب ليصبح على ما هو قادر على أن يكون عليه بالحد الأقصى" (Davis, 2004, p.2). كما عرفت كيم (Kim, 2016) الإبداع أنه " صنع أو عمل شيء فريد نافع، وهو عملية تقود إلى الابتكار في كل المجالات" (p.32). واستنادًا إلى ما سبق فيمكن تحديدُ

معنى الإبداع في هذه الدِّراسة بأنه مُركَّب سمات شخصية، ومهارات عقلية، وقدرات إنتاجية تظهر بمستويات متباينة في مجالات متعددة؛ وتؤدي إلى التطوير والابتكار نحو تحقيق الذات؛ والإبداع –كغيره من القدرات الانسانية– يتأثر تطوره بعوامل البيئة.

الطَّريقةُ والإجراءات

استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التَّحليلي للإجابة عن أسئلة الدِّراسة ومناقشةِ النتائج الضمنية، حيث يتضمَّن هذا المنهجُ استجوابَ عينة من مجتمع الدِّراسة للحصول على بيانات توصيفيه وتفسيرية لظاهرةٍ معينة في ضوء متغيرات مُحدَّدة مُسبَقاً. في ضوء هذا المنهج تم بناء أداة لجمع البيانات تمثَّلت في استبانة تم توزيعها (عبر رابط إلكتروني) على عينة من فريق العمل في مدارس التَّعليم العام شملت (معلمين، ومدراء، ومشرفين)، ثم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات للحصول على المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدِّراسة في ضوء إجراءات علمية تسلسلية لضمان المستوى المقبول للصدق والثبات.

وقد تضمَّنت الإجراءاتُ الحصولَ على موافقات رسمية شملت خطاب تأكيد لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة جازان على توافق الدِّراسة مع معايير بحوث المجالات الإنسانية، والإشارة بوضوح لجميع أفراد عينة الدِّراسة بأن المشاركة اختيارية، والتأكيد على أنه لا يوجد ما يظهر هوية المشارك، وكذلك التنويه بأهمية تطابق البيانات مع الواقع الفعلي لضمان بيانات دقيقة توصل إلى نتائج موثوق بها.

أداةُ الدِّراسة:

من خلال مراجعةِ الأدبياتِ والدِّراساتِ ذات الصلة بموضوع بيئات التَّعلُّم الدَّاعمة لتطور الإبداع (e.g. Kim, 2016; Beghetto & Kaufman, 2014; Wadaani, 2015; Schacter et al., 2006)، صمَّم الباحثُ أداة جمع البيانات في هذه الدِّراسة المتمثِّلة في استبانة تتضمَّن عوامل داعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم المدرسية وفق ما هو موصَى به في الأدبيات والدراسات الميدانية ذات الصلة (Aragon, 2023; Richardson & Mishra, 2018). وقد تكونت الأداةُ في صورتها الأولية من (١١) عبارة، تطوَّرت لتصبح في صورتها النهائية مكونة من (١٣) عبارة، تمثل كل عبارةٍ منها عاملًا جوهريًا في حد ذاته داعمًا لتطور الإبداع لجميع الطلاب. وقد تم استخدام عبارات تمثل الاستجابات وفق نمط مقياس ليكرت الرباعي، حيث تم تصميمُ الأداة لتكونَ أمام كل عبارة بدائل للتعبير عن درجة التحقُّق هي: (متحقِّق بمستوى عالٍ = ٤ درجات، متحقِّق بمستوى متوسط = ٣ درجات، متحقِّق بمستوى منخفض = ٢ درجة، غير متحقِّق = ١ درجة). مع تفسير درجة التحقُّق من خلال المتوسِّط العام بمقابلات وصفية على النحو التالي: ٣,٥ فأكبر (تحقُّق عالٍ)، من ٢,٥ الى ٣,٤٩ (تحقُّق متوسط)، من ١,٥ إلى ٢,٤٩ (تحقُّق منخفض)، ١,٤٩ فأقل (غير متحقِّق).

الصِّدقُ والثَّبات:

للتحقُّق من صدق الأداة، قام الباحثُ بعرض الصورةِ الأولية (١١ عبارة) على مجموعةٍ من المختصين للتحكيم وفي ضوء ما تمَّ الاتفاقُ عليه من ملاحظات وتحسينات (بنسبة اتفاق ٨٠٪ على الأقل)، تمت إعادة صياغة عددٍ من العبارات، وإضافة عبارتين: الأولى مرتبطة بالمهمات المدرسية "*يُنفذ الطلاب مهمات مدرسية تزيد من قدراتهم الإبداعية*"، والأخرى مرتبطة بالواجبات المنزلية "*الواجبات المدرسية المنزلية متوافقة مع احتياجات الطلاب*"، لتكتمل الصورةُ النهائية

لأداة الدِّراسة بعدد (١٣) عبارة. وقد تم تطبيقُ الأداة على عينة استطلاعية للتأكُّد من مستوى الوضوح وعدم وجود عبارات تقود الى استجابات غير صادقة، وقد أظهرت الأداةُ مستوى وضوح مناسب لدى المشاركين في التَّطبيق التَّجريبي. كما تم التحقُّق من الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة بتنفيذ اختبار معامل ارتباط بيرسون، وقد أكَّدت النَّتائجُ وجود ارتباطات ذات دلالةٍ إحصائية بين عبارات الاستبانة، وأيضًا بين الدرجة لكل عبارة والدرجة الكلية لعبارات الاستبانة. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات:

جدول١

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة

م	العبارة	الدرجة الكلية لعبارات الاستبانة: معامل ارتباط بيرسون	الدرجة الكلية لعبارات الاستبانة: القيمة الاحتمالية
١	يشعر الطلاب بالاحترام والأمان في المدرسة	٠,٥٧٨**	<٠,٠٠١
٢	أنشطة التَّعلُّم في المدرسة مشوقة ممتعة للطلاب	٠,٧٨١**	<٠,٠٠١
٣	يتاح للطلاب فرص اختيار موضوعات اضافية لتعلُّمها	٠,٧٧١**	<٠,٠٠١
٤	يشارك الطلاب في أنشطة مدرسية تقوم على الاكتشاف وحل المشكلات	٠,٨٢٤**	<٠,٠٠١
٥	الواجبات المنزلية متوافقة مع احتياجات الطلاب	٠,٧٩٢**	<٠,٠٠١
٦	يتم التعامل مع أخطاء الطلاب بتقبل وبإيجابية	٠,٧٠٨**	<٠,٠٠١
٧	يتلقى الطلاب التوجيه والإرشاد للتعلم من أخطائهم	٠,٧٥١**	<٠,٠٠١
٨	يُظهر الطلابُ سعادةً بالتَّعلُّم	٠,٧٥٠**	<٠,٠٠١
٩	يتلقى الطلاب التشجيع عندما يطرحون أفكارًا جديدةً غير مألوفة	٠,٧٤١**	<٠,٠٠١
١٠	يتاح للطلاب وقت مناسب للتفكير والتأمل الهادئ حول موضوعات التَّعلُّم	٠,٨١٨**	<٠,٠٠١
١١	يتوفر في القاعات الدراسية مساحات كافية للعمل الجماعي والتَّعلُّم التعاوني	٠,٧٨١**	<٠,٠٠١
١٢	يُنفذ الطلاب مهمات مدرسية تزيد من قدراتهم الإبداعية	٠,٨٥٤**	<٠,٠٠١
١٣	توفر المدرسة وسيلة إعلامية حائطية أو غيرها لإبراز نماذج أعمال الطلاب ومنجزاتهم	٠,٨٠٤**	<٠,٠٠١

** الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١

ويُلاحَظ من الجدول السابق وجودُ ارتباطٍ دالٍ إحصائيًا بين درجة كل عبارة في الاستبانة مع الدرجة الكلية لجميع عبارات الاستبانة عند مستوى (٠,٠١) فجميع العبارات ذات ارتباطٍ قوي ما عدا عبارة "*يشعر الطلاب بالاحترام والأمان في المدرسة*" التي ظهرت بارتباطٍ دالٍ إحصائيًا أيضًا عند مستوى (٠,٠٠١) ولكن بدرجة ارتباط متوسِّطة. وهو ما يعطي بشكلٍ عام مؤشرًا إيجابيًا إضافيًا على صلاحية الاستبانة للتطبيق لأغراض الدِّراسة الحالية.

كما تم التحقُّق من ثبات الأداة أيضًا بحساب معامل كرونباخ ألفا حيث ظهرت قيمة α تساوي(٠,٩١٥.) والجدول التالي (٢) يوضح الإحصاءات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول٢

إحصاءات ثبات أداة الدّراسة وفق معامل كرونباخ ألفا

أداة الدّراسة	عدد العبارات	كرونباخ ألفا
العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع	١٣	٠,٩٤٠

وتم أيضًا حسابُ معامل الثبات بالتحليل القائم على التجزئة النصفية للاستبانة، وقد أظهرت النتائجُ قيمة ثبات عالية أيضًا، حيث ظهر معامل سبيرمان–براون للنصفين غير المتماثلين بقيمة تساوي (٠,٩١٩) في حين ظهرت قيمةُ الارتباط بين النموذجين تساوي (٠,٨٤٩) وفق ما هو موضَّح في جدول(٣). وعليه يمكن اعتبار الاستبانة المستخدمة ذات مستوى من الصدق والثبات تجعل الثقةَ كبيرةً بالنتائج حول أسئلة الدِّراسة.

جدول٣

ثبات الاستبانة بالتحليل القائم على التجزئة النصفية

المعامل	الثبات
معامل كرونباخ ألفا	٠,٨٨٥
الارتباط بين النموذجين	٠,٨٤٩
معامل سبيرمان–براون	٠,٩١٨
	٠,٩١٩
معامل جوتمان للتجزئة النصفية	٠,٩١٨

مجتمعُ الدِّراسةِ وعينتُها:

يمثل فريقُ العمل في مدارس التَّعليم العام مجتمع الدِّراسة، وقد تم التطبيق ضمن نطاق عمل الباحث على عينة من المجتمع في مدينة جازان والمحافظات المجاورة لها، بتوزيع أداة الدِّراسة من خلال قنوات تواصل متعددة للوصول إلى أكبر عدد ممكن من المشاركين. حيث بلغت عينةُ الدِّراسة (١٦٧) مشاركاً من فئات مختلفة شملت معلمين، ومدراء، ومشرفين؛ من الذكور والإناث باستجابات مكتملة قابلة للمعالجة الإحصائية. وقد ظهرت النسبةُ الأكبر من العينة من ذوي سنوات العمل في التَّعليم لأكثر من (١٠) سنوات. وفيما يتعلق بالمؤهَّل الدراسي فقد توزَّعت العينةُ بين من يحمل درجة البكالوريوس أو درجة الماجستير، في حيت لم يكن ضمن العينة من يحمل درجة الدكتوراه. أما بالنسبة لمتغير التأهيل الخاص حول الإبداع فقد أشارت البياناتُ بأن غالبيةَ العينة لم يسبق لهم التأهيل في مجال الإبداع. والجدول التالي يحتوي تفاصيل إحصاءات عينة الدِّراسة وفق المتغيرات المستقلة.

جدول٤

إحصاءات عينة الدِّراسة وفق المتغيرات المستقلة.

المتغيرات المستقلة		التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٦٤	٪٣٧,٧
	أنثى	١٠٤	٪٦٢,٣
الدرجة العلمية	البكالوريوس	١٥٤	٪٩٢,٢
	الماجستير	١٣	٪٧,٨
	الدكتوراه	٠	٪٠
صفة العمل	معلم	١٣٦	٪٨١,٤
	مدير	١٩	٪١١,٤
	مشرف	١٢	٪٧,٢
سنوات العمل في التَّعليم	أقل من ٦ سنوات	٢١	٪١٢,٦
	٦-١٠ سنوات	١٨	٪١٠,٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٨	٪٧٦,٦
التأهيل في مجال الإبداع	لا يوجد	١٠٢	٪٦١,١
	دورة تدريبية	٤٣	٪٢٥,٧
	مقرر جامعي	٢٢	٪١٣,٢
المجموع		١٦٧	٪١٠٠

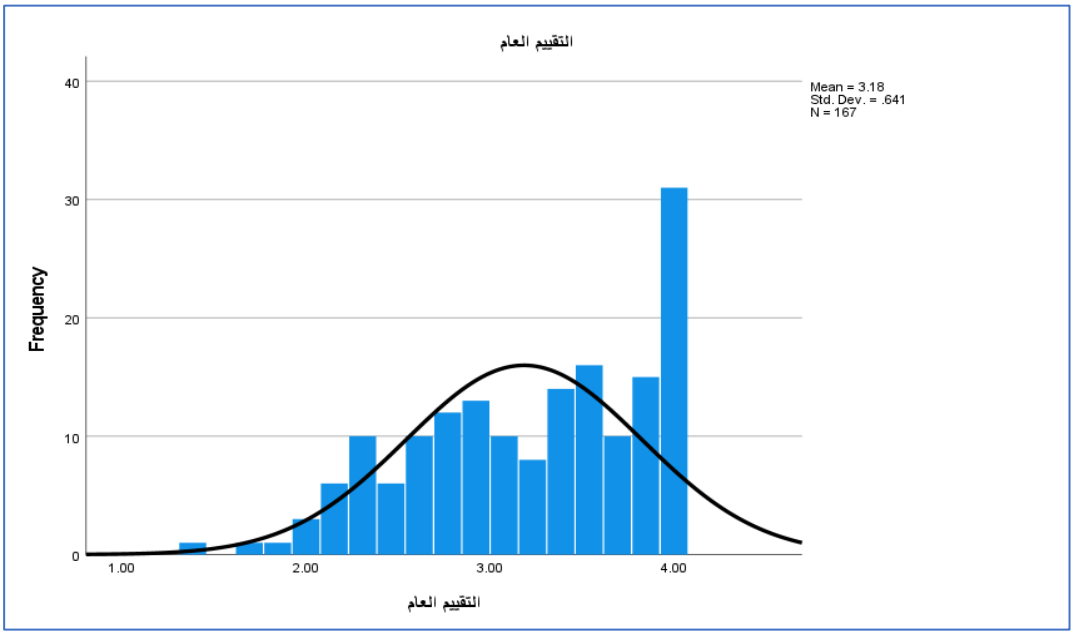
التحليلُ الإحصائي:

استخدم الباحثُ الحزمةَ الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتنظيم البيانات وتلخيصها ، ثم إجراءُ الاختبارات الإحصائية التمهيدية لفحص البيانات، حيث تمَّ إجراءُ اختبار ليفين للتحقُّق من تجانس التباين في متغير مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع في بيئات التَّعلُّم لمجموعات المتغيرات المستقلة التي تستهدفها الدِّراسةُ الحالية، وقد أظهرت النتائجُ عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التباين لدى عينة الدِّراسة ضمن مجموعتي متغير الجنس (ف=٠,٠٠٤، الدلالة=٠,٩٥٣، غير دالٍ إحصائيًا)، وكذلك عدم وجود تباين دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في الاستجابات ضمن مجموعات عينة الدِّراسة وفق متغير صفة العمل (درجة اختبار ليفين=١,٢٣٢، الدلالة= ٠,٢٩٤، غير دال إحصائيًا). والشكل التالي يوضح أيضًا توزيع متوسط درجات التقييم العام لبيئات التَّعلُّم بالمقارنة مع التوزيع الطبيعي، ويلاحظ قرب البيانات للتوزيع الطبيعي، والذي يعد مؤشِّرًا داعمًا لصلاحية استخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية ومناسبتها في التحليل لبيانات الدِّراسة الحالية. وفي ضوء ذلك، تمَّ تحديدُ عددٍ من الإحصاءات الوصفية والاختبارات الاستدلالية للتنظيم، والتلخيص، واستخلاص النتائج. وشمل ذلك حساب: التكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، بالإضافة إلى اختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي للتعرُّف إلى الفروق المحتملة ذات الدلالة الإحصائية في متوسط تقدير مجموعات عينة الدِّراسة لدرجة تحقُّق العوامل الدَّاعمة

لتطور الإبداع في بيئات التَّعلُّم وفق المتغيرات المستقلة المشمولة في الدِّراسة، نوع المدرسة وفق الجنس، وصفة العمل للمشاركين في الدِّراسة.

شكل ١

توزيع استجابات عينة الدِّراسة في تقييم بيئات التَّعلُّم



نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

يمكن استعراضُ نتائج الدراسة في ضوء الأسئلة المحددة لها، حيث يتعلق السؤال الأول بمستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع في بيئات التَّعلُّم بمدارس التَّعليم العام. وللحصول على إجابة هذا السؤال تمَّ استخلاصُ التكرارات وحساب المتوسط الحسابي، بالإضافة الى الانحراف المعياري لتلخيص البيانات والحصول على المعلومات اللازمة. وجدول (٥) يوضح بيانات الإجابات عن كل عبارة تمثل عاملًا من عوامل دعم تطوُّر الإبداع للطلاب في المدارس.

جدول٥

مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع في بيئات التَّعلُّم

م	العوامل	التكرار للاستجابات حول مستوى التحقُّق				المتوسط	الانحراف المعياري	المقابل الوصفي
		غير متحقق	تحقق منخفض	تحقق متوسط	تحقق عالي			
١	يشعر الطلاب بالاحترام والأمان في المدرسة	٢	٢	٥٠	١١٣	٣,٦٤	٠,٥٧	عالي
٢	أنشطة التَّعلُّم في المدرسة مشوقة ممتعة للطلاب	٨	٣١	٧٣	٥٥	٣,٠٥	٠,٨٤	متوسط
٣	يتاح للطلاب فرص اختيار موضوعات إضافية لتعلمها	٣١	٣٥	٦٠	٤١	٢,٦٦	١,٠٤	متوسط
٤	يشارك الطلاب في أنشطة مدرسية تقوم على الاكتشاف وحل المشكلات	١٢	٣٦	٥١	٦٨	٣,٠٥	٠,٩٦	متوسط
٥	الواجبات المنزلية متوافقة مع احتياجات الطلاب	٨	٢١	٦٤	٧٤	٣,٢٢	٠,٨٥	متوسط

٦	يتم التعامل مع أخطاء الطلاب بتقبل وبإيجابية	١	١٦	٥٢	٩٨	٣,٤٥	٠,٦٩	متوسط
٧	يتلقى الطلاب التوجيه والإرشاد للتعلم من أخطائهم	١	١٠	٥٥	١٠١	٣,٥٣	٠,٦٤	عالي
٨	يُظهر الطلاب سعادة بالتَّعلُّم	٦	٣٢	٧٥	٥٤	٣,٠٦	٠,٨١	متوسط
٩	يتلقى الطلاب التشجيع عندما يطرحون أفكار جديدة غير مألوفة	٢	١٢	٥٧	٩٦	٣,٤٥	٠,٦٨	متوسط
١٠	يتاح للطلاب وقت مناسب للتفكير والتأمل الهادئ حول موضوعات التَّعلُّم	٦	٢٨	٥٨	٧٥	٣,٢١	٠,٨٥	متوسط
١١	يتوفر في القاعات الدراسية مساحات كافية للعمل الجماعي والتَّعلُّم التعاوني	١٦	٣١	٥٤	٦٦	٣,٠٢	٠,٩٨	متوسط
١٢	يُنفذ الطلاب مهمات مدرسية تزيد من قدراتهم الإبداعية	٥	٤٤	٦٦	٥٢	٢,٩٩	٠,٨٤	متوسط
١٣	توفر المدرسة وسيلة اعلامية حائطية او غيرها لإبراز نماذج اعمال ومنجزات الطلاب	١٨	٣١	٤٩	٦٩	٣,٠١	١,٠٢	متوسط

المتوسط العام لمستوى تحقق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع	الانحراف المعياري	التقييم العام
٣,١٨ (٨٠٪)	٠,٦٤	تحقق بمستوى متوسط

وتشير البياناتُ في الجدول السابق إلى أنَّ المتوسِّط العام لمستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم المحددة في هذ الدِّراسة هو (٣,١٨) وفق مقياس رباعي وهو ما يعادل نسبة تحقُّق (٨٠٪)، وهي درجة تعبر عن مستوى متوسِّط في تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب بشكلٍ عام بحسب التفسيرات المفترضة في هذه الدِّراسة حيث يُلاحَظ من التكرارات أنَّ المشاركين أكدوا تحقُّق بمستوى متوسط لأغلب العوامل التي تضمنتها أداةُ الدِّراسة. وكان هناك عاملان اثنان فقط تم تقييمهما بمستوى تحقُّق عالٍ هما "*يشعر الطلاب بالاحترام والأمان في المدرسة*" بمتوسط تحقُّق يعادل نسبة (٩١٪)، وكذلك العامل الذي يتضمن "*تلقي الطلاب التوجيه والإرشاد للتعلم من اخطائهم*" بمتوسط تحقُّق يعادل نسبة (٨٨٪) في حيت شملت العواملُ الأقل تحقُّقًا: "*إتاحة فرص للطلاب اختيار موضوعات إضافية لتعلمها*" بنسبة تحقُّق (٦٧٪)، و "*تنفيذ الطلاب مهمات مدرسية تزيد من قدراتهم الإبداعية*" بنسبة تحقُّق (٧٤٪)، بالإضافة إلى "*توفير المدرسة وسيلة اعلامية حائطية أو غيرها لإبراز نماذج أعمال الطلاب ومنجزاتهم*" بنسبة تحقق (٧٥٪).

وفيما يتعلق بدراسة الفروق في مستوى تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في ضوء المتغيرات المستقلة التي شملتها هذه الدِّراسة، فقد تم إجراءُ تحليل التباين بين المجموعات وفق كل متغير بحسب عدد المجموعات. حيث تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفرق إن وجد بين متوسطات تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في ضوء متغير نوع المدرسة وفق الجنس والذي شمل على مجموعتين هما مدارس الذكور (٦٣ مشاركًا/مدرسة ذكور)، ومدارس الإناث (١٠٤ مشاركة/مدرسة إناث معلم). وجدول(٦) يوضح البيانات المتعلقة بهذا الجانب.

جدول٦

اختبار ت للفرق في متوسط تحقق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في ضوء متغير نوع المدرسة/الجنس

نوع المدرسة	العدد	مستوى تحقق العوامل		اختبار ليفين لتجانس التباين		اختبار ت للفرق بين المتوسطات		
الجنس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	الدلالة	ت	درجة الحرية	الدلالة
مدارس الذكور	٦٣	٢,٩٢	٠,٦١١	٠,٠٠٤	٠,٩٥٣	٤,٣١٩	١٦٥	<٠,٠٠١
مدارس الإناث	١٠٤	٣,٤٣	٠,٦٠٨					

ويظهر من خلال بيانات الجدول السابق وجودُ فرقٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) في تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في ضوء متغير نوع المدرسة وفق الجنس (مدراس الذكور، ومدارس الإناث) لصالح مدارس الإناث (ت= ٤,٣١٩، مستوى الدلالة أقل من ٠,٠٠١). حيث كان متوسط تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في مدارس الاناث يساوي(٣,٤٣) وهي درجة أقرب الى تحقُّق العوامل بمستوى متوسط إلى عالي، في حين كان متوسط تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في مدارس الذكور يساوي (٢,٩٢) وهي درجة أقل بفارقٍ دالٍ إحصائيًا ويعادل تحقُّق العوامل من مستوى متوسط إلى منخفض. وتعزز هذه النتيجةُ ضرورةَ تنفيذ مزيدٍ من الدراسات الاستكشافية لأسباب التباين من خلال طرق كيفية ميدانية.

وفيما يتعلق بالسؤال المرتبط بدراسة التباين في تقييم تحقق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم وفق متغير صفة عمل المشاركين في الدِّراسة، فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي لمجموعات المتغير المستقل التي تمثلت في ثلاث مجموعات تشمل (المعلمين، ومدراء المدارس، والمشرفين). وجدول (٧) يحتوي البيانات التوضيحية.

جدول٧

تحليل التباين الأحادي للفرق في تقييم تحقق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في ضوء صفة المشارك

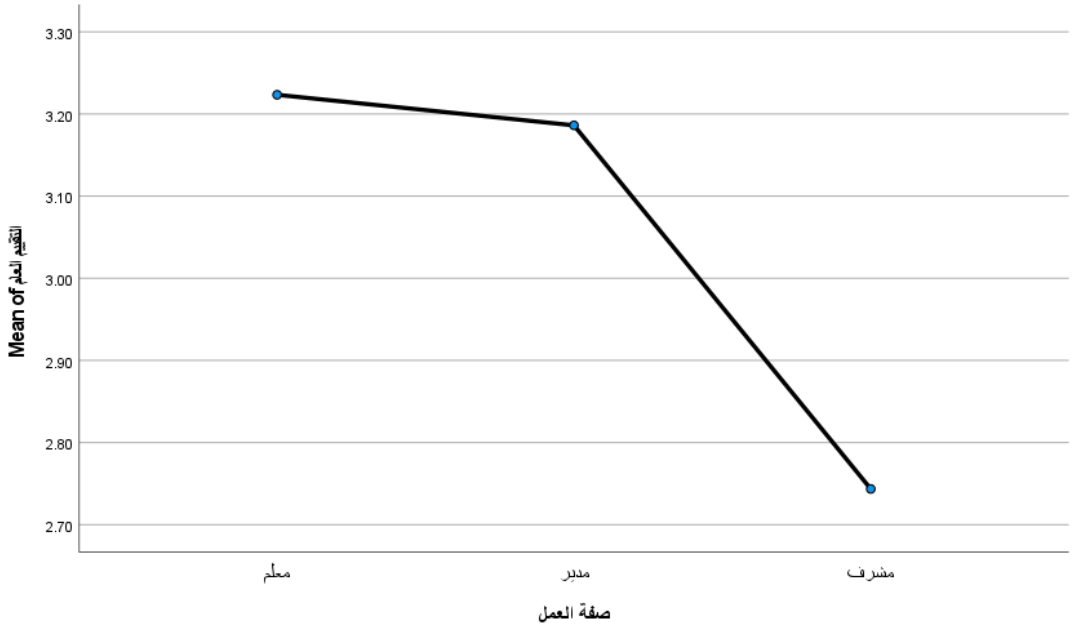
صفة عمل المشاركون	ن	تطبيق الممارسات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ف	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري					
معلمون	١٣٦	٣,٢٢	٠,٦٤	بين المجموعات	٢,٥٤	٢		
مدراء	١٩	٣,١٩	٠,٦٤	داخل المجموعات	٦٥,٦٥	١٦٤	٣,١٧	٠,٠٤٥
مشرفون	١٢	٢,٧٤	٠,٥٠	المجموع	٦٨,١٩	١٦٦		

ويتضح من البيانات التي يتضمنها الجدول السابق وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية في تقييم تحقق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم في ضوء متغير صفة عمل المشاركين في الدِّراسة من: المعلمين، ومدراء المدارس، والمشرفين (ف= ٣,١٧، مستوى الدلالة= ٠,٠٤٥). ويتضح ذلك من خلال متوسِّط التقييم العام لكل مجموعة، حيث نلاحظ انخفاض درجة تقييم المشرفين لبيئات التَّعلُّم مقارنةً بالمدراء ثم المعلمين، حيث ظهر متوسط تقييم المشرفين

بأقل درجة هي ٢,٧٤ (٦٩٪) وهي درجة تعادل مستوى متوسط إلى منخفض في تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع للطلاب في بيئات التَّعلُّم المدرسي. وشكل (٢) يوضح متوسط تقييم بيئات التَّعلُّم لكل مجموعة من المشاركين في الدِّراسة وفق صفة العمل.

شكل٢

متوسط تقييم بيئات التَّعلُّم وفق صفة العمل



وللتحديد الدقيق لمصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية ضمن المجموعات المختلفة للمشاركين في الدِّراسة بحسب صفة العمل، تم إجراء المقارنة المتعددة باستخدام اختبار شيفيه Scheffe، وجدول (٨) يوضح بيانات المقارنة التتبُّعية المتعدِّدة بين المجموعات الفئوية:

جدول٨:

المقارنة المتعددة للفرق في مستوى تقييم بيئات التَّعلُّم بين مجموعات المشاركين في ضوء متغير صفة العمل

	صفة العمل (أ)	صفة العمل (ب)	متوسط الفروق (أ–ب)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية
اختبار شيفيه Scheffe	معلم	مدير	٠,٠٣٧	٠,١٥٥	٠,٩٧٢
		مشرف	٠,٤٨٠*	٠,١٩١	٠,٠٤٥
	مدير	معلم	٠,٠٣٧-	٠,١٥٥	٠,٩٧٢
		مشرف	٠,٤٤٣	٠,٢٣٣	٠,١٦٩
	مشرف	معلم	٠,٤٨٠-*	٠,١٩١	٠,٠٤٥
		مدير	٠,٤٤٣-	٠,٢٣٣	٠,١٦٩

* متوسط الفرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥

ومن خلال البيانات في الجدول السابق، نلاحظ أن مصدر الفروق ذات الدلالةِ الإحصائية هو مجموعة المشرفين حيث نجد أنَّ الفرقَ بين المشرفين والمعلمين في تقييم بيئات التَّعلُّم دالٌ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) (متوسط الفروق= ٠,٤٨٠، الاحتمالية= ٠,٠٤٥)؛ في حين لم يكن الفرقُ في تقييم بيئات التَّعلُّم بين مجموعتي مدراء المدارس والمشرفين ذا دلالةٍ احصائية (متوسط الفروق= ٠,٤٤٣، الاحتمالية= ٠,١٦٩)، وكذلك عدم وجود فرق ذات دلالةٍ إحصائية بين تقييم المعلمين وتقييم المدراء (متوسط الفروق= ٠,٠٣٧، الاحتمالية= ٠,٩٧٢). وبالتحليل المباشر للبيانات الفردية الخاصة بالمشرفين تبين أن لديهم تقييمات منخفضة أقل من غيرهم في تحقُّق العوامل المرتبطة بتوفير فرص للطلاب في اختيار موضوعات يريدون تعلمها بالإضافة إلى ما يتعلق بمشاركة الطلاب في أنشطة مدرسية تقوم على الاكتشاف وحل المشكلات. ويمكن اعتبارُ أنَّ هذا التباين ومصدر الفروق الدالة إحصائيا متوقَّعٌ في ضوء طبيعة عمل المشاركين في الدِّراسة سواءً أكانوا مشرفين أم معلمين أم مدراء فجميعهم يختلفون في طبيعة المهمات، وفي القرب من بيئات التَّعلُّم، وأيضًا في مدى التعامل المباشر اليومي مع الظروف المدرسية والأنشطة التَّعليمية.

في ضوء النتائج المستعرضة يمكن استخلاصُ أن التقييم الإجمالي لبيئات التَّعلُّم متوسط وفق درجة تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب (٨٠٪). وقد ظهرت العواملُ المرتبطةُ بالجانب النفسي للطلاب بدرجات التحقُّق الأعلى التي تشمل: "شعور الطلاب بالاحترام والتقدير" (تحقق بنسبة ٩١٪)، بالإضافة الى "تلقي الطلاب في المدرسة التوجيه والإرشاد للتعلُّم من أخطائهم" (تحقق بنسبة ٨٨٪). أما العاملُ الأقل في التحقُّق في بيئات التَّعلُّم وفق تقييم المشاركين في هذه الدِّراسة فهو يتعلق بإتاحة فرص للطلاب لاختيار موضوعات إضافية يريدون تعلمها (نسبة تحقق ٦٧٪)، ويمكن تفسير هذا الانخفاض بكون المنهج المدرسي محددًا وفق خطة زمنية مُقنَّنة قد لا تتيحُ أوقاتًا إضافية لتوفير فرص تعلُّم وفق اهتمامات الطلاب. وتتوافق هذا النتائجُ جزئيًا مع عددٍ من الدِّراسات المحلية والعالمية؛ منها دراسة آراجون (Aragon, 2023) التي تضمنت أن معلِّمي المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية يوفرون بمستوى متوسط بيئة تعليمية مُعزِّزة الإبداع في المدارس الثانوية؛ كما أشارت نتائجُ الدِّراسةِ أيضًا أن الجانب الأكبر تحقُّقًا في بيئات التَّعلُّم المدرسي هو ما يتعلق بعناصر علاقات الطلاب بالمعلمين بنسبة تحقُّق (٨٤٪) كما توصل ودعاني (٢٠٢٠أ) في دارسةٍ محليه سابقة حول ممارسات المعلمين في تحفيز الإبداع في الصفوف الدراسية العامة، إلى نتائج مشابهة، حيث كشفت النتائجُ عن مستوى متوسط في تطبيق ممارسات التَّعليم الموصَي بها مع حرص المعلمين على الجانب النفسي في تحفيز الإبداع بشكلٍ أكبر من الممارسات التَّعليمية المباشرة لتطوير مهارات الإبداع، ومن ذلك "تأسيس جو نفسي صحي يشعر فيه الطلاب بالأمان والدعم في التَّعلُّم والتطور"؛ في حيت شملت الممارساتُ الأقل تطبيقًا ""تقديم منظم للخبرة وخرائط المفاهيم، وتنفيذ أنشطة استكشافية، والتحدث عن الإبداع وإسهامات المبدعين، بالإضافة إلى تفعيل نظام مجموعات العمل المتمايزة وأنشطة التَّعلُّم الحر".

في حين أظهرت نتائجُ دراسةٍ محليةٍ أخرى سابقة نفذها الخزيم والبلوي (٢٠٢٠) للتعرُّف إلى الممارسات التدريسية لمعلِّمي الرياضيات في تنمية مهارات التَّعلُّم والإبداع على مستوى منخفض في محور ممارسات تنمية مهارات التعاون والتواصل وكذلك في محور الإبداع والابتكار؛ ويمكن تبريرُ هذا الاختلاف في النتائج في تباين طبيعة الدِّراسة وعينتها التي تركز على معلِّمي مادة الرياضيات. كما تضمَّنت إحدى الدِّراسات السَّابقة حول معوِّقاتِ تنمية الإبداع للطلاب على الإشارة إلى عدم شمولية محتوى الكتب المدرسية للاكتشافات والإنجازات العلمية بوصفها معوقًا بارزًا كما يراه المعلمون (البكر، ٢٠٠٢).

ومن النتائج المتوافقة ضمن الدراسات السابقة ذات الصلة أيضًا ما تم تنفيذه في دول عربية أخرى منها دراسة الزغبي، هواملة، والشديقات (٢٠٠٩) التي خلصت إلى مجموعةٍ من النتائج أهمها أن الممارسات الصفية لتنمية الإبداع لم تتجاوز المستوى المتوسط بالرغم من الاتجاهات الإيجابية التي أظهرها المعلمون نحو الإبداع؛ وكذلك دراسة القطامي، الصوص، والرزق (٢٠١٨) التي أظهرت أيضًا درجةً متوسِّطة في استخدام المعلمين لممارسات تعليم التَّفكير الإبداعي. كما أجرت بني نصر (٢٠٢٢) دراسةً ذات صلة للتعرُّف إلى معوِّقات تنمية الإبداع لدى الطلاب في المدارس الابتدائية في مملكة الأردن، حيث كشفت النتائجُ أن المعوِّقات المرتبطة بالبيئةِ المدرسية موجودةٌ بدرجةٍ متوسطة إلى عالية، وظهرت ضمن أكثر العناصر درجةً في المعوِّقات ما يتعلق بعدم تشجيع الطلاب على مشاركة وجهات نظرهم حول موضوعات النقاش والتَّعلُّم؛ وهذه النتيجة تختلف جزئيًا مع نتائج الدِّراسة الحالية التي تتضمن توفر عوامل حرص المعلمين بدرجةٍ كبيرة على الجانب النفسي الذي يشمل التقبُّل والتشجيع والتوجيه نحو التَّعلُّم من الأخطاء.

الخلاصةُ والتوصيات:

جاءت فكرةُ هذه الدِّراسة انطلاقاً من أهمية توفير بيئات تعلُّم داعمة لتطور الإبداع لجميع الطلاب في مدارس التَّعليم العام، وانسجامًا مع أهمية الإبداع بوصفه مرَكَّبًا من سمات ومهارات ضرورية للتطور والازدهار الاجتماعي والاقتصادي. حيث تمثل الهدف الرئيسي لهذا الدِّراسة في تقييم بيئات التَّعلُّم بالتحقُّق من درجة توفُّر العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع في ضوء بعض المتغيرات. كشفت نتائجُ الدِّراسة أن بيئات التَّعلُّم في المدارس المشمولة في العينة ظهرت بمستوى متوسط من حيث تحقُّق عوامل دعم الإبداع للطلاب. كما ارتبطت مستويات التقييم العالية بعوامل تتعلق بالجانب النفسي والتعامل الإيجابي مع الطلاب، مع ظهور مستوى تقييم المشرفين لبيئات التَّعلُّم بدرجة أقل من تقييم المعلِّمين بفروق ذات دلالةٍ إحصائية.

وفي ضوء نتائج الدِّراسة يمكن الخروجُ بالتوصيات التالية:

١. مراجعة خطط برامج تأهيل المعلم وتطويرها سواء أكانت برامج الإعداد الأساسية أو البرامج القصيرة للتطوير المهني لتشمل مُقرَّرات أساسية عن تنمية التَّفكير الإبداعي لتعزيز كفايات المعلمين في هذا الجانب، حيث تضمَّنت النتائجُ أنَّ نسبةً كبيرةً من المشاركين في هذا الدِّراسة لم يسبق لهم الانخراطُ في برامج مباشرة حول تنمية الإبداع للطلاب.

٢. مراجعة السِّياسات والنظام التَّعليمي في المدارس العامة خاصةً ما يتعلق بالمحتوى ومرونة التَّعلُّم ليتوافق مع اتجاهات تحفيز الإبداع لجميع الطلاب في ضوء مفهومه الواسع من مراحل تعليمية مبكرة في الصفوف الدراسية الاعتيادية حيث تضمَّنت النتائجُ تدنيًا في تحقُّق بعض العوامل ذات الصِّلة مرتبطةً بهذا الجانب مثل: توفير فرص للطلاب لاختيار موضوعات يرغبون تعلُّمها، وكذلك تنفيذ الطلاب لمهمات مدرسية تزيد من قدراتهم الإبداعية.

٣. إجراءُ مزيدٍ من الدِّراسات للتعرُّف إلى ظروف التباين في مستوى التقييم لبيئات التَّعلُّم بين مدارس الذكور ومدارس الاناث، حيث كشفت النتائجُ درجةً أعلى في تحقُّق العوامل الدَّاعمة لتطور الإبداع في مدارس الإناث.

٤. ظهر التقييم العام لبيئات التَّعلُّم بمستوى متوسط إلى عال، مما يمثل مؤشِّرًا إيجابيًا وقابلية للتحسين، وعليه فمن المهم للاستمرارية نحو مستويات عليا، أن يتوفَّر نظامٌ شاملٌ مستمر لتقييم الجهود التَّعليمية مع توفير التقدير والمكافأة للمعلمين المسهمين بفعالية في تحقيق عوامل تطور الإبداع لجميع الطلاب في مدارس التَّعليم العام.

٥. تنفيذ دراسات تقييم شبيهه على نطاق أوسع من المدارس لتشمل مناطق مختلفة وعددًا أكبر من المشاركين.

المراجع

المراجعُ العربية

البكر، رشيد (٢٠٠٢). معوقات تنمية الإبداع لدى طلاب مراحل التَّعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٨(٢٥)، ٤٥-٩٨.

بني نصر، أنسام (٢٠٢٢). معوقات تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في الأردن. *مجلة جامعة عمان للنشر العلمي*، ٤٤، ٤٠٢-٤٣٩.

الجغيمان، عبدالله (٢٠١٨). *الدليل الشامل في تصميم وتنفيذ برامج تربية ذوي الموهبة*. العبيكان للنشر والتوزيع.

الخزيم، خالد؛ والبلوي، عبدالله (٢٠٢٠). مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التَّعلُّم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣(٥)، ٢٨-٥٦.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١). *الوثيقة الإعلامية*. وصول عبر الانترنت في يوليو، ٢٠٢٤ من https://www.vision2030.gov.sa/en/explore/programs/human-capacity-development-program

الزعبي، إبراهيم؛ والهواملة، ماهر؛ والشديفات، صادق (٢٠٠٩). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لأساليب تشجيع التَّفكير الإبداعي في محافظة المفرق بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١(١)، ٦٥ -٩٢.

الشهري، رياض (٢٠٢٢). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التَّعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للبحوث*، ٧(٣)، ٢٤٨-٢٦٩.

قطامي، نايفة؛ والصوص، سماح؛ ورزق، عبدالله (٢٠١٨). درجة استخدام استراتيجيات تعليم التَّفكير الإبداعي في تعليم الموهوبين في الأردن. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*، ١٣ (١)، ٦١-٨٥.

ودعاني، ماجد (٢٠٢٠أ). تحفيز الإبداع ودعم الموهوبين: دراسة استقصائية للممارسات التَّعليمية في المدارس العامة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، ١٣(١)، ٥١-٧٨.

ودعاني، ماجد (٢٠٢٠ب). التدريس لتنمية الإبداع وفق إطار مفاهيمي واسع: الأساس للتعلم الحقيقي وتلبية احتياجات الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية بجامعة المنوفية*، عدد خاص لمنشورات المؤتمر الدولي الرابع حول التربية وتنمية الإبداع، ٢٤٣-٢٦٨.

الياصجين، فرحان (٢٠١٩). البيئة المدرسية وتنمية الموهبة والإبداع. مجلة *رسالة المعلم*، ٢٦(٢)، ١١٩-١٢١.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

Al-Bakr, Rasheed (2002). Obstacles of Developing Creativity for General Education Students in the Kingdom of Saudi Arabia Based on Teachers' Point of View (In Arabic). *The Future of Arab Education Journal*, 8(25), 45-98.

Al-Jughiman, Abdullah (2018). *A Comprehensive Guide for Designing and Implementing Programs for Gifted Education* (In Arabic). Al-Obeikan Publishing and Distribution.

Al-Khuzaim, Khalid; & Al-Balawi, Abdullah (2020). The Level of Teaching Practices among Primary School Mathematics Teachers to Develop Learning and Creativity Skills According to the Requirements of the

Twenty-First Century (In Arabic). *Journal of Mathematics Education*, 23(5), 28-56.

Al-Shehri, Riyad (2022). Development the School Environments in General Education Schools According to the Experience of International Schools in Jeddah (In Arabic). *Research Arabic Journal*, 7(3), 248-269.

Al-Yasijin, Farhan (2019). School Environment and Development of Talent and Creativity (In Arabic*). Teacher's Mission Journal*, 26(2), 119-121.

Al-Zoubi, Ibrahim; Al-Hawamla, Maher; Al-Shadifat, Sadiq (2009). The Degree to which Islamic Education Teachers at the Secondary Level Use Methods of Encouraging Creative Thinking in Al-Mafraq of Jordan (In Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 65-92.

Amabile, T. (2001). Beyond talent. *American Psychologist*, 56(4), 333-336.

Aragon, A. (2023). *Creative Classroom Climates*. Doctoral Dissertation, California Lutheran University.

Bani-Nasr, Ansam (2022). Obstacles of Developing Creativity for Primary Level Students from the Point of View of Teachers in Jordan (In Arabic). *Amman University Journal for Scientific Publishing*, 44, 402-439.

Beghetto, R., & Kaufman, J. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini c" creativity. *Psychology of Aesthetics*, Creativity, and the Arts, 1(2), 73–79.

Beghetto, R., & Kaufman, J. (2014). *Classroom Contexts for Creativity*. High Ability Studies, 25(1), 53-69.

Brandon, L.; Reis, S.; Renzulli; J.; & Beghetto, r. (2022). Examining Teachers' Perspectives of School-Based Opportunities and Support for Student Creativity with the ICI Index. *Creativity Research Journal*, 1-18.

Cheung, R. (2012). Teaching for creativity: Examining the Beliefs of Early Childhood Teachers and their Influence on Teaching Practices. Australasian Journal of *Early Childhood*, *37*(3), 43-51.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in Education: A systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.

Davis, G. (2004). Creativity is for Ever. Kendall Hunt Publishing Company.

Davis, G., Rimm, S., & Siegle, D. (2011*). Education of the Gifted and Talented*. Pearson Education.

Fan, M., & Cai, W. (2022). How Does a Creative Learning Environment Foster Student Creativity? An Examination on Multiple Explanatory Mechanisms. *Current Psychology*, 41(7). 4667-4676.

Gregory, E.; Hardiman. M.; Yarmolinskaya, J.; Rinne; L.; Limb; L. (2013). Building Creative Thinking in the Classroom: From Research to Practice.

International Journal of Educational Research, 62, 43-50.

Hartley, K.; & Plucker, J. (2014) Teacher Use of Creativity-Enhancing Activities in Chinese and American Elementary Classrooms, *Creativity Research Journal*, 26:4, 389-399

Kim, K. H. (2016). *The Creativity Challenge: How We Can Recapture American Innovation*. Prometheus Books.

Kim, K. H. (2019). Demystifying Creativity: What Creativity isn't and is. *Roeper Review, 41*(2), 119-128 .

Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

McCoach, D., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes toward the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 51 (3), 246-254.

Organization for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2021 creative thinking framework*. Program for International Student Assessment

Organization for Economic Co-operation and Development. (2021). *Thinking outside the box: Creative thinking assessment.* Program for International Student Assessment.

Partnership for 21st Century Learning P21 (2019). Frameworks for 21st Century Learning. The Network of Battelle for Kids. Retrieved August 1, 2024, from https://www.battelleforkids.org/insights/p21-resources./

Qatami, Nayfa; Alssoos, Samah; & Rizk, Abdullah (2018). The Degree of Using Creative Thinking Teaching Strategies in Gifted Education in Jordan (In Arabic). *Alkhalil University Research Journal*, 13(1), 61-85.

Renzulli, J.; Beghetto, R.; Brandon, L.; Karwowski, M. (2021). Development of an Instrument to Measure Opportunities for Imagination, Creativity, and Innovation (ICI) in Schools. *Gifted Education International*, 1-20.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. The Phi Delta Kappa, 42(7).

Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning Environments that Support Student Creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54.

Rogers, C. (1954). Toward a Theory of Creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11, 249-260.

Runco, M. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*, 317–324.

Saudi Arabia Vision 2030, Human Capabilities Development Program. (2021). Information Document (In Arabic). Retrieved in July 2024 from https://www.vision2030.gov.sa/en/explore/programs/human-capacity-development-program .

Schacter, J., Thum, Y. M., & Zifkin, D. (2006). How Much Does Creative Teaching

Enhance Elementary School Students' Achievement. *The Journal of Creative Behavior, 40*, 47–72.

Sternberg, R., Kaufman, J., & Grigorenko, E. (2008). Applied Intelligence. New York, NY: Cambridge University Press.

Torrance, E. P. (1995). Insights about Creativity: Questioned, Rejected, Ridiculed, Ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313-322.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Jossey-Bass.

Wadaani, M. (2015). Teachers Attitudes and Features of Support Related to Teaching for Creativity and Mathematical Talent Development in the United States. Doctoral Dissertation, University of Kansas.

Wadaani, M. (2022). Creativity as Human Development toward Self-Actualization. In Lunevich & Wadaani, 2022, Creativity in Teaching and teaching for Creativity, pp78-92. Taylor and Francis Group.

Wadaani, Majed (2020a). Enhancing Creativity and Supporting the Gifted: An Investigation of Instructional Practices in Public Schools (In Arabic). Saudi Journal of Special Education, 13(1), 51-78

Wadaani, Majed (2020b). Teaching for Developing Creativity According to a Broad Conceptual Framework: The Essence for Authentic Learning and Meeting the Gifted Needs (In Arabic). *Journal of Educational Sciences at Menoufia University*, A Special Issue for the Publications of the Fourth International Conference on Education and Creativity Development, December 2020, 243-268.

تقييمُ تأثيرِ دمج التِّقنيات الموسيقية والمرئية على مستوى مشاركةِ الأطفال في مرحلةِ ما قبل المدرسة في الأنشطةِ التَّعليمية وتأثيرُ ذلك على نمو قدراتِهم المعرفية

دلال ضبيان الضلعان

أستاذ مساعد مناهج وتقنيات التعليم بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الحدود الشمالية

dalalaldalaan@gmail.com

المسْتَخْلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ إلى استكشاف الفوائد المعرفية المحدَّدة، والتَّعبير العاطفي، والتَّطور الاجتماعي الذي يختبره الأطفال عند تعرضهم للنهج المتكامل؛ ولتحقيق ذلك، تم استخدام المنهج الفينومينولوجي، مع الاعتماد على التحليل الموضوعي للمقابلات شبه المهَيكَلة مع معلِّمات مرحلة ما قبل المدرسة. تم اختيارُ المشاركين من خلال العينة الهادفة لضمان تنوع العينة وتمثيلها حيث أُجْريت ما لا يقل عن (٦٠) مقابلةً للوصول إلى تشبُّع البيانات. ومن خلال هذه المقابلات، شاركت المعلماتُ تجاربهنَّ وملاحظاتهنَّ في الفصول الدراسية؛ مما وفر رؤىً قيمةً حول تأثير دمج العناصر الموسيقية وتقنيات الصُّور في التَّعليم المبكر للأطفال. كشفت النتائجُ أنَّ دمج الموسيقى وتقنيات الصُّور يعزّز بشكلٍ كبيرٍ من مشاركة الأطفال في عملية التعلُّم ونشاطهم في رياض الأطفال. حيث يعمل الجمع بين الصور التَّفاعلية والموسيقى على جذب انتباههم؛ مما يحفزهم على المشاركةِ الفعَّالة في الأنشطة التَّعليمية. علاوة على ذلك، فإنَّ النَّهجَ المتكامل يؤثِّر إيجابيًا على تطورهم المعرفي، خاصةً في الاحتفاظ بالذاكرة، وحل المشكلات، واكتساب اللغة. حيث تساعدُ الأغاني والقوافي التكرارية في إثراء المفردات والوعي الصوتي، في حين تعمل الألغازُ التَّفاعلية على تحسين مهارات حل المشكلات لديهم. تسهمُ هذه الدِّراسةُ في فهم فوائد دمج العناصر الموسيقية وتقنيات الصُّور في التعليم المبكِّر للأطفال، وتؤكِّد على أهميةِ خلق بيئة تعليمية مُتعدِّدة الحواس وغامرة، تراعي أساليب التعلُّم المتنوعة، وتحتفي بالتَّنوع الثَّقافي لتحسين التَّطور المبكِّر للطفولة بفعالية.

الكلمات المفتاحية: العناصر الموسيقية، تقنيات الصور، المشاركة في التعلم، التطور المعرفي، التعبير العاطفي، التفاعلات الاجتماعية.

Investigating the Effects of Integrating Musical and Image Technology on Pre-School Children's Learning Engagement and Cognitive Development

Dalal Dhabyan Aldhilan

Assistant Professor of Curriculum and Instructional Technology in the College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University.

dalalaldalaan@gmail.com

Abstract: The aim of this study was to explore the specific cognitive benefits, emotional expression, and social development experienced by children when exposed to the integrated approach. To achieve this, a phenomenological approach was employed, utilizing thematic analysis of semi-structured interviews with preschool teachers. The participants were selected through purposive sampling to ensure a diverse and representative sample, with a minimum of 60 interviews conducted to reach data saturation. Through these interviews, the teachers shared their experiences and observations in the classroom, providing valuable insights into the impact of the integration of musical elements and image technology on early childhood education. The findings reveal that the integration of music and image technology significantly enhances learning engagement and active participation among preschool children. The combination of interactive visuals and music captures their attention, motivating them to actively participate in educational activities. Moreover, the integrated approach positively impacts their cognitive development, particularly in memory retention, problem-solving abilities, and language acquisition. Repetitive songs and rhymes aid in vocabulary and phonological awareness, while interactive puzzles improve their problem-solving skills. This study contributes to the understanding of the benefits of integrating musical elements and image technology in early childhood education. It emphasizes the importance of creating a multisensory and immersive learning environment, catering to diverse learning styles, and celebrating cultural diversity to enhance early childhood development effectively.

Keywords: Musical elements, image technology, learning engagement, cognitive development, emotional expression, social interactions.

Introduction

Technology integration has become a viable way to improve learning opportunities for young children in the quickly changing educational environment. As a possible catalyst for enhancing preschool children's learning engagement and cognitive development, the combination of musical components with image technology has drawn a lot of attention in this context (Bautista, Yeung, Mclaren & Ilari, 2022). It is essential to investigate cutting-edge strategies that may successfully encourage children's cognitive growth and drive to study since the preschool years represent a key phase of fast brain development and learning ability (Green & Dawson, 2018).

The traditional approaches to teaching young children often depend on static visual aids and straightforward aural cues to convey instructional material. But according to recent study, these conventional methods may not fully take advantage of how dynamic and multisensory young children's learning capacities are (Palaiologou, 2016). A captivating and immersive platform for fostering children's interest, focus, and active engagement is provided by the combination of music, with its rhythmic patterns and melodic structures, and image technology, which offers interactive visual stimuli (Lorusso et al., 2020).

It has long been known that music has a special potential to favorably affect cognitive functioning. Young children's memory retention, language development, and spatial thinking abilities may all be improved by exposure to music, according to studies (**Gerry, Unrau & Trainor,** 2012; **Schellenberg, 2009**). Moreover, music encourages social connection and emotional expression, which helps development of essential socio-emotional skills. Additionally, music encourages social connection and emotional expression, which helps people develop important socio-emotional abilities (**Pek, & MacFarlane, 2017**). This integration, when paired with image technology, has the potential to provide a multi-dimensional learning environment that engages all of the senses and helps children better understand difficult ideas (Forgeard, Winner, Norton & Schlaug, 2008). According to research by Fajri, Toba, Muali, Ulfah, and Zahro (2022), the use of image technology, such as interactive multimedia and visual aids, may improve comprehension, pique children's interest, and boost their drive to study. These visual cues provide a lively and entertaining medium for distributing instructional material, grabbing children attention and promoting active exploration.

There is still a need for thorough empirical investigations to determine the precise impact of this approach on preschool children's learning engagement and cognitive development, despite the potential advantages of incorporating musical and image technology into early childhood education (Ganesh, Kumar, Reddy, Kavitha & Murthy, 2022). By exploring the impact of incorporating musical components and image technologies on the learning experiences of preschool children, the present study seeks to fill this knowledge vacuum. In this research, we want to investigate the impact of this novel method on many developmental domains of preschool children, such as attention span, memory retention, problem-solving skills, emotional expression, and social interaction. We want to identify this integrated approach's potential as a successful educational strategy for the early years by contrasting its results with those of conventional teaching techniques.

Background

The basis for future learning and wellbeing is set throughout a child's formative years, which are characterized by exceptional growth and development. Children's brains experience fast synaptic connections throughout this key period, which shapes their cognitive capacities, language development, and socioemotional skills (Zayas & Nelson, 2018). In order to promote a love of learning and nurture a child's intrinsic curiosity, early childhood education is vital for maximizing this development (Rasalingam, Muniandy & Rass, 2014).

According to Hampel (2019), traditional early childhood education techniques have traditionally depended on teacher-led teaching, static learning materials, and restricted technology. However, there is an increasing understanding of the potential advantages of incorporating technology into early learning contexts in an era marked by extraordinary technical growth (Fajri, Toba, Muali, Ulfah & Zahro, 2022). The goal of this integration is to provide interactive experiences that appeal to children's' innate need to explore and play. In especially during the early years, music, as a strong and ubiquitous form of human expression, has a significant influence on brain development (White& Lee, 2019). According to research, early musical exposure may alter brain plasticity by strengthening neural connections and promoting a variety of cognitive processes (Schlaug, 2015).

The simultaneous activation of many brain regions by music improves memory and attention while encouraging emotional control and social engagement (Rasalingam, Muniandy & Rass, 2014). Additionally, phonological awareness and vocabulary acquisition have been related to increased language development via rhythmic and melodic musical experiences.

Similar to this, imaging technology has emerged as a vital resource for enhancing educational opportunities. Interactive multimedia, animations, and visual aids may be used to deliver information in a dynamic and engrossing way while also accommodating various learning preferences and engaging children on a variety of sensory levels (Bautista, Yeung, Mclaren & Ilari, 2022). Visual stimuli facilitate learning of abstract ideas, spark imagination, and promote engagement, eventually leading to a greater knowledge of the subject matter (Palaiologou, 2016). A potential synergy exists between musical components and image technologies that might improve preschool instruction. Teachers may design immersive, multisensory learning environments that captivate children's attention, maintain their interest, and encourage active discovery by fusing music and images. By using the inherent affinity young infants have for music, movement, and visual stimulation, this innovative method is set to revolutionize early childhood education (Lorusso et al., 2020).

Early studies have indicated good outcomes, despite the fact that research on the integration of musical and image technology in preschool education is still in its infancy. According to preliminary research, this method may greatly improve young children's learning engagement, knowledge retention, and problem-solving abilities (Williams, 2018; Rafiq, Kamran & Afzal, 2023). Additionally, the use of music and visual media has been linked to greater learning motivation and zeal, which has a good effect on cognitive development in general (Rasalingam, Muniandy & Rass, 2014). Given the potential advantages of this unique technique, thorough empirical research must be done to fully comprehend its impacts on preschool children's learning engagement and cognitive growth. Through this study, educators and policymakers may learn essential information about the effectiveness of combining musical and

image technologies, enabling them to decide with confidence whether to embrace cutting-edge instructional strategies.

Background in Saudi Arabian Context

Early childhood education is very essential in Saudi Arabia because it lays the foundations for a cultured and informed society. In order to shape future generations and advance the development of the country, the Kingdom puts a high priority on ensuring that its young people get high-quality education (Khomais & Gahwaji, 2019).

Early childhood education has traditionally been conducted in structured classroom settings with teacher-led teaching. To improve teaching strategies and learning results, the nation has aggressively embraced technology in education (Aljabreen & Lash, 2016). The Saudi Vision 2030 places a strong emphasis on the value of developing education via innovation and technological integration (Alghamdi, Alsaadi, Alwadey & Najdi, 2022). The ambitious plan seeks to diversify the economy and society of the nation. Saudi Arabian culture has long included music and creative expression, and the country appreciates the arts to preserve its history and promote creativity (Bakhotmah, 2020). Saudi Arabia aligns with its traditional values while embracing modern educational breakthroughs by investigating the use of musical and image technologies in early childhood education.

Saudi Arabia's internet infrastructure and accessibility to technology have significantly improved in recent years. It has become a strategic objective to invest in cutting-edge educational methodologies that make use of technology as the nation transitions to a knowledge-based economy. In line with this aim, including musical components and image technology in early childhood education offers a special chance to engage young students and improve their cognitive and socioemotional development (Alenezi & Akour, 2023).

This study, which examines how using music and images in preschool education in Saudi Arabia affects learning outcomes, is especially contemporary and pertinent. Understanding the effects of this novel approach on learning engagement and cognitive development can help policymakers, educators, and parents make informed decisions about the future course of early education practices as the Kingdom continues to invest in early childhood development and education.

The need of establishing an inclusive and culturally sensitive educational environment is further increased by the cultural variety of Saudi Arabia and the sizeable expatriate community there (Al-Abdullatif, 2022). Children in the Kingdom come from a variety of backgrounds, so it is possible to respond to their needs by incorporating different musical traditions and imaging technologies. This will promote intercultural understanding and a feeling of community among the young students. The results of this research may support continuing efforts in Saudi Arabia to improve early childhood education and are consistent with the country's larger objective of reforming education via technology and innovation. The study may be a useful tool for Saudi educators and policymakers looking to improve early learning opportunities for children all around the kingdom by offering evidence-based insights into the efficacy of this integrated strategy.

Problem Statement

In Saudi Arabia's evolving early childhood education landscape, traditional teaching methods may not fully harness the dynamic learning potential of young children. To address this gap and align with the goals of Saudi Vision 2030, which emphasizes innovation and technology integration in education, there is a pressing need to explore the impact of integrating music and visual technology on preschoolers' cognitive development and learning engagement. While music has historical significance in Saudi culture, its role in modern early childhood education remains under-researched, leaving questions about its compatibility with cultural ideals and educational objectives unanswered (Alwadai, 2014).

Research Objectives

1. To assess the impact of integrating musical elements and image technology on preschool children's learning engagement.
2. To investigate the effects of integrating musical elements and image technology on preschool children's cognitive development.
3. To examine the impact of integrating musical elements and image technology on preschool children's emotional and social development.

Research Questions

3. How does the integration of musical elements and image technology influence preschool children's level of learning engagement and active participation in educational activities?
4. What are the specific cognitive benefits experienced by preschool children when exposed to the integration of musical elements and image technology?
5. In what ways does the integration of musical elements and image technology influence preschool children's emotional expression and social development?

Theoretical Framework

To give a thorough knowledge of the effects of merging musical components and image technology on preschool children's learning engagement and cognitive development, the theoretical framework for this research focuses on two important educational theories. The following are the two theories that guide this study:

Constructivism

According to Jean Piaget and Lev Vygotsky's constructivist theory, learning is an active process in which people create knowledge and understanding from their experiences and interactions with the outside world. In the study's setting, the incorporation of musical components and image technology gives children the chance to actively interact with instructional material, supporting the development of new cognitive structures and mental representations. Children can link ideas thanks to the interactive and multisensory qualities of music and visuals, which also encourages them to explore and try new things, eventually enhancing cognitive development (Fosnot, 2013; Amineh & Asl, 2015; Mohammed & Kinyó, 2020).

Multiple Intelligences Theory

The idea of multiple intelligences, put out by Howard Gardner, contends that people are endowed with several types of intelligence, and that, in order to promote healthy growth, learning environments should take these intelligences into account (**Armstrong, 2017**; Gardner, 2017). A variety of intelligences, including musical-rhythmic, visual-spatial, and interpersonal intellect, among others, are tapped into when musical components and image technology are combined. This technique offers a complex and multidimensional learning experience that addresses several intelligences at once, encouraging greater comprehension and engagement in a variety of learners.

To explain how the inclusion of musical components and image technology promotes active learning and cognitive development in preschool children, the theoretical framework of this research combines constructivism. The many intelligences hypothesis also sheds light on the various ways in which this strategy may be tailored to suit unique learning styles and aptitudes. The research attempts to clarify the underlying processes through which the integrated approach promotes preschool children's learning engagement and cognitive development by merging these two educational philosophies. A thorough investigation of the efficiency of incorporating musical components and image technology in early childhood education is made possible by the theoretical framework, which directs the design of the study methodology, data collecting, and analysis.

Methodology and Procedure

The interpretivism paradigm, employed in this study, is a research approach that delves into the subjective nature of human experiences, emphasizing the importance of context and individual perspectives. It seeks to comprehend the intricate web of thoughts, emotions, and meanings individuals attach to their experiences (Potrac, Jones & Nelson, 2014; Nickerson, 2022). This paradigm is particularly apt for the research inquiry into the effects of integrating musical components and image technology in early childhood education, as it enables a qualitative exploration of these complex phenomena.

By adopting qualitative research methodologies, such as interviews, this study aims to uncover the rich and nuanced perspectives of early childhood teachers in Saudi Arabia. It seeks to understand how these teachers perceive and interact with the integrated approach of technology and music in their classrooms. Through an interpretive lens, this research acknowledges the influence of teachers' unique cultural, social, and educational backgrounds on their practices and viewpoints. It recognizes that the integration of technology and music is not a one-size-fits-all approach, but a dynamic process shaped by diverse experiences and contexts.

The chosen research design for this investigation was phenomenological methodology. Phenomenology is a qualitative research approach that seeks to delve deeply into the meanings and interpretations that participants ascribe to the phenomena under study (**Creswell, 2015).** It aims to uncover the essence of human experiences and perceptions related to a particular phenomenon.

In this study, phenomenology is employed to explore how early childhood education teachers in Saudi Arabia perceive and interpret the use of musical components and image technology in their classrooms. This methodology is particularly suited for this research because it allows for a comprehensive examination of the lived experiences and perspectives of these educators. Phenomenology goes

beyond surface-level observations and seeks to uncover the underlying structures of meaning that shape individuals' interactions with the integrated approach of technology and music in education (Connelly, 2010).

It offers a window into the unique insights, challenges, and innovative strategies these teachers employ within the context of their classrooms. Phenomenology allows researchers to capture the essence of these experiences and contributes to a deeper comprehension of the complexities surrounding technology and music integration in early childhood education (Bhattacharya, 2017).

Semi-structured interviews served as the study's main research approach. The flexibility of semi-structured interviews allows participants to freely express their perspectives and explore pertinent topics while preserving consistency between interviews (Xerri, 2018). The influence of the integrated approach on learning engagement and cognitive development may be better understood by conducting interviews with early childhood education teachers, who can provide specific and nuanced viewpoints.

The study's target population consisted of early childhood teachers in Saudi Arabia, and to ensure a diverse and representative sample, purposive sampling was employed (Marshall & Rossman, 2016). This method of sampling is chosen intentionally to select participants who can provide valuable insights into the research topic. In this case, the goal was to capture a range of perspectives from educators with varying geographic locations and levels of expertise within the field of early childhood education. Early childhood teachers from different regions of Saudi Arabia were invited to participate in the study, reflecting the country's cultural and geographical diversity. Additionally, teachers with varying levels of experience were included, recognizing that this diversity would likely yield a broader spectrum of perspectives and experiences related to the integration of musical components and image technology in the classroom (Rai & Thapa, 2015).

To ensure the depth and richness of the data collected, a minimum of 60 interviews were conducted. This number was determined by the point of data saturation, which occurs when no new information or insights emerge from additional interviews. Data saturation is a crucial criterion in qualitative research, indicating that the research has comprehensively explored the topic and captured a comprehensive range of participant perspectives (Marshall & Rossman, 2016). It ensures that the study's findings are robust and reflective of the full spectrum of views and experiences among early childhood educators in Saudi Arabia regarding the integrated approach of technology and music in education.

Semi-structured interviews that were performed in person or through online platforms were used to gather the data. With the participants' permission, the interviews were audio recorded and verbatim transcribed for analysis. To guarantee uniformity throughout interviews and provide freedom to explore new issues, an interview guide was created.

The data from the interviews were examined using thematic analysis. In this procedure, the transcribed interviews' patterns, themes, and codes are identified and categorized (Guest & MacQueen, 2017). In order to guarantee the accuracy and reliability of the results, the analysis was conducted in a methodical and iterative manner. The inter-coder reliability method, which gives participants a chance to examine and confirm the results, was used to validate the themes.

A lot of thought was given to ethical issues throughout the study process. All participants gave their informed permission, confirming that they were aware of the study's objectives, the voluntariness of their participation, and the confidentiality and anonymity of their answers. Data was safely retained, and participant names and personal information were kept private (Arifin, 2018). The study adhered to the ethical standards established by the appropriate organizations and ethical review boards for research involving human subjects (Patton, 2015).

Thematic Analysis and Findings

Research Question 1

- ***How does the integration of musical elements and image technology influence preschool children's level of learning engagement and active participation in educational activities?***

The following themes are emerged by the thematic analysis of the interviews with preschool teachers on the integration of musical elements and image technology and its impact on early children's learning engagement and active involvement in educational activities.

- **Enhanced Learning Engagement**

Preschoolers' learning engagement is favorably impacted by the use of music and image technologies. Children's attention is drawn to the use of engaging images, vibrant animations, and instructional tunes, which inspires them to actively engage in the learning process. A vivid and dynamic learning environment is produced by the music and images combination, arousing interest, and a desire to learn more about the subject matter. One participant revealed that

> *"In my classroom, I have noticed a significant positive change in the level of learning engagement and active participation among the preschool children since we started incorporating music and image technology into our lessons. The children are more excited and motivated to participate in educational activities when there are musical elements and interactive visuals involved (P7)"*

- **Cognitive Development**

The combination of music and visual media helps children's cognitive development. Songs and rhymes that are repeated often assist children build their vocabulary and phonological awareness. Interactive visualizations make it easier to understand abstract ideas, such as mathematical principles, which enhances critical thinking and problem-solving abilities. Technology's interactive features encourage youngsters to think critically and integrate disparate concepts, which helps to develop their cognitive abilities.

- **Emotional Expression**

Technology in the form of music and images are effective mediums for expressing emotions. The usage of soothing music during relaxation time aids in the children's increased attention and relaxation. Playtime is more energetic and promotes healthy social relationships when there is lively music playing. The use of image technology in

group projects encourages inclusion because children are more appreciative of one another's contributions, which encourages emotional expression and participation in group activities. One teacher revealed that

> *"Music has a profound impact on their emotional expression. For example, we use calming music during relaxation time, and the children visibly respond to it by becoming more relaxed and focused. On the other hand, lively music during playtime energizes them and encourages positive social interactions. Additionally, using image technology to showcase their artwork and projects fosters a sense of pride and accomplishment. It motivates them to share their achievements with their peers, leading to positive social exchanges and a sense of community in the classroom* (P13)"

- **Positive Social Interactions**

Positive social relationships among preschoolers are influenced by the blending of music and image technologies. Group projects and problem-solving exercises are examples of collaborative image technology activities that promote collaboration and teamwork while boosting social skills. Activities including music and dance encourage social interaction and group engagement, which strengthens the feeling of community in the classroom. One participant stated that

> *"The integration of music and image technology has been particularly effective during group activities and collaborative tasks. For instance, during interactive storytelling using image technology, the children actively engage with the content and discuss the story together. This shared experience promotes positive social interactions as they take turns, share their thoughts, and listen to their peers. Additionally, during music and movement activities, they participate as a group, fostering a sense of unity and teamwork (P23)"*

- **Cultural Diversity**

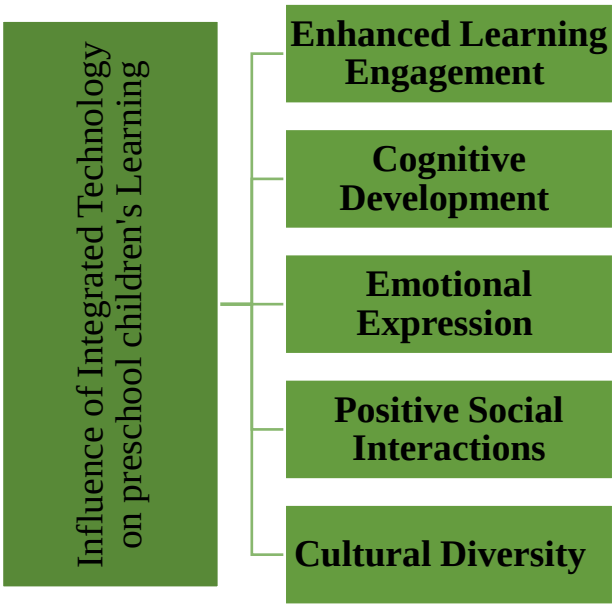
The success of this strategy is enhanced by the incorporation of numerous musical traditions that represent the richness of Saudi Arabian culture. The children's cultural awareness and emotional involvement are enriched by the inclusion of classic Saudi Arabian melodies and folktales. The children benefit from celebrating cultural variety by developing a feeling of pride in their ancestry, fostering a good sense of self, and fostering respect for one another.

The first study question's theme analysis emphasizes the need to use musical components and image technologies in early childhood education. Preschoolers in Saudi Arabia benefit from a vibrant and welcoming learning environment that combines music and images to promote learning engagement, cognitive development, emotional expression, and constructive social connections. This comprehensive strategy may be essential for developing a passion for learning and laying the groundwork for children's successful academic endeavors. As one teacher described that

> *"Integrating various musical traditions is crucial in celebrating our cultural diversity. When we incorporate traditional Saudi Arabian music, the children connect with their heritage on a deeper level. It instills a sense of cultural identity and pride, promoting inclusivity and mutual respect. Furthermore, it fosters a learning environment where children from different cultural backgrounds appreciate and learn from one another. By recognizing and incorporating our diverse musical traditions, we create an enriching and inclusive educational experience for all our students P29"*

Figure 1

Themes Emerged from First Research Question



Research Question 2

- ***What are the specific cognitive benefits experienced by preschool children when exposed to the integration of musical elements and image technology?***

The following themes are emanated by the thematic analysis of the interviews with preschool teachers on the incorporation of musical elements and image technology and its special cognitive advantages for preschool children:

- **Memory Retention**

Preschoolers' ability to retain information is favorably impacted by the use of musical components and image technologies. They learn material like the alphabet, numbers, and complicated ideas more rapidly when instructional songs with appealing melodies and repeating lyrics are used. Their memory is strengthened and made easier to remember throughout later learning sessions thanks to the music and images combo. One participant revealed that

> *"I've observed several cognitive benefits among the children since we started integrating music and image technology into our lessons. One notable improvement is in their memory retention. For example, when we use educational songs with repetitive lyrics and catchy tunes, the children quickly memorize information such as the alphabet, numbers, and even complex concepts like parts of the human body. The combination of music and visuals helps reinforce their memory and aids in recall during subsequent learning activities (P36)"*

- **Problem-Solving Abilities**

The use of musical components and image technologies enhances preschoolers' capacity for problem-solving. The use of image technology in interactive games and puzzles encourages youngsters to think critically, evaluate data, and come up with answers. Participating in these activities enhances their logical reasoning, strategic planning, and fortitude under pressure. As one teacher highlighted

> *"When we use educational games and interactive puzzles with image technology, the children become more adept at problem-solving. These activities challenge them to think critically, analyze information, and find solutions. For instance, we use interactive math games that require them to count objects and match numbers, which helps strengthen their numerical reasoning skills. The integration of music and visuals makes the learning process enjoyable, motivating them to persist in solving problems and improving their problem-solving abilities over time p40"*

- **Language Acquisition**

Integration of musical components with image technology has a big impact on language learning. They improve their pronunciation and phonological awareness via educational songs and rhymes. Their comprehension of new ideas and vocabulary is aided by the use of image technology to present images associated with vocabulary terms. The multimodal learning process makes learning a language more interesting and efficient.

- **Positive Instances of Cognitive Benefits**

The cognitive advantages of this integrated approach are shown by specific examples. For instance, the introduction of new educational software including interactive quizzes and animated tales boosted language proficiency and understanding. Activities including music and dance that include math's and counting have improved students' comprehension of numbers. Learning becomes more fun and approachable when music and images are integrated, promoting good emotional learning experiences. One teacher stated that

> *"One instance that stands out is when we introduced a new educational app with animated stories and interactive quizzes. The children were not only excited to engage with the stories but also enthusiastically participated in the quizzes to test their comprehension. Over time, we noticed their language skills improving as they were able to comprehend more complex narratives and respond to questions accurately. The integration of music and visuals in these activities heightened their interest and focus, leading to noticeable cognitive growth in language development and memory retention P 46"*

- **Effectiveness of Integration**

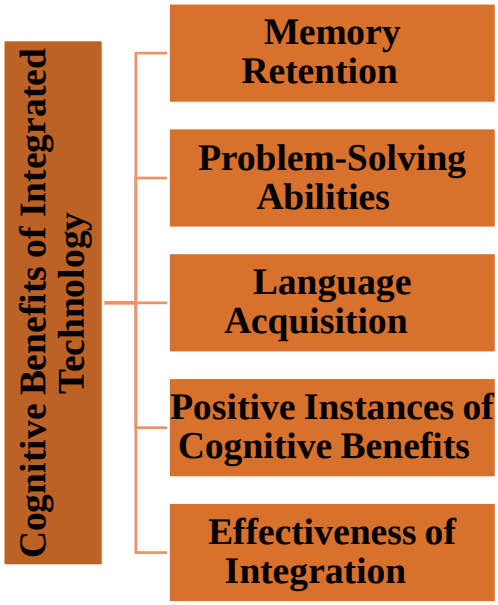
The creation of an immersive, multimodal learning environment is key to integration's success. Children's attention is captured, their imaginations are sparked, and learning is made fun and interesting through music and images. The interactive features of educational technology encourage involvement and discovery while accommodating various learning preferences and styles. The uplifting feelings evoked by music and visuals increase motivation and passion for studying, which helps to develop cognitive abilities.

The use of musical components and image technologies in early childhood education provides preschoolers with distinct cognitive advantages. By fostering an engaging and multisensory learning environment, this method improves language acquisition, problem-solving skills, and memory retention. As one participant described that

> *"I believe the effectiveness of this integrated approach lies in its ability to create a multi-sensory and immersive learning experience. Music and visuals capture the children's attention and stimulate their imagination, making learning enjoyable and engaging. The interactive nature of educational technology allows them to actively participate and explore, fostering a deeper understanding of concepts. Moreover, the positive emotional experiences associated with music and images enhance their motivation and enthusiasm for learning, contributing to improved cognitive skills P49"*

Figure 2

Themes Emerged from Second Research Question



Research Question 3

- ***In what ways does the integration of musical elements and image technology influence preschool children's emotional expression and social development?***

The following themes are bare by the thematic analysis of the interviews with preschool teachers on the integration of musical elements and image technology and its impact on young children's emotional expression and social development:

- **Expression of Emotion**

Preschoolers' emotional expressiveness is greatly influenced by the blending of musical components and image technologies. The use of soothing tunes during relaxation time helps youngsters become more peaceful, attentive, and willing to share their ideas and feelings since music has a way of triggering emotions. Lively music during playing gives children energy and promotes the expression of pleasant emotions. Additionally, children may express themselves via movement during music and movement activities, which helps them process their feelings and emotions. One teacher revealed that

> *"The integration of music and image technology has had a significant impact on the emotional expression and social development of the children in my classroom. One notable influence is on their emotional expression. When we use calming music during relaxation time, I've noticed the children becoming more relaxed and focused. Additionally, during music and movement activities, the children enthusiastically express their emotions through dance and movement. Music seems to provide a channel for them to express their feelings in a positive and expressive manner (P53)"*

- **Emotional Control**

The capacity of preschool children to control their emotions is also influenced by the use of musical components and image technologies. During relaxation time, calming music and interesting images create a relaxing environment that aids youngsters in managing their emotions and lowering their stress levels. Their emotional well-being is improved, and a more pleasant emotional state is a result of the good emotional experiences connected to music and visuals. Children who use music and images as tools for self-expression and self-regulation are better able to handle a range of emotional circumstances.

- **Positive Interactions with Others**

The social development of preschoolers is favorably impacted by the use of musical components and image technology, fostering healthy social relationships. Activities including music and movement encourage social contact and group engagement, which encourages children to connect with their peers in a good way. Children learn to share ideas, collaborate, and work together via collaborative projects that use image technology, such as group art projects. Their ability to communicate clearly thanks to technology's interactive features also improves their communication abilities. As one participant described that

> *"Music has a powerful effect on their emotional expression. When we use calming melodies during circle time, the children become more relaxed, attentive, and open to sharing their thoughts and feelings. Moreover, the use of image technology for collaborative activities, such as group projects and problem-solving tasks, encourages teamwork and cooperation among the children. It also helps build their social skills, as they learn to respect each other's ideas and opinions. The children become more confident in expressing themselves and engaging in positive interactions with their peers (P57)"*

- **Cooperation and Diversity**

The inclusion of many musical traditions, which represent the cultural variety of Saudi Arabia, fosters a spirit of inclusion and collaboration in young preschoolers. Children connect with their cultural background and have a better knowledge of who they are when traditional Saudi Arabian music and folktales are included. This encourages a learning environment where children accept and learn from one another's cultural backgrounds, encouraging collaboration and mutual respect. As one participant stated that

> *"One memorable instance was during a music and movement activity. We used lively music to accompany a dance routine that required cooperation and coordination among the children. As they danced together and followed the steps, I observed their cooperation and teamwork improving. They cheered each other on and celebrated their collective achievements, fostering a supportive and inclusive social environment (P60)"*

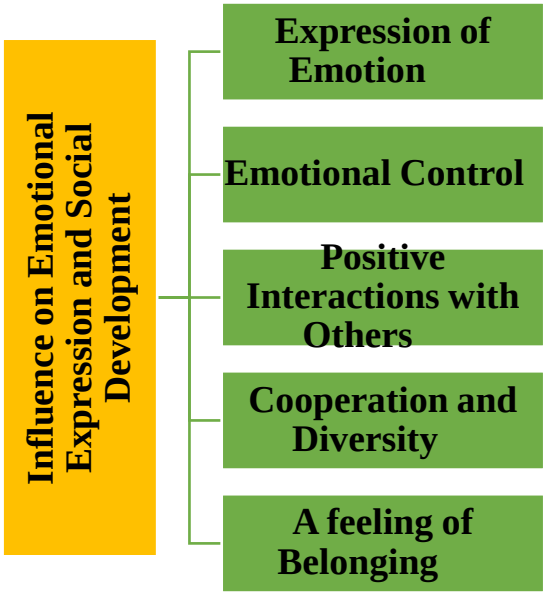
- **A feeling of Belonging**

A feeling of community is fostered in the classroom through the use of musical components and imaging technology in preschool instruction. Children develop a sense of shared experience when they participate in group activities like playing interactive games and singing along to instructional music. Children benefit from a friendly and inclusive learning environment where they experience a feeling of unity and belonging because of the collaborative nature of these activities.

The social and emotional development of preschoolers is influenced favorably by the use of musical components and image technologies. A happy emotional state is influenced by the way that music and imagery trigger feelings and help with emotion control. Positive social relations and collaboration are encouraged by employing technology to participate in music and dance activities as well as collaborative jobs. Furthermore, promoting inclusion and a feeling of community among preschoolers in Saudi Arabia via the incorporation of many musical traditions while honoring cultural uniqueness.

Figure 3

Themes Emerged from Third Research Question



Discussion

The results of this research show how musical components and image technologies

may significantly improve preschoolers' learning engagement, cognitive development, emotional expression, and social relationships. The thematic analysis uncovered a number of significant themes that shed light on the distinct advantages enjoyed by children in early childhood education settings. These themes are consistent with other studies in the sector and add to our knowledge of how this integrated strategy might be used to improve early childhood education.

The increased learning engagement among preschoolers when exposed to musical components and image technology is one of the key findings that emerged from the investigation. This result is in line with other research (Tzima, Styliaras, Bassounas & Tzima, 2020) that showed the motivating potential of music and interactive images

in educational contexts. Children are drawn in and encouraged to participate actively when music and visuals are combined to create a dynamic and interesting learning environment. Children's enthusiasm for learning has been proven to increase when they are exposed to educational songs and interactive narrative applications, for instance (Jenkins, 2018). This greater involvement encourages a better knowledge of the subject matter and a positive outlook on learning.

Additionally, the combination of musical components and image technology contributed to advancements in preschool children's cognitive development, according to the theme analysis. This result is consistent with other studies (Ko & Chou, 2014) that emphasized the cognitive advantages of music and images in early childhood schooling. Songs and rhymes that are repeated help youngsters retain knowledge better, which helps them internalize language and mathematical ideas (Al-Deraweesh, Al-Rawashdeh, and Al-Khalayleh, 2018). Additionally, interactive puzzles and games foster critical thinking, spatial reasoning, and problem-solving skills. These exercises provide a multimodal learning experience that fosters cognitive development and skill acquisition thanks to the incorporation of music and images (Loderer, Pekrun & Plass, 2020).

The impact of musical components and image technologies on preschool children's emotional expression and social development is another important subject that arose from the investigation. This result is in line with other studies showing that music has a significant influence on social interactions and emotional regulation (Blasco-Magraner et al., 2021). Children who are listening to soothing music during relaxation time are better able to control their emotions, which improves the emotional environment in the classroom. On the other hand, energetic music and movement activities energies children’s and promote fruitful social connections. The use of image technology in group projects encourages youngsters to work together, cooperate, and feel included (Jenkins, 2018). The supportive and caring climate in the classroom is influenced by these good emotional experiences and social interactions.

A vital component of the research was the merging of many musical traditions, which reflected the richness of Saudi Arabian culture. This conclusion is consistent with other research (Ko & Chou, 2014) that highlights the value of culturally inclusive education. Children's cultural awareness is enriched, and a feeling of heritage pride is fostered by including classic Saudi Arabian songs and folktales (Abdelazim Ahmed, 2017). Children from various cultural origins benefit from this cultural inclusion by developing good self-identities and fostering tolerance for one another. Additionally, it fosters a learning environment in which children may relate to the material on a personal level, therefore boosting their emotional involvement and overall learning experience.

Despite the many advantages shown in this research, it is important to be aware of any possible difficulties and restrictions associated with using musical components and image technology in early childhood education. The accessibility and availability of appropriate technical resources in all educational settings may provide a difficulty. Some preschools may not have the resources or equipment needed to properly adopt such an approach (Al-Otaibi & Al-Mulhim, 2023). Therefore, it is imperative that educators and decision-makers think about ways to increase access to and equity in the use of technology for all students. The need for sufficient teacher preparation and professional development is another factor. Teachers must be knowledgeable of the best methods for integrating music and image technology into the classroom in order to fully

realize the possibilities of this integrated approach. To increase teachers' confidence and competence in using this strategy and guarantee its effective incorporation into the curriculum, on-going training and assistance are recommended (Ghavifekr & Rosdy, 2015).

The results of this research show conclusively that incorporating musical components and image technologies into early childhood instruction is successful. The effectiveness of this strategy in fostering cognitive growth, emotional expression, social connections, and learning engagement in preschoolers is highlighted by the favorable effects it has on these areas. Educators may cultivate students' brains and build a strong foundation for lifetime learning and wellbeing by carefully integrating music and images. Future study should examine creative approaches to include music and image technology into early childhood education and look into its long-term implications on children academic performance and socioemotional development as technology continues to advance.

Conclusion

The enormous advantages of using musical components and image technology in early childhood education have been made clear by this study. The results show that this strategy has a good impact on preschoolers' social interactions, emotional expressiveness, and cognitive growth. A love of learning and critical thinking is fostered through educational tunes and interactive images that improve memory retention and problem-solving skills. A supportive and emotionally caring environment is created with calming tunes and visual signals that help with emotional expression and management. Enhancing social growth and mutual respect, music and image technologies foster constructive interpersonal relationships, cooperation, and cultural inclusion.

This research has broad ramifications for early childhood education. These findings may help educators design inclusive, engaging learning environments that are sensitive to the different needs and cultural backgrounds of students. Teachers can help children feel secure and connected by encouraging emotional expression and management. This will enable them to acquire essential socioemotional abilities. The celebration of cultural variety that results from embracing many musical traditions enriches learning for all children and promotes understanding. Although this work makes important contributions to the area, it is important to understand its limits. The results may not be fully generalizable to other contexts since the study was done in a particular cultural situation. Future research might consider the viewpoints of children and long-term observations to better understand the long-term effects of this integrated strategy.

In general, combining musical components with imaging technology provides a promising and practical way to enhance early childhood education. Teachers may create dynamic and engaging learning settings that foster a generation of well-rounded, emotionally aware, and socially skilled people by using the power of music and graphics. Adopting this cutting-edge method may be vital in ensuring that preschoolers have a better future by allowing them to succeed in their academic endeavors and make valuable contributions to society.

Recommendations

Several suggestions may be made to improve the integration of musical components and image technology in early childhood education in light of the research's results and analysis:

1. Provide educators with thorough and continuous opportunities for professional development to help them become acquainted with the proper use of musical components and image technologies in the classroom. To meet the varied requirements of preschoolers, training sessions might concentrate on combining various musical traditions, choosing suitable instructional songs, and using interactive visual aids.

2. Create instructional materials that, especially in the context of Saudi Arabia, represent the cultural variety of the preschool population. Children from various cultural origins will appreciate one another more if traditional Saudi Arabian music, folktales, and images are used. This will also encourage cultural pride.

3. Create a seamless integration of musical components and image technologies across all topic areas. utilize interactive images in scientific and social studies lectures, for instance, or utilize instructional music to reinforce language and arithmetic topics. Children's cognitive abilities will improve thanks to this all-encompassing strategy, which will also make learning interesting and fun.

4. Conduct regular evaluations to gauge how the integrated approach is affecting children's social interactions, emotional expressiveness, and cognitive growth. Utilize a mix of qualitative and quantitative techniques to assess how memory retention, problem-solving skills, emotional control, and social skills have changed over time.

5. Encourage group projects, problem-solving exercises, and interactive games as part of cooperative learning opportunities. These classroom activities encourage students to work together, communicate, and cooperate with one another, fostering healthy social relationships and a feeling of community.

6. Make sure that all students in the classroom have access to imaging technology. Take into account elements like gadget accessibility and adaptation to suit children with various learning styles. By giving everyone equitable access to technical resources, we promote inclusive educational experiences.

7. Maintain a balanced approach to screen time and technology use while incorporating imaging technology. To encourage a well-rounded and developmentally appropriate learning environment, promote a combination of interactive activities, outdoor play, and hands-on experiences.

8. By informing parents about the integrated approach and giving them access to tools for extending learning at home, you may include parents in the educational process. Encourage parents to reinforce topics acquired in the classroom via instructional music, interactive games, and visual media.

9. Investigate the long-term impact of incorporating musical components and image technologies on children development beyond preschool by conducting longitudinal research. Look into how this strategy's cognitive, emotional, and social advantages affect students' academic performance and wellbeing in later stages of schooling.

10. In order to continuously enhance and strengthen the use of musical components and image technology in early childhood education, encourage cooperation between educators, researchers, and policymakers. Collaboration may result in evidence-based procedures that enhance preschoolers' learning opportunities.

References

Al-Otaibi, A., & Al-Mulhim, E. (2023). The impact of artificial intelligence on ICT integration in Saudi Arabian classrooms. *Journal of Educational Technology*, *10*(2), 123-140.

Al-Abdullatif, A. M. (2022). Towards digitalization in early childhood education: Pre-service teachers' acceptance of using digital storytelling, comics, and infographics in Saudi Arabia. *Education Sciences*, *12*(10), 702.

Alenezi, M., & Akour, M. (2023). Digital Transformation Blueprint in Higher Education: A Case Study of PSU. *Sustainability*, *15*(10), 8204.

Alghamdi, A. K. H., Alsaadi, R. K., Alwadey, A. A., & Najdi, E. A. (2022). Saudi Arabia's Vision 2030's compatibility with women and children's contributions to national development. *Interchange*, *53*(2), 193-214.

Aljabreen, H. H., & Lash, M. (2016). Preschool education in Saudi Arabia: Past, present, and future. *Childhood Education*, *92*(4), 311-319.

Alwadai, M. (2014). *Islamic teachers' perceptions of improving critical thinking skills in Saudi Arabian elementary schools*. Southern Illinois University at Carbondale.

Bakhotmah, F. A. (2020). *Supporting development in the Kingdom of Saudi Arabia through culture-based innovation: expanding the Saudi national festival for culture and heritage into a national project for innovation and design* (Doctoral dissertation).

Al-Deraweesh, A., Al-Rawashdeh, A., & Al-Khalayleh, A. (2018). The impact of nursery rhymes on early literacy skills in English as a foreign language learner. *International Journal of Instruction*, 11(2), 37-50.

Bautista, A., Yeung, J., Mclaren, M. L., & Ilari, B. (2022). Music in early childhood teacher education: Raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. *Arts Education Policy Review*, 1-11.

Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental Science*, 15(3), 398-407.

Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3-to 12-year-old children's emotional development: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, *18*(7), 3668.

Guest, G., & MacQueen, K. M. (2017). Thematic analysis. *International Journal of Qualitative Research*, 6(1), 32-43.

Jenkins, H. (2018). Convergence culture: Where old and new media collide. New York University Press.

White, B. Y., & Lee, V. (2019). The power of play: Exploring the role of play in early childhood science education. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 43-53.

Chapman, S. N., & O'Gorman, L. (2022). Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations sustainable development goals. *International Journal of Early Childhood*, *54*(1), 33-50.

Creswell, J. W. (2015). ***Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.*** Sage Publications.

Fajri, Z., Toba, R., Muali, C., Ulfah, M., & Zahro, F. (2022). The Implications of Naturalist Illustration Image Media on Early Childhood Learning Concentration and Motivation. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, *6*(4), 3278-3290.

Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PloS one*, *3*(10), e3566.

Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.

Ganesh, D., Kumar, M. S., Reddy, P. V., Kavitha, S., & Murthy, D. S. (2022). Implementation of AI Pop Bots and its allied Applications for Designing Efficient Curriculum in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *14*(3).

Armstrong, T. (2017). ***Multiple intelligences: new horizons in theory and practice.*** Corwin Press.

Gardner, H. (2017). Taking a multiple intelligences (MI) perspective. *Behavioral and Brain Sciences*, 40.

Ghavifekr, S., & Rosdy, W. A. W. (2015). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *International journal of research in education and science*, *1*(2), 175-191.

Marshall, M. N., & Rossman, J. B. (2016). *Designing qualitative research (6th ed.).* Sage Publications.

Hampel, R. (2019). *Disruptive technologies and the language classroom*. Springer International Publishing.

Haslip, M. J., & Gullo, D. F. (2018). The changing landscape of early childhood education: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, *46*, 249-264.

Schellenberg, E. G. (2009). Music training and cognitive development: A meta-analysis. *Psychology of Music*, 37(3), 321-342.

Pek, S.-C., & MacFarlane, A. (2017). Emotions in the classroom: A review of contemporary research. *Educational Psychology Review*, 29(2), 187-221.

Khalfaoui, A., García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2020). Bridging the gap: engaging Roma and migrant families in early childhood education through trust-based relationships. *European Early Childhood Education Research Journal*, *28*(5), 701-711.

Khomais, S., & Gahwaji, N. (2019). Early Childhood Curriculum Reform in Saudi Arabia Conceptualization of Theories in Early Childhood Curricula: Three Models. *Journal of Curriculum and Teaching*, *8*(3), 24-34.

Ko, C. H., & Chou, M. J. (2014). Aesthetics in early childhood education: The combination of technology instruments in children's music, visual arts, and pretend play. *Journal of Social Sciences*, *10*(1), 39.

Thomas, D. (2017). Digital natives: A critical review of the concept. *Journal of Educational Technology*, 25(1), 1-17.

Loderer, K., Pekrun, R., & Plass, J. L. (2020). Emotional foundations of game-based learning. *Handbook of game-based learning*, 111-151.

Lorusso, M. L., Travellini, S., Giorgetti, M., Negrini, P., Reni, G., & Biffi, E. (2020). Semi-immersive virtual reality as a tool to improve cognitive and social abilities in preschool children. *Applied Sciences*, *10*(8), 2948.

Mohammed, S. H., & Kinyó, L. (2020). The role of constructivism in the enhancement of social studies education. *Journal of critical reviews, 7*(7), 249-256.

Nickerson, C. (2022). Interpretivism paradigm & research philosophy. *Simply Sociology*, *5*.

Palaiologou, I. (2016). Children under five and digital technologies: implications for early years' pedagogy. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(1), 5-24.

Palmer, E. S., Vodicka, J., Huynh, T., D'Alexander, C., & Crawford, L. (2022). Grounded framework for culturally relevant and responsive music teaching. *Update: Applications of Research in Music Education*, *41*(1), 24-33.

Potrac, P., Jones, R. L., & Nelson, L. (2014). Interpretivism. In Research methods in sports coaching (pp. 31-41). Routledge.

Rafiq, S., Kamran, F., & Afzal, A. (2023). Enhancing Professional Motivation in the Early Childhood Teacher Education: Unraveling Issues and Challenges. *Journal of Social Sciences Development*, *2*(1), 26-43.

Rai, N., & Thapa, B. (2015). *A study on purposive sampling method in research. Kathmandu: Kathmandu School of Law*, 5.

Rasalingam, R. R., Muniandy, B., & Rass, R. (2014). Exploring the application of Augmented Reality technology in early childhood classroom in Malaysia. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, *4*(5), 33-40.

Green, J. A., & Dawson, G. (2018). Early intervention for autism: A review of the evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(1), 1-18.

Leu, D. J., & Leu, J. P. (2016). Digital literacy in the 21st century: A critical synthesis of research. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 4-21.

Schlaug, G. (2015). Musicians and music making as a model for the study of brain plasticity. *Progress in brain research*, *217*, 37-55.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: From design to implementation. Sage Publications.

Zayas, V., & Nelson, C. A. (2018). The role of early experience in shaping the developing brain. *Annual Review of Psychology*, 69, 179-206.

Tzima, S., Styliaras, G., Bassounas, A., & Tzima, M. (2020). Harnessing the potential of storytelling and mobile technology in intangible cultural heritage: A case study in early childhood education in sustainability. *Sustainability*, *12*(22), 9416.

Hwang, S. H., & Kim, J. (2021). Gender equality in early childhood education and care: A global perspective. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 1-11.

Williams, K. E. (2018). Moving to the beat: Using music, rhythm, and movement to enhance self-regulation in early childhood classrooms. *International Journal of Early Childhood*, *50*(1), 85-100.

Xerri, D. (2018). The use of interviews and focus groups in teacher research. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, *91*(3), 140-146.

اتِّجاهاتُ البحوث التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية في الفترة من (٢٠١٥) إلى (٢٠٢٣): دراسةٌ تحليلية

نورة غريب إسمير العنزي

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة الحدود الشمالية

nourhg@hotmail.com

المستخلص: هدفت هذه الدِّراسةُ التعرُّف إلى أهم اتِّجاهات البحوث التَّربوية التي أثارها الباحثون في أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية خلال الفترة من (٢٠١٥) إلى (٢٠٢٣)، وكذلك إلقاء الضوء على الوسائل البحثية (المنهج، والأداة، والأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوثُ التَّربوية في مجال تعليم اللغة العربية، بالإضافة إلى تعرُّف الحلول المقترَحة التي أوصى بها الباحثون في أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية، وأبرز الدِّراسات المستقبلية التي اقترحوها. ولتحقيق أهداف هذه الدِّراسة والإجابة عن تساؤلاتها استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي بطريقة تحليل المضمون (أو المحتوى)، حيث قام بتحليل محتوى البحوث ذات العلاقة بمجال تعليم اللغة العربية، وعددها (٢٦) بحثًا منشورًا. وقد كشفت الدِّراسةُ عن تنوع الجوانب التي تناولتها البحوثُ التَّربوية في تدريس اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة. كما تنوعت الوسائلُ البحثية والأدوات المستخدمة من قبل الباحثين. اعتمدت البحوثُ على عددٍ من الأساليب الإحصائية التي من شأنها دعم صحة النتائج وتحليل البيانات بشكلٍ علمي. تنوَّعت التوصياتُ والمقترحاتُ التي أوصى بها الباحثون لتحسين تدريس اللغة العربية من حيث تطوير المناهج وتدريب المعلمين. اقترحت بعضُ الدِّراسات إجراء بحوثٍ مستقبلية لتنفيذ بعض المقترحات ذات الصلة بالموضوعات المهمة مثل تنمية المهارات. تشير النتائجُ إلى ضرورة مواصلة البحث التَّربوي لمعالجة القضايا ذات الأولوية مثل تطوير مهارات اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: اتِّجاهات ، اللغة العربية، المملكة العربية السُّعودية، تطوير المناهج، تدريب المعلمين.

Trends in Educational Research in Teaching Arabic Language at the Intermediate Level in the Kingdom of Saudi Arabia from 2015 to 2023: An Analytical Study

Noura Ghareeb Ismir Al-Anzi

Assistant Professor of Arabic Language Curricula and Teaching Methods, College of Humanities and Social Sciences - Northern Border University

nourhg@hotmail.com

Abstract: The study aimed to identify the most significant trends in educational research that researchers have explored while addressing topics related to teaching Arabic language at the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia from 2015 to 2023. Additionally, it sought to highlight the research methods (approach, tools, and statistical techniques) that characterized educational research in the field of Arabic language teaching. The study also aimed to identify the proposed solutions recommended by researchers and the most prominent future studies they suggested. To achieve the objectives of this study and answer its questions, the researcher employed a descriptive-analytical using content analysis. This involved analyzing the content of 26 published research studies related to Arabic language teaching. The study revealed a diversity of aspects addressed by educational research in teaching Arabic at the intermediate level. The research methods and tools used by researchers also varied. The research relied on several statistical techniques that would support the validity of the results and analyze the data scientifically. The recommendations and proposals made by researchers for improving Arabic language teaching were diverse, focusing on curriculum development and teacher training. Some studies suggested conducting future research to implement relevant proposals, such as skill development. The results indicate the necessity of continuing educational research to address priority issues like developing Arabic language skills.

Keywords: Trends, Arabic language, Kingdom of Saudi Arabia, curriculum development, teacher training.

المقدّمة:

تعدُّ اللغةُ العربية أحد أبرز عناصر الهوية الثقافية والوطنية في المملكة العربية السُّعودية، فهي لغةُ القرآن الكريم وتراث الأمة. وفي ظل العولمة والتغيُّرات السَّريعة التي يشهدها العالم، يواجه تعليمُ اللغة العربية تحدياتٍ متعددة، تتطلَّب استراتيجيات تدريس مبتكَرة وفعَّالة، خاصةً في المرحلة المتوسِّطة، حيث يبدأ الطلابُ في تطوير مهاراتهم اللغوية بشكلٍ أكثر عمقًا. فالمرحلةُ المتوسِّطة نقطة تحول حاسمة في تعليم الطلاب، حيث تتشكل شخصياتُهم وتبدأ اهتماماتُهم الأكاديمية في التبلور؛ لذا، فإن تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة ليس مجرد تعليم قواعد وأساليب، بل هو بناء للقدرات الفكرية والنقدية التي تساعد الطلاب على التواصل الفعّال والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم. ومن هنا، تتزايد أهميةُ البحث العلمي في هذا المجال، بما يسهمُ في تحسين المناهج وطرق التدريس.

وفي السَّنوات الأخيرة، أُجْرِيت عديدٌ من الدِّراسات التي تناولت مشكلات تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة مثل: تحليل المناهج الدراسية، ومشكلات الفهم القرائي، وتحديات استخدام اللهجة العامية في التعليم. وقد أظهرت هذه الدِّراساتُ وجودَ فجواتٍ واضحة في استراتيجيات التعليم وأساليب التقييم؛ مما يتطلب تدخُّلًا عاجلًا لتطوير المناهج وتحسين كفاءة المعلمين. إضافةً إلى ذلك، فإنَّ استكشافَ الاتِّجاهات البحثية خلال الفترة من (٢٠١٥) إلى (٢٠٢٣) يعكس تحولات في التَّفكير التربوي، حيث أظهرت الدِّراساتُ اهتمامًا متزايدًا بتوظيف استراتيجيات التعليم الحديثة، مثل: التعلُّم المدمج، والتعلُّم التعاوني، والتفكير النقدي. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجةٌ مُلحة لتحديد أولويات البحث ومجالات التركيز؛ مما يساعد في توجيه جهود الباحثين والممارسين في هذا المجال.

إنَّ تحديدَ المشكلات الأساسية التي تواجهُ تدريس اللغة العربية يتطلب دراسةً شاملة للمناهج الحالية وأساليب التدريس المستخدمة. فبالرَّغم من الجهود المبذولة، فإنَّ هناك عديدًا من التَّحديات التي تستوجب التركيز، مثل ضعف مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب، وغياب استراتيجيات تدريس فعَّالة تساعدهم على التَّعامل مع النُّصوص الأدبية والنحوية بكفاءة. كما أنَّ الفجوةَ بين النظرية والتطبيق في التعليم تزداد وضوحًا؛ مما يستدعي البحث عن حلولٍ مبتكرة تسهم في سد هذه الفجوة، و تأتي هذه الدِّراسةُ في وقتٍ يشهد فيه التعليمُ في المملكة تحولًا نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم؛ مما يستدعي تحليل كيفية تأثير هذه التكنولوجيا على تعلم اللغة العربية.

وقد هدفت دراسةُ الدوسري والأحمدي (٢٠٢٣) الكشفَ عن درجة تضمين قيم العاطفة المعرفية في كُتُب اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة. ووجدت نسبًا منخفضةً من الشمول والتوزيع غير المتكافئ للقيم. في حين هدفت دراسةُ الهرش (٢٠٢٣) إلى تعرُّف مدى امتلاك معلِّمي اللغةِ العربية لمهارات التعليم عن بُعد، حيث وجدت درجة امتلاك متوسطة بشكلٍ عام. كما هدفت دراسةُ آل عائض (٢٠٢٢) تعرُّف مدى إسهام مُقرَّرات اللغة العربية في تنمية مهارات إدارة الأزمات، حيث وجدت إسهامات متوسِّطة لبعض المهارات ومنخفضة لمهارات أخرى. كما هدفت دراسةُ الشرحة (٢٠٢٣) إلى معرفة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التفكير الإبداعي ووجدتها مرتفعةً بشكلٍ عام. في حين هدف الغامدي (٢٠١٩) إلى تحديد مدى احتواء الكتب المدرسية لأبعاد الأمن الفكري في المرحلة المتوسِّطة.

وتوفر الدِّراساتُ الحديثة الأخرى سياقًا إضافيًا ذي صلة. على سبيل المثال تحليل آل كليب (٢٠٢٠) لمحتوى أنشطة مُقرَّر اللغة العربية في ضوء عادات العقل، ودراسة خير الدين (٢٠١٩) حول استخدام معلمات اللغة العربية التعلم المدمج. ودراسة الأسمري (٢٠١٨) حول تنمية مهارات القراءة باستخدام القراءة التعاونية.

وبناء على المشكلات التي تم تحديدُها، أوصى الباحثون بعدة مقترحات لتطوير تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة. وخلصت الدِّراساتُ إلى ضرورة وجود برامج تدريبية متنوعة، وتطوير المناهج، وتوظيف الاستراتيجيات التَّعليمية الحديثة (العنزي

والسعودي، ٢٠١٩) (القحطاني والحريصي، ٢٠٢١). ومع ذلك، لم تحاول أي دراسةٍ سابقة تحليل جميع اتِّجاهات البحث التَّربوي بشكلٍ شاملٍ في تدريس اللغة العربية للمرحلةِ المتوسّطة في المملكة العربية السُّعودية على مدى فترة ممتدة مدتها ثماني سنوات من عام (٢٠١٥ إلى عام ٢٠٢٣).

وتهدف هذه الدِّراسةُ إلى معالجة هذه الفجوة من خلال تحديد اتِّجاهات البحث الرئيسة خلال هذه الفترة للمساعدة في تطوير البحوث المستقبلية في هذا المجال الحيوي، من خلال مراجعة شاملة للأبحاث التَّربوية ذات الصلة المنشورة بين عامي(٢٠١٥ و٢٠٢٣). وتسعى إلى الكشف عن مجالات التركيز، والقضايا البارزة التي تمَّ استكشافُها، والتوصيات المقترحة. وستساعد النتائج في رسم خريطة لتطور هذا المجال من البحوث التَّربوية على مدى السَّنوات الثماني الماضية. ومن خلال تقديم نتائج شاملة حول تطور هذا المجال البحثي، يمكن الكشفُ عن الثغرات وتحديد الأولويات للبحث المستقبلي.

مشكلةُ الدِّراسة:

يعدُّ تدريسُ اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة من أهم القضايا التي تناولها الباحثون التَّربويون في المملكة السُّعودية لمواكبة التطورات العلمية والتَّربوية في استراتيجيات التدريس، وتطوير مناهج اللغة العربية وطُرق تدريسها، لابد من إجراء البحوث التَّربوية بشكلٍ مستمر حول مشكلات تدريس اللغة العربية في هذه المرحلة. يمكن أن يساعد فحصُ اتِّجاهات البحث في اكتشاف مجالات التركيز للباحثين والمقترحات الناشئة عن الدِّراسات السابقة.

وطرحت الدِّراساتُ مختلف المشكلات والتَّحديات المتعلقة بتدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة. هدف العنزي والسعودي (٢٠١٩) إلى الكشف عن مشكلات تدريس مُقرَّر "لغتي الخالدة" من وجهة نظر المعلمين. وهدف القحطاني والحريصي (٢٠٢١) إلى تعرُّف المفاهيم النحوية المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسّط. وسعت دراسةُ البلوى (٢٠١٨) إلى معالجة صعوبات تعلُّم القراءة لدى طلاب المرحلة المتوسّطة. وهدف العويدي والأحمدي (٢٠٢٠) إلى حل مشكلة استخدام اللهجة العامية في تدريس مُقرَّرات اللغة العربية. وتناولت دراساتٌ أخرى الاتِّجاهات التَّربوية لتطوير تعليم اللغة العربية. هدفت دراسةُ الرميح (٢٠١٩) التعرُّف إلى دور مناهج اللغة العربية المطوَّرة في تحسين المهارات اللغوية. كما هدفت دراسةُ الأسمري (٢٠١٨) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام القراءة التعاونية. وهدف الزهراني والفقيه (٢٠١٩) تعرُّف مدى امتلاك المعلمين لمهارات استراتيجية التعلُّم النشط. وهدفت دراسةُ خير الدين (٢٠١٩) إلى معرفة درجة استخدام التعلم المدمج في تعليم اللغة العربية.

وبُناءًا على المشكلات التي تم تحديدُها فقد أوصى الباحثون التربويون بعدة مقترحات لتطوير تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة. وخلصت الدِّراساتُ إلى ضرورة عقد البرامج التدريبية المتنوعة، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة. ومع ذلك، لم تحاول أيُّ دراسة تحليل جميع اتِّجاهات البحث التربوي في تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة في المملكة العربية السُّعودية على مدى ثماني سنوات؛ ولذلك تسعى هذه الدِّراسةُ إلى سد هذه الفجوة من خلال تحديد اتِّجاهات البحث للمساعدة في تطوير البحوث المستقبلية في هذا المجال؛ مما تقدم، يمكننا تحديدُ مشكلة هذه الدِّراسة في السؤال الرئيس التالي: «ما اتِّجاهاتُ البحوث التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة في المملكة العربية السُّعودية في الفترة من (٢٠١٥ إلى ٢٠٢٣)؟

أهدافُ الدِّراسة:

سعت الدِّراسةُ بشكلٍ أساسي التعرُّف إلى «اتِّجاهات البحوث التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسّطة في المملكة العربية السُّعودية» وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلةِ التالية:

١- ما أهم الاتِّجاهات التَّربوية في تعليم اللغة العربية للدرجة المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية التي تناولها الباحثون في أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية؟

٢- ما الوسائل البحثية (المنهج، والأداة، والأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوث في مجال تعليم اللغة العربية؟

٣- ما أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون في أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية؟

٤- ما أبرز الدِّراسات المستقبلية المقترحة الواردة في البحوث ذات العلاقة بمجال تعليم اللغة العربية؟

أهميةُ الدِّراسة:

تستمد هذه الدِّراسةُ أهميتَها من أهمية الموضوع الذي تبحثه وهو: «اتِّجاهات البحوث التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية»، ويمكن إيجازُ أهمية الدِّراسة في النقاط التالية:

١- الوقوف على أهم القضايا التَّربوية التي تناولتها البحوث (محل الدِّراسة).

٢- تناولها لموضوع قلما تناوله الباحثون – على حد علم الباحث – في مجال تعليم اللغة العربية.

٣- ما تقدِّمه من إسهامات متوقَّعة لنتائجها في مجال البحث التَّربوي، التي على ضوئها يمكن التوصُّل إلى حلولٍ مُقترحة من شأنها أن ترقى بالمستوى التَّربوي والتَّعليمي في المملكة.

حدود الدِّراسة:

١- اقتصرت الحدودُ الموضوعية لهذه الدِّراسة، في محاولتها تحديد اتِّجاهات البحث التربوي في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة في المملكة.

٢- اقتصرت الحدودُ المكانية لهذه الدِّراسة على البحوث والدِّراسات الواردة في عددٍ من المجلات المحلية والدولية الرديفة لموضوع الدِّراسة.

٣- اقتصرت الحدودُ الزمانية على الفترة بين عامي (٢٠١٥ و٢٠٢٣م).

مصطلحاتُ الدِّراسة:

١. **اتِّجاهات**: هي المواقف التي يتخذها الأفراد في مواجهة القضايا والمسائل والأمور المحيطة بهم (صديق، ٢٠١٢).

- وتُعرّف إجرائيًا: طرق التفكير وأساليبه التي اتبعها الباحثون وساروا في إطارها في أثناء إعداد أبحاثهم في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة في المملكة السُّعودية.

٢. **البحث التَّربوي**: هو الاستقصاءُ المنظَّم الذي يهدفُ إلى دراسة ظاهرة أو موضوع أو مشكلة تربوية بهدف الوصول إلى حقائق جديدة، تمكننا من فهم موضوع الدِّراسة، وتفسيره، والتنبُّؤ بما سيحدث (الأسود، ٢٠٢٠).

- ويُعرّف إجرائيًا: ذاك الجهد العلمي المنظَّم والموجَّه لغرض التوصُّل إلى حلولٍ للمشكلات التَّربوية التي تُشكِّل العملية التَّربوية بوصفها نظامًا في مُدخلاتها ومُخرجاتها وعملياتها.

٣. **اللغة العربية**: هي لغة نشأت في شمالي الجزيرة العربية وهي الأقرب إلى اللغة السامية الأم، وهي لغة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة (الحاج، ٢٠١٠).

- وتُعرَّف إجرائيًا: المقرَّر الذي يتم تدريسه لطلبة المرحلة المتوسِّطة تحت عنوان "لغتي الخالدة".

٤. **المرحلةُ المتوسِّطة**: مرحلة التعليم العام التي يمر بها الطالب، وتعدُّ مرحلةً انتقالية في حياته التعليمية (آل عائض، ٢٠٢٢).

- وتُعرّف إجرائيًا: هي مرحلةٌ دراسية مدتها ثلاث سنوات يدخلها من أتم الثانية عشرة من عمره على الأقل واجتاز المرحلة الابتدائية

أدبياتُ الدِّراسة

أهدافُ تدريس اللغة العربية في المرحلةِ المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية :

يسعى تدريسُ اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية إلى تحقيق مجموعةٍ متنوعة من الأهداف منها ما يلي:

١- تنمية المهارات اللغوية: تهدف مناهجُ اللغة العربية إلى تنمية المهارات اللغوية والبيئية لدى الطلاب، وإكسابهم المهارات اللغوية الأساسية مثل: القراءة، والكتابة، والتواصل الشفهي، والكتابي (آل عائض، ٢٠٢٢؛ آل مشاري وعمر، ٢٠٢٢؛ الأسمري، ٢٠١٨؛ البلوى، ٢٠١٨؛ الثبيتي والحمدي، ٢٠٢٣؛ الدعفس، ٢٠٢٢؛ الرحيلي وحاجي، ٢٠٢٢؛ الفايز، ٢٠٢٣).

٢- تعزيز القدرة على التعبير والتواصل الفعّال، وتحقيق فهم عميق للمقروء (الأسمري، ٢٠١٨).

٣- تعزيز الجوانب الثقافية: حيث يُشدِّد على تعليم القيم الدينية والاجتماعية والثقافية التي تُعدُّ جزءًا لا يتجزأ من الهوية العربية (الثبيتي والحمدي، ٢٠٢٣؛ الدعفس، ٢٠٢٢).

١- توسيع آفاق الفرد: تسعى مناهجُ اللغةِ العربية إلى توسيع آفاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الإنسانية، وتعدُّ وسيلةً من وسائل التذوق والاستماع (البلوى، ٢٠١٨).

٢- تحقيق الأهداف التَّربوية: تسعى مناهجُ اللغةِ العربية إلى تحقيق أهداف التربية الشاملة، بما في ذلك تنمية العادات العقلية والاجتماعية والثقافية لدى الطلاب (آل عائض، ٢٠٢٢)، بالإضافة إلى تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن (خليفة، ٢٠١٩).

الأسس التي يستندُ عليها تدريسُ اللغةِ العربية في المرحلة المتوسّطة في المملكة العربية السُّعودية :

يستند تدريسُ اللغةِ العربية في المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية إلى مجموعةٍ من الأسس، نذكر منها ما يلي:

١- الإشراف التربوي: يُعدُّ الإشرافُ التربوي أحد الركائز الأساسية لتحسين العملية التعليمية. يؤدي المشرفون التربويون دورًا مهمًا في مساعدة المعلمين على النُّمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم. كما يقومون بتقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التَّربوية (الثبيتي والحمدي، ٢٠٢٣). ويعتمد التدريسُ على أسس تربوية تهدف إلى تنمية الشَّخصية السَّوية للطالب وتعزيز مهاراته اللغوية والفكرية (الدعفس، ٢٠٢٢).

٢- الاهتمام بالمهارات الحياتية: يعدُّ تدريسُ المهارات الحياتية من مرتكزات التربية المعاصرة، ويولي الاهتمام بضرورة تضمينها في المقرَّرات الدراسية المختلفة (آل عائض، ٢٠٢٢؛ آل مشاري وعمر، ٢٠٢٢).

٣- التكامل مع التغيرات الاجتماعية: يجب أن تكون المناهجُ متطورةً وتواكب التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع (آل عائض، ٢٠٢٢).

٤- التركيز على المهارات الأساسية: يجب أن تركز المناهجُ على المهارات الأساسية التي تسهمُ في تحقيق أهداف التربية، بما في ذلك مهارات التَّفكير العليا والاتصال والتواصل الفعال (آل عائض، ٢٠٢٢).

العلاقةُ بين البحث التَّربوي وتعليم اللغة العربية :

يؤدي البحثُ التَّربوي دورًا حاسمًا في تطوير التَّعليم، خاصةً في مجال تعليم اللغة العربية (آل مشاري وعمر، ٢٠٢٢). حيث يسهمُ في الكشف عن صعوبات تعلُّم القراءة وتطوير استراتيجيات علاجية فعالة (البلوى، ٢٠١٨). ويهدف إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها (الدعفس، ٢٠٢٢). كما يسهم البحثُ التربوي في تحديد أفضل استراتيجيات التدريس والتقويم التي تؤثر إيجابيًا على أداء الطلاب، وهو يهدف إلى حل المشكلات التعليمية (الأسمري، ٢٠١٨).

تُحلِّل هذه المراجعةُ الأدبية الدِّراسات البحثية التَّربوية التي أُجْرِيت في الفترة من (٢٠١٥ إلى ٢٠٢٣) حول تدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية. وأحد الاتِّجاهات البارزة هو دراسات تقييم مناهج اللغة العربية وتقييم مدى تطويرها للمهارات المختلفة. فعلى سبيل المثال، قام الرميح (٢٠١٩) بتقييم دور مناهج اللغة العربية المطوَّرة في تحسين مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) لدى طلاب المدارس الابتدائية. وحدد الغامدي (٢٠٢٠) مدى تضمين مناهج اللغة العربية مبادئ حقوق الإنسان. وحلل آل كليب (٢٠٢٠) مدى تضمين أنشطة مُقرَّر اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة عادات العقل.

وقد قامت عديدٌ من الدِّراسات أيضًا بتقييم حيازة المهارات. وحدد الهرش (٢٠٢٣) درجةَ امتلاك معلِّمي اللغة العربية لمهارات التعليم عن بُعد. بالإضافة لذلك، فإنّ الزهراني والفقيه (٢٠١٩) يُحدِّدان مدى امتلاك المعلمين لمهارات استراتيجية التعلُّم النشط. وقام خير الدين (٢٠١٩) بتقييم استخدام المعلمات لأساليب التعلم المدمج.

فيما يتعلق بتطوير مهارات مُحدَّدة، قامت عديدُ الأبحاث بتقييم ذلك. فقام الأسمري (٢٠١٨) بتطوير مهارات الفهم القرائي للسنة الأولى المتوسِّطة باستخدام القراءة التعاونية. وفحص الفايز (٢٠٢٣) فعالية استراتيجية المناظرة في التحصيل الأكاديمي والتفكير النقدي عند تدريس "لغتي الخالدة" للصف الثالث المتوسط. وهدف الدوسري والأحمدي (٢٠٢٣) إلى الكشف عن درجة تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السعودية. حيث استخدم المنهج الوصفي متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى. وتكونت عينةُ بحثه من جميع كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسِّطة لكلا الفصلين الدراسيين طبعة (١٤٤٣هـ). وتم إعداد أداة لتحليل المحتوى بُنِيت في ضوء قيم الشغف المعرفي، وتكونت من أربع قيم رئيسة. وخلصت الدِّراسةُ إلى وجود تضمين لقيم الشغف المعرفي في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسِّطة.

كما هدفت دراسةُ الهرش (٢٠٢٣) تعرُّف درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المملكة السُّعودية لمهارات التعليم عن بُعد. ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمَّ إعدادُ استبانة تكوَّنت من (٢٤) مؤشرًا توزَّعت على ثلاث مجالات، تمَّ تطبيقُها على عينة بلغت (١٢٠) معلمًا بمدارس محافظة بيشة. وأظهرت نتائجُ الدِّراسة أنّ المتوسِّطات الحسابية لدرجة امتلاك مدرسي اللغة العربية لمهارات التعليم عن بُعد تراوحت بين (٣,٥٨- ٣,٦٠).

وبالمثل، قامت عديدٌ من الدِّراسات بتقييم مناهج مُحدَّدة للغة العربية. وقام الغامدي (٢٠١٩) بتقييم مدى احتواء كُتب اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة على أبعاد الأمن الفكري. وحدد العويدي والأحمدي (٢٠٢١) استراتيجيات مهارة القراءة المستخدَمة في تدريس مُقرَّرات اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية. وحدد آل مشاري وعمر (٢٠٢٢) درجة تضمين المهارات الحياتية في منهاج لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط.

وقامت دراساتٌ أخرى بتقييم المناهج الدراسية في ضوء تنمية مهارات مُحدَّدة. وقد حدَّد القحطاني والحريصي (٢٠٢١) المفاهيم النحوية المناسبة للسنة الأولى المتوسِّطة إناث. وقد حدد الرحيلي وحاجي (٢٠٢٢) المهارات الإملائية اللازمة للمرحلة المتوسِّطة ودرجة تضمينها في الكُتب ذات الصلة. وقام عسيري (٢٠٢٣) بتقييم التحصيل في معايير التعليم المتمايزة في مقررات "لغتي الخالدة."

الاتجاه الثَّاني يتضمَّن تحديد القضايا المتعلقة بتدريس اللغة العربية. كشف العنزي والسعودي (٢٠١٩) عن مشكلات تدريس مُقرَّر "لغتي الخالدة" للمرحلةِ المتوسّطة من وجهةِ نظر المعلّمين. وقد حسم العويدي والأحمدي (٢٠٢٠) مسألةَ استخدام اللهجات العامية في تدريس مُقرَّرات اللغة العربية. كما هدفت دراسةُ آل عائض (٢٠٢٢) التعرُّف إلى درجةِ إسهام مُقرَّرات اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة بالمملكة العربية السُّعودية في تنمية مهارات إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلّمين في ضوء وباء كورونا (كوفيد-١٩). وقد تمَّ استخدامُ الاستبانة أداةً للدراسة، حيث تكوَّنت من خمسة أبعاد و٢٤ مؤشرًا. وتكونت عينةُ الدِّراسة من (٢٤٠) معلمًا من معلّمي اللغة العربية بمكتب التعليم بخميس مشيط. وخلصت الدِّراسةُ إلى عديدٍ من النَّتائج من أهمها وجود درجة إسهام متوسّطة لكل من مهارات مواجهة الضُّغوط والتفكير الابتكاري .

هدفت دراسةُ الغامدي (٢٠١٩) إلى تحديد درجة تضمين كُتب اللغة العربية بالمرحلةِ المتوسّطة بالمملكة السُّعودية لأبعاد الأمن الفكري، واتَّبعت الدِّراسةُ المنهج الوصفي التحليلي. وتكوّن مجتمع البحث وعينته من جميع كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة، وتم بناء قائمة بأبعاد الأمن الفكري، وتمَّ التأكُّد من صدقها ثم تطبيقها على عينة البحث وتحليل الكتب في ضوئها. وقد أسفر البحثُ عن النَّتائج التالية: تضمَّنت كتبُ اللغة العربية أبعاد الأمن الفكري بنسبٍ متفاوتة كان أعلاها للبُعد العقلي بنسبة (٤٣,١٪) ثم البُعد الوطني بنسبة (٢١,٣٪) ثم البُعد الاجتماعي بنسبة (١٦,٣٪) ثم البُعد الديني بنسبة (١٠,٤٪) ثم البُعد الثقافي بنسبة (٨,٨٪).

هدفت دراسةُ الرميح (٢٠١٩) التعرُّف إلى دور مناهج اللغة العربية المطوَّرة المسمَّاة "لغتي الجميلة" في تحسين مهارات اللغة العربية الأربعة لدى تلاميذ الصُّفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السُّعودية. وتمثَّلت عينةُ البحث في (٣٧٥) معلمًا ومعلمةً للغة العربية بالمرحلة الابتدائية. واستُخدِمت الاستبانةُ أداةً للدراسة. وأشارت نتائجُ هذا البحث إلى تحسُّن مهارات اللغة الأربعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدفت دراسةُ الغامدي (٢٠٢٠) التعرُّف إلى درجة تضمين مُقرَّرات اللغة العربية بالمملكة العربية السُّعودية لأبرز مبادئ حقوق الإنسان. واتبعت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. وخلصت الدِّراسةُ إلى نتائج من أبرزها أنّ درجة تضمين المقررات لمبادئ حقوق الإنسان جاءت في المجمل بدرجةٍ ضعيفة.

وفي سياقٍ متصل، حدد آخرون المهارات اللازمة في تطوير تعليم اللغة العربية. فقد كشف القحطاني (٢٠٢٢) عن مهارات التفكير المستقبلي التي يجب تضمينُها في أنشطة اللغة العربية المتوسّطة. وحددت دراسة الثبيتي والحمدي (٢٠٢٣) المهارات القيادية التي يمكن للمشرفين تنميتَها لدى مُعلّمي المرحلة المتوسّطة.

وكان تقييمُ كُتب اللغة العربية موضوعًا مشتركًا آخر. حيث قام عديدُ الباحثين بتحليل المحتوى في ضوء تنمية المهارات أو القيم أو الذكاء. ومن بينهم الغامدي (٢٠١٩)، وآل كليب (٢٠٢٠)، والدوسري (٢٠٢٣)، والدعفس (٢٠٢٢)، والعسيري (٢٠٢٣).

تمَّ البحثُ في التركيبة السكانية من قبل البعض. على سبيل المثال، قام العنزي والسعودي (٢٠١٩) بتحليل مشكلات التدريس حسب مُتغيّري الجنس والخبرة. قام خير الدين (٢٠١٩) بتقييم استخدام التعلُّم المدمَج واختلافات المواقف وفقًا للمستوى الأكاديمي والمؤهلات والخبرة. كما تمَّ استكشافُ الاحتياجات التدريبية. وحدد خليفة (٢٠١٩) التدريبَ اللازم للمناهج المتوسّطة المطوَّرة من وجهة نظر المعلمين.

هدفت دراسةُ العويضي والأحمدي (٢٠٢١) إلى تحديد استراتيجيات مهارة القراءة المستخدَمة في تعليم مُقرَّرات اللغة العربية بالمملكة العربية السُّعودية في مختلف الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية والمتوسّطة والثانوية. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدامُ منهج الدِّراسة الفاحصة (Survey Studies) من خلال تتبُّع كُتب الأدب التربوي والدِّراسات السابقة التي

تناولت طرق تدريس مهارة القراءة. وأسفرت نتائجُ الدِّراسة عن عدة استراتيجيات مناسبة لمهارة القراءة وأهدافها في تعليم المملكة العربية السُّعودية، وهي: استراتيجيات مهارة القراءة الصحيحة، واستراتيجيات مهارة اكتساب المفردات، واستراتيجيات مهارة الفهم القرائي.

هدفت دراسة القحطاني والحريصي (٢٠٢١) إلى حصر المفاهيم النحوية الملائمة لطالبات الصف الأول المتوسِّط بالمرحلة المتوسِّطة وتحديدها. واعتمد البحثُ المنهجَ الوصفي المسحي. وتكوَّن مجتمعُ البحث من أعضاء هيئة التَّدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السُّعودية. وأما العينة فكانت عينةً عشوائية بلغ عددهم (١٤) أكاديميًا من جميع الجامعات السعودية. وخلص البحثُ إلى تحديد المفاهيم النحوية الملائمة لطالبات الصف الأول المتوسط.

هدفت دراسةُ الدوسري (٢٠٢٣) إلى تقويم أبعاد الذكاء الخلقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السُّعودية؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي التحليلي متمثلًا في أسلوب تحليل المحتوى. وتمثلت عينةُ الدِّراسة في جميع كتب لغتي الخالدة في الصُّفوف الثلاث بالمرحلةِ المتوسِّطة للعام الدراسي (١٤٤٤هـ) في الفصول الدراسية الثلاث. أما أداةُ الدِّراسة فتمثَّلت في بطاقة تحليل محتوى هذه الكتب المكونة من سبعة أبعاد للذكاء الخلقي تشتمل على ثلاثة وعشرين مؤشرًا فرعيًا. وخلصت نتائجُ الدِّراسة إلى أنَّ جميع أبعاد الذكاء الخلقي توفرت في محتوى كتب لغتي الخالدة بنسبة متدنية.

كما هدفت دراسةُ العنزي والسُّعودي (٢٠١٩) إلى الكشف عن مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسِّطة من وجهة نظر معلِّميها في منطقة تبوك بالمملكة العربية السُّعودية، تبعًا لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية. تكوّنت عينةُ الدِّراسة من (٣٠٠) معلِّمٍ ومعلمةٍ في منطقة تبوك، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة. وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي. وقد أظهرت النَّتائجُ أنَّ مشكلات تدريس مبحث اللغة العربية (لغتي الخالدة) للمرحلةِ المتوسِّطة جاءت بدرجةٍ مرتفعة. أوصت الدِّراسةُ بالتركيز على دعم الجهود لتحسين مناهج اللغة العربية.

استهدفت دراسةُ العويضي والأحمدي (٢٠٢٠) الحسمَ في قضية استخدام اللهجة العامية في أثناء تدريس مُقرَّرات اللغة العربية بمدارس المملكة العربية السعودية وجامعاتها؛ ولتحقيق هدف الدِّراسة استخدمت المنهج الوصفي المسحي. وتم تصميمُ استبانة إلكترونية، وتكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من جميع معلِّمي اللغة العربية ومعلِّماتها بالمملكة السُّعودية، وبلغ المشاركون في الاستفتاء (٥،١٠٠) مفحوصٍ. ثم عولجت الآراءُ إحصائيًا باستخدام النسب المئوية وتم حصر نسبة المؤيدين والمعارضين وأسباب كل فريق، وظهرت النتيجةُ لصالح المعارضين بنسبة (٦٨،٦٣).

هدفت دراسةُ الفايز (٢٠٢٣) إلى فحص مدى فعالية استراتيجية المناظرة في تطوير مهارات التَّفكير النَّقدي عند تدريس منهج اللغة العربية (لغتي) لدى طالبات الصف الثَّالث متوسِّط في مدينة حائل. أُخِذت عينةُ الدِّراسة من طالبات الصف الثالث متوسِّطة بحائل بالمملكة العربية السُّعودية. تم اختيار (٥٢) طالبةً من مدرستين مختلفتين: (٢٦) مجموعة ضابطة و(٢٦) مجموعة تجريبية. تكونت أدواتُ البحث من: اختبار تحصيل، واختبار لمعرفة كيفية تطبيق مهارات التفكير النقدي على المنهج اللغة العربية، ودليل المعلم لتدريس منهج اللغة العربية باستخدام استراتيجية المناظرة. وأظهرت النتائجُ تفوّق استراتيجية المناظرة على الطريقة التقليدية في تحفيز استخدام مهارات التفكير الناقد للطالبات.

كما هدفت دراسةُ آل مشاري وعمر (٢٠٢٢) إلى تحديد أهم المهارات الحياتية اللازم توافرها في مُقرَّر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسِّط بالمملكة السُّعودية، وقد استخدمت الدِّراسةُ المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمعُ البحث من معلمات اللغة العربية. كما صمَّمت الدِّراسةُ قائمةً بالمهارات الحياتية لاستخدامها في تحليل المحتوى، والبالغ عددها (٦٠) مهارةً فرعية، موزَّعة على (٦) مهارات رئيسة. وقد توصَّلت نتائجُ البحث إلى: قائمة بالمهارات الحياتية اللازم توفرها في المحتوى،

تم تقسيمُها إلى ست مهارات رئيسة هي: مهاراتُ التَّفكير العليا (بدرجة كبيرة جدًا) ، ومهارة التواصل الشفهي والكتابي (بدرجة كبيرة جدًا) ، ومهارة حل المشكلات (بدرجة كبيرة جدًا). والمهارات الشخصية والتشاركية والمهارات الرقمية والمعلوماتية (بدرجة كبيرة جدًا) ، والمهارة الإعلامية (بدرجة كبيرة).

وهدفت دراسةُ خير الدين (٢٠١٩) إلى معرفة درجة استخدام معلمات اللغة العربية طريقة التعلم المتمازج واتِّجاهاتهنَّ نحوها والفروق فيها وفقًا لمتغيّراتِ المرحلةِ الدِّراسية والمؤهّل العلمي وسنوات الخبرة. وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٩٠) معلمةً من معلّمات اللغة العربية أُخْتِرن من منطقة نجران في المملكة السعودية. واستخدمت الدراسةُ أداتين، هما: استبانة استخدام طريقة التعلم المتمازج، واستبانة الاتِّجاهات نحو طريقة التعلم المتمازج. وأظهرت النَّتائجُ أنَّ درجةَ استخدام معلمات اللغة العربية لطريقة التعلم المتمازج ككل بلغ متوسّطُها الحسابي (٣,٣١) وبدرجة تقدير متوسّطة.

هدفت الزهراني والفقيه (٢٠١٩) التعرُّف إلى درجة تمكُّن معلمات اللغة العربية بمحافظة المخواة من مهارات استخدام استراتيجية التعلُّم النشط؛ ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثةُ المنهج الوصفي المسحي، كما قامت بتصميم استبانة مهارات استراتيجية التعلم النشط. وتكونت عينةُ الدِّراسة من (٣٥٠) معلمةً من معلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسّطة بمحافظة المخواة بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السُّعودية. وبعد جمع البيانات تم تحليلُها وإجراءُ المعاملات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS لاستخراج النتائج. وخلصت نتائجُ الدِّراسة إلى عدم وجود فروقٍ بين متوسّطي درجات أفراد العينة على استبانة مهارات استراتيجية التعلُّم النشط تبعًا لمتغير المرحلةِ التعليمية (الابتدائية، المتوسّطة).

هدفت دراسةُ خليفة (٢٠١٩) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطوَّر بالمرحلة المتوسّطة بالمملكة العربية السُّعودية من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحثُ في هذا البحث المنهج الوصفي التَّحليلي ولتحقيق ذلك تم إعدادُ أداة البحث، وتمثَّلت في استطلاع آراء المعلمين حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة المطور بالمرحلة المتوسّطة. ثم كان اختيار عينة البحث من معلّمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسّطة من محافظة شرورة بمنطقة نجران بالمملكة العربية السُّعودية في العام الدراسي (١٤٣٨ــ١٤٣٩ هـ). لم تُظهِر النَّتائجُ وجودَ فروقٍ في استجابات أفراد العينة حسب متغيري (المسار، والخبرة).

سعت دراسةُ البلوى (٢٠١٨) إلى تناول صعوبات تعلُّم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسّطة بالمملكة السعودية. وتم استخدامُ مقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة. وتكونت عينة الدِّراسة من جميع تلاميذ الصفوف الرابع والسادس الابتدائي والأول المتوسّط في المناطق التعليمية الست بمنطقة تبوك التنظيمية. وبلغ قوامُ هذه العينة (١٤٠٠) تلميذٍ من تلاميذ الصَّفين الرابع والسَّادس الابتدائي بواقع (٧٠٠) تلميذ. وبلغ قوامُ عينة تلاميذ الصف الأول المتوسط (٧٠٠) تلميذٍ. أما فيما يخصُّ عينة المعلمين الذين أجابوا عن مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلُّم القراءة فقد بلغ قوامُها (٤٠) معلمًا ومعلمةً. وخلصت هذه الدِّراسةُ إلى أنَّه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين نسب شيوع صعوبات تعلُّم القراءة لدى تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسّطة باختلاف المنطقة التنظيمية.

هدفت دراسةُ عسيري (٢٠٢٣) للكشف عن مدى تحقيق مُقرَّرات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسّطة بالمملكة السُّعودية معايير التعليم المتمايز. وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي تم إعدادُ قائمة بمعايير التعليم المتمايز اللازمة لمقررات لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسّطة مكوَّنة من (٤) معايير متضمنة (٢١) مؤشرًا. وفي ضوئها أُعِدت بطاقةُ التحليل، وطُبِّقت بطاقة التحليل على (٧٩) هدفًا، و(٣٣) نصًا، و(٤١٠) نشاطًا تعليميًا من عينة التحليل في (٦) وحدات من مُقرَّرات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسّطة. وأظهرت النتائجُ أن نسبةَ تحقُّق أهداف مُقرَّرات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسّطة معايير التعليم المتمايز (٢٠,٦٨٪).

في الختام، غطت مراجعةُ الأدبيات هذه الاتِّجاهات الرئيسية في البحث التَّربوي حول تدريس اللغة العربية للمستوى المتوسّط في المملكة السُّعودية من عام (٢٠١٥ إلى عام ٢٠٢٣). وشملت المواضيع المشتركة تقييم المناهج والكتب، وتنمية المهارات وتحديدها، واستكشاف التحديات، وتحليل التركيبة السُّكانية.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

فيما يتعلق بأدبيات الدِّراسة، اعتمد الباحثُ المنهج الوثائقي، أما فيما يتعلق بالدِّراسة التطبيقية، فقد استخدم فيه الباحثُ المنهجَ التَّحليلي حيث وظف أسلوب (تحليل المحتوى).

مجتمعُ الدِّراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من جميع البحوث التَّربوية في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السُّعودية وعددها (٢٦) بحثًا.

عينةُ الدِّراسة:

تمثل عينةُ الدِّراسة كامل مجتمع الدِّراسة.

أداةُ الدِّراسة (استمارة التحليل):

تمَّ تصميمُ أداة الدِّراسة وهي استمارة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها وهي تحتوي على أربعة محاور كالتالي:

المحور الأول: الموضوعات والقضايا التَّربوية التي تناولها الباحثون في أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة. واحتوى هذا المحور على ثلاثة أبعاد هي:

١- البُعد الأول: للتعرُّف إلى موضوع الدِّراسة (البحث)، ومن ثم تحديد القضية التي أثارها الباحث من خلال هذا الموضوع.

٢- البُعد الثاني: للتعرف إلى القضايا التَّربوية التي تناولها الباحث، ومن ثم تصنيفُها وفقًا لعلاقاتها بالمجالات التَّربوية المختلفة مثل تلك التي تناولت تحديد المهارات والإستراتيجيات والتحديات... الخ.

٣- البُعد الثالث: لإبراز علاقة القضايا بالمجالات التَّربوية سالفة الذكر.

المحور الثاني: الوسائل البحثية (المنهج الأداة، والأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوثُ التَّربوية في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة. واحتوى هذا المحور على ثلاثة أبعاد كالتالي:

١- البُعد الأول: للتعرُّف إلى المناهج البحثية التي تميزت بها البحوثُ التَّربوية، حيث شمل هذا البُعدُ: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، والمنهج التحليلي...إلخ.

٢- البُعد الثاني: للتعرُّف إلى الأدوات البحثية التي تميزت بها البحوثُ التَّربوية، حيث شمل هذا البُعد: الاستبانات وبطاقات الملاحظة، والاختبارات التحصيلية... إلخ.

٣- البُعد الثالث: للتعرُّف إلى الأساليب الإحصائية التي تميَّزت بها البحوثُ التَّربوية، وشمل هذا البُعد: النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، اختبار T، معامل الارتباط... إلخ.

المحور الثالث: أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى التَّعليمي والتَّربوي في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة. وقد احتوى هذا المحورُ على ثلاثة أبعاد هي:

١- البُعد الأول: لإبراز مُجمل الحلول المقتَرحة التي أوصى بها الباحثون، بهدف إحصائها عدديًا في كل دراسة، ومن ثم ترتيبها حسب وزنها النسبي وفقًا لعلاقاتها بالمجالات التَّربوية التي يهدف الباحثون إلى الرقي بها من خلال تلك المقترحات.

٢- البُعد الثاني: لتصنيف الحلول المقترحة كل حسب المجال التربوي الذي يُطبَّق فيه.

٣- البُعد الثالث: لترتيب أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالجوانب التَّربوية في تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة حسب تكرارها ووزنها النسبي.

المحور الرابع: أبرز الدِّراسات المستقبلية المقتَرحة الواردة في البحوث التَّربوية. وقد احتوى هذا المحور على بُعدين هما:

١- البُعد الأول لتوضيح مُجمل الدِّراسات المستقبلية التي اقترحها الباحثون، بهدف إحصائها عدديًا في كل دراسة ومن ثم ترتيبها حسب وزنها النسبي وفقًا لعلاقاتها بالمجالات التَّربوية .

٢- البُعد الثاني: خُصِّص لتصنيف الدِّراسات المستقبلية المقترحة وفقًا للمجال التربوي الذي أوصى الباحثون بدراسته ومناقشة قضاياه.

صدق أداة الدِّراسة وثباتها:

تم عرضُ الأداة في صورتها المبدئية على مجموعةٍ من المتخصصين التَّربويين لاستطلاع آرائهم بشأن مدى تناسب أسئلة الاستمارة للموضوع ومدى شموليتها للعناصر التي ينبغي دراستُها، وكذلك التأكُّد من ارتباط العبارات بالمحور الفرعي الذي تنتمي إليه في إطار الاستمارة بوصفها أداةً أساسيةً لجمع البيانات، وتم بعد استعادتها الأخذُ بالملاحظات التي تفضلوا مشكورين بإبدائها.

أساليبُ المعالجةِ الاحصائية:

١- **التكرارات العددية:** وذلك لإحصاء عدد الدِّراسات والبحوث، وما تعرضت له من قضايا بحثية في مجال تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة.

٢- **النسبة المئوية:** وذلك لتحديد الوزن النسبي للمعلومات التي تم الحصولُ عليها، ومن ثم تحديد أهم تلك المعلومات، التي تمثَّلت في الموضوعات والقضايا التَّربوية، وأيضًا تحديد أهم الوسائل البحثية المستخدمة في تلك البحوث والدِّراسات.

٣- **الترتيب:** وذلك لوضع المعلومات والبيانات المتمثِّلة في الموضوعات والوسائل البحثية، والتوصيات والدِّراسات المستقبلية في نصابها الذي يتفقُ مع أهميتها وأولوياتها بالنسبة لبعضها البعض.

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

١- المحورُ الأول: الموضوعات والقضايا التَّربوية التي تناولها الباحثون في أثناء تعاطيهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة.

يستعرضُ جدولُ (١) ملخصًا لتكرارات الموضوعات والقضايا التَّربوية التي تناولها الباحثون في أثناء تناولهم لموضوعات تتعلق بتعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسِّطة.

جدول ١

التكرار والتوزيع النسبي والترتيب لأهم الموضوعات والقضايا التَّربوية وفقًا لعلاقتها بتعليم اللغة العربية للمرحلةِ المتوسّطة

موضوعات وقضايا تربوية متعلقة بتدريس اللغة العربية للمرحلة المتوسّطة	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الشغف المعرفي	١	3.85	٣
مهارات التعليم عن بُعد	١	3.85	٣
مهارات إدارة الأزمات	١	3.85	٣
استراتيجيات التفكير الإبداعي	١	3.85	٣
أبعاد الأمن الفكري	١	3.85	٣
مهارات اللغة العربية	٧	26.92	١
مبادئ حقوق الإنسان	٢	7.69	٢
عادات العقل	١	3.85	٣
مهارات التفكير المستقبلي	١	3.85	٣
المهارات القيادية	١	3.85	٣
الذكاء الأخلاقي	١	3.85	٣
مشكلات التدريس	١	3.85	٣
استخدام اللهجة العامية أثناء التدريس	١	3.85	٣
استراتيجية المناظرة	١	3.85	٣
المهارات الحياتية	١	3.85	٣
التعلم المتمازج	١	3.85	٣
استراتيجية التعلم النشط	١	3.85	٣
الاحتياجات التدريبية اللازمة	١	3.85	٣
التعليم المتمايز	١	3.85	٣
المجموع	٢٦	100	

يوضح الجدولُ السَّابق تكرار القضايا التَّربوية المتعلقة بتعليم اللغة العربية وتوزيعها في المرحلةِ المتوسّطة. حيث نجد أنّ مهارات اللغة العربية تأتي في المقام الأول من حيث التكرار، فهي تظهر في الجدول بتكرار (٧) مرات. هذا يشير إلى أهمية اكتساب مهارات اللغة العربية لدى الطلاب في المرحلة المتوسّطة. وبعض الموضوعات الأخرى يظهر تكرارُها مرةً واحدةً فقط. والمجموع الإجمالي للموضوعات والقضايا التَّربوية هو (٢٦)؛ مما يعكس تنوعًا وغنىً في الموضوعات المرتبطة بتعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة.

بناءً على هذه الاستنتاجات، يمكن القولُ إنَّ تعليمَ اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة يحتاج إلى تركيزٍ كبير على تطوير مهارات اللغة العربية لدى الطلاب، مع الاهتمام بالموضوعات الأخرى ذات الأهمية العالية.

٢– المحورُ الثاني: الوسائل البحثية (المنهج، والأداة، والأساليب الإحصائية) التي تميزت بها البحوثُ التَّربوية في مجال تعليم اللغة العربية.

وللتعرف إليها قام الباحثُ بالإجراءات التالية:

– الاطِّلاعُ أولًا على الوسائل البحثية التي تميَّزت بها البحوثُ والدِّراساتُ التَّربوية محل الدِّراسة. حيث تم تقسيمُ الوسائل البحثية إلى ثلاثة اقسام، على النحو التالي:

القسم الأول: تم تخصيصه للمناهج التي اتَّبعها الباحثون في إعداد أبحاثهم ودراساتهم، مع الإشارة إلى تحديد التكرارات والأوزان النسبية التي توضح درجة استخدام الباحثين لتلك المناهج والموضَّحة في جدول (٢).

جدول ٢

المناهج التي اتبعها الباحثون في إعداد أبحاثهم ودراساتهم

المنهج المتبع	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
المنهج الوصفي	٢٥	96.15	١
منهج الدِّراسة الفاحصة	١	3.85	٢
المجموع	٢٦	100	

يمكن القولُ إنَّ الباحثين يعتمدون بشكلٍ رئيسٍ على المنهج الوصفي في إعداد أبحاثهم ودراساتهم، حيث يمثِّل (٩٦,١٥٪) من جميع الدِّراسات المذكورة في الجدول. في حين يستخدم عددٌ قليلٌ جدًا من الباحثين منهج الدِّراسة الفاحصة حيث يمثل (٣,٨٥٪) فقط من الدِّراسات.

القسمُ الثاني: تم تخصيصُه لتوضيح الأدوات التي استخدمها الباحثون بموضوعات أبحاثهم والمعلومات ذات العلاقة ودراساتهم، مع الإشارة إلى تحديد التكرارات والأوزان النسبية التي توضح درجة استخدام الباحثين لكل أداةٍ من الأدوات المذكورة، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول ٣

الأدواتُ التي اتبعها الباحثون لجمع بيانات أبحاثهم ومعلومات دراساتهم

أداة جمع البيانات	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
استبانة	١٢	46.15	١
قائمة بمهارات الكفاءة اللغوية	١	3.85	٣
اختبار الكفاءة اللغوية	١	3.85	٣
مقياس الدافع للإنجاز	١	15.38	٣
بطاقة تحليل محتوى	٤	3.85	٢
قائمة بمهارات التفكير المستقبلي	١	3.85	٣
قائمة تتضمن قيم التسامح	١	3.85	٣
اختبار تحصيل	١	3.85	٣
اختبار لمعرفة كيفية تطبيق مهارات التفكير النقدي على المنهج اللغة العربية	١	3.85	٣
دليل المعلم لتدريس منهج اللغة العربية باستخدام استراتيجية المناظرة	١	3.85	٣
قائمة بالمهارات الحياتية	١	3.85	٣
قائمة بمهارات الفهم القرائي	١	3.85	٣
مقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة	١	3.85	٣
قائمة بمعايير التعليم المتمايز	١	3.85	٣
المجموع	٢٦	١٠٠	

من الجدول السابق، يمكن استنتاجُ أنَّ الباحثين يعتمدون على مجموعةٍ متنوعةٍ من الأدوات لجمع البيانات والمعلومات في أبحاثهم ودراساتهم. تم تقديم (١٤) أداةً مختلفةً في الأبحاث، تشمل: استبانات، واختبارات، وقوائم بالمهارات والمعايير، وأدوات تحليل المحتوى، وغيرها.

تمَّ استخدامُ أداة الاستبانة بشكلٍ متكرر حيث تمَّ ذكرُها(١٢) مرة، وهذا يشيرُ إلى أنَّ الباحثين يعتبرونها أداةً فعَّالةً لجمع البيانات. بالإضافة إلى ذلك، تمَّ استخدامُ أدواتٍ أخرى مرةً واحدةً فقط، مثل: اختبارات الكفاءة اللغوية، واختبارات التحصيل، ومقاييس الدافع للإنجاز.

بشكلٍ عام، يبدو أنَّ الباحثين يعتمدون على مجموعةٍ واسعةٍ من الأدواتِ والتقنيات لجمع البيانات والمعلومات في أبحاثهم. فقد يتمُّ اختيار الأداة المناسبة بناءً على طبيعة الدِّراسة والأهداف المحدَّدة. ويتطلب استخدامُ عدة أدوات مختلفة فهمًا جيدًا لمتطلَّبات البحث وتوجيهه.

القسمُ الثَّالث: تمت الإشارةُ من خلاله إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثون لتحليل بيانات أبحاثهم ودراساتهم وتفسيرها، مع الإشارة إلى التكرارات والأوزان النسبية التي توضِّحُ درجةَ استخدام الباحثين لكل أسلوبٍ من تلك الأساليب، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول ٤

الأساليبُ الإحصائية التي استخدمها الباحثون لتحليل بيانات أبحاثهم ودراساتهم وتفسيرها

الأساليب الإحصائية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
الإحصاءات الوصفية	١٨	34.62	٢
اختبار ت	١٠	19.23	٣
التكرارات والنسب المئوية	٢٢	42.31	١
Croscalwills Test	١	1.92	٤
Mann-Wttni Test	١	1.92	٤

يعرض الجدولُ السَّابقُ استخدامَ الأساليب الإحصائية المختلفة من قبل الباحثين في تحليل بيانات أبحاثهم ودراساتهم وتفسيرها. ووفقًا للجدول، فإنَّ الأسلوبَ الأكثر شيوعًا هو التكرارات والنسب المئوية، حيث تمَّ استخدامُها في (٢٢) دراسةً. تتبعه الإحصاءات الوصفية في (١٨) دراسةً ثم اختبار ت بوجود (١٠) دراسات تستخدم هذا الأسلوب. بالإضافة إلى ذلك، تم استخدامُ اختبار Croscalwills في دراسةٍ واحدة، واختبار Mann-Whitney في دراسةٍ واحدةٍ أيضًا.

بُناءًا على الجدول، يمكن استنتاجُ أنَّ الباحثين يعتمدون على مجموعةٍ متنوعةٍ من الأساليب الإحصائية في تحليل بياناتهم؛ مما يعكس التنوع والتعدُّد في المنهجيات المستخدَمة في البحوث والدِّراسات الحالية.

المحورُ الثَّالث: أهم الحلول المقترحة التي أوصى بها الباحثون للرقي بالمستوى تعليم اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة.

اقترحت عديدٌ من الدِّراسات السابقة حلولًا لرفع مستوى تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السعودية. فقد أوصت دراسةُ العويدي والأحمدي (٢٠٢١) بإعادة النظر في مقرَّرات اللغة العربية بما يُنمِّي وعي الطلبة بمهارات إدارة الأزمات والمفاهيم المرتبطة بها. وأوصت دراسةُ عبد القادر (٢٠٢٠) بالعمل على رفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة ورفع دافعيتهم للإنجاز. وأوصت دراسةُ القحطاني والحريصي (٢٠٢١) بتحديد المفاهيم النحوية المناسبة لطلبة المرحلة المتوسِّطة بشكلٍ هرمي لربط المفاهيم الفرعية بالمفاهيم الرئيسة بشكلٍ واضح. كما أوصت بتدريب المعلمين على توظيف الإستراتيجيات الحديثة لتنمية المفاهيم النحوية لدى الطلاب.

وأوصت دراسةُ آل كليب (٢٠٢٠) بإدخال عادات العقل قصديًا في مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة. وأوصت دراسةُ القحطاني (٢٠٢٢) بإدراج مهارات التفكير المستقبلي في أنشطة مُقرَّرات اللغة العربية لطلبة المرحلة المتوسّطة. وأوصت دراسةُ الثبيتي والحمدي (٢٠٢٣) بزيادة وعي المعلمين بأهمية تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المرحلة المتوسّطة. وأوصت دراسةُ الأسمري (٢٠١٨) باستخدام استراتيجيات القراءة التعاونية عند تدريس الفهم القرائي لطلبة المرحلة المتوسّطة. وخلاصة القول إنّ الدِّراسات السَّابقة أوصت بتنويع استراتيجيات التدريس، وتعزيز تصميم المناهج ومحتواها، وتطوير المهارات اللازمة لدى الطلاب والمعلّمين، وتوفير فرص التدريب المستمر للتحسين المستمر لتدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة.

المحورُ الرابع: الدِّراساتُ المستقبلية المقتَرحة الواردة في البحوث التَّربوية المنشورة.

اقترحت عدةُ دراسات إجراء بحوث مستقبلية لتحسين تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة في المملكة العربية السُّعودية. أوصت دراسةُ الرميح (٢٠١٩) بضرورةِ إجراء دراسات تجريبية لمعرفة أثر المناهج المطوَّرة في نمو المهارات اللغوية لدى طلاب التعليم العام. وهذا من شأنه أن يساعد في تقييم مدى فعالية المناهج المطوَّرة في تحسين المهارات اللغوية لدى الطلاب. قدَّمت دراسةُ القحطاني (٢٠٢٢) مقترحًا لإدراج مهارات التَّفكير المستقبلي في أنشطة دورات اللغة العربية للمرحلةِ المتوسّطة يدعو إلى إجراء مزيدٍ من الأبحاث لتنفيذ هذا الاقتراح وتقييم تأثيره مفيدًا.

وأوصت دراسةُ آل كليب (٢٠٢٠) بإدخال عادات العقل قصديًا في مناهج اللغة العربية في المرحلة المتوسّطة، وإجراء دراسة تتناول مدى توافر عادات العقل في مناهج اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والثانوية. وهذا من شأنه أن يساعد في تطوير هذه المهارات المهمة في المناهج الدراسية. وأوصت دراسةُ العنزي والسُّعودي (٢٠١٩) بضرورة الكشف عن مشكلات تدريس مادة اللغة العربية في المراحل الدراسية الأخرى، وفي مناطق متعدِّدة من المملكة العربية السُّعودية. ومن شأن توسيع نطاق هذه الدِّراسات أن يوفر فهمًا أكثر شمولًا.

وأوصت دراسةُ خير الدين (٢٠١٩) بإجراء مزيدٍ من الأبحاث لتنفيذ برامج تدريبية وتوعوية لمعلّمي اللغة العربية حول أهميةِ استخدام أسلوب التعلُّم المدمَج لتطوير المهارات ذات الصلة وكيفية ذلك. وأوصت دراسةُ الأسمري (٢٠١٨) بالاسترشاد بنتائج البحث عند تصميم اختبارات القراءة وعقد الدورات التدريبية على استخدام استراتيجيات القراءة التعاونية.

التوصيات:

١- إجراءُ مزيدٍ من الدِّراسات حول تطوير مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسّطة، حيث كانت هذه أكثر القضايا تناولًا في الدِّراسات السابقة .

٢- دراسةُ العلاقة بين تنمية مهارات اللغة العربية وتحصيل الطُّلاب في المرحلةِ المتوسّطة.

٣- إجراءُ دراسات حول أثر استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة على تحصيل طلبة المرحلة المتوسّطة .

٤- دراسةُ مشكلات تدريس اللغة العربية في مناطق ومراحل دراسية أخرى غير تلك التي تمت دراستُها سابقًا.

٥- إجراء دراسات تجريبية لقياس أثر المقترحات والتوصيات الواردة في الدِّراسات السابقة.

٦- إجراء دراسات ميدانية لقياس مدى تمكن المعلمين من المهارات المقترحة في الدِّراسات السابقة .

٧- إجراء دراسات حول احتياجات تدريب المعلمين بناء على آرائهم وتوصياتهم.

٨- دراسة فاعلية البرامج التدريبية الحالية في تلبية احتياجات تطوير مهارات المعلمين.

المراجع

أولًا : المراجعُ العربية :

الأسمري، علي موسى منصور. (٢٠١٨). أثر استراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة بمنطقة عسير التعليمية". *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩، ٣٨١-٤٠٩.

الأسود، الزهرة. (٢٠٢٠). البحث التربوي: خصائصه وأخلاقياته. *مجلة آفاق علمية*، ١٢(٣)، ٥٠-٦٨.

آل عائض، خليل محمد عبد الله. (٢٠٢٢). درجة إسهام مقررات اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة في تنمية مهارات إدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين في ضوء وباء كورونا (كوفيد-١٩). *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ١(٤)، ٣٩-٦١.

آل كليب، بخيتة هادي صالح. (٢٠٢٠). تحليل محتوى أنشطة مقررات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية بالمرحلة المتوسِّطة في ضوء عادات العقل وفقًا لتصنيف كوستا وكاليك. *مجلة العلوم التَّربوية* ، ٥ (١)، ١٣٣-١٦٨.

آل مشاري، نوف بنت راشد بن ناصر، وعمر، إيمان حلمي علي. (٢٠٢٢). واقع تضمين المهارات الحياتية في مقرر لغتي الخالدة بالمرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، (٣٨)، ٢٦٩-٢٩٢.

البلوى، مرزوق صالح عيد. (٢٠١٨). صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية*، ١٧٨ (٢)، ٣٣١-٣٧٢.

الثبيتي، أشواق محمد مشيع، والحمدي، منال حسين. (٢٠٢٣). دور المشرفات التربويات في تنمية المهارات القيادية لدى معلمات مدارس المرحلة المتوسِّطة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ - ٢٠٢٢م. *مجلة القلزم للدراسات التَّربوية والنفسية واللغوية، (*١٧) ، ١٤٧-١٦٤.

الحاج، بكري أحمد. (٢٠١٠). منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة (دراسة تقابلية). أطروحة دكتوراه في اللغة العربية، *جامعة أم درمان الإسلامية* - السودان.

خليفة، حمادة خليفة فهمي. (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية المطور بالمرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التَّربوية* ، ٢ (٢)، ٢٣٣-٢٧٣.

خير الدين، لمياء محمد. (٢٠١٩). درجة استخدام معلمات اللغة العربية طريقة التعلم المتمازج واتِّجاهات هن نحوها في منطقة نجران. *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (١٤)، ٣٣-٦٩.

الدعفس، دعفس بن عبد الله. (٢٠٢٢). تحليل كتب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء قيم التسامح. *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التَّربوية والنفسية*، (٥)، ١٨٩-٢٣٢.

الدوسري، مشاعل بنت صالح بن سعد. (٢٠٢٣). تقويم أبعاد الذكاء الأخلاقي في كتب "لغتي الخالدة" في المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحوث التَّربوية والنوعية*، (١٦)، ١-٢٩.

الدوسري، مشاعل بنت صالح، والأحمدي، ابتهال بنت يحيى. (٢٠٢٣). واقع تضمين قيم الشغف المعرفي في كتب لغتي الخالدة في المرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٢(٢)، ١-١١.

الرحيلي، أمجاد بنت عطية واصل، وحاجي، خديجة بنت محمد عمر. (٢٠٢٢). مستوى تضمين مقرر لغتي الخالدة للمهارات الإملائية في ضوء وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢ (٢٤٨), ، ١٠٧-١٤١.

الرميح، مني بنت أحمد بن عامر. (٢٠١٩). دور مناهج اللغة العربية المطورة في تحسين مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، (٣)، ٢٦٢-٣٩٦.

الزهراني، رقيه ناصر سعيد محمد، والفقيه، أحمد حسين أحمد. (٢٠١٩). درجة تمكن معلمات اللغة العربية بمحافظة المخواة من مهارات استخدام استراتيجية التعلم النشط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع٢٠، ج٨، ٥٧٥-٥٩٣.

الشرحة، أشرف إبراهيم. (٢٠٢٣). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التفكير الإبداعي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٢ (٢)، ١٥٣-١٧٦.

صديق، حسين. (٢٠١٢). الاتِّجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨(٣+٤)، ٢٩٩-٣٢٢.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط. (٢٠٢٠). الكفاءة اللغوية في اللغة العربية وعلاقتها بالدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التَّربوية والنفسية*،٢٨ (٦)، ٢٨٩-٣٠٨.

عسيري، فاطمة شعبان محمد علي. (٢٠٢٣). مدى تحقيق مقررات لغتي الخالدة في المرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية معايير التعليم المتمايز. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*،١١(٢)، ١٤٨-١٧٧.

العنزي، عائشة عائد، والسعودي، خالد عطية. (٢٠١٩). مشكلات تدريس مبحث اللغة العربيّة (لغتي الخالدة) للمرحلة المتوسِّطة من وجهة نظر معلميها في منطقة تبوك بالمملكة العربيّة السعوديّة. *دراسات، العلوم التَّربوية* ، ٤٦ (١)، ٩٧-١١٦.

العويضي، وفاء بنت حافظ بن عشيش، والأحمدي، سارة عمر. (٢٠٢١). تحديد استراتيجيات مهارة القراءة المستخدمة في تعليم مقررات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التَّربوية والنفسية*، ٥ (٢٦)، ١٠٥-١٢٦.

العويضي، وفاء بنت حافظ، والأحمدي، ابتهال بنت يحيى. (٢٠٢٠). قضية استخدام اللهجة العامية أثناء تدريس مقررات اللغة العربية بمدارس وجامعات المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التَّربوية والنفسية*، ٤ (٣٨)، ١٤١-١٥٢.

الغامدي، إبراهيم عبد الرحيم. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتضمين مبادئ حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية: دراسة مسحية. *مجلة العلوم التَّربوية والنفسية*، ٤(٣٤)، ٨٧-١٠٢.

الغامدي، بسينة بنت عبد الله. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة المتوسِّطة في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد الأمن الفكري. *مجلة ديالى*، (٨١)، ٣٥٧-٤٠٧.

الفايز، أروى بنت فهد. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية المناظرة في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير النقدي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التَّربوية* ، (١٠٨)، ٧٥٣-٧٩٠.

القحطاني. سعيد سعد هادي. (٢٠٢٢). تقويم الأنشطة اللغوية في مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسِّطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التَّربوية والاجتماعية*، (١٠)، ٣٤٩-٣٩٦.

القحطاني، عادل بن عبد الله منصور، والحريصي، جالية بنت حسن زيدان. (٢٠٢١). المفاهيم النحوية الملائمة لطالبات الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التَّربوية والنفسية*، ٥ (٤٣)، ١٤٥-١٦٣.

الهرش، مسفر سعود مبارك. (٢٠٢٣). درجة امتلاك مدرسي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لمهارات التعليم عن بُعد. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٢(١) ١-١٦.

ثانيًا : المراجعُ الأجنبية :

Al-Asmari, Ali Musa Mansour. (2018). The effect of cooperative reading strategy on developing reading comprehension skills among middle school students in Asir Educational Region. *Journal of Scientific Research in Education*, 19 (Part Eleven), 381-409.

Al-Aswad, Al-Zahra. (2020). Educational research: its characteristics and ethics. *Scientific Horizons Journal*, 12(3), 50-68.

Al-Ayed, Khalil Muhammad Abdullah. (2022). The degree of contribution of Arabic language courses in the middle stage in developing crisis management skills from the point of view of teachers in light of the Corona pandemic (Covid-19). *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 1(4), 39-61.

Al-Kulaib, Bakhita Hadi Saleh. (2020). Content analysis of Arabic language course activities in the Kingdom of Saudi Arabia at the middle stage in light of the habits of mind according to Costa and Kallick's classification. *Journal of Educational Sciences*, 5(1), 133-168.

Al-Mishari, Nouf bint Rashid bin Nasser, and Omar, Iman Hilmi Ali. (2022). The reality of including life skills in the curriculum of my immortal language in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the College of Education*, (38), 269-292.

Al-Balawi, Marzouq Saleh Eid. (2018). Difficulties in learning reading and its relationship to some demographic variables among primary and intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Education*, 178 (2), 331-372.

Al-Thabeti, Ashwaq Muhammad Mushayyi, and Al-Hamdi, Manal Hussein. (2023). The role of educational supervisors in developing leadership skills among female teachers in intermediate schools in the city of Taif in the Kingdom of Saudi Arabia from their point of view during the academic year 1444 AH - 2022 AD. *Al-Qalzam Journal of Educational, Psychological and Linguistic Studies*, (17), 147-164.

Al-Hajj, Bakri Ahmed. (2010). The status of the Arabic language among contemporary languages (a comparative study). PhD thesis in Arabic Language, *Omdurman Islamic University* - Sudan.

Khalifa, Hamada Khalifa Fahmy. (2019). Training needs for teaching the developed Arabic language curriculum at the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia from the teachers' point of view. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 2 (2), 233-273.

Khair El-Din, Lamia Mohammed. (2019). The degree of use of the blended learning method by female Arabic language teachers and their attitudes towards it in the Najran region. *Journal of Studies in Humanities and Social Sciences*, 2 (14), 33-69.

Al-Daafas, Daafas bin Abdullah. (2022). Analysis of the books of my eternal language for the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the values of tolerance. *Journal of Hafr Al-Batin University for Educational and Psychological Sciences*, (5), 189-232.

Al-Dosari, Mishaal bint Saleh bin Saad. (2023). Evaluating the dimensions of moral intelligence in the books of "my eternal language" at the intermediate level in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Qualitative Research*, (16), 1-29.

Al-Dosari, Mishaal bint Saleh, and Al-Ahmadi, Ibtihal bint Yahya. (2023). The reality of including the values of cognitive passion in the books of my eternal language in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 2(2), 1-11.

Al-Rahili, Amjad bint Atiyah Wasil, and Haji, Khadija bint Muhammad Omar. (2022). The level of inclusion of the curriculum of my eternal language for spelling skills in light of the document of standards for the field of learning the Arabic language. *Journal of Reading and Knowledge*, 22(248), 107-141.

Al-Rumaih, Mona bint Ahmed bin Amer. (2019). The role of developed Arabic language curricula in improving Arabic language skills among primary school students in the Kingdom of Saudi Arabia from the perspective of Arabic language teachers. *Journal of Anbar University for Humanities*, (3), 262-396.

Al-Zahrani, Ruqayyah Nasser Saeed Muhammad, and Al-Faqih, Ahmed Hussein Ahmed. (2019). The degree of mastery of Arabic language teachers in Al-Makhwah Governorate in the skills of using the active learning strategy. *Journal of Scientific Research in Education*, No. 20, Vol. 8, 575-593.

Al-Sharha, Ashraf Ibrahim. (2023). The reality of Arabic language teachers' practice of creative thinking strategies in the South Hebron Education Directorate. *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 2 (2), 153-176.

Siddiq, Hussein. (2012). Trends from a sociological perspective. *Damascus University Journal*, 28(3+4), 299-322.

Abdul Qader, Mahmoud Hilal Abdul Basit. (2020). Linguistic proficiency in Arabic and its relationship to the motivation to achieve among intermediate school students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28 (6), 289-308.

Asiri, Fatima Shaaban Muhammad Ali. (2023). The extent to which the courses of my eternal language in the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia achieve the standards of differentiated education. *Jazan University Journal for Humanities*, 11 (2), 148-177.

Al-Anzi, Aisha Aid, and Al-Saudi, Khaled Attia. (2019). Problems of teaching the Arabic language subject (my eternal language) for the intermediate stage from the point of view of its teachers in the Tabuk region in the Kingdom of Saudi Arabia. *Studies, Educational Sciences*, 46 (1), 97-116.

Al-Awaidi, Wafaa bint Hafez bin Ashish, and Al-Ahmadi, Sarah Omar. (2021). Determining the reading skill strategies used in teaching Arabic language courses in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5 (26), 105-126.

Al-Awaidi, Wafaa bint Hafez, and Al-Ahmadi, Ibtihal bint Yahya. (2020). The issue of using colloquial dialect while teaching Arabic language courses in schools and universities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (38), 141-152.

Al-Ghamdi, Ibrahim Abdul Rahim. (2020). A proposed vision for including human rights principles in Arabic language courses in the Kingdom of Saudi Arabia: A survey study. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4 (34), 87-102.

Al-Ghamdi, Basina bint Abdullah. (2019). Content analysis of Arabic language books at the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of intellectual security. *Diyala Journal*, (81), 357-407.

Al-Fayez, Arwa bint Fahd. (2023). The effectiveness of the debate strategy in developing academic achievement and critical thinking skills among third-grade intermediate female students in the city of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Journal*, (108), 753-790.

Al-Qahtani. Saeed Saad Hadi. (2022). Evaluation of linguistic activities in Arabic language curricula for the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia in light of future thinking skills. *Journal of the Islamic University for Educational and Social Sciences*, (10), 349-396.

Al-Qahtani, Adel bin Abdullah Mansour, and Al-Hareesi, Jalia bint Hassan Zaidan. (2021). Appropriate grammatical concepts for first-grade intermediate female students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5 (43), 145-163.

Al-Harshi, Misfir Saud Mubarak. (2023). The degree of possession of Arabic language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia of distance education skills. *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 2(1) 1-16.

تَصوُّر مُقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة نظر القادة الأكاديميين

محمد عبدالله عسيري
أستاذ علم النفس التربوي بقسم التربية وعلم النفس
كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

منال عوده البلوي
ماجستير أصول التربية
كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

المُستَخلَص: هدفت هذه الدِّراسةُ إلى إعداد تَصوُّر مُقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة القادة الأكاديميين. وأيضًا التعرُّف إلى دور (التَّعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، والكشف عن وجود فروق بين متوسّطات استجابات أفراد عينة الدِّراسة تُعزَى لمتغير الجنس، وتم استخدامُ المنهج الوصفي المسحي وأسلوب ندوة الخبراء الذي يُعدُّ أحد أساليب الدِّراسات المستقبلية، وتكونت عينةُ الدِّراسة من (١٥٠) من القادة الأكاديميين في الجامعات السُّعودية التالية: (الملك سعود، والملك خالد، والقصيم، وتبوك)، تمَّ اختيارهم بطريقةٍ عشوائية بسيطة و عدد (١٠) من الخبراء تمَّ اختيارهم بطريقةٍ قصدية وفق معايير مُحدَّدة، واستخدمت الدِّراسةُ أداتين: الأولى: استبانة للتعرُّف إلى دور كلٍ من: (التعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية، حيث تكونت من (٢٩) عبارةً موزَّعة على ثلاثة محاور، والأداة الأخرى: أسلوب ندوة الخبراء لإعداد تَصوُّر مُقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة نظر الخبراء. وخلصت الدِّراسةُ إلى نتائج، أبرزها: أن الجامعات السُّعودية لها دورٌ فعَّالٌ في تفعيل المسؤولية المجتمعية من خلال وظائفها التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع من وجهة نظر القادة الأكاديميين، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٢٦) وبدرجةٍ مرتفعةٍ جداً. كما أظهرت النَّتائجُ عدمَ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين الذُّكور والإناث في جميع محاور تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية. وتم تقديم التَصوُّر المقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها. وعرضت الدِّراسةُ عدة توصيات منها: تعزيز دور الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية.

الكلمات المفتاحية: تَصوُّر مُقتَرَح – المسؤولية المجتمعية – الجامعات السُّعودية – القادة الأكاديميين

A Proposed Vision for Activating Social Responsibility in Saudi Universities Based on their Functions from the point of view of Academic Leaders

Mohammed Abdullah Asiri
Professor of Educational Psychology at the Department of Education and Psychology, University of Tabuk

Manal Auda Al-Balawi
Master in Foundations of Education from the Faculty of Education and Arts, University of Tabuk

Abstract: The research aimed to prepare a proposed perception to activate social responsibility in Saudi universities from the reality of their functions from the point of view of academic leaders), and to reveal the existence of differences between the averages of the responses of the members of the study sample attributed to the gender variable, and the descriptive survey approach and the method of expert symposium were used, which is one of the methods of future studies, and the study sample consisted of (150) academic leaders in the following Saudi universities: (King Saud, King Khalid, Qassim, Tabuk), they were selected in a simple random way, and (10) experts were selected intentionally according to specific criteria, and the study used two tools, the first: the questionnaire to identify the role of: (university education, scientific research, community service) in activating social responsibility in Saudi universities, as it consisted of (29) phrases distributed on three axes, and the second: The method of the expert symposium to prepare a proposed vision for activating social responsibility in Saudi universities from the reality of their functions from the point of view of experts, and the study reached the most prominent results: that Saudi universities have an effective role in activating social responsibility through their educational and research functions and community service from the point of view of academic leaders, as the arithmetic mean reached (4.26) and a very high degree.

Keywords: Proposed vision - social responsibility - Saudi universities - academic leaders.

مُقدِّمة:

يشهد العالمُ منذ منتصف القرن الماضي نهضةً علمية، واقتصادية، واجتماعية، وسياسية، وثقافية، وتكنولوجية ضخمة في عديدٍ من الدول، كما تشهد بعضُ دول العالم اليوم تحوُّلًا ملحوظًا في فلسفتها التي تتجه نحو الاهتمام برأس المال البشري الذي أضحى من أهم مطالب التنمية، و لعل الجامعات من أولى المؤسَّسات الاجتماعية التي تعقد عليها هذه الدولُ آمالًا كبيرةً في تجسيد مختلف مشاريعها؛ باعتبار الجامعات مركز إشعاع حضاري لمجتمعاتِها، حيث لا يقتصر دورُها على تعليم الطلبة وإكسابهم شهادات علمية ليمارسوا بها وظائف في المجتمع، وإنما يمتدُّ إلى خدمة المجتمع بإعداد الموارد البشرية اللازمة لنهضته، وإجراء البحوث العلمية، والإسهام في عمليات التَّنشئة المجتمعية (العربي، ٢٠٢٣).

ومنذ فترةٍ ليست ببعيدة بدأ يتبلورُ مفهوم المسؤولية المجتمعية نحو القضايا الإنسانية، وأبرزها: مكافحة الفقر والحد من البطالة، وتفعيل دور مختلف قطاعات المجتمع ومؤسَّساته وأفراده في عملية التنمية المستدامة، هذا وقد تأسس مفهومُ المسؤوليةِ المجتمعية على نظرية خلقية مؤداها أن لكل كيانٍ في المجتمع دورًا يجب أن يُقدمه لخدمة هذا المجتمع، سواءً أكان هذا الكيانُ أفرادًا أم مؤسَّسات (المطيري، والسيسي،٢٠٢١). وتزايد الاتجاهُ نحو تحمُّل مؤسَّسات المجتمع وأفراده مسؤولياتها نحو التنمية، ليس في إطار قانوني وحسب، ولكن في إطار اجتماعي وخلقي كذلك، ومن هذا المنطلق، تؤكد دراسةُ (شقوارة، ٢٠١٢) ضرورةَ التوعية بثقافة المسؤولية المجتمعية لتصبح سلوكًا إيجابيًا يتم ترسيخه لدى الأفراد والمجتمعات والمؤسَّسات كافةً.

ولقد أظهرت التغييراتُ المتسارعة في هذا العصر أنَّ المؤسَّسات التَّربوية لم تعد مجرد مكان يكتسب فيه الفرد المعرفة فقط، ولكنها أصبحت مكانًا يُتزوَّدُ فيه بطرائق الحياة المفيدة في المجتمع، وحل مشكلاته وتحقيق أهدافه في بيئة تربوية ذات وعي بمسؤولياتها ورسالتها ووظائفها ذات الشُّمولية والتَّنوع، فهناك الوظيفةُ الاجتماعية التي تحقِّق التَّماسك الاجتماعي والوظيفة الثَّقافية والإرشادية، وكلها وظائف تمثِّل مطلبًا مهمًا لمواكبةِ المستجدَّات (الرحاحلة، ٢٠١١).

وتعدُّ المسؤوليةُ المجتمعية للجامعات من أهم مراحل استكمال وظائف الجامعة لأدوارها؛ لأنها تسهمُ في تحقيق وظيفة الجامعة تجاه خدمة المجتمع، وهي أيضًا إحدى أهم أبعاد المرحلة الجامعية لتحقيق أهداف سياسة التَّعليم في المملكة العربية السُّعودية؛ لذا فقد أصبح منوطًا بالجامعات في الوقت الراهن تنفيذ الأنشطة والبرامج التَّعليمية التي تسهمُ في تحقيقها للمسؤولية المجتمعية وإعداد طلابها وأعضائها للمشاركة في الحياة العامة تحقيقًا لها، وغرس مفاهيم التضحية والمسؤولية لديهم نحو المجتمع، وهذا الأمر يتطلَّب وجودُ آليةٍ واضحة المعالم للجامعة تساعدُها في تعميق مفهوم المسؤولية المجتمعية لديها ولدى منسوبيها وفق الإطار الاجتماعي لتسهمَ في الحد من المشكلات التي تُعيقُ تنمية المجتمع (العبيد، ٢٠١٦).

وقد أدركت الجامعاتُ السُّعودية أهميةَ المسؤولية المجتمعية فعقدت عددًا من المؤتمرات والندوات والملتقيات، التي كان منها: المؤتمر الدولي الرابع للتعليم العالي الذي نظَّمته وزارةُ التعليم السُّعودية عام (2013) تحت شعار " الجامعات ومسؤولياتها الاجتماعية "، وقد أوصى بأن تتحمَّل الجامعاتُ مسؤولياتِها لتسهم في المعرفة وإثراء القدرات الفكرية التي من شأنها بناء مجتمع سليم، وأن تنظر في مسؤولياتها المجتمعية وتجعل ذلك أساسًا إرشاديًا لجميع وظائفها الأساسية، ومؤتمر المسؤولية المجتمعية الوطنية في الرياض عام (2015) وكانت أبرز توصياته حث المؤسَّسات ومساعدتها على تبني منهجية تطبيقية للمسؤولية المجتمعية، وملتقى الجامعات الخليجية والمسؤولية المجتمعية عام (2015) الذي عُقِد بجامعة المجمعة وقد أكَّد أهميةَ المسؤولية المجتمعية ودور الجامعات المحوري في تعزيزها، وضرورة أن تتبنَّى مؤسَّساتُ المجتمع استراتيجيات تهتم

بتنشئة الأجيال على تحمُّل مسؤولياتهم المجتمعية، ودعوة الجامعات لإنشاء مراكز للمسؤولية المجتمعية داخلها، وضرورةَ أن تتبنَّى الجامعاتُ مقررًا عن المسؤولية المجتمعية ومجالاتها المختلفة، كما ركَّز ملتقى ريادة السُّعودية الدولي في مجال المسؤولية المجتمعية عام (2024) على تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السُّعودية (٢٠٣٠) التي تتضمَّن تطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية.

وفي هذا الإطار أطلقت وزارةُ التعليم مبادرة "مأسسة المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية"؛ لتفعيل دور المسؤولية الاجتماعية في الجامعات ليتوافق مع أبعاد التنمية المستدامة والإسهام في تحقيق رؤية المملكة(٢٠٣٠). لقد أطلقت وزارةُ التعليم جائزةً للمسؤولية المجتمعية في الجامعات ضمن المشاريع الداعمة؛ وذلك للإسهام في تنمية المجتمع (واس، ٢٠٢٤).

مشكلةُ الدِّراسة:

بالرَّغم من جهود الجامعات المبذولة في مجال المسؤولية المجتمعية فإنَّ التَّنميةَ المستدامة تتطلَّب تظافر الجهود بشكلٍ أكبر وتنسيقها بين الجامعات وقطاعات المجتمع كافةً، كما تتطلب أن توجِّه الجامعاتُ على اختلاف اهتماماتها وأنواعها إلى تحقيق المسؤولية المجتمعية من خلال وظائفها، حيث أدى تركيزُ أغلب الجامعات بوظيفتي التدريس والبحث العلمي بشكلٍ أكبر من الوظيفة الثالثة وهي خدمة المجتمع إلى ضعف دورها تجاه تحقيق المسؤولية المجتمعية (الرواشدة، والكيلاني،٢٠١٧؛ والشيشنية، ٢٠١٨).

وتأكيدًا على أهميةِ هذا الدور فقد أولت وزارةُ التعليم السُّعودية المسؤولية المجتمعية للجامعات اهتمامًا واضحًا من خلال اختيارها المسؤولية المجتمعية للجامعات شعارًا للمؤتمر الدولي الرابع المنعقد في مدينة الرياض، الذي رأى في بيانه الختامي أنَّ الدور الاجتماعي للجامعات يعني أفقًا واسعًا نحو التعاون والتفاهم، كما أكَّد أهميةَ اهتمام الجامعات بمسؤوليتها المجتمعية بوصفها واحدةً من المبادئ المهمة التي يجب التركيزُ عليها، وتضمينها في كل مهام الجامعات الرئيسة (الشمري، ٢٠١٤).

إنَّ تبنِّي مؤسَّسات التَّعليم العالي للمسؤولية المجتمعية يُعدُّ ركيزةً أساسيةً في تنمية المجتمع، وينمي أدوارها في المجتمع المحيط بها، ويكثف قنوات التواصل بين الجامعات ومؤسَّسات المجتمع المحلي، ويُسهم في تحسين البرامج والمشروعات المجتمعية القائمة، وتطويرها في ضوء المستجدَّات العالمية، ويزيد من فعالية دور الجامعات في المجتمع (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣).

وتزامن ذلك مع عديدٍ من توصيات البحوث والدِّراسات التي أشارت إلى ضرورة تقديم الخطط والمبادرات الحديثة في دعم مجالات المسؤولية المجتمعية وتشجيعها في الجامعات، والآثار الإيجابية المنعكسة على الفرد والمجتمع كما في دراسة كُلٍ من: (بسطويسي، ٢٠١٨؛ الزيود، ٢٠٢٠؛ الزهراني، والعطوي، ٢٠٢٤)

واستشعارًا من الباحِثَينِ ومُلاحظاتِهما من واقع عملهما الأكاديمي نحو أهمية تناول مجال المسؤولية المجتمعية في البيئة الجامعية، ومواكبةً للمستجدَّات العلمية والأولويات البحثية المحلية والعالمية في ذات المجال، واستجابةً لتحقيق مُستهدَفات ما تضمَّنته خُططُ وزارةِ التعليم ومبادراتُها ورؤية المملكة (٢٠٣٠) نحو بناء مواطنٍ مسؤول، وفي ظل ندرة البحوث والدِّراسات؛ كلُّ ذلك استدعى الحاجة العلمية لتناول موضوع الدِّراسة الحالية سعيًا إلى تقديم تَصوُّر مُقترَح عن

دور الجامعات السُّعودية في تفعيل المسؤولية المجتمعية من واقع وظائفها الثلاثة: (التَّعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) من وجهةِ نظر القادةِ الأكاديميين.

أسئلةُ الدِّراسة

سعت الدِّراسةُ للإجابةِ عن الأسئلة الأتية :

١- ما دورُ التَّعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

٢- ما دورُ البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

٣- ما دورُ خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

٤- هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطات درجات أفراد العينة حيال دور الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية وفقًا لمتغير الجنس؟

٥- ما التَصوُّر المقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها (دراسة على عينة من القادة الأكاديميين) من وجهة نظر الخبراء؟

أهدافُ الدِّراسة:

هدفت الدِّراسةُ إلى تحقيق الأهداف التالية من خلال التعرُّف إلى:

١- دور التعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

٢- دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

٣- دور خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين.

٤- الفروق بين متوسِّطات درجات أفراد العينة حيال دور الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية تُعزَى لمتغير الجنس.

٥- إعداد تَصوُّر مُقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها (دراسة على عينة من القادة الأكاديميين) من وجهة نظر الخبراء.

أهميةُ الدِّراسة:

الأهميةُ النظرية:

١- المساعدة في تحقيق محور " المواطن مسؤول " ضمن أهداف رؤية المملكة (٢٠٣٠).

٢- نشر ثقافة المسؤولية المجتمعية باعتبارها إحدى المسؤوليات المهمة التي ينبغي أن تتبناها الجامعاتُ السُّعودية.

٣- تقديم قائمة بأهم أدوار الجامعات السُّعودية في تفعيل المسؤولية المجتمعية وإسهاماتها في بناء مجتمعاتها.

٤- تقديم تَصوُّر مُقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية من واقع أدوارها المتعددة.

٥- تسهمُ الدِّراسةُ في تطوير وظائف الجامعات السُّعودية في مجال (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع).

الأهميةُ التطبيقية:

١- تنمية المجتمع وتطويره من خلال تفعيل وظائف مؤسَّسات التَّعليم في تناول قضاياه وحل مشكلاته.

٢- إقامة الندوات واللقاءات العلمية في مجال المسؤولية المجتمعية وتنفيذها لتحقيق الدور التَّكاملي للجامعات.

٣- تقديم الدورات التخصُّصية للباحثين والباحثات في مجال المسؤولية المجتمعية.

٤- دعم دور الأنشطة المنهجية واللامنهجية في الجامعات السُّعودية نحو تشجيع المشاركة الإيجابية في برامج الأعمال التطوعية والمسؤولية المجتمعية واستثمارها.

٥- تفعيل الطُّرق والآليات للشَّراكة الفعَّالة بين الجامعات والمجتمع المحلي في جميع المجالات التَّعليمية الطبية والهندسية.

مصطلحاتُ الدِّراسة:

المسؤولية المجتمعية Social Responsibility:

عرَّف كمال (٢٠١١) المسؤوليةَ المجتمعية للجامعات أنَّها: "التزام الجامعة قولًا وعملًا بمجموعة مبادئ وقيم من شأنها تحسين نوعية الحياة لموظفيها وطلبتها وللمجتمع المحلي والمجتمع بأكمله، وتنفيذها من خلال وظائفها الأساسية المتمثِّلة بالتعليم والبحث والإدارة المؤسَّسية والتَّفاعل المجتمعي" (ص٣٤).

كما تُعرِّف دراسةُ (Michel & Francoise,2007) المسؤوليةَ المجتمعية للجامعات بأنها: "ممارسات تقوم بها الجامعةُ لتحمُّل المسؤولية الناجمة عن أثر النشاطات التي تقوم بها على المجتمع والبيئة لتصبح نشاطاتها منسجمةً مع منافع المجتمع والتنمية المستدامة، وترتكز المسؤوليةُ المجتمعية على السلوك الخلقي، واحترام القوانين والأدوات الحكومية، وتدمج مع النشاطات اليومية للمؤسسة" (p23)

وبُناءً على ذلك يعرّف الباحثان المسؤوليةَ المجتمعة بأنَّها: التزام الجامعات بتبني القيم والاتجاهات والأنشطة التي تسهم في خدمة المجتمع وتحسين جوده الحياة داخل الجامعة وخارجها.

حدودُ الدِّراسة:

١- الحدودُ الموضوعية:

اقتصر البحثُ على تناول دور الجامعات السُّعودية في تفعيل المسؤولية المجتمعية من واقع وظائفها (التعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) من وجهة نظر القادة الأكاديميين، ومن ثم تقديم تَصوُّر مُقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة نظر الخبراء.

٢- الحدودُ البشرية:

تمَّ التَّطبيقُ على (١٥٠) من القادة الأكاديميين في الجامعات السُّعودية الآتية: (الملك سعود، والملك خالد، والقصيم، وتبوك)، و(١٠) من خبراء الوطن العربي المهتمين والمتخصِّصين في المسؤولية المجتمعية.

٣- الحدودُ المكانية:

تمَّ التَّطبيقُ على الجامعات السُّعودية الآتية: (جامعة الملك سعود، وجامعة الملك خالد، وجامعة القصيم، وجامعة تبوك).

٤- الحد الزماني:

تمَّ تطبيقُ البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي(١٤٤٥هـ)

أدبياتُ الدِّراسة

المسؤوليةُ المجتمعية:

ظهر مفهوم المسؤولية المجتمعية في الغرب وكان يرتبط بالأساس بالدور الاجتماعي للشركات ومؤسَّسات القطاع الخاص، وهناك تياران مختلفان في تعريف هذا المفهوم الأول ويستمد قوته من الدِّراسات النَّفسية، ويركِّز على سمات الشخص المسؤول اجتماعيًا، وفي مقدمتها الوفاء بالتزاماته تجاه الجماعة، وهو شخص يعتمد عليه وينفذ عادةً ما يعد به ويحقِّق الأهدافَ المرجوةَ منه، ويفكر في مصلحته ومصلحة الجماعة. أمَّا التيار الثَّاني فيستمد شرعيته من دراسات الإدارة والعلاقات العامة، وقد طرأت تغيراتٌ عدة على هذا المفهوم منذ ظهوره في الغرب، ويمكن أن نميز في هذا الصدد بين أربع مراحل مهمة عرف فيها هذا المفهوم تطورًا ملموسًا كما جاءت في دراسة (Rahman, 2011) وهي:

١- **المرحلةُ الأولى:** خلال خمسينيات وستينيات القرن الماضي التي ارتبط فيها مفهومُ المسؤوليةِ المجتمعية بحرص الشركات على القيام بدورها الاجتماعي تجاه المجتمع الذي تعيش فيه وتتفاعل معه.

٢- **المرحلةُ الثانية:** خلال فترة السبعينيات والثمانينيات التي بدأ فيها الحديثُ يتنامى عن جوانب أخرى للمسئولية المجتمعية لتتضمن الأبعاد الخلقية والتطوعية والخيرية، والإنسانية إلى المشاركة في مساعدة الحكومات على تحسين الظروف المعيشية لأفراد المجتمع.

٣- **المرحلةُ الثالثة:** خلال فترة التسعينيات التي بدأ فيها اهتمامُ الشَّركات باعتبارها مؤسَّسات مسؤولة اجتماعيًا بالحفاظ على البيئة ودعم جهود الحكومات في هذا الجانب.

٤- **المرحلةُ الرابعة:** في بداية القرن الحادي والعشرين التي بدأ يتبلور فيها اتجاهُ التَّعامل مع المسؤولية الاجتماعية وفق منظورٍ أوسع يضمُّ أبعادًا مختلفة، من بينها الالتزام تجاه المجتمع والإسهام في تنفيذ برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والخلقية والالتزام بالقانون والتطوع، وحماية البيئة؛ وتبني نهج الشَّفافية والوضوح والمساءلة في الممارسات المجتمعية.

وقد عرَّفت دراسةُ (الغالبي، والعامري، ٢٠٢١) المسؤوليةَ المجتمعية للمؤسَّسات بأنها طريقةُ عمل المؤسَّسة التي من خلالها يتمُّ دمجُ الاهتمامات والقضايا الاجتماعية والبيئة الاقتصادية في صُنع قرار الشركة واستراتيجياتها وسياساتها وقيمها وثقافتها وعملياتها وأنشطتها بشفافية.

وبُناءً على ما تقدَّم يتَّضح أنَّ المسؤوليةَ المجتمعية تتبنَّى القيم والاتِّجاهات والأنشطة التي تسهم في خدمة المجتمع وتحسين جوده العمل والحياة.

أهميةُ المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية:

تعدُّ المسؤوليةُ المجتمعية في أي مؤسَّسة مطلبًا مهمًا خاصةً في عملية إعداد الأفراد؛ وذلك لتحمُّل واجباتهم تجاه المجتمع الذين يعيشون فيه والمؤسَّسة التي ينتمون إليها، وقد أوردت دراسة (كمال،٢٠١١) أهميةَ المسؤولية المجتمعية للجامعات في النقاط التالية:

١. تساعد الموارِدُ البشرية في الجامعة بالالتزام بالأهداف الموضوعة وبالقيم الجامعية التي تؤثر فيهم.
٢. تُسهِّل المسؤوليةُ المجتمعية عمليةَ صنع القرارات وتحقق الاحترام المتبادل بين جميع أفراد المؤسَّسة داخل الجامعة أو خارجها.
٣. التَّجاوب الفعَّال مع كل المتغيرات الحادثة في الجامعة والمجتمع من خلال تعزيز روح التعاون؛ مما يدعم ويعزز من الميزة التنافسية لها.
٤. تحسين صورة المؤسَّسة لدى المجتمع وخاصةً لدى العاملين بها.
٥. تخفيف الأعباء التي تتحملها الدولة من خلال إسهام الجامعة في أداء مهامها الاجتماعية والصِّحية والثَّقافية والقضاء على البطالة وتحسين نوعية الخدمات المقدَّمة إلى المجتمع.

مبادئ المسؤولية المجتمعية في الجامعات:

تعدُّ المسؤوليةُ المجتمعية وسيلةً لتحقيق ديمومة المجتمع وهي تنطوي على عدة مبادئ أساسية منها: الموافقة بقبول العواقب الناتجة على كل عمل وقرار قد يتخذه الفرد، وإظهار الاهتمام والرعاية تجاه الذات والآخرين، وامتلاك الفرد إحساسًا بالكفاءة والسيطرة، وقبول التنوع الثقافي والفردي بين الأفراد وفئات المجتمع، والقدرة على الانفتاح على تجارب وخبرات وكل ما هو جديد، والاندماج وممارسة مختلف الأدوار، وتطوير مهارات الاتصال والقيادة والمهارات الاجتماعية وضرورة فهم أهمية الأنشطة المجتمعية (Keagy, 2006).

وظائفُ الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية:

في هذا السِّياق تتبدى آفاقُ عامة للربط بين دور الجامعات والمسؤولية المجتمعية وتعدُّ المسؤوليةُ المجتمعية زاويةً في مثلث الوظائف التي تقوم عليها الجامعة كما ورد في (عبد المنعم، ٢٠١٧؛ والرويشد، ٢٠٠٧؛ والتل، وشعراوي، ٢٠٠٧) وهي:

١ –وظيفة التَّعليم: التي تتمثَّل في قيام الجامعة بمجموعةٍ من النشاطات التعليمية المباشرة التي تهدفُ الى تأهيل الدارسين وهذه الوظيفة تسهمُ في تنمية شخصية الطلبة وحصولهم على المعرفة وتكوين اتجاهاتهم.

٢–وظيفة البحث العلمي: البحث العلمي هو وسيلة لإيجاد الحلول للمشكلات التي تكون في المجتمع بشكلٍ عام وهو كل جهدٍ علمي منظَّم يهدف إلى تنمية المعرفة، ويعدُّ من أكثر الوظائف التصاقًا بالجامعة، وذلك لسببين، هما:

١– تتوفر لدى الجامعة الإمكانات البشرية والعلمية المؤهَّلة للقيام بالأبحاث المرتبطة بحاجات المجتمع وقضاياه.

٢– تُعدُّ الجامعةُ المؤسَّسة الوحيدة التي يمكنُ من خلالها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة انضباطية، والتي يمكن لها أن تقدم الخدمات الاستشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة.

٣- وظيفة خدمة المجتمع (الشَّراكة المجتمعية): حيث إن الجامعة منذ إنشائها لها دورٌ ريادي في نشر المعرفة والنهوض بالمجتمع، وتُعدُّ أداةً لتطبيق المعرفة وترجمتها إلى واقعٍ ملموس يسهمُ في التقدُّم والازدهار الإنساني، فما يشهده الحاضر المعاصر ما هو إلا نتاج لتطبيق المعرفة. إنَّ وظيفةَ الجامعة في مجال خدمة المجتمع تأخذ أهمية من خلال بُعدين: بُعد خاص بالجامعة وهو بُعد فلسفي من مبدأ رسالة الفرد ومسؤولياته نحو مجتمعه والمشاركة بوصفها واجبًا وطنيًا، وبُعد آخر يتمثِّل في استثمار كل الطاقات البشرية والفكرية والموارد المالية في الجامعات باعتبارها مؤسَّسةً اجتماعية تعليمية متميزة للمجتمع، تقوم بتقديم البرامج التعليمية والتدريبية الدورية لمواجهة احتياجات المجتمع ومتطلَّبات الحياة فيه، وتقديم الاستشارات في جميع المجالات المتنوعة، ومد جسور من التواصل البناء والتعاون المثمر مع جميع مؤسَّسات المجتمع الأهلية والحكومية والشَّراكات البحثية المعنية بمعالجة قضايا المجتمع وحل مشكلات وتحقيق الكفاية الاجتماعية والاقتصادية.

كما أن للجامعات دوراً مهماً في تنمية المسؤولة المجتمعية لدى منسوبيها، كما جاءت في دراسة (العبيد، ٢٠١٦؛ مكي،٢٠٢٣) حيث يتضح دورها من خلال:

١. التَّدريب والتَّأهيل الفكري والعلمي للقيام بالأعمال الاجتماعية وتفعيل دور الجامعات في تنمية المسؤولية المجتمعية.
٢. تنمية القدرة على التَّعامل الإيجابي مع المجتمع على مختلف اتجاهاته وسلوكياته، والاندماج مع التَّغيرات الاجتماعية والثَّقافية ومواكبة مستجداتها المتسارعة.
٣. تنمية روح التَّعاون والشُّعور بالمسؤولية لديهم.
٤. تعزيز قيم الانتماء والولاء المجتمعي، والشُّعور بالمسؤولية تجاه مشاكله وتطلعاته.
٥. تهيئة البيئة الجامعية لتصبح مركزًا للبرامج والأنشطة التربوية الموجَّهة لخدمة المجتمع ولتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى منسوبيها.
٦. تعزيز دور منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة التَّدريس والموظفين والطلبة للمشاركة في الإعداد والتنظيم للأنشطة اللامنهجية، والبرامج التي ترعى ميولهم وقدراتهم ومواهبهم، وتعمل على إشباع حاجاتهم سواء أكانت فرديةً أم جماعية.
٧. استثمار المقرَّرات الجامعية لتسهم في المحافظة على القيم والمبادئ الإسلامية وتعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها.

الدِّراساتُ السَّابقة

أولًا: الدِّراساتُ العربية:

دراسةُ (البصير، ٢٠١٧)، بعنوان: " واقع المسؤولية المجتمعية بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية " التي هدفت تعرُّف واقع المسؤولية المجتمعية بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت المنهجَ الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة، وتكون مجتمعُ الدِّراسة من (٥٨) عميدًا ووكيلًا، وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى نتائج كان من أهمها: أن أعضاء الدِّراسة متفقون بدرجة "ضعيف" على تفعيل مسؤولية المجتمع بكليات الجامعة في البُعْدين التنظيمي والمجتمعي كما أنَّ أعضاء الدِّراسة متفقون بدرجةٍ متوسِّطة على تفعيل مسؤولية المجتمع بكليات الجامعة في البُعْد الأكاديمي.

أمَّا دراسةُ (بسطويسي، ٢٠١٨) بعنوان: "تفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة بعض التَّحديات المجتمعية المعاصرة (دراسة حالة لجامعة قناة السويس)". هدفت التَّعرُّف إلى المتغيرات التي طرأت على المجتمع المصري في الآونةِ الأخيرة، التي من أهمها: حدوث حالة من عدم الاستقرار السياسي، وتعدُّد الفرق السياسية المتناقضة والمتعارضة، وكثرة الآراء المتداخلة والمتضاربة؛ لذا فقد أصبحت الحاجةُ ملحةً إلى تفعيل دور الجامعات في تنمية قيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها؛ وذلك لأنَّ الطَّالب الجامعي إذا كان متشبعًا بتلك القيم، كان أكثر قدرة على المشاركة الإيجابية والفعّالة في إحداث التنمية الشاملة للمجتمع، ويمكن تصنيفُ هذه القيم إلى: الانتماء الوطني والديموقراطية، والمشاركة السياسية، والعمل التَّطوعي، والتَّسامح.

دراسة (جان،٢٠٢٠)، بعنوان:" دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية (٢٠٣٠) من وجهة نظر طالبات جامعة شقراء". وهدفت إلى بيان دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية (٢٠٣٠) وآلياتها والمعوقات التي تحولُ دون ذلك، واستخدمت الباحثةُ المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة، وتمَّ تطبيقُها على (٤٥٥) طالبةً بجامعة شقراء من كليات محافظة عفيف، وتوصَّلت النَّتائجُ إلى: أن الطالبات موافقات على جميع مجالات تنمية المسؤولية الاجتماعية، وجاء أعلاها مجالُ التعليم الأكاديمي ونشر المعرفة ثم مجالُ الأنشطة الصفية وغير الصفية، وتنمية جوانب الشَّخصية المختلفة.

دراسةُ (شميس، ٢٠٢٣)، بعنوان "المسؤولية الاجتماعية المستدامة ودورها في تعزيز ثقافة زيادة الأعمال بالتطبيق على الجامعات المصرية ". وهدفت تعرُّف واقع المسؤولية الاجتماعية المستدامة على مستوى الجامعات الحكومية المصرية ودورها في تعزيز ثقافة ريادة الأعمال، ولتحقيق هذا الهدف تم توزيعُ (٣٨٠) استمارة استقصاء بشكلٍ إلكتروني وورقي على عينةٍ عشوائية من أعضاء هيئة التَّدريس والهيئة المعاونة بالجامعات الحكومية المصرية المختلفة. وقد خلصت الدِّراسةُ إلى أن هناك قصورًا واضحًا في الاهتمام بثقافة ريادة الأعمال نتيجة قصور جانب المسؤولية الاجتماعية المستدامة بالجامعات الحكومية المصرية.

دراسةُ (الزهراني، والعطوي، ٢٠٢٤)، بعنوان: "تحديات ممارسة أعضاء هيئه التدريس للمسئولية الاجتماعية في الجامعات السُّعودية". وهدفت إلى تعرُّف التَّحديات التَّنظيمية والبشرية لممارسة أعضاء هيئة التدريس للمسؤولية الاجتماعية في الجامعات. وقد تم استخدامُ المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمعُ الدِّراسة من أعضاء هيئة التَّدريس في بعض الجامعات السُّعودية وهي: جامعة الملك خالد، وجامعة تبوك، وجامعة الملك عبد العزيز. حيث تم الحصول على عينةٍ عشوائية بلغ حجمُها (١٠٥) من أعضاء هيئة التَّدريس، وتم بناء قائمة تناولت أهم تحديات ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمسؤولية الاجتماعية شملت التَّحديات التَّنظيمية والبشرية والثقافية، وتوصَّلت النَّتائجُ إلى أنَّ أهمَّ التَّحديات التَّنظيمية لممارسة أعضاء هيئة التَّدريس للمسؤولية الاجتماعية في الجامعات هي: قلة تنظيم ندوات بحثية لدراسة متطلبات برامج المسؤولية الاجتماعية اللازمة للمجتمع.

ثانيًا: الدِّراساتُ الأجنبية:

دراسة (Fulya,2021) بعنوان: "المسؤولية الاجتماعية للشركات والجامعات التركية في ARWU 2018: تقييم الخُطط الاستراتيجية وتقارير الأداء". وهدفت الدِّراسةُ إلى تحليل المسؤولية الاجتماعية للشركات في سياق الجامعات من خلال دراسة خُططها الاستراتيجية التي هي وثائق سياسة تجعل الالتزامات المؤسَّسية مرئية. وتوفر الخُطط الاستراتيجية

للجامعات بشكلٍ أساسي معلومات عن التَّعليم والبحث والتَّطوير وسياسات خدمة المجتمع التي تعد مجالات المسؤولية الرئيسية للجامعات. من بين هذه المسؤوليات، تركز هذه الدِّراسةُ بشكلٍ خاص على سياسات المسؤولية الاجتماعية للجامعات وخططها وموقعها في تصنيفات الجامعات العالمية. ومع ذلك، فإنَّ تصنيفات الجامعات العالمية تأخذ في الاعتبار الأنشطةَ الأكاديمية فقط مع تجاهل أنشطة المسؤولية الاجتماعية للشركات..

دراسة (Katarzyna & Brdulak, 2024) بعنوان: "المسؤولية الاجتماعية للجامعات وأهداف التنمية المستدامة في الخطط الاستراتيجية للجامعات في أوروبا". وهدفت إلى إجراء دراسة متعمِّقة حول تشخيص دمج المبادئ التوجيهية للمسؤولية الاجتماعية (SR) وأهداف التَّنمية المستدامة (SDGs) في الخطط الاستراتيجية لمؤسَّسات التَّعليم العالي البولندية والأوروبية. استندت منهجيةُ الدِّراسة إلى محتوى المعلومات المفتوحة المنشورة على الموقع الإلكتروني للجامعة وأسئلة البحث الموجَّهة إلى مجموعتين. الأول كانت HEIs البولندية (N = 83) التي وقعت الإعلان البولندي للمسؤولية الاجتماعية بحلول عام (٢٠١٩)، والآخر كان HEIs الأوروبية التي تنتمي إلى الاتفاق العالمي للأمم المتحدة (N = 141).

وتشير النَّتائجُ إلى أنَّه في الخطط الاستراتيجية الحالية للمستحقات العالية البولندية، فإنَّ عمليةَ دمج المسؤولية الاجتماعية للجامعة (USR) في الخُطط الاستراتيجية مرئيةً بنسبة (٦١,٦٪)، وتشير (٤٣,٨٪) من الخُطط الاستراتيجية إلى أهداف التَّنمية المستدامة، على عكس الجامعات الأجنبية (٣٧,٢٪ و٦٢,٨٪).

دراسة (Bert et all, 2024) بعنوان: "الإدارة الاستراتيجية للمسؤوليات الاجتماعية: دراسة مختلطة الأساليب للجامعات الأمريكية". وهدفت التعرُّف إلى كيفية دمج المسؤوليات الاجتماعية في الإدارة الاستراتيجية؟ تصف هذه المقالة إطارًا للإدارة الاستراتيجية للمسؤوليات الاجتماعية تم اختباره في (٥٨) جامعةً في الولايات المتحدة الأمريكية. يتميز البحثُ بالطرق المختلطة، باستخدام نهج تحليلي مزدوج متكامل، بدمج الأساليب النوعية والكمية معًا. تمَّ استخلاصُ البيانات من مواقع الجامعات على شبكة الإنترنت حيث يتمُّ غالبًا توصيل مُخرجات الإدارة الاستراتيجية عبر الإنترنت لتسليط الضوء على اقتراح البيع الفريد للجامعة في سوق تنافسي.

دراسة (Daniel & Ellen, 2024) بعنوان " تأثير المشاركة المجتمعية على مواقف المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة". وهدفت الى تقييم آفاق المشاركة المجتمعية بوصفها إستراتيجيةً لتعزيز تنمية المسؤولية الاجتماعية المهنية وتُستخدِمُ الدِّراسةُ نتائج طولية من أداة تُعرَف باسم تقييم المسؤولية المهنية المعمَّمة (GPRA) لتقييم مواقف المسؤولية الاجتماعية الشخصية والمهنية. وتشمل عينةُ الدِّراسة (١٢٨) طالبًا أكملوا استطلاعًا في عام (٢٠١٧)، عند دخول الكلية. تشير النَّتائجُ إلى أنَّ مواقف المسؤولية الاجتماعية تظل راكدةً، وأن الطلاب خلال تلك الفترة الزمنية يعلقون أهميةً أكبر على الراتب مقارنةً بمساعدة الناس عند النظر في أولويات العمل.. وتكشف النَّتائجُ أنَّ زيادة المشاركة المجتمعية تتنبأ بنمو في مواقف المسؤولية الاجتماعية، حتى عند التحكُّم في مواقف المسؤولية الاجتماعية للطلاب قبل الكلية والخصائص الديموغرافية.

التَّعقيبُ على الدِّراساتِ السَّابقة:

تباينت الدِّراساتُ السَّابقة من حيث الهدف والمنهج والمجتمع المستهدف والنَّتائج التي خلصت إليها، واستفادت الدِّراسةُ مما سبق عرضه، إلا أنَّها تفردت في تناول دور الجامعات السُّعودية لتفعيل المسؤولية المجتمعية من خلال وظائفها الرئيسة، المتمثِّلة في: (التعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع).

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة:

تهدف هذه الدِّراسةُ إلى تقديم تَصوُّر مُقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها؛ لذا فقد اتبع خطوات البحوث التطويرية، وهي كالآتي:

١- **طبَّق المنهجَ الوصفي المسحي**: الذي يتمثَّل في" دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفًا دقيقًا ويعبّر عنها تعبيرًا كميًا أو كيفيًا" (عبيدات، ٢٠٠٤، ص١٩١)، وهو المنهج الذي يناسب تحقيق أهداف الدِّراسة في التعرُّف إلى دور كلٍ من: (التَّعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. والكشف عن الفروق بين متوسِّطات درجات أفراد العينة حيال دور الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية وفقًا لمتغير الجنس.

٢- **طبَّقَ أسلوب ندوة الخبراء**: الذي عرّفه فليه والزكي (٢٠٠٣) بأنَّه: "أسلوب يتم فيه توليدُ أفكارٍ جديدة حول ظاهرةٍ ما من خلال إجراء حوار تلقائي بين عددٍ من الخبراء على نحو يشجع تدفُّق الأفكار من وجهات نظر متعددة، ثم تُسجَّل هذه الأفكارُ لتُستَخلص منها الصُّورةُ المستقبلية" (ص ٥٨). وقد تم استخدامه في إعداد التَصوُّر المقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من خلال مسح آراء الخبراء المختصين في مجال المسؤولية المجتمعية لإبداء آرائهم ومُقترَحاتهم حول أهمية وقابلية التَصوُّر المقترَح للتطبيق، قبل إعداده في صورته النهائية.

مجتمعُ الدِّراسة:

يُعرَّفُ مجتمعُ الدِّراسة بأنَّه: "جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩، ص. ٩٩). وتكون مجتمعُ البحث من:

١- القادة الأكاديميين: تمثَّل مجتمعُ الدِّراسة في جميع القادة الأكاديميين (وكيل جامعة، عميد كلية، وكيل كلية، رئيس قسم) في أربع جامعات سعودية وهي: (الملك سعود، والملك خالد، والقصيم، وتبوك).

٢- والخبراء: الذين تم اختيارهم وفق معايير مُحدَّدة ينبغي استيفاء الخبير لاثنين منها على الأقل، وهي:(الدرجة العلمية: أستاذ دكتور أو أستاذ مشارك، خبرة: لا تقل عن سنتين في المنصب القيادي في الجامعة (وكيل جامعة، وعميد كلية، ووكيل كلية، ورئيس قسم)، الإنتاج العلمي: في مجال المسؤولية المجتمعية (بحث، أو تأليف)، الاهتمام في مجال المسؤولية المجتمعية (بتقديم دورات تدريبية، أو ورش عمل).

عينةُ الدِّراسة :

تم اختيارُ عينةٍ عشوائية بسيطة من مجتمع الدِّراسة، بلغت (١٥٠) من القادة الأكاديميين (وكيل جامعة، وعميد كلية، ووكيل كلية، ورئيس قسم) في الأربع جامعات السُّعودية التالية: (الملك سعود، والملك خالد، والقصيم، وتبوك) ويوضِّح جدولُ (٣) توزيع العينة بحسب متغير الجنس، وقد تضمَّنت" (٨٤) من فئة ذكر بنسبة مئوية (٥٦٪)، و (٦٦) من فئة أنثى بنسبة مئوية (٤٤٪)، كما هو موضَّح بشكل (١)، وعينةً قصدية من الخبراء بلغ عددهم (١٠) خبراء تم اختيارهم وفق المعايير المحدَّدة. ونستعرض الخصائص الديموغرافية لعينة البحث (القادة الأكاديميين) ، كما هو موضَّح في جدول(١) وشكل(١).

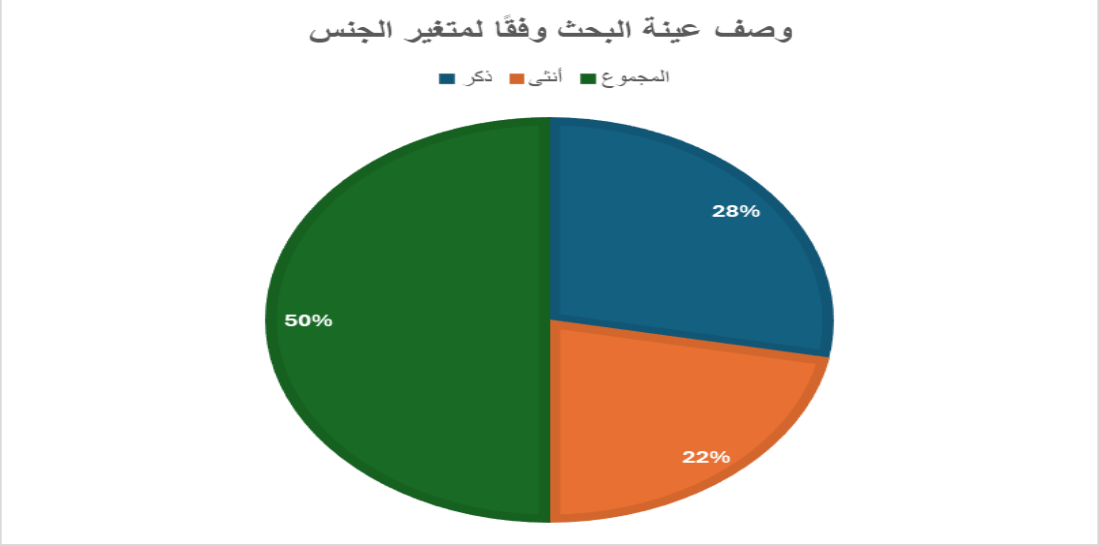
جدول ١

وصف العينة وفقًا لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٨٤	٥٦٪
أنثى	٦٦	٤٤٪
المجموع	١٥٠	١٠٠٪

شكل ١

وصف العينة وفقًا لمتغير الجنس



أدواتُ الدِّراسة:

بُناءً على طبيعة هذه الدِّراسة وتنوع خطواتها، ولتحقيق أهدافها، تمَّ استخدامُ أداتين؛ الأداة الأولى: الاستبانة بغرض جمع البيانات من عينةِ الدِّراسة للتعرُّف إلى دور كُلٍ من: (التَّعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. والكشف عن الفروق بين متوسِّطات درجات أفراد العينة حيال دور الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية وفقًا لمتغير الجنس، والأداة الثانية: أسلوب ندوة الخبراء للاستعانة بآراء الخبراء والمختصين في مجال المسؤولية المجتمعية للتوصُّل إلى التَصوُّر المقتَرح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها من وجهة نظر الخبراء.

الأداة الأولى: الاستبانة، وتكوَّنت الاستبانةُ من قسمين:

الأول: البيانات الأولية المتمثِّلة في الجنس.

والأخر: محاور الاستبانة، وهي دور: (التعليم الجامعي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع) في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية.

صدقُ الأداة:

الصِّدقُ الظَّاهري: تم التأكُّد من صدق الاستبانة الظاهري من خلال عرضها على مجموعةٍ من المحكَّمين البالغ عددهم (١٠) محكَّمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال البحث؛ على أن تكون نسبةُ الاتفاق بين المحكَّمين (٨٠٪) فأكثر

الاتِّساقُ الداخلي للأداة:

يُقصَد بالاتِّساق الدَّاخلي مدى تمثيل عبارات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه، (Creswell, 2012) فبعد التأكُّد من الصِّدق الظَّاهري لأداة البحث تم تطبيقها ميدانيًا، وتحديد مدى اتساق أداة البحث من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، كما في جدول (٢) الآتي:

جدول ٢

معاملات ارتباط العبارات بالمجال وبالدرجة الكلية للاستبانة.

العبارة	معامل الارتباط بالمحور الأول	معامل الارتباط بالمجال الكلي	العبارة	معامل الارتباط بالمحور الثاني	معامل الارتباط بالمجال الكلي	العبارة	معامل الارتباط بالمحور الثالث	معامل الارتباط بالمجال الكلي
1	.626**	.636**	١١	.711**	.732**	٢١	.720**	.732**
2	.407**	.544**	١٢	.666**	.732**	٢٢	.802**	.676**
3	.509**	.639**	١٣	.649**	.754**	٢٣	.672**	.593**
4	.554**	.720**	١٤	.744**	.783**	٢٤	.807**	.728**
5	.715**	.755**	١٥	.772**	.845**	٢٥	.860**	.684**
6	.582**	.664**	١٦	.764**	.782**	٢٦	.769**	.660**
7	.588**	.736**	١٧	.757**	.818**	٢٧	.823**	.673**
8	.688**	.751**	١٨	.841**	.863**	٢٨	.798**	.708**
9	.631**	.737**	١٩	.776**	.827**	٢٩	.688**	.586**
10	.673**	.733**	٢٠	.818**	.816**			

** قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

من جدول (٢) يتَّضح أنَّ قيمَ معامل ارتباط بيرسون تتراوح بين (**407.٠ – ٠,٨٦٣**). وبالتالي نجد أن جميع عبارات أداة البحث ترتبطُ بالمجال الكلي للبحث بمعامل ارتباطٍ دالٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يؤكِّد صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

ثباتُ الأداة:

يُقصَد بثبات الأداة قدرتها على الحصول على النَّتائجُ نفسها فيما لو أعيد استخدامها مرةً ثانية، وتم حساب الثبات (Reliability) بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) ، ويوضّحها الجدول الآتي:

جدول ٣

قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ لأداة البحث

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
0.957	29

يُلاحَظ من جدول(٣) أنَّ قيمةَ معامل ألفا كرونباخ لثبات أداة البحث ككل قد بلغت (٠,٩٥٧)؛ وبالمقارنة بالقيمة القطعية للثبات المقبول (٠,٧٠)، يشير ذلك إلى أنَّ أداةَ البحث تتمتَّع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات.

تصحيحُ الاستبانة ومعيارُ الحكم:

وتمّ استخدامُ المعيار التالي لقياس التَصوُّر المقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها على النحو التالي:

جدول ٤

المتوسّطاتُ الحسابية المرجحة لغايات الدّراسة

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ١ إلى أقل من ١,٨٠	منخفضة جداً
من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	منخفضة
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	مرتفعة
من ٤,٢٠ إلى ٥	مرتفعة جداً

الأداةُ الثَّانية: أسلوب ندوة الخبراء:

تمَّ تصميمُ دليلٍ لورشة ندوة الخبراء موجَّها للخبراء الذين تمَّ اختيارهم وفق المعايير التي تم تحديدُها سابقًا للمشاركة في إعداد التَصوُّر المقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية، واحتوى دليلُ الورشة شرحًا لكل تفاصيل عمل الندوة وأهدافها، وتمَّ توضيحُ محاور الندوة والأسئلة المتعلقة بها، وموافاتهم بنتائج البحث التي تم الخلوصُ إليها في تعرُّف دور كلٍ من: (التعليمُ الجامعي، والبحثُ العلمي، وخدمةُ المجتمع) في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، وتم تحديد موعد يتناسب مع جميع الخبراء، وأُقيمت الندوة عن طريق برنامج (Zoom) الافتراضي، وتم تفريغ البيانات بعد انتهاء الندوة وتحليل الآراء والمقترَحات وتوزيعها وفقًا لمحاورها للخروج بالتَصوُّر المقترَح النهائي الذي يتكوَّن من: (خطوات التَصوُّر المقترَح، ومبررات التَصوُّر المقترَح، وأهداف التَصوُّر المقترَح ومسلَّمات التَصوُّر المقترَح، وآليات تنفيذ التَصوُّر المقترَح ، وصعوبات قد تواجه تنفيذ التَصوُّر المقترَح، وسُبُل التغلُّب عليها).

نتائجُ الدِّراسةِ ومناقشتُها

السُّؤال الأول: ما دورُ التعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

وللإجابة عن السُّؤال تم حسابُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة حول دور التعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية، ويمكن عرضُ النَّتائجُ على النحو الآتي:

جدول ٥

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة عن دور التعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية

الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	الدرجة
1.	دعم البرامج التعليمية المتنوعة التي تعزز المسؤولية المجتمعية لدى منسوبيها.	٤,٥٣	٠,٦٢	١	مرتفعة جداً
2.	تحرص البرامج التعليمية على رفع مستوى التزام منسوبي الجامعة بالقيم المجتمعية.	٤,٤٠	٠,٥٦٨	٢	مرتفعة جداً
3.	يسهم التعليم الجامعي من خلال (المقررات، والأنشطة، والتدريب) في رفع مستوى المشاركة المجتمعية.	٤,٣٣	٠,٦٨٢	٩	مرتفعة جداً
4.	تفعيل أدوار الهيئة التَّدريسية في تعزيز مجالات المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة.	٤,٣٢	٠,٦٥٩	١٠	مرتفعة جداً
5.	استحداث برامج تعليمية للمواءمة بين مُخرجات الجامعة ومتطلبات المجتمع المحلي.	٤,٢٩	٠,٧١	٣	مرتفعة جداً
6.	رفع مستوى التواصل البناء بين الجامعة وقطاعات المجتمع في مجال التعليم والتعلم.	٤,٢٨	٠,٦٢٥	٦	مرتفعة جداً
7.	توفير المرونة التنظيمية لمشاركة قطاعات المجتمع لدعم برامج وأنشطة المسؤولية المجتمعية في التعليم الجامعي.	٤,٢٥	٠,٦٩٧	٥	مرتفعة جداً
8.	تضمين المسؤولية المجتمعية في البرامج والمقررات الدراسية في التعليم الجامعي.	٤,٢١	٠,٦٨١	٤	مرتفعة جداً
9.	دعم وتشجيع فرص التدريب والابتعاث لمنسوبيها في مجال المسؤولية المجتمعية.	٤,٠٤	٠,٩١٩	٨	مرتفعة
10.	إشراك مؤسَّسات المجتمع المحلي في إعداد المناهج والبرامج التعليمية وتطويرها لتلبية احتياجاتهم.	٣,٩٥	٠,٩٨٢	٧	مرتفعة
	المجال ككل	4.26	0.81		مرتفعة جداً

يتَّضح من جدول (٥) أنَّ دورَ التَّعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية جاء بدرجة موافقة مرتفعة جدًا، بمتوسِّط (٤,٢٦)، وبانحراف معياري (٠,٨١)، ويعود ذلك إلى وعيهم للدور المهم الذي يقوم به التعليمُ الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية، من خلال البرامج التَّعليمية والمقرَّرات الدراسية والمبادرات البحثية والأنشطة والتكليفات المنهجية واللامنهجية في البيئة الجامعية؛ مما يساعدُ في نشر ثقافة المسؤولية المجتمعية وتعزيز الوعي بأهميتها والأدوار المنوطة بمشاركة الجامعة في قضايا المجتمع وعلاج مشكلاته. وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة (جان،٢٠٢٠) ودراسة (بسطويسي، ٢٠١٨) ودراسة (الزيود، ٢٠٢٠) ودراسة (Fulya, 2021) .

وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٣,٩٥) إلى (٤,٥٣)، أي أنَّ العبارات جاءت درجة موافقتها جميعًا بدرجة موافقة مرتفعة جدًا ومرتفعة، وبترتيب العبارات تنازليًا بحسب المتوسِّط الحسابي لدرجة الموافقة يُلاحظ أن أعلى تقدير حصلت عليه العبارة (١) " دعم البرامج التعليمية المتنوعة التي تعزز المسؤولية المجتمعية لدى منسوبيها"، ويشير ذلك إلى أن الجامعات السُّعودية ترى أهميةَ دمج المسؤولية المجتمعية في نسيج برامجها التعليمية ومقرَّراتها الدِّراسية وتكاليفها المطلوبة؛ مما يجعلها جزءًا لا يتجزأ من البناء النظري والتَّجريب العملي لمنسوبي مؤسَّسات التَّعليم العالي.

وأقل تقدير حصلت عليه العبارةُ (٧) " إشراك مؤسَّسات المجتمع المحلي في إعداد المناهج والبرامج التعليمية وتطويرها لتلبية احتياجاتهم." ويشيرُ هذا إلى أنَّ الجامعاتِ السُّعودية تحتاجُ إلى تبني طرق وآليات للتواصل والتنسيق مع مؤسَّسات المجتمع المحلي، وتخصيص الموارد اللازمة، وتطوير المهارات والقدرات اللازمة لإشراك هذه المؤسَّسات بفعالية في عملية تطوير المناهج والبرامج التَّعليمية.

نتائجُ السُّؤال الثَّاني: ما دورُ البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال تم حسابُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة عن دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية، على النحو الآتي:

جدول ٦

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث عن دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية

الترتيب	العبارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	الدرجة
١.	تنشيط الحراك العلمي والبحثي في مجال المسؤولية المجتمعية (مؤتمرات–ملتقيات–ورش عمل...الخ).	٤,٤٠	٠,٧١٤	7	مرتفعة جداً
٢.	توفير قنوات دعم داخلية وخارجية للبحوث في مجال المسؤولية المجتمعية.	٤,٣٢	٠,٨٢٢	5	مرتفعة جداً
٣.	تضمين المسؤولية المجتمعية في قائمة الأولويات البحثية وفق احتياجات الجامعة والمجتمع.	٤,٣١	٠,٨٠٢	1	مرتفعة جداً
٤.	توفير أدلة تنظيمية وتقنية عن آليات التعاون البحثي بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٤,٢٨	٠,٨٦	3	مرتفعة جداً
٥.	توعية قطاعات المجتمع بأهمية البحث العلمي في دفع عجلة التقدم والتنمية المستدامة.	٤,٢٨	٠,٧٤٣	4	مرتفعة جداً
٦.	تخصص الجامعات مكافئات وجوائز تشجيعية للباحثين في مجالات المسؤولية المجتمعية.	٤,٢٧	٠,٨٧٢	8	مرتفعة جداً
٧.	إثراء المجتمع بالأبحاث التنموية والابتكارية المتعلقة بقضايا المجتمع ومشكلاته الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.	٤,٢٥	٠,٧٥٣	6	مرتفعة جداً

الترتيب	العبارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	الدرجة
٨.	تأهيل وتدريب الكوادر البحثية في مؤسسات التعليم العالي لخدمة قضايا المجتمع.	٤,٢٠	٠,٧٥١	10	مرتفعة جدا
٩.	استحداث (مراكز بحثية-حاضنات أعمال) تُعنى بمجالات المسؤولية المجتمعية داخل الجامعات وخارجها.	٤,١٧	٠,٧٧٥	2	مرتفعة
١٠.	استقطاب الكوادر العلمية المؤهلة في مجال المسؤولية المجتمعية للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.	٤,١٧	٠,٩٧٤	9	مرتفعة
	المجال ككل	4.27	0.8066		مرتفعة جداً

يتَّضح من جدول (٦) أنَّ دورَ البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية جاء بدرجة موافقة مرتفعة جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٢٧)، وبانحراف معياري (٠,٨٠٦٦)، ويعود ذلك إلى توفُّر درجةٍ عاليةٍ من الاتفاق بين القادة الأكاديميين في الجامعات السُّعودية على أهمية دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية. وهذا يشيرُ إلى أنَّ معظم المشاركين لديهم تقارب في وجهات النظر عن الدور الفاعل للبحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية؛ ويعود ذلك للوعي الكبير لديهم عن أهمية البحث العلمي في دفع عجلة التَّنمية والنَّهضة والتقدُّم ومواكبة المستجدات العلمية والتقنية الحديثة، وتوفير جميع الإمكانات المادية والبشرية للبحث العلمي وأولوياته البحثية. وتتفقُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة (الزهراني، والعطوي، ٢٠٢٤) ودراسة (جان، ٢٠٢٠) ودراسة (Katarzyna & Brdulak, 2024) حيث تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٤,١٧) إلى (٤,٤٠)، أي أن العبارات جاءت درجةُ موافقتِها جميعًا بدرجة موافقة مرتفعة جدًا ومرتفعة، وبترتيب العبارات تنازليًا بحسب المتوسِّط لدرجة الموافقة يُلاحظ أن أعلى تقدير حصلت عليه العبارة (٧) "تنشيطُ الحراك العلمي والبحثي في مجال المسؤولية المجتمعية (مؤتمرات، وملتقيات، وورش عمل..)"، واستثمار الخبرات مختلفة وتبادل المعرفة له أثرٌ بالغ الأهمية على تفعيل المسؤولية المجتمعية.

أمَّا أقل تقدير حصلت عليه العبارتان (٢) و (٩) على التوالي "استحداث (مراكز بحثية، وحاضنات أعمال) تُعنى بمجالات المسؤولية المجتمعية داخل الجامعات وخارجها" و"استقطاب الكوادر العلمية المؤهلة في مجال المسؤولية المجتمعية للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم"، وذلك دلالة على أهمية استحداث مراكز بحثية وحاضنات أعمال تعنى بمجالات المسؤولية المجتمعية داخل الجامعات وخارجها، وكذلك على أهمية استقطاب الكوادر العلمية المؤهَّلة في هذا المجال للاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.

السُّؤال الثالث: ما دورُ خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟

وللإجابة عن هذا السُّؤال تم حسابُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث حول دور خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية، على النحو الآتي:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة عن دور خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية

الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم العبارة	الدرجة
١.	استثمار إمكانات قطاعات المجتمع المحلي (مكتبات – صالات رياضية – معامل تقنية) لتنفيذ أنشطة وبرامج مجتمعية.	٤,٤٤	٠,٧١٩	٧	مرتفعة جداً
٢.	تحرص الجامعة على ردم الفجوة بين مخرجاتها واحتياجات سوق العمل من خلال تنظيم بعض الفعاليات كيوم المهنة.	٤,٤٤	٠,٥٧٣	٩	مرتفعة جدا
٣.	تحفيز قطاعات المجتمع المحلي للمشاركة في برامج المسؤولية المجتمعية (الاجتماعية– الاقتصادية– البيئية – الأخلاقية).	٤,٣٩	٠,٧١٢	٥	مرتفعة جداً
٤.	استحداث مراكز تُعنى بالشراكات المجتمعية البناءة بين الجامعة وقطاعات المجتمع المحلي.	٤,٣٦	٠,٧٨	١	مرتفعة جداً
٥.	الترويج لأفضل المبادرات والممارسات في مجال المسؤولية المجتمعية من خلال الحملات الدعائية والإعلامية.	٤,٣٢	٠,٦٧٩	٨	مرتفعة جداً
٦.	تنظم الجامعات مبادرات مجتمعية لتقوية الروابط الاجتماعية مع مؤسسات المجتمع المحلي، مثل زيارة: المرضى، دور الأيتام، المسنين. الخ.	٤,٢٩	٠,٨٩٤	٣	مرتفعة جداً
٧.	تعمل الجامعة على ترسيخ القيم وأخلاقيات العمل المجتمعية كممارسات لدى منسوبيها.	٤,٢٧	٠,٦٢	٢	مرتفعة جداً
٨.	التزام مؤسسات المجتمع بتحسين بيئة العمل وجودة الحياة لدى منسوبيها.	٤,٢٧	٠,٧٣٩	٦	مرتفعة جداً
٩.	تحرص الجامعة على دعم ورعاية أصحاب المهن والحرف والاحتياجات الخاصة في فعالياتها المتنوعة.	٤,١٧	٠,٧٤	٤	مرتفعة
	المجال ككل	٤,٣٣	٠,٧١٧		مرتفعة جداً

يتَّضح من جدول (٧) أنَّ دورَ خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية جاء بدرجة موافقة مرتفعة جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٣٣)، وبانحراف معياري (٠,٧١٧)؛ مما يدلُّ على وجود بيئة علم وعمل واعية، وثقافة تنظيمية رائدة في الجامعات تعمل على بناء الخطط والرؤى الطموحة ووضعها، والعمل على بناء جسور من التواصل البناء والتَّعاون المشترك بين الجامعة والمجتمع، وتتفقُ هذه النتيجةُ مع دراسة (الزهراني، والعطوي، ٢٠٢٤) ودراسة (Daniel & Ellen, 2024) التي أكَّدت إسهامَ المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات.

وقد تراوحت المتوسِّطاتُ الحسابية لدرجة الموافقة على العبارات من (٤,١٧) إلى (٤,٤٤)، أي أنَّ العبارات جاءت بدرجة موافقة مرتفعة جدًا ومرتفعة، وبترتيب العبارات تنازليًا بحسب المتوسِّط الحسابي لدرجة الموافقة يُلاحَظ أن أعلى تقدير حصلت عليه العبارة (٧) "استثمار إمكانات قطاعات المجتمع المحلي (مكتبات، وصالات رياضية، ومعامل تقنية) لتنفيذ أنشطة وبرامج مجتمعية" ، ويرتبطُ ذلك بدرجة الاستفادة المثلى والاستثمار الإيجابي لجميع الإمكانات المتوفرة والتسهيلات الممكنة لتنفيذ خُطط خدمة المجتمع وبرامجها وإنجاحها نحو تفعيل المسؤولية المجتمعية داخل الجامعة وخارجها.

وأقل تقدير حصلت عليه العبارة (٤) " تحرص الجامعة على دعم أصحاب المهن والحرف والاحتياجات الخاصة في فعالياتها المتنوعة ورعايتهم "، وتشيرُ إلى أهمية تبنِّي الجامعات السُّعودية للأفكار الطموحة والمبادرات النوعية، والعمل على توفير الدعم والتشجيع اللازم .

السُّؤال الرابع: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطات درجات أفراد العينة حيال دور الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية وفقاً لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن السُّؤال تم استخدامُ اختبار (ت) Independent Samples T Test لدراسة الفروق التي تُعزَى إلى متغير الجنس (ذكور، وإناث): بين متوسِّطات العينات المستقلة، كما في جدول (٨).

جدول ٨

نتائج تحليل اختبار (T-Test) لدلالة الفروق بين متوسِّطات درجات العينة في محاور تفعيل المسؤولية المجتمعية، تبعًا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)

المتغير	النوع	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (F) لاختبار ليفين	قيمة (ت) T-) (Test	مستوى الدلالة Sig.
دور التعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية	الذكور	٨٤	٤,١٩٧٦	٥,٥٦٦	٦,٢٥٠	-١,٧٧٩	0.014
	الإناث	٦٦	٤,٣٤٢٤	٦,١٤٣			
دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية	الذكور	٨٤	٤,١٥٧١	٤,٦٤٧	١٠,٠٣٣	-٢,٣٦٣	0.002
	الإناث	٦٦	٤,٤٠٣٠	٥,٧٧٦			
دور خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية	الذكور	٨٤	٤,٢٦٥٢	٤,٦٠٥	٢٨,٣٤٨	-١,٥٦٠	0.000
	الإناث	٦٦	٤,٤٠٦١	٦,٣٥٦			
الكلي	الذكور	٨٤	٤,١٨٨٦	.61358	٢٢,٦٨٦	-٢,١٨٥	0.000
	الإناث	٦٦	٤,٣٧٤٨	.36159			

يتضح من جدول (8) أن نتائج اختبار (T-Test) ما يأتي:

المحورُ الأول:

دورُ التعليم الجامعي: يتضح أن الذكور والإناث لديهم آراء متقاربة، ويميل الإناث إلى الموافقة بدرجةٍ أعلى بقليل.

المحورُ الثاني:

دورُ البحث العلمي: يتضح أن الإناث لديهم متوسِّط أعلى من الذكور؛ مما يشير إلى أنَّ الإناثَ أكثر موافقة على دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية.

المحورُ الثالث:

دور خدمة المجتمع: يتضح أنَّ الإناث لديهنَّ متوسط أعلى من الذكور، ونستنتج من ذلك أن الإناث لديهنَّ متوسط أعلى من الذكور في جميع المحاور المرتبطة بتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية.

الإجابة عن السُّؤال الخامس الأتي: ما التَصوُّر المُقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها (دراسة على عينة من القادة الأكاديميين)؟

تمت الإجابةُ عن السُّؤال من خلال أسلوب ندوة الخبراء لإعداد التَصوُّر المقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية من وجهة نظر الخبراء ذوي الاختصاص والخبرة العلمية والبحثية في ذات المجال، وتم التوصُّل إلى التَصوُّر المقتَرَح بصورته النهائية كما يلي:

تسعى المملكةُ العربيةُ السُّعودية في رؤيتها الجديدة التي تدخل ضمن إطار رؤية (٢٠٣٠) إلى أن تصبح خمس جامعات على الأقل من أفضل (٢٠٠) جامعةٍ عالمية بحلول (٢٠٣٠م).، كما تسعى إلى التنافس في تقديم العمل المجتمعي وبرامجه المتنوعة.

ويتكون التَصوُّر المقتَرَح بصورته النهائية مما يلي:

١- خطوات التَصوُّر المقتَرَح

٢- مبررات التَصوُّر المقتَرَح

٣- أهداف التَصوُّر المقتَرَح

٤- مسلمات التَصوُّر المقتَرَح

٥- آليات تنفيذ التَصوُّر المقتَرَح

٦- صعوبات قد تواجه تنفيذ التَصوُّر المقتَرَح، وسُبُل التغلُّب عليها

شكل ٢

مكونات التَصوُّر المقتَرَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية

أولًا: خطوات بناء التَصوُّر المُقترَح:

للإجابة عن السُّؤال الخامس، الذي ينص على: ما التَصوُّر المقترَح لتفعيل المسؤولية المجتمعية بالجامعات السُّعودية من واقع وظائفها (التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع)، قام الباحثان بعد الأخذ بملاحظات الخبراء بالخطوات التالية:

١- مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.

٢- مراجعة الدِّراسات العلمية السَّابقة والمتعلقة بموضوع تفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية .

٣- الإجابة عن سؤال البحث الأول "ما دور التعليم الجامعي في تفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟"

٤- الإجابة عن سؤال البحث الثاني "ما دور البحث العلمي في تفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟"

٥- الإجابة عن سؤال البحث الثالث "ما دور خدمة المجتمع في تفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية من وجهة نظر القادة الأكاديميين؟"

٦- بناء التَصوُّر المقترَح بعد مسح آراء الخبراء المختصين في مجال المسؤولية المجتمعية المشاركين في ورشة الخبراء.

ثانيًا: مبررات التَصوُّر المُقترَح:

ينطلقُ هذا التَصوُّر نتيجة لسعى الجامعات إلى التنافس في تقديم العمل المجتمعي وبرامجه المتعددة، في سبيل تحقيق توجهاتها الاستراتيجية وبناء الصُّورة الذِّهنية للمؤسَّسات على المستويين المحلي والدولي: بالإضافة إلى أنَّه يسهمُ بفاعلية كبيرة في تحقيق الجودة ووظيفتها الثالثة الخاصة بخدمة المجتمع، ويمكن حصرُ المبررات فيما يلي:

١- خلاصةُ الأدبيات العلمية التي تم تناولها حول المسؤولية المجتمعية وأهميتها.

٢- نتائجُ الدِّراسات السَّابقة العربية والأجنبية التي تم الاطلاعُ عليها والمتعلقة بالمسؤولية المجتمعية.

٣- توجهات رؤية السُّعودية (٢٠٣٠).

٤- بناء علاقات قوية وشراكات مستمرة مع جهات المجتمع الحكومية والخاصة.

٥- تعزيز الصورة الذهنية للجامعة داخليًا وخارجيًا.

٦- دور الجامعات (الوظيفة الثالثة) نحو خدمة المجتمع.

٧- تعزيز التبادل العلمي والثقافي بين الجامعة والمجتمع في مختلف المجالات.

٨- دعم البحوث العلمية وتوجيهها نحو خدمة المجتمع.

٩- فتح شراكات لتعزيز عمليات توظيف الخريجين بالقطاعات الشريكة.

١٠-نشر ثقافة العمل المجتمعي وترسيخها بين الطلبة والعاملين بالجامعات السُّعودية.

ثالثًا: أهدافُ التَصوُّر المُقترَح:

انطلاقًا من المبررات فإنَّ التَصوُّر المقترَح يهدفُ إلى:

١- تعزيز قيمة الصُّورة الذهنية الإيجابية للجامعات لدى المستفيدين داخل الجامعة وخارجها.

٢- نشر قيم المسؤولية المجتمعية وتطبيقاتها داخل الجامعات لتحفيز مجتمعها لتبني سلوكيات إيجابية تجاه المجتمع.

٣- تنشئة جيل يعتنق مبادئ المسؤولية المجتمعية المنبثقة من تعاليم الدين الإسلامي.

٤- تعزيز الوعي بأهمية التكامل الممتد بين الجامعات والبيئة المحيطة.

٥- التكامل مع الخدمات الحكومية في المجالات ذات العلاقة من خلال الإسهام بتنفيذ جزءٍ من مهامها وخدماتها.

٦- استثمار القيمة العلمية والبحثية للجامعة للإسهام في تحقيق أهداف رؤية (٢٠٣٠) والمهتمة بالتغيير الاجتماعي من خلال تخطيط برامج تطبيقية ميدانية موجَّهة للمجتمع وتصميمها وتنفيذها.

٧- تعزيز دور الجامعة في تحقيق رؤية السُّعودية (٢٠٣٠) من خلال وظائفها الثلاث(التعليم، والبحث، وخدمة المجتمع).

٨-ترسيخ ثقافة العمل المجتمعي بما يتماشى مع الاحتياجات والتوجُّهات الحالية.

٩-تعزيز مشاركة (أعضاء هيئة التدريس، وموظفين، وطلبة) ومن في حكمهم في خدمة المجتمع وتوثيقها.

رابعًا: مُسلَّمات التَصوُّر المُقتَرَح:

تستند مُسلَّماتُ التَصوُّر المقترَح على ما يلي:

١- إنَّ برامجَ المسؤولية المجتمعية تسهمُ في عملية التنمية المستدامة في المملكة العربية السُّعودية.

٢- إنَّ المجتمع اليوم في حاجة إلى تنمية المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة أكثر من أي وقتٍ مضى، نظرًا لكثرة التغيُّرات والتحولات السَّريعة التي يمر بها المجتمع.

٣- إنَّ المسؤوليةَ المجتمعية من أهم القيم التي يجب أن تحرصَ عليها مؤسَّساتُ المجتمع بصفةٍ عامة والمؤسَّساتُ التَّربوية والتَّعليمية بصفةٍ خاصة على غرسها في الأفراد منذ الصغر؛ لما يترتب عليها من سلوكيات مرغوبة يجب أن يسلكها الفرد في المستقبل.

٤- زيادة التعاون بين الجامعة والمؤسَّسات التَّربوية في المجتمع لدعم المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع.

٥- توعية أعضاء هيئة التَّدريس ومن في حكمهم بأهمية غرس المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة في تقدُّم المجتمع.

خامسًا: آلياتُ تنفيذ التَصوُّر المُقتَرَح:

هناك عدةُ آليات لتنفيذ التَصوُّر المقترَح، كما يلي:

أولًا: التَّخطيط:

١- تحديد الهدف من تفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية والفئة المستهدفة ومتطلَّبات التفعيل، يلي ذلك وضع خطة زمنية مُحدَّدة وتشكيل فريق للعمل وتوزيع المهام.

٢- تقييم احتياجات البيئة الجامعية المحلية (المجتمع) لبرامج المسؤولية المجتمعية ومبادراتها وحصرها وترتيبها ضمن أولويات معينة وإدراجها في الخطة التشغيلية من قبل الجهات المعنية لتنفيذها من خلال المقرَّرات والأبحاث

٣- ترشيح مُنسقي المسؤولية المجتمعية من قبل عمادة الكليات والعمادات المساندة وعقد ورش العمل اللازمة لإعدادهم للعمل وتحقيق أهداف المسؤولية المجتمعية.

٤- مراجعة البرامج والمبادرات المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية في الكليات والعمادات المساندة ومدى توافقها مع دليل مأسسة المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية واعتمادها.

٥- إنشاء منصَّات إلكترونية تفاعلية لحصر البرامج والمبادرات ومتابعتها.

٦- عقد شراكات مجتمعية مع الجهات الحكومية والقطاع الخاص ومؤسَّسات المجتمع المحلي التي تقدم خدمات تعنى بالمسؤولية المجتمعية على الصَّعيد المحلي والعالمي.

ثانيًا: التَّهيئة

التَّهيئة التَّنظيمية	لتنفيذ التَصوُّر المقتَرح لتفعيل المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية، لابد من إنشاء مركز بالجامعات يتبع إدارة الجامعات تحت مُسمَّى "مركز المسؤولية المجتمعية " ومن أهداف هذا المركز ما يلي: ١- وضع السِّياسات المنظِّمة للمسئولية المجتمعية والإشراف عليها ومتابعتها بشكلٍ مستمر. ٢- تقديم الاستشارات الفنية والبحثية المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية. ٣- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبة للهيئة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة. ٤- تنظيم ملتقيات ومؤتمرات ودورات تثقيفية مكثفة بأهمية المسؤولية المجتمعية في الأوساط المجتمعية. **٥-** التَّنسيق بين الجهات والمؤسَّسات المجتمعية وتعريفها بالمسؤولية المجتمعية ومدى أهميتها في تنمية المجتمع.
تهيئةُ أعضاء هيئة التَّدريس	١- إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع اللوائح والأنظمة. ٢- إتاحة البرامج التَّدريبية لأعضاء هيئة التَّدريس في مجال المسؤولية المجتمعية. ٣- تعريف أعضاء هيئة التَّدريس بالمؤتمرات والندوات العلمية المتخصِّصة بالمسؤولية المجتمعية. ٤- تنظيم لقاءات دورية بين أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعة ذاتها ومع الجامعات الأخرى. ٥- تشجيع أعضاء هيئة التَّدريس على توظيف البحث والتعليم المرتبط بالمسؤولية المجتمعية.
تهيئةُ الإمكانات المادية	١- العمل على زيادة المخصَّصات المالية المقدمة من الجامعات لدعم المسؤولية المجتمعية. ٢- توفير مصادر تمويل من خارج الجامعات لدعم المسؤولية المجتمعية كالإيرادات والأوقاف. ٣- تقديم حوافز مالية لتشجيع أعضاء هيئة التَّدريس على تدريس مُقرَّرات متعلقة بالمسؤولية المجتمعية. ٤- تقديم حوافز مالية للباحثين والمتميزين في مجال المسؤولية المجتمعية.

ثالثًا: التَّنفيذ:

يبدأ في مرحلة تطبيق ما تم تحديده في المراحل السابقة .

رابعًا: التَّقويم:

مرحلة يتم فيها إجراء فحص مستمر للتحري عن الأخطاء وجوانب القصور والضعف التي تشوب أي عملية تنفيذية ومن ثم وضع الخطط والإجراءات الكفيلة بمعالجة الأخطاء من خلال ما يلي:

١- التقارير الدورية .

٢- المتابعة المستمرة.

٣- المقارنة.

خامسًا: الصُّعوبات التي قد تواجهُ تنفيذَ التَصوُّر المُقترَح وسُبُل التَّغلُّب عليها

الصُّعوبات	سبل التَّغلُّب عليها
عدم وجود لائحة منظِّمة للمسئولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية.	إيجاد لائحة منظِّمة تكفل تطبيق الجامعات لبرامج المسؤولية المجتمعية ونشاطاتها وتفعيلها بوصفها أهدافًا رئيسةً ضمن خُططها الاستراتيجية.
الخلط بين مفهوم المسؤولية المجتمعية والمفاهيم الأخرى.	إقامة الدورات والورش التدريبية لمنسوبي الجامعة للتعريف بالإطار المفهومي للمسؤولية المجتمعية: ماهيتها، ومبادئها، والمفاهيم المرتبطة بها
عدم توفُّر مؤشِّرات أداء يتم بواسطتها توثيق مخرجات المسؤولية المجتمعية وقياسه على مستوى وزارة التَّعليم.	تحديد مؤشِّرات أداء للمسؤولية المجتمعية وعمل وثيقة لكل مؤشر تحدد بوضوح مواصفات المؤشر وخصائصه بالإضافة إلى آليات تشغيله، ومسؤوليات تنفيذها على مستوى وزارة التعليم ويتم تعميمُها على الجامعات.
ضعف التَّكامل بين الجهات المعنية بالمسؤولية المجتمعية.	تعزيز العلاقة بين الجامعات والمجتمع في المسؤولية المجتمعية.
قلة الدراسات والأبحاث التي تستهدف تطوير قطاع المسؤولية المجتمعية محليًا.	استحداث كراسي بحثية تعنى بالمسؤولية المجتمعية وتعزيز جانب الأبحاث والمخرجَات ذات العلاقة بخدمة المجتمع
صعوبة توفير الدعم الكافي لمبادرات المسؤولية المجتمعية بشكل مستدام.	توفير قنوات دعم للمهتمين في مجال المسؤولية المجتمعية من القطاع الخاص من خلال تحديد مجالات المبادرات المتاحة

توصياتُ الدِّراسة:

١. تطوير برامج تعليمية أكثر تكاملًا مع احتياجات المجتمع؛ مما يضمن أنَّ مُخرجات التعليم الجامعي تسهمُ بشكلٍ فعَّال في تحقيق أهداف المسؤولية المجتمعية.

٢. تشجيع الباحثين في الجامعات السُّعودية على التركيز على القضايا المجتمعية الملحة في أبحاثهم، مع توفير الدعم اللازم لهم من حيث التمويل والموارد.

٣. توسُّع الجامعات من مبادرات خدمة المجتمع لتشمل شرائحَ أوسع من المجتمع، مع التركيز على الشراكة مع منظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص.

٤. ينبغي للجامعات التي أظهرت نتائجُها وجود ثقافة تنظيمية داعمة لدور خدمة المجتمع أن تشارك خبراتها ونماذجها الناجحة مع الجامعات الأخرى؛ مما قد يساعد في تحسين الأداء العام في هذا المجال.

٥. مبادرة الجامعات السُّعودية على إنشاء منصات لتبادل المعرفة وأفضل الممارسات في مجال تفعيل المسؤولية المجتمعية، مما يساعد في رفع مستوى الأداء العام.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

بسطويسي، نشوة. (٢٠١٧). تفعيل دور الجامعات المصرية في تنمية قيم المسئولية الاجتماعية لدى طلابها لمواجهة بعض التحديات المجتمعية المعاصرة: دراسة حالة لجامعة قناة السويس .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٨(١)، ١٤١-٢١٨.

البصير، خالد. (٢٠١٧). واقع المسؤولية المجتمعية بكليات جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨(٩)، ٥١١-٥٤٦.

التل، وائل، وشعراوي، أحمد. (٢٠٠٧). *الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية للتربية*(ط٢). دار الحامد.

جان، سناء. (٢٠٢٠). دور الجامعة في تنمية المسؤولية الاجتماعية للطالبة الجامعية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر طالبات جامعة شقراء .*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٢٥(١). ٣٥٩-٤٠٣.

الرحاحلة، عبد الرازق. (٢٠١١). *المسؤولة الاجتماعية*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. *مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع*.

الرواشدة، ميسر، والكيلاني، أنمار. (٢٠١٧). واقع المسؤولية المجتمعية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. *المجلة التربوية الاردنية*،٢ (٢)، ٢٢٦-٢٠٢.

الرويشد، صالح. (٢٠٠٧). الحرية والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*، ١٥ (١)، ٢-٤٨.

الزهراني، أمل؛ والعطوي، أحلام. (٢٠٢٣). تحديات ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمسؤولية الاجتماعية في الجامعات السُّعودية. *المجلة العربية للإدارة*، ٤٤(٦)، ١-٢٠.

الزيود، محمد. (٢٠٢٠). المسؤولية الاجتماعية في مؤسسات التعليم العالي؛ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣١(٤)، ١٧٢-١٨٤

الشمري، ناصر. (٢٠١٤). *درجة ممارسة مديري المناطق التعليمية للحاكمية وعلاقتها بمستوى تحمل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري المدارس في دولة الكويت* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.

شميس، محمد. (٢٠٢٣). المسؤولية الاجتماعية المستدامة ودورها في تعزيز ثقافة زيادة الأعمال بالتطبيق على الجامعات المصرية. *المجلة العربية للإدارة*، ٤٣(٤)، ٣٢٢-٣٠٣.

الشيشنية، منى. (٢٠١٨). دور جامعة القدس المفتوحة في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها المجتمعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦(١)، ٣٠٢ - ٣٢٧

عبد المنعم، منصور. (٢٠١٧). الجامعة بين المسؤولية الاجتماعية وتحديات التصنيفات العالمية، *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق*، ٣٢(٩٦)، ١-١٠.

العبيد، إبراهيم. (٢٠١٦). تَصوُّر مُقترَح لتفعيل دور الجامعات السُّعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٢(٤)، ٥٥١-٤٨٦.

عبيدات، محمد، وأبو نصار، محمد، والمبيضين، عقلة. (١٩٩٩). *منهجية البحث العلمي*. ط٢. دار وائل للنشر.

العربي، هشام. (٢٠٢٣). تَصوُّر مُقترَح لتفعيل دور كليات التربية في تحقيق مسؤوليتها المجتمعية تجاه تطوير التعليم العام في مصر، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٧٤ (٢)، ١٣٧-٢١٤.

الغالبي، طاهر، والعامري، منصور. (٢٠١٢) المسؤولية الاجتماعية وأخلاقيات الأعمال: الأعمال والمجتمع. ط٥. دار وائل للنشر.

فليه، فاروق؛ والزكي، أحمد (٢٠٠٣). *الدراسات المستقبلية منظور تربوي*. عمان: دار المسيرة للنشر.

كمال، سفيان. (٢٠١١ سبتمبر ٢٦). *الشروط الداخلية لنجاح الجامعة في القيام بمسؤولياتها المجتمعية* (ورقة علمية). مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

لطيف غازي مكي. (٢٠٢٣). تحمل المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بعملية أتخاذ القرار لدى التدريسيين في الجامعة. Psychological Science, 34(03B).

وزارة التعليم العالي. (٢٠١٣). *شروط ومواصفات مبادرة تعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعات السُّعودية. الإدارة العامة للبرامج التطويرية، المبادرات التنافسية*. (moe.gov.sa)

وكالة الأنباء السُّعودية واس. (٢٠٢٤). *عام / التعليم تطلق مبادرة "مأسسة المسؤولية المجتمعية في الجامعات السُّعودية" بالتزامن مع اليوم العالمي للمسؤولية الاجتماعية*. (spa.gov.sa)

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Bastawisi, Nashwa. (2017). Activating the Role of Egyptian Universities in Developing Social Responsibility Values among Their Students to Face Some Contemporary Societal Challenges: A Case Study of Suez Canal University. *Arab Studies in Education and Psychology, 88*(1), 141-218.

Al-Basir, Khaled. (2017). The Reality of Social Responsibility at the Colleges of Imam Muhammad bin Saud Islamic University. *Journal of Scientific Research in Education, 18*(9), 511-546.

Al-Tal, Wael, & Shaarawi, Ahmed. (2007). *The Philosophical, Social, and Psychological Foundations of Education* (2nd Edition). Dar Al-Hamed.

Jan, Sanaa. (2020). The Role of the University in Developing Social Responsibility among Female University Students in Light of Vision 2030 from the Perspective of Shaqra University Students. *Arab Studies in Education and Psychology, 125*(1), 359-403.

Al-Rahahleh, Abdul Razzaq. (2011). *Social Responsibility*. Arab Community Library for Publishing and Distribution.

Al-Rwashdeh, Maysir, & Al-Kilani, Anmar. (2017). The Reality of Social Responsibility Among Faculty Members in Jordanian Public Universities. *Jordanian Educational Journal, 2*(2), 226-202.

Al-Ruwaishid, Saleh. (2007). Freedom and Social Responsibility Among Students of the Basic Education College in Kuwait. *Journal of Educational Sciences, 15*(1), 2-48.

Al-Zahrani, Amal & Al-Atwi, Ahlam. (2023). Challenges of Faculty Members Practicing Social Responsibility in Saudi Universities. *Arab Journal of Administration, 44*(6), 1-20.

Al-Zeyoud, Mohammad. (2020). Social Responsibility in Higher Education Institutions: From the Perspective of Faculty Members at the Hashemite University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 31(4), 172-184.

Al-Shammari, Nasser. (2014). *The Degree to which Educational Zone Directors Practice Governance and Its Relation to the Level of Social Responsibility from the Perspective of School Principals in Kuwait* [Unpublished Master's Thesis]. Middle East University.

Shmais, Mohammad. (2023). Sustainable Social Responsibility and Its Role in Enhancing the Culture of Business Expansion in Application to Egyptian Universities. *Arab Journal of Administration, 43*(4), 322-303.

Al-Sheeshanya, Mona. (2018). The Role of Al-Quds Open University in Serving the Community in Light of Its Social Responsibility from the Perspective of the Faculty Members. Islamic University *Journal for Educational and Psychological Studies*, 26(1), 302-327.

Abdel Monem, Mansour. (2017). The University Between Social Responsibility and the Challenges of Global Rankings. *Journal of Educational and Psychological Studies*, Faculty of Education, Zagazig University, 32(96), 1-10.

Al-Obaid, Ibrahim. (2016). A Proposed Framework to Activate the Role of Saudi Universities in Developing Social Responsibility among Their Students. *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 32(4), 486-551.

Obeidat, Mohammad, Abu Nassar, Mohammad, & Al-Mubaydeen, Aqla. (1999). *Scientific Research Methodology* (2nd Edition). Dar Wael Publishing.

Al-Arabi, Hesham. (2023). A Proposed Framework to Activate the Role of Colleges of Education in Achieving Their Social Responsibility Towards Developing General Education in Egypt. *Arab Studies in Education and Psychology, 174*(2), 137-214.

Al-Ghalibi, Taher, & Al-Amri, Mansour. (2012). *Social Responsibility and Business Ethics: Business and Society* (5th Edition). Dar Wael Publishing.

Flieh, Farouq & Al-Zaki, Ahmed. (2003). *Future Studies: An Educational Perspective*. Amman: Dar Al-Maseera Publishing.

Kamal, Sufyan. (2011, September 26). *Internal Conditions for the Success of the University in Fulfilling Its Social Responsibilities* (Scientific Paper). The Conference on Social Responsibility of Palestinian Universities, Al-Quds Open University, Palestine.

Lateef Ghazi Makki. (2023). Social Responsibility and Its Relationship with Decision-Making Among Faculty Members at the University. Psychological Science, 34(03B).

Ministry of Higher Education. (2013). *Conditions and Specifications of the Initiative to Enhance Social Responsibility of Saudi Universities*. General Directorate of Developmental Programs, Competitive Initiatives. (moe.gov.sa)

Saudi Press Agency (SPA). (2024). *Education Launches the Initiative "Institutionalizing Social Responsibility in Saudi Universities*" Concurrently with the International Day of Social Responsibility. (spa.gov.sa)

Creswell, J,W & Plano, V,L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2nd ed). Sage Publications Los Angeles

George, B., Worth, M. J., Pandey, S., & Pandey, S. K. (2024). Strategic management of social responsibilities: a mixed methods study of US universities. *Public Money & Management, 44*(1), 15-25.

Michel, C, F,.(2007). *la responsabilité d'entreprise; éditions la découverte*; Paris.

Pactwa, K., Woźniak, J., Jach, K., & Brdulak, A. (2024). *Including the social responsibility of universities and sustainable development goals in the strategic plans of universities in Europe*. Sustainable Development.

Rahman, S. (2011). Evaluation of Definitions: Ten Dimensions of Corporate Social Responsibility. *World Review of Business Research,* 1(1), 166-167.

Schiff, D. S., Lee, J., Borenstein, J., & Zegura, E. (2024). The impact of community engagement on undergraduate social responsibility attitudes. *Studies in Higher Education, 49*(7), 1151-1167.

فاعليةُ إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت

شايع سعود الشايع

أستاذ مشارك – كلية التربية – جامعة الكويت

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسةُ تعرُّف مدى فاعلية إستراتيجية تعَلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت. ولأجل ذلك تم تحديدُ (20) مهارةً من مهارات التَّعبير الكتابي، وزِّعتْ على مهارات المحتوى، ومهارات اللغة والصِّياغة، ومهارات الشَّكل التَّنظيمي. وتم إعدادُ " اختبار مهارات التَّعبير الكتابي" أداةً للدراسة. حيث استخدم الباحثُ المنهج شبه التجريبي؛ لمناسبته لهدف الدِّراسة، وتم اختيارُ عينةٍ مقصودة حجمها (55) طالبًا من إحدى المدارس المتوسِّطة، موزَّعين على مجموعتين: تجريبية من (28) طالبًا وضابطة من (27) طالبًا. وكشفت النَّتائجُ عن وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسِّطَي درجات المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسِّطَي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبُّعي، وبحساب قيمة مربع إيتا (η^2)، وجِدَ أنَّ قيمتها كبيرة وبحجم أثر كبير جدًا، مما يؤكد أنَّ إستراتيجيةَ تعلُّم الأقران كانت فعالةً بدرجةٍ كبيرة جدًا في تحسين مستوى مهارات التَّعبير الكتابي لدى الطلاب. وعلى ضوء هذه النَّتائج أوصى الباحثُ باعتماد إستراتيجية تعلُّم الأقران أسلوبًا تدريسيًا معتمدًا في المدارس، وإقامة دورات تدريبية لمعلِّمي اللغة العربية لتدريبهم على إعداد الدروس وتنفيذها وفق هذه الإستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: تعلُّم الأقران، التَّعبير الكتابي، مهارات التَّعبير الكتابي، التَّعبير الوظيفي، التَّعبير الإبداعي.

The Effectiveness of peer Learning Strategy in Developing Written Expression Skills Among Ninth Grade Students in the State of Kuwait

Shaye Saud Alshaye

Associated Professor- Kuwait University - College of Education

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of the peer learning strategy in developing written expression skills among ninth grade students in the State of Kuwait. For this purpose, (20) written expression skills were identified, distributed among content skills, language and formulation skills, and organizational form skills. A study tool was prepared, "Writing Expression Skills Test". The researcher used the quasi-experimental approach; for its suitability to the study objective, and a deliberate sample of (55) students was selected from one of the intermediate schools, distributed into two experimental groups (28) students and a control group (27) student. The results revealed a statistically significant difference between the average scores of the experimental and control groups in the post-measurement in favor of the experimental group. There was no statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the post-test and follow-up measurements. By calculating the value of Eta square (2η), it was found that its value was large and with a very large effect size, which confirms that the peer learning strategy was very effective in improving the level of written expression skills among students. In light of these results, the researcher recommended adopting the peer learning strategy as an approved teaching method in schools, and holding training courses for Arabic language teachers to train them on preparing and implementing lessons according to this strategy.

Keywords: peer learning, written expression, Written expression skills, functional expression, creative expression, male students.

المقدِّمة

للغة العربية دورٌ مهم في العملية التعليمية، فهي لغة التعلُّم، وهي الأداةُ الأساسية في تحصيل المعرفة، وتسهيل فهْم الطلاب للمحتوى الأكاديمي في المواد الدراسية، عبر تقديم المعلومات، والمفاهيم بلغة، واضحة، ومفهومة. ويعدُّ فن الكتابة من أبرز فنون اللغة العربية وأكثرها أهميةً وتحقيقًا لأهدافها؛ لكونه يؤدي دورًا رئيسًا في التَّعبير عن الأفكار والمشاعر وتنظيمها، إلى جانب دوره بوصفه أداةً رئيسةً في نقل المعرفة وتبادل الأفكار بين الأفراد والمجتمعات. ومن خلال مهارات التَّعبير الكتابي، يصبح الفردُ قادرًا على إيصال رسالته بوضوح ودقة للآخرين (محمود وفراج، ٢٠٢١). ويعدُّ التَّعبيرُ الكتابي أحد فروع الكتابة، ويؤكد الشايع (٢٠٢٤) الدورَ الفعَّال للتعبير الكتابي في العملية التَّعليمية، باعتباره وسيلةً فعَّالةً للتعبير عن أفكار المتعلِّمين بوضوح.

وبالرغم من الأهمية الكبيرة للتعبير الكتابي في العملية التعليمية، فإنَّ تدريسه يُعَدُّ من أكثر التحديات البارزة في النِّظام التِّعليمي، حيث مازالت كثيرٌ من الأنظمة التَّعليمية تُدرِّس التَّعبيرَ الكتابي بالطريقة التقليدية، التي لا تتيح الفرصة للطلاب للتفكير الإبداعي أو التَّعبير الحر عن أفكارهم بطلاقة، ولا تسهمُ في إظهار شخصية الطالب وثقته بقدراته على صياغة الأفكار بشكلٍ مُنظَّم ومترابط (الشايع والميعان، ٢٠٢٥).

وفي هذا السياق أُجْرِيت عدة دراسات حول استخدام أساليب التعلُّم النَّشط واستراتيجياته في تدريس التَّعبير الكتابي عند المتعلمين على وجه الخصوص. منها: دراسة المزين (٢٠٢٢) التي استخدَمت مَدخلَ قصص الخيال العلمي في تنمية بعض مهارات التَّعبير الكتابي الإبداعي، ودراسة عبدالله (٢٠٢٢) التي استخدَمت بعضَ استراتيجيات التَّفكير المتشعِّب واستراتيجيات التعلُّم الممتع، في تنمية مهارات الطلاقة التَّعبيرية الكتابية. ودراسة أزاد (٢٠٢٣) التي استخدَمت إستراتيجية العصف الذهني للتعرُّف إلى فاعليتِها في تعلُّم مهارة التَّعبير الكتابي. ودراسة (Munajah et al, 2023) التي استخدَمت مدخلَ رواية القصص الرقمية لتحسين مهارات الكتابة التَّعبيرية. ودراسة (Yang et al, 2024) التي اقترَحت توظيف استراتيجية التغذية الراجعة لتحسين المقدرة في الكتابة وتنمية مهارات التَّعبير.

وتُعَدُّ إستراتيجيةُ تعلُّم الأقران إحدى إستراتيجيات التعلُّم النشط الفعَّالة في تدريس المواد الدراسية بشكلٍ عام التي تركز على إشراك الطلاب في عملية التعلُّم. وتؤدي إستراتيجيةُ تعلُّم الأقران دورًا مهمًا في خلق بيئة تعليمية داعمة تشجع على التَّفاعل والتَّعاون وتبادُل المعرفة فيما بين الطلاب، حيث يتعلمون كيفية حل المشكلات بشكلٍ تعاوني وتحفز الطلاب على تحمل مسؤولية تعلُّمهم بمساعدة أقرانهم (أبو النوارج وآخرون، ٢٠١٩؛ عبدالخالق، ٢٠٢١).

ومن ثم فقد برزت فكرةُ الدِّراسة الحالية للتعرُّف إلى مدى فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لطلاب الصَّف التَّاسع في مدارس دولة الكويت.

مشكلةُ الدِّراسة:

من خلال قيام الباحث بمقابلات مع عددٍ من معلِّمي اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة بدولة الكويت لمس أنَّ هناك مشكلةً تتعلق بضعف مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

وقد كشفت نتائجُ عديدٍ من الدِّراسات التربوية (الدليمي، ٢٠٠٩؛ مهدي، ٢٠١٣) أنَّ السبب في ضعف مهارات التَّعبير الكتابي قد يرجعُ إلى استخدام المعلِّم الطَّريقةَ التقليدية في تدريس التَّعبير الكتابي، وإلى إهمال دور الطلاب النَّشط في العملية التَّعليمية.

وبالرَّغم من أنَّ هناك بعض الدِّراسات كدراسة العيسى (٢٠٢١) ودراسة بوهي ومبارك (٢٠٢٢) أكَّدت جميعُها أهميةَ استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط، في تدريس مهارات التَّعبير الكتابي التي تسمح للطلاب بالتَّعبير عن ذاتهم، كما تساعد على إنتاج أفكارهم دون تشتُّت أو خوف.

وقد أوصت عديدٌ من الدِّراسات التَّربوية (الفقي، ٢٠٢١؛ العراقي، ٢٠٢١؛ Al-Buraiki, 2023) بضرورة استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران بوصفها إحدى إستراتيجيات التعلم النشط بديلًا عن الطريقة التقليدية، في تدريس المواد الدراسية وتحديدًا مادة اللغة العربية بفروعها المختلفة.

أسئلةُ الدِّراسة:

تتحدَّد أسئلةُ الدِّراسة في الآتي:

١- ما أهم مهارات التَّعبير الكتابي اللازمة لطلبة الصَّف التَّاسع بالمرحلة المتوسِّطة؟

٢- ما فاعليةُ إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت؟

فرضياتُ الدِّراسة:

سعت هذه الدِّراسةُ إلى التحقُّق من صحة الفرضين الآتيين:

١- يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين متوسِّطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التَّعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين متوسِّطَي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي على اختبار مهارات التَّعبير الكتابي.

أهدافُ الدِّراسة

هدفت هذه الدِّراسةُ إلى تعَرُّف مدى فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت.

أهميةُ الدِّراسة:

تظهر أهميةُ الدِّراسة الحالية من خلال النقاط الآتية:

١- إعداد قائمة بأهم مهارات التَّعبير الكتابي اللازمة لطلبة المرحلة المتوسِّطة.

٢- تسهم نتائجُ الدِّراسة في توجيه نظر القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية إلى ضرورة الاهتمام بدمج طرق التدريس الحديثة وإستراتيجياته الفعَّالة ومنها استراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية المهارات اللغوية لفنون اللغة العربية.

حدود الدِّراسة

١- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي(٢٠٢٢/٢٠٢٣).

٢- الحد المكاني: مدرسة متوسطة (بنين) في منطقة العاصمة التَّعليمية في الكويت.

٣- الحد الأكاديمي: توظيف استراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي.

٤- الحد البشري: عينة من طلبة الصَّف التَّاسع من المرحلة المتوسِّطة.

مُصطلحاتُ الدِّراسة:

أولًا: إستراتيجية تعليم الأقران:

إستراتيجية يقوم فيها الطالب ذو الكفاءةِ العالية بممارسة دور القرين مع الأقران المتعلِّمين لتقديم العون لهم في تحسين أداء مهارات معينة (فتيحة والكيلاني، ٢٠١٧).

التَّعريفُ الإجرائي:

يعرِّف الباحثُ إستراتيجيةَ الأقران في هذه الدِّراسة بأنها " إستراتيجية تعليمية تعاونية يقوم فيها المعلم بدور المشرف والموجِّه، وذلك بجعل الطلاب مسؤولين عن الدرس وعن العملية التَّعليمية في الفصل، وذلك بقيامهم بتدريس بعضهم بعضًا، حيث يقوم الطالب ذو المهارات العالية والتحصيل الجيد بمساعدة الطالب ذي المهارات البسيطة والتحصيل الضعيف؛ لزيادة معارفه وإتقان مهارات التَّعبير الكتابي لديه".

ثانيًا: التَّعبير الكتابي:

يعرَّف التَّعبيرُ الكتابي بأنه "التَّعبير الذي ينقله الطالب عن طريق الكتابة ويسير وفق خطوات متتالية للوصول إلى مستوى يمكنه من التَّعبير عن أفكاره ومشاعره وخبراته الحياتية بلغة سليمة ومفهومة" (العتيبي، ٢٠١٦).

التعريف الإجرائي:

يعرِّف الباحثُ التَّعبير الكتابي إجرائيًا بأنه "تمكين طالب المرحلة المتوسِّطة من الكتابة المعبرة عن الأفكار والمعلومات والمشاعر وفق خطواتٍ منظَّمة وبطريقة فعَّالة، وبعبارات صحيحة وسليمة وخالية من الأخطاء، وبأسلوب مناسب للمحتوى والجمهور".

ثالثًا: مهاراتُ التَّعبير الكتابي:

تُعرَّف مهارات التَّعبير الكتابي بأنها "اكتساب الطلاب أدوات وعوامل العمليات والإجراءات المساندة للكتابة، التي يكتسبها الطلاب ليعبروا بها عن أفكارهم وعواطفهم واحتياجاتهم ورغباتهم، وذلك بعبارات صحيحة وسليمة خالية من الأخطاء وبدرجة تناسب مستواهم اللغوي، وتمرينهم على التحرير بأساليب جمالية فنية، وتعويدهم على الثقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض" (زايد، ٢٠١٣).

التعريفُ الإجرائي:

يُعرِّف الباحثُ مهاراتِ التَّعبير الكتابي إجرائيًا بأنها "كفايات أداء طالب المرحلة المتوسِّطة في التَّعبير الكتابي بأسلوب يتسم بالكفاءة والدقة، وتتضمن: كفايات تحديد المحتوي الجيد، واستخدام قواعد اللغة، وبناء الهيكل التَّنظيمي لهذا المحتوى، من خلال وصل الحروف والكلمات في جمل بينها فواصل، وفي خطوط مستقيمة، والفصل بين الجمل وأشباهها بعلامات الترقيم المناسبة بما يبرز الأفكار والمحتوى بشكل معبِّر جيد.

أدبياتُ الدِّراسة

يتناول هذا الجزءُ متغيرات الدِّراسة في ثلاثة محاور رئيسة على النحو الآتي:

أولًا: إستراتيجية تعلُّم الأقران: Peer Learning Strategy

تعدُّ إستراتيجيةُ تعلُّم الأقران نظامَ تدريس يساعد فيه المتعلمون بعضهم بعضًا، وُيبنى على أساس أن التعلُّم متمركز حول الطالب، مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز على اندماج الطالب بشكلٍ كاملٍ في عملية التعليم، كما يعدُّ تعلُّم الأقران أحد نماذج التعلم التعاوني وصوره المتعددة، فهي مجموعات تعليمية تعاونية يقوم المعلم بتشكيلها، وذلك من خلال قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضًا، تحت إشراف المعلم (محمد وخليل، ٢٠١٩).

ويعرِّف الباحثُ إستراتيجية تعلُّم الأقران بأنها استراتيجية تعليمية تعاونية تجعل الطلاب مسؤولين فيها عن العملية التعليمية في الفصل، من خلال تدريسهم بعضهم لبعض، ويكون دور المعلم دور المشرف والموجِّه فقط.

أهداف إستراتيجية تعلم الأقران:

ذكرت بعضُ الدِّراسات التربوية (الورداني، ٢٠١٦؛ شواهنه، ٢٠١٧) مجموعة من أهداف تدريس إستراتيجية تعلُّم الأقران في الميدان التربوي، والتي كانت على النحو الآتي:

١- تحسين تقدير المتعلم لذاته، عند إدراكه لما يتميز به من ملامح القوة التي تمكنه من الإفادة في مواقف تدريس الأقران.

٢- تحسين الأداء الفردي لكل المتعلمين نتيجة لتعلُّمهم سَويًّا.

٣- تنمية دافعية المتعلمين للدراسة.

٤- تنمية العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين.

٥- تنمية ثقافة الرأي والرأي الآخر، وتشجيع المتعلم على التحدُّث بطلاقة أمام الآخرين.

٦- مساعدة المعلم على السيطرة على الفصل، وتوفير جهده لمواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين.

أهمية إستراتيجية تعلُّم الأقران:

أبرزت دراسات (Coelho, 2012؛ شحاته، ٢٠١٥؛ أبو النوارج وآخرون، ٢٠١٩) أهمية استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران في العملية التعليمية في النقاط الآتية:

١- تحفيز المتعلمين للعمل الجماعي وبشكلٍ إيجابي من أجل تحسين قدراتهم واتجاهاتهم التعليمية.

٢- تنمية قدرات المتعلمين وخبراتهم الذاتية واستثمار طاقاتهم.

٣- يمكن تطبيقُها في جميع مجالات المحتوى، ومع جميع المراحل التعليمية.

٤- قدرتها على إصلاح مشكلات انخفاض التحصيل العلمي والمعرفي وقصور المهارات الاجتماعية.

٥- تساعد في تحسين الذاكرة من خلال التغذية الراجعة المتكررة والواضحة.

أشكال تدريس استراتيجية تعلُّم الأقران:

تتفق عديدٌ من الدِّراسات التربوية (أكرم، ٢٠١٥؛ محمد وخليل، ٢٠١٩؛ العراقي، ٢٠٢١؛ عبدالخالق، ٢٠٢١) على أن إستراتيجية تعلُّم الأقران تأخذ أشكالًا ونماذجَ متعددةً؛ منها:

١- التدريس وفقا للعمر: قد يكون تعلُّم الأقران بين طالبين من العمر نفسه في الصَّف المدرسي نفسه.

٢- تدريس طلاب الصَّفوف العليا لأقرانهم في الصَّفوف الدنيا.

٣- التدريس وفقًا للعدد: ويكون ذلك بأشكالٍ متعددة، فقد يكون التعلمُ ثنائيًّا، أو من خلال مجموعات صغيرة زوجية تجمع في تكوينها الطلاب المرتفعين في الأداء مع المتوسِّطين والمنخفضين فيه.

٤- التدريس وفقًا لدور القرين: ويكون ذلك على نوعين مختلفين: أحادي الاتجاه: حيث يقتصر دور القرين المتعلم على الاستماع لشرح القرين المعلم، وثنائي الاتجاه: ويكون التعلم فيه تبادليًا بين الأقران.

وقد اعتمد الباحث في تطبيق هذه الدِّراسة على الشَّكل الأول، وهو تعليم طلاب الصَّف التَّاسع المتوسط ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والكفاءة العالية لقرنائهم الطلاب ذوي التَّحصيل الدراسي الضعيف.

شروط تدريس إستراتيجية تعلم الأقران:

أكَّدت مجموعةٌ من الدِّراسات السابقة (محمد وخليل، ٢٠١٩؛ أبو النوارج وآخرون، ٢٠١٩؛ عبدالخالق، ٢٠٢١) على ضرورة وجود بعض الشروط التي تضبط استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران في الفصل المدرسي؛ من أهمها:

١- عمل لقاء قَبْلي بين القرين المعلم والمتعلم، لتحقيق القبول بين الطرفين.

٢- التأكُّد من كفاءة القرين المعلم بموضوع الدرس، ومعرفته بكيفية التفاعل مع القرين المتعلم وتدريسه.

٣- إيجاد أجواء المحبة والاحترام المتبادل والثقة المتبادلة بين القرين المعلم والمتعلم.

٤- التخطيط المسبَّق لسير العملية.

خطوات تطبيق إستراتيجية تعلم الأقران:

بعد اطلاع الباحث على عديدٍ من الأدبيات منها (زايد، ٢٠١٣؛ أكرم، ٢٠١٥؛ شواهنه، ٢٠١٧) تم تحديد خطوات تطبيق إستراتيجية تعلُّم الأقران في ثلاث مراحل رئيسة، على النحو الآتي:

أولًا: مرحلةُ الإعداد: وفيها يتم:

١- تهيئة المتعلمين لاستخدام الإستراتيجية مع توضيح الهدف منها وكيفية استخدامها.

٢- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة، كل مجموعة تحتوي على طالب معلِّم وطالب متعلم.

٣- تصميم الدروس التي ستدرس، وتزويد المعلم القرين بخلفية نظرية وعملية حول هذه الدروس.

٤- اختيار وسائل تعليمية بحسب طبيعة كل درس.

٥- تحديد المدة الزمنية للتدريس باستخدام هذه الإستراتيجية.

ثانيًا: مرحلةُ التطبيق: (وفي هذه المرحلة يكون دور معلم الفصل فقط هو التوجيه والإرشاد)

١- قيام القرين المعلم بتدريس الطالب المتعلم والالتزام بالوقت المحدد.

٢- استخدام القرين المعلم الوسائل التعليمية بحسب الحاجة لها.

٣- تصحيح القرين المعلم أخطاء الطالب المتعلم.

ثالثًا: مرحلة التقويم: (وفي هذه المرحلة يكون التقويم على فترتين)

١- تقويم مرحلي: خلال الحصة الدراسية يوجه القرينُ المعلمُ الطالبَ المتعلم، ويصحح له الأخطاء.

٢- تقويم نهائي: نهاية المدة الزمنية للحصة يُقوِّم القرينُ المعلم أداءَ الطالب المتعلم، ويصحح له الأخطاء.

ثانيا: التَّعبير الكتابي: Written expression

يعد التَّعبيرُ الكتابي من أهم فنون اللغة العربية، كونه مترابطًا ومتداخلًا مع الفنون الأخرى؛ وقد أوضحت المطيري والداود (٢٠٢٢) أهميةَ التَّعبير الكتابي بوصفه وسيلةً من أهم وسائل الاتصال التي يستطيع الإنسان بواسطتها التَّعبير عن آرائه وأفكاره مستخدمًا جميع المهارات اللغوية، حيث يستقبل الخبرات المختلفة من خلال الاستماع والقراءة ويرسلها إلى الآخرين من خلال التحدث والكتابة.

ويُعرِّف الباحثُ مهارة التَّعبير الكتابي في هذه الدِّراسة على أنها "كفايات أداء طالب المرحلة المتوسِّطة في التَّعبير الكتابي بأسلوبٍ يتصفُ بالكفاءة والدقة، وتتضمَّن: كفايات تحديد المحتوي الجيد، واستخدام قواعد اللغة، وبناء الهيكل التَّنظيمي لهذا المحتوى".

أهداف التَّعبير الكتابي:

حدَّدت (البجة، ٢٠١٦؛ فراج ومحمود، ٢٠٢١) مجموعة من الأهداف الخاصة بالتَّعبير الكتابي، في الآتي:

١- تمكين المتعلمين من الطلاقة في التَّعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم بعبارات سليمة.

٢- تمكين المتعلمين من توظيف اللغة في أنشطة الحياة والمواقف التي يواجهونها.

٣- تعويد المتعلمين على السرعة في التَّعبير والتفكير، وكيفية مواجهة المواقف التَّعبيرية الطارئة.

٤- الكشف عن مواهبهم في التَّعبير وإظهارها.

٥- تربية الذوق الأدبي لديهم، وإفساح المجال لخيالهم في التَّعبير الهادف.

٦- تدريبهم على انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني.

أهمية التَّعبير الكتابي:

أشار السامرائي ومحمد (٢٠١٦) إلى أهمية التَّعبير الكتابي العناصر الآتية:

١- يعد التَّعبير وسيلة اتصال رئيسية بين الفرد والآخرين.

٢- يسهم في حل المشكلات الفردية والمجتمعية من خلال تبادل الآراء.

٣- يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس والنضج الاجتماعي والفكري.

٤- يساعد على الكشف عن المواهب الأدبية واللغوية.

٥- ينمي الذوق الأدبي والإحساس الفني.

٦- يكشف عن قدرات المتعلمين الكتابية ويُشخِّص مواطنَ القوة والضعف فيها.

أنواع التَّعبير الكتابي:

قسم مزهودي (٢٠٢١) وآل زكريا (٢٠٢٢) التَّعبير الكتابي من حيث الغرض والمضمون إلى قسمين رئيسين:

١- التَّعبير الوظيفي: وهو كل تعبير يستخدمه الإنسان في حياته العامة لتيسير اتصاله بالناس، ولتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته، أو لتدبير أمور معيشته، وتسهيل مهامه كالمحادثة والمناقشة، ويدخل في نطاقه رواية الأخبار وتقديم الإرشادات والبيانات وكتابة الرسائل وإعداد التقارير ونحو ذلك.

٢- التَّعبير الإبداعي: ويُقصد به التَّعبيرُ عن الخواطر والمشاعر والأفكار والانفعالات، ويدخل في نطاقه نظم الشعر وكتابة المقالة، وتأليف القصة والتمثيلية. ويمتاز هذا النوع من التَّعبير بتوافر عنصرين أساسيين هما: العاطفة والأصالة.

مهاراتُ التَّعبير الكتابي:

تشير الأدبياتُ والدراسات التربوية (البجة، ٢٠١٦؛ الخليفة ٢٠١٧؛ أزاد، ٢٠٢٣) إلى أن مهارات التَّعبير الكتابي تتركز حول : مهارات المحتوى: التي تتعلق باختيار عنوان مناسب وجذاب، وإعداد المقدِّمة بشكلٍ واضحٍ ومناسب تكون مدخلًا للموضوع، مع إبراز الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية بوضوح، وتنظيمها، مع تأييدها بأدلة ، وتقديم خلاصة للموضوع ومهارات اللغة والصِّياغة: التي تتعلق بخلو موضوع التَّعبير من الأخطاء الإملائية والنحوية، واختيار الألفاظ والمفردات التي تعبر عن الفكرة المطروحة. ومهارات الشَّكل التَّنظيمي التي تتعلق بعلامات الترقيم واتباع قواعد الإملاء وجودة الخط، بما يبرز الفقراتُ بشكلٍ تنظيمي جيد، دون إسهاب أو إطناب أو استطراد للفكرة.

خطواتُ تدريس التَّعبير الكتابي:

لخصت تومي (٢٠٢٢) أهم خطوات تدريس التَّعبير الكتابي، في الآتي:

١- التمهيد للموضوع.

٢- قراءة الأفكار الرئيسية والفرعية عن الموضوع.

٣- قيام المعلم والمتعلمين بترتيب الأفكار لتشكيل الصُّورة الرئيسية للموضوع.

٤- يبدأ كل متعلم بترتيب أفكاره لكتابة موضوع التَّعبير الخاص به في زمنٍ محدَّد.

٥- يوجه المعلم المتعلمين خلال كتابتهم للموضوع، إلى ترتيب الأفكار وصياغتها بفقرات متنوعة.

٦- تدوين كل متعلم للأفكار الرئيسة والفرعية في كراسته بشكلٍ مُفصَّل ومُرتَّب من حيث الأفكار والمضمون.

٧- اختيار المعلم بعض المتعلمين لقراءة موضوعاتهم على المتعلمين في الفصل.

٨- مناقشة المعلم والمتعلمين للمواضيع التي تُعرَض في الفصل لتقييمها وإبداء الرأي فيها.

ثالثًا: إستراتيجية تعلُّم الأقران وتنمية مهارات التَّعبير الكتابي:

تُعَدُّ إستراتيجيةُ تعلُّم الأقران من الأساليب وطرق التدريس الملبية لاحتياجات المتعلمين، حيث تسهم في تحويل بيئة التعلم من بيئة تعلُّم تقليدية إلى بيئة تعلُّم محفِّزة، وتتيح فرص التفاعل والإيجابية بين المتعلمين؛ وذلك لكونها أسلوبًا من أساليب التعلم التعاوني. كما أنها بمثابة نظام تعليمي يقوم فيه القرينُ المعلِّم بنقل الخبرات والمعارف والمهارات للقرين المتعلِّم وهذا يساعد على تعزيز العلاقات الاجتماعية بين الأقران بعضهم البعض، وهي كذلك إستراتيجية فاعلة في تعزيز المهارات الأكاديمية والتَّعليمية للطلاب، وذلك في جميع مراحل التعليم العام وفي المرحلة الجامعية (عبدالخالق، ٢٠٢١؛ العراقي، ٢٠٢١). وقد أظهرت عديدٌ من الدِّراسات فاعليةَ تدريس إستراتيجية تعلُّم الأقران في مجالاتٍ متعددة، منها: زيادة التحصيل العلمي (الفقي، ٢٠٢١؛ العراقي، ٢٠٢٢؛ البريكة، ٢٠٢٣)، وفي تنمية مهارات الفهم القرائي والمساعدة على معالجة مشكلة الأخطاء في المهارات الإملائية (محمود، ٢٠١٨؛ محمد وخليل، ٢٠١٩).

الدِّراساتُ السَّابقة:

يتضمَّن هذا الجزءُ عرضًا للدراسات التربوية السَّابقة، التي تَيسَّر للباحث الحصول عليها، التي تناولت فاعلية استخدام إستراتيجية تعَلُّم الأقران في التدريس بشكلٍ عام؛ وذلك لكونه لم يجد -بحدود هذا المسح- أيَّةَ دراسة علمية تتناول استخدام إستراتيجية تعَلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى الطلاب، وفيما يأتي عرضٌ لهذه الدراسات:

في دراسة محمود (٢٠١٨) التي هدفت التعرُّف إلى أثر إستراتيجية تعلُّم الأقران على تحصيل طلاب الصَّف الثامن، وذلك في مادة الإملاء، حيث تكونت عينةُ الدِّراسة من (٦٠) طالبًا، أظهرت نتائجُ الدِّراسة تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس وفق إستراتيجية تعلُّم الأقران على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية.

ودراسة الشربيني (٢٠١٨) التي هدفت التحقُّق من فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في بقاء أثر التعلم، وتنمية الميول العلمية في مادة العلوم. وتكونت العينة من (٦٠) تلميذًا. وأظهرت نتائجُ الدِّراسة وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطَي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في الاختبار التحصيلي واختبار الميول العلمية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة الشهراني والزعبي (٢٠١٩) التي هدفت التعرُّف إلى أثر إستراتيجية التدريس بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأساسية بالرياضيات، وتألفت عينة الدِّراسة من (٤٢) تلميذةً وزِّعْنَ على مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقَّت طالبات المجموعة التجريبية تعليمهنَّ من خلال تطبيق إستراتيجية التدريس بواسطة الأقران، في حين تلقَّت طالباتُ المجموعة الضابطة تعليمهنَّ بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت النَّتائجُ وجود فروقٍ في مستوى المهارات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة كريم (٢٠١٩) التي هدفت التعرُّف إلى فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران على تحصيل تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. وبلغت عينةُ الدِّراسة (٦٤) تلميذًا وذلك بواقع (٣٢) تلميذًا في المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران، و(٣٢) تلميذًا في المجموعة الضابطة التي تُدرس بالطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت النَّتائجُ وجودَ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائية في الاختبار التحصيلي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة البهادلي (٢٠٢٠) التي هدفت التعرُّف إلى فاعلية توظيف ثلاث إستراتيجيات (التدريس بالأقران، والتساؤل الذاتي، والتساؤل الذاتي) في تحصيل طلاب الصَّف الرابع الأدبي. بلغت عينةُ الدِّراسة (٩٠) طالبًا. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ إستراتيجيات التعلُّم النشط تُعد إستراتيجيات فعَّالة في زيادة التَّحصيل الدِّراسي، ورُسُوخه لأطول مدة ممكنة في ذهن الطلاب. ودراسة عبد الحفيظ (Abdullhafez, 2021) التي هدفت إلى تعرُّف فاعلية استخدام إستراتيجية إرشاد الأقران في التدريس، وتكوَّنت عينة الدِّراسة من (٦٨) من المعلِّمين الطلاب بكلية التربية بجامعة

المنيا. وتم تقسيمُ العينة إلى مجموعتين متساويتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد أظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ هناك أثرًا إيجابيًّا للتدريب باستخدام إستراتيجية إرشاد الأقران.

ودراسة العراقي (2021) التي هدفت إلى قياس فاعلية دمج إستراتيجيات للتعلُّم هي: (التعلُّم الذاتي، وتعلُّم الأقران، والعمل في مجموعات) في إنتاج الوسائل التعليمية وأثرها على الأداء المهاري والمهني واكتساب بعض مهارات عمليات التعلُّم، وتكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (١٠٠) طالبٍ وطالبة، تمَّ تقسيمهم إلى (٢٠) مجموعةً، وأظهرت نتائج الدِّراسة تفوق التطبيق البعدي لجميع المجموعات في كلٍ من: بطاقة الملاحظة لاختبار الأداء، وتنمية الكفاءة المهنية للطالب المعلِّم، واكتساب بعض مهارات عمليات التعلُّم، وذلك لفاعلية الإستراتيجيات الثلاثة على أداء الطلاب.

ودراسة الفقي (٢٠٢١) هدفت إلى تعرُّف فاعلية استخدام إستراتيجيتَي (المراقبة الذاتية، وتعلُّم الأقران) للتعرُّف في المرونة المعرفية ببُعديها (التكيفي، والتلقائي)، وقد تكوَّنت عينة الدِّراسة من (٥٦) طالبًا، حيث قسمَّهما الباحثُ إلى مجموعتين تجريبيتين: المجموعة الأولى (المراقبة الذاتية)، والمجموعة الثانية (تعلُّم الأقران)، وأظهرت نتائجُ الدِّراسة وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطَي القياسين (القبلي- البعدي) للمرونة المعرفية ببُعْديها ((التكيُّفي، والتلقائي)، لصالح القياس البعدي.

ودراسة نونيزأندريس وآخرون (Núñez et al, 2022) التي هدفت إلى تقديم وفحص طرق تدريس التعلُّم النشط من خلال تدريس الأقران؛ لتثقيف طلاب الهندسة المعمارية في التَّصميم المستدام. وتكونت عينةُ الدِّراسة من (١٠٣) من طلاب في كلية الهندسة المعمارية. أظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ استخدام إستراتيجية التعلُّم من الأقران أدى إلى زيادة معرفة الطلاب وتحفيزهم والتزامهم بالتَّصميم المستدام في الهندسة المعمارية.

ودراسة البريكة (Al-Buraiki, 2023) التي هدفت إلى استخدام إستراتيجية التعلم من الأقران لقياس أثرها على تصوُّرات وتوجُّهات الطلبة والمعلمات، نحو التركيز على الجوانب اللغوية والشَّكلية للغة في أثناء دروس اللغة الإنجليزية. تكوَّنت عينةُ الدِّراسة من (٢٢) طالبًا من الصَّف السابع. وأظهرت نتائجُ الدِّراسة أنَّ الطلبة أصبحت لديهم رغبة في مواصلة العمل على الحوارات التشاركية بفعل هذه الإستراتيجية، وأنهم يمكنهم تحديد المشكلات اللغوية المختلفة ومعالجتها في حوارات مع الأقران.

ودراسة موناجاه وآخرون (Munajah et al, 2023) التي هدفت إلى الوقوف على أهمية رواية القصص الرقمية في تحسين مهارات الكتابة التَّعبيرية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. وتكونت عينة الدِّراسة من (٦٠) معلمًا، وأظهرت نتائجُ الدِّراسة اتفاقَ جميع المعلمين على ضرورة تطوير مواد سرد القصص الرقمي لتحسين مهارات الكتابة التَّعبيرية لدى هؤلاء التلاميذ.

ودراسة يونغ وآخرون (Yang et al, 2024) التي سعت لاقتراح إستراتيجية التغذية الراجعة لتحسين قدرة طلاب الجامعات جنوب شرق الصين في الكتابة ولتنمية مهارات التَّعبير الكتابي لديهم. وتكونت عينةُ الدِّراسة من (٦٢) طالبًا، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدِّراسة أن المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التغذية الراجعة، استطاعت التركيز على التطبيقات التي ترفع من مستوى مهارات الكتابة.

وبصفةٍ عامة؛ تؤكد الدِّراساتُ السَّابقة على فاعلية استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران في التدريس وأن هذه الإستراتيجية تحفز المتعلمين للعمل التعاوني الجماعي وبشكلٍ إيجابي نحو تحسين قدراتهم واتجاهاتهم التعليمية والشخصية وقد أفادت تلك الدراساتُ الباحث في إعداد الإطار النظري للدراسة وبناء أداتها.

الطَّريقةُ والإجراءات

منهجُ الدِّراسة

استخدم الباحثُ المنهجَ شبه التجريبي؛ لمناسبته لهدف الدِّراسة. واعتمدت الدِّراسةُ في ذلك على تصميم تجريبي قسَّم العينة إلى مجموعتين: ضابطة درست مهارات التَّعبير الكتابي بالطريقة التقليدية، وتجريبية درست مهارات التَّعبير الكتابي باستخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران. واعتمد الباحثُ القياس القبلي والبعدي والتتبُّعي، ثم أُجْريت مقارنة للنتائج الَّتي تم الحصول عليها للوقوف على دلالاتها.

مجتمعُ البحث وعينته:

تكوَّن مجتمعُ هذه الدِّراسة مِن جميع طلاب الصَّف التَّاسع (الذكور) في منطقة العاصمة التعليمية في دولة الكويت، البالغ عددهم حوالي (٢٥٦٩) طالبًا، موزَّعين في (٢١) مدرسة متوسِّطة للذكور، وفي (١٠٠) فصل مدرسي تقريبًا، وبمتوسط (٢٦) طالبًا في الفصل المدرسي الواحد، وذلك في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) بحسب النشرة الإحصائية للتعليم بدولة الكويت. وقد تم اختيار عينة الدِّراسة بطريقة العينة المقصودة، من إحدى مدارس المنطقة لتعاون إدارتها مع الباحث. وقد تم اختيارُ فصلين دراسيين فصل (٢/٩) وقد حُدِّد ليكون المجموعة التجريبية، وفصل (٣/٩) وقد حُدِّد ليكون المجموعة الضابطة. ويتضح توزيعُ العينة حسب المجموعة على النحو الآتي في جدول (١):

جدول ١

توزيع العينة بحسب نوع المجموعة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
العدد	٢٨	٢٧	٥٥

أداةُ الدِّراسة (اختبار مهارات التَّعبير الكتابي):

بعد الاطلاع على عددٍ من الدِّراساتِ السَّابقة ذات الصلة بموضوع الدارسة الحالية، قام الباحثُ بتصميم أداة للدراسة، كانت عبارة عن اختبار "مهارات التَّعبير الكتابي". وتضمن (٢٠) فقرةً اختبارية، بواقع فقرة لكل مهارة من مهارات التَّعبير الكتابي، التي تضمنتها القائمةُ المقترحة لهذه المهارات في الدِّراسة الحالية، منها (١٠) فقرات يقوم الطالب بالإجابة عنها كتابيًا وبأسلوبه التَّعبيري، وتتعلق بمهارات المحتوى. أمَّا (١٠) الفقرات الأخرى فهي تتعلق بمهارات اللغة والصِّياغة، ومهارات الشَّكل التَّنظيمي، ويتم الوقوف عليها من خلال تصحيح إجابات الطلاب على الفقرات العشر الأُوَل لتحليل ما جاء فيها من مهارات التَّعبير الكتابي.

صدق الأداة

للتأكُّد من صدق الأداة، تم عرض أداة الدِّراسة على (٧) أعضاء هيئة تدريس متخصصين بمناهج وطرق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الكويت، وعلى (٧) محكِّمين من موجِّهي اللغة العربية ورؤساء أقسامها بوزارة التَّربية بدولة الكويت. وذلك لاستطلاع آرائهم حول اختبار مهارات التَّعبير الكتابي، وللتأكُّد من شموليته لجميع المهارات التي تضمنتها القائمةُ المقترحة لهذه المهارات، ومناسبة الاختبار لقياس مدى امتلاك الطلاب هذه المهارات. وقد أفاد المحكِّمون بكفاية الفقرات ومناسبتها لهدف الدِّراسة.

ثباتُ الأداة:

للوقوف على ثبات الاختبار؛ تمَّ تطبيقُه على عينةٍ استطلاعية حجمها (٢٨) طالبًا من مجتمع الدِّراسة ومن خارج العينة الأساسية، وقد تم حساب مُعامِل ثبات ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية، وقد بلغت قيمته (٠,٨٥٣)، وهي قيمةٌ عاليةٌ تدل على ثبات جيد للاختبار.

ومن خلال التطبيق على العينة الاستطلاعية تم حساب الزمن اللازم للاختبار، حيث وجد أنَّ زمن (١٥) دقيقةً كافٍ للاختبار وهي كتابة التَّعبير التحريري.

- تصحيح الاختبار: خُصص لكل فقرة (٥) درجات ومن ثم كان المجموعُ الكلي لدرجات قائمة المهارات الكتابية (١٠٠) درجة.

بحث تكافؤ المجموعتين:

للتأكُّد من تكافؤ المجموعتين في امتلاك مهارات التَّعبير الكتابي، تم تطبيق نسخة مماثلة من اختبار مهارات التَّعبير الكتابي المعد بوصفه أداةً رئيسة للدراسة الحالية، على الطلاب في المجموعتين الضابطة والتجريبية. حيث تم تحديد موضوع للتعبير بعنوان "الصدقُ سمةُ الأنبياء" ، وتم تصحيح إجابات الطلاب، واستخدام اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسِّطَي درجات المجموعتين، وبحث مدى دلالتها الإحصائية، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول (٢) الآتي:

جدول ٢

نتيجة اختبار (ت) لبحث الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
التجريبية	٢٨	٥٧,٢٥	٥,٢٤	٥٣	٠,٢٥٣	٠,٨٠١	غير دالة
الضابطة	٢٧	٥٦,٨٩	٥,٣٢				

يتضح من جدول (٢) أنَّ قيمة (ت) تساوي (٠,٢٥٣) وهى غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥). أي أنه لا يوجد فرْقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسِّطَي درجات المجموعتين: الضابطة والتجريبية في القياس القبلي في اختبار مهارات التَّعبير الكتابي، حيث كان متوسِّط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٥٧,٢٥) ومتوسِّط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٥٦,٨٩) ويُستدل من ذلك على تكافؤ المجموعتين في امتلاك مهارات التَّعبير الكتابي، وهذا يُعَد مؤشرًا جيدًا قبل البدء في تنفيذ تجربة الدِّراسة الحالية.

البرنامجُ التدريبي:

التعريفُ بالبرنامج:

هو برنامج تدريبي قائم على توظيف إستراتيجية تعلُّم الأقران للوقوف على مدى فاعليتها في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لطلاب الصَّف التَّاسع في مدارس دولة الكويت. قَّسم الباحثُ هذا البرنامج إلى ثلاث مراحل زمنية (مرحلة الإعداد، ومرحلة التطبيق، ومرحلة التقويم).

الهدفُ العام للبرنامج:

يهدفُ البرنامج التعرُّف إلى مدى فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لطلاب الصَّف التَّاسع في مدارس دولة الكويت.

تنفيذُ البرنامج التجريبي:

قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي لهذه الدِّراسة وتنفيذه على ثلاث مراحل هي:

أولًا: مرحلةُ الإعداد: وتم فيها:

١- اختيار عينة الدِّراسة وهي تشمل جميع المشاركين في البحث الذين هم من فصلين دراسيين.

٢- قام الباحث بالتنسيق والترتيب مع معلم اللغة العربية الذي يدرس الصَّفين الدراسيين (المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة)، وتم إعداد دليل للمعلم يتضمَّن آلية إستراتيجية تعلُّم الأقران وخطوات تدريسها لطلاب المجموعة التجريبية وطريقة تدريسهم التَّعبير التحريري.

٣- حدَّد الباحثُ للمعلم المدة التي يستغرقها البرنامج التجريبي وهي أربعة أسابيع.

٤- تم اختيار ثمانية دروس تعبير للفترة التجريبية التي سيدرِّسها المعلم، وتزويد المعلم القرين بخلفية نظرية وعملية حول هذه الدروس.

٥- يقسِّم المعلم المجموعة التجريبية إلى قسمين متساويين بحسب التحصيل العلمي للطلاب في مادة اللغة العربية، القسم الأول هو المعلم القرين، أما القسم الأخر فهو المتعلم القرين، حيث يزود معلمُ الفصل المعلمَ القرين بمذكرةٍ تفصيلية حول الخطوات الرئيسة في تدريس إستراتيجية الأقران، كما يدربه قبل كل حصة دراسية ليصل به إلى إتقان مهارات التَّعبير الكتابي، وعلى التدريس باستخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران، ليقوم بتدريس قرينه المتعلم.

٦- تم تطبيق اختبار "مهارات التَّعبير الكتابي" على مرحلتين: المرحلة الأولى قبل البدء بالبرنامج التجريبي وهي مرحلة الإعداد، وإجراء عملية القياس القبلي (Pre-test)، حيث يطلُب المعلمُ من الطلاب كتابة موضوع تعبير عن "صفة الصدق"، ثم يقوم المعلم بتصحيح الاختبار ويحتفظ بالنَّتائج حتى نهاية التجربة. أما المرحلة الأخرى والتي جاءت بعد نهاية التجربة فهي عمليةُ القياس البعدي (Post-test) أو مرحلة التقويم.

ثانيًا: مرحلةُ التطبيق:

١- يقوم الطالب (المعلم القرين) في المجموعة التجريبية بالتدريس للطالب الزميل في المجموعة (المتعلم للقرين)، فيشرح له كيفية تقديم التَّعبير الكتابي مُرَكِّزاً على المهارات اللازمة له، والالتزام بالوقت المحدَّد لذلك وهو (٣٥) دقيقةً، وإعطاء (١٠) دقائق للمتعلم القرين لتصحيح أخطائه والإجابة عن تساؤلاته. ويتركز دور معلم الفصل مع المجموعة التجريبية في التوجيه والإرشاد، أما دوره مع المجموعة الضابطة فهو المسؤول عن تدريسها وتقويمها باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس.

٢- إتاحة الوسائل التعليمية المناسبة للطالب (المعلِّم القرين) خلال تدريبه الطالب (المتعلم القرين)، وبحسب الحاجة لها.

٣- تستغرق الفترةُ التجريبية للبرنامج (أربعة أسابيع)، بمعدل حصتين كل أسبوع؛ بإجمالي (٨) حصص خلال هذه الفترة.

٤- يبدأ الطلاب (القُرَناء) بالتعاون والتفاعل فيما بينهم، والتدرُّب على اكتساب مهارات التَّعبير الكتابي.

٥- يعطي معلمُ الفصل جلساتٍ تدريبية للمعلم القرين قبل كل حصة دراسية؛ ليدربه على تدريس مهارات التَّعبير الجديدة، ويرشده إلى الأداء الأنسب إذا ما كانت لمعلمُ الفصل ملاحظات على تدريسه.

ثالثًا: مرحلةُ التقويم: وينقسمُ إلى:

١- تقييم مرحلي: ويكون ذلك بتقييم المعلم لأعمال لمجموعة الضابطة في نهاية الحصة، أما المجموعة التجريبية فيتم خلال الأداء عن طريق التغذية المرتدة الفورية والمستمرة طوال زمن الحصة.

٢- تقييم نهائي: ويكون ذلك بعد الانتهاء من الفترة التجريبية أيْ: (أربعة الأسابيع)، من خلال الاختبار البعدي (Post- test) للمجموعتين، حيث يَعرِض معلم الصَّف على طلاب المجموعتين موضوعًا معيَّنًا، ويُطلب منهم التَّعبير عنه كتابيًا، وذلك خلال مدة لا تتجاوز (١٥) دقيقةً، بعدها يتم تجميع الإجابات: (الموضوعات)، ثم تصحيحها لتعرُّف مدى توافر مهارات التَّعبير الكتابي فيها.

٣- تتم مقارنةُ النَّتائج من خلال القياسين: القبلي والبعدي وبحث مدى وجود فروق بينها، ومدى وجود دلائل محددة للإجابة عن أسئلة الدِّراسة والتحقق من صحة فروضها.

أساليبُ المعالجة الإحصائية:

للإجابةِ عن أسئلة الدِّراسة والتحقُّق من صحة الفروض الإحصائية؛ استَخدِم الباحثُ الأساليبَ الإحصائية الآتية:

- المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- مُعامِل ثبات ألفا كرونباخ للوقوف على ثبات الاختبار.
- اختبار (ت) لبحث دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين المستقلتين (الضابطة / التجريبية)، ولبحث دلالة الفرق بين متوسطيَ المجموعتين المرتبطتين بالمجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً.
- مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (d) لتعرُّف مدى فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية تعليم الأقران في تحسين مهارات التَّعبير الكتابي.

نتائجُ الدِّراسة ومناقشتُها

١) الإجابةُ عن السؤال الأول:

الذي نصه "ما أهم مهارات التَّعبير الكتابي اللازمة لطلبة الصَّف التَّاسع في المرحلة المتوسِّطة؟" بعد اطلاع الباحث على أدبيات البحث والدِّراسات السَّابقة المتصلة بموضوع البحث الحالي، أمكن للباحث إعداد قائمة بأهم مهارات التَّعبير الكتابي اللازمة لطلبة الصَّف التَّاسع من المرحلة المتوسِّطة. كما تمَّ استطلاعُ آراء معلِّمي اللغة العربية بعددٍ من مدارس المرحلة المتوسِّطة، ومجموعة من موجِّهي مادة اللغة العربية حول أهم مهارات التَّعبير الكتابي اللازم توافرُها لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة.

وعلى ذلك فقد تم تحديد (٢٠) مهارةً من مهارات التَّعبير الكتابي، والتي قُسِّمت إلى ثلاث مجموعات؛ وهي مجموعة مهارات المحتوى، ومجموعة مهارات اللغة والصِّياغة، ومجموعة مهارات الشَّكل التَّنظيمي. وقد تم عرض هذه القائمة على (٥) من المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة الكويت، و (١١) من موجِّهي اللغة العربية في المناطق التعليمية بدولة الكويت؛ وذلك لإبداء الرأي حول هذه المهارات. وقد تم حسابُ نسبة الاتفاق حول هذه القائمة باستخدام معادلة "كوبر" وقد تبين أنَّ هناك اتفاقًا من قبل المحكِّمين بدرجةٍ عالية حول هذه القائمة، حيث تراوحت نِسَبُ الاتفاق بين (٩٥- ١٠٠٪). ومن ثم تم اعتماد القائمة كما أعدَّها الباحثُ دون تغيير. وكانت على النحو الآتي:

أولًا: مهارات المحتوى:

١- اختيار عنوان للموضوع مناسب وجذاب.
٢- كتابة مقدمة مناسبة للموضوع: بأسلوب واضح ومشوِّق.
٣- تحديد الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية بدقة.
٤- تنظيم الأفكار وترتيبها بشكل منطقي.
٥- تأييد الأفكار بالأدّلة والشواهد.
٦- استيفاء كل فكرة رئيسة بفقرة مستقلة مع عبارات الربط بين الفقرات.
٧- عرض الأفكار الرئيسة والفرعية بشكلٍ واضح.

٨- التأكُّد من صحة الأفكار ووضوحها، وصحة المعلومات، ومصادرها إن لزم الأمر.

٩- اقتراح أكبر عدد ممكن من الحلول للموضوع.

١٠- الخاتمة: كتابة خاتمة تلخص الموضوع، وتبرز جميع أفكاره، وما يستفاد منها.

ثانيًا: مهارات اللغة والصِّياغة:

١- خلو موضوع التَّعبير من الأخطاء الإملائية.

٢- ربط الجمل بمفردات ومصطلحات مناسبة للموضوع

٣- اختيار المفردات التي تعبر عن المعنى بشكل صحيح.

٤- استخدام الصور البيانية في التَّعبير (التشبيه بأنواعه- الاستعارة- الكناية)

٥- مراعاة اكتمال أركان الجملة بنوعيها (الاسمية والفعلية) والتراكيب الأُخرى

ثالثًا: مهارات الهيكل التَّنظيمي:

١- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.

٢- اتباع قواعد الهجاء الصحيحة في الكتابة.

٣- جودة الخط: الكتابة بخط واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.

٤- مراعاة الشَّكل التَّنظيمي للفقرة.

٢٠- استيفاء أركان الهيكل التَّنظيمي للموضوع: المقدمة، العرض، الخاتمة.

٢) التحقُّق من صحة الفرض الأول:

للتحقُّق من صحة الفرض الأول الذي نصه: يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار مهارات التَّعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام الاختبار التائي وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٣) الآتي:

جدول ٣

نتيجة اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
التجريبية	٢٨	٨٧,١٨	٤,٥٣	٥٣	٢١,٥٧٨	٠,٠٠٠	دالة
الضابطة	٢٧	٥٨,٥٩	٥,٢٨				

يتضح من الجدول (٣) أنَّ هناك فرقًا دالًا إحصائيًا بين متوسِّطَي درجات المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي في اختبار "مهارات التَّعبير الكتابي"، إذْ كانت قيمة (ت) هي (٢١,٧٤٦) وهى دالةٌ إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) ومن ثم يُقبل الفرضُ الأول القائل بوجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التَّعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٣) التحقُّق من صحة الفرض الثاني:

للتحقُّق من صحة الفرض الثاني الذي نصه: لا يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبُّعي على اختبار مهارات التَّعبير الكتابي. تم استخدام الاختبار التائي لبحث دلالة الفرق بين متوسِّطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبُّعي، وتم رصد نتائج ذلك في جدول (٤) الآتي:

جدول ٤

نتيجة اختبار (ت) لبحث الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البَعدي والتتبُّعي

القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	ملاحظات
البَعدي	٢٨	٨٧,١٨	٤,٥٣	٢٧	٠,١٨٠	٠,٨٥٨	غير دالة
التتبُّعي	٢٨	٨٦,٩٦	٤,٦٢				

يتضح من جدول (٤) أنَّه ليس هناك فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسِّطَي درجات المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي، والتتبُّعي في اختبار التَّعبير الكتابي، إذْ كانت قيمةُ (ت) تساوي (٠,١٨٠) وهى غير دالةٍ إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) ومن ثم يُقبَل الفرض الثاني. ويُستدَل من ذلك على بقاء أثر التعلُّم لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين تعرَّضوا للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية تعلُّم الأقران في تحسين مستوى مهارات التَّعبير الكتابي.

ومن نتائج الفرضين: الأول والثاني يتبين أن استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران أسهم في تحسين مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب المجموعة التجريبية في الصَّف التَّاسع بدولة الكويت.

٤) إجابةُ السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت؟ فقد تم حسابُ قيمة مربع إيتا (η^2) بدلالة قيمة (ت) ودرجات الحرية الموضَّحة في جدول (٣) السابق، وكانت النَّتائجُ كما هو موضَّح في جدول (٥) الآتي:

جدول ٥

قيم مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر (d) لبيان فاعلية البرنامج المقترح

درجة الحرية	قيمة ت	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر (d)
٢٧	٢١,٥٧٨	٠,٩٤٥٢	٨,٣١

يتضح من خلال جدول (٥) أنَّ قيمة مربع إيتا (η^2) تساوي (٠,٩٤٥٢) وأن قيمة حجم الأثر كانت (d= 8.31) وهو حجم أثر كبير جدًا. مما يعني أنَّ التحسُّن الحادث في درجات المتغير التابع في الدِّراسة الحالية (مهارات التَّعبير الكتابي) لدى طلاب المجموعة التجريبية يمكن عزوه إلى أثر المتغير المستقل المستخدَم في الدِّراسة الحالية (إستراتيجية تعلم الأقران) بنسبة (٩٤,٥٢٪). ومن ذلك يستدل على أنَّ البرنامج المستخدَم في الدِّراسة الحالية القائم على إستراتيجية تعلُّم الأقران كان فعَّالًا وبدرجةٍ كبيرة في إحداث هذا التحسُّن الملحوظ. وعلى ذلك؛ نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسلة الدِّراسة المتعلق بفاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى طلاب الصَّف التَّاسع بدولة الكويت.

ثانيًا: مناقشةُ النَّتائج:

سارت الدِّراسة وفق مجموعة من الخطوات المرتبة المنطقية من وجهة نظر الباحث؛ وكانت على النحو الآتي:

١- بعد أن قام الباحثُ باستخلاص قائمة موحَّدة تتضمن المهارات التي أشارت إليها الأدبياتُ المتصلة بموضوع الدِّراسة، ومختصون في تدريس اللغة العربية. وتضمَّنت (٢٠) مهارةً موزَّعةً على ثلاثة مستويات، هي: مهارات المحتوي، ومهارات اللغة والصِّياغة، ومهارات الشَّكل التَّنظيمي. وقد تم عرضُ القائمة على مجموعة من المحكِّمين المختصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية جامعة الكويت، وعدد من موجِّهي اللغة العربية

في وزارة التربية، وكانت هذه القائمةُ بمثابة الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدِّراسة. وقد تم إعداد اختبار مهارات التَّعبير الكتابي بناءً على هذه القائمة.

٢- قبل بداية التجربة كان من الضروري الوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في امتلاك مهارات التَّعبير الكتابي؛ ولذلك قام الباحثُ بتطبيق اختبار "التَّعبير الكتابي" على المجموعتين، وقد كشفت النَّتائجُ عن عدم وجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات المجموعتين في القياس القبلي، ومن ثم فقد تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين: (التجريبية ، والضابطة) في مستوى امتلاك مهارات التَّعبير الكتابي الذي كان في المستوى المتوسط قبل بدء التجربة.

٣- بعد ذلك تم تطبيقُ البرنامج القائم على استخدام إستراتيجية تعليم الأقران لإكساب طلاب المجموعة التجريبية مهارات التَّعبير الكتابي، وعلى مدار (٤) أسابيع دراسية بواقع (حصتين أسبوعيًا) في الوقت الذي كانت تتعلم فيه المجموعةُ الضابطة التَّعبير الكتابي بالطريقة الاعتيادية.

٤- قام الباحث بإجراء اختبار التَّعبير الكتابي بَعديًا على المجموعتين بعد انتهاء الفترة التجريبية، وكشفت النَّتائجُ وجود فرق دال إحصائياً بين متوسِّطَي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكان ذلك من أجل التحقُّق من صحة الفرض الأول القائل بوجود فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسِّطَي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في القياس البَعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٥- حيث يعد بقاء أثر التعلم والاحتفاظ بالخبرات والمعلومات في الذاكرة، من الأهداف المأمول تحقيقها في العملية التعليمية. فبدون الذاكرة لا يحدث التعلُّم، والذاكرة تقاس عمومًا بالاسترجاع، فهي بمثابة الوعاء الذي يخزِّن به كلُّ شخصٍ جميعَ المعلومات والتجارب التي يكتسبها، وهذا ما يكشف عن قدرة الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات، أو التحصيل الآجل أو التحصيل المؤجل. وتتضمن الذاكرةُ: الذاكرة الحسية التي يتم فيها الاستقبال وتَلَقِّي جميع المعلومات عبر حواس الإنسان الخمس، والذاكرة قصيرة المدى التي تقوم بتَلَقِّي المعلومات من الذاكرة الحسية، والذاكرة طويلة المدى التي تقوم بتخزين المعلومات لمدة كبيرة، والتي من مميزاتها قدرتها على استيعاب قدر كبير من المعلومات (محمد، ٢٠٢٢).

وهناك عوامل تؤثر في الاحتفاظ بالمادة المتعلَّمة ومن أهمها وضوح المادة وكونها ذات معنى. وكذلك فاعلية الطريقة التي تم بها اكتساب المعرفة والتعليم، فالتعليم باتِّباع إستراتيجيات فَعَّالة يؤدي إلى رفع تحصيل الطالب وتحقيق احتفاظه بالخبرات التعليمية من خلال انتقال أثر التعلم وتكرار تقديم الخبرات والمعلومات والمفاهيم والمهارات؛ لكي يتسنى له تخزينها والاحتفاظ بها لتذكرها بسهولة ويسر. ولأجل الوقوف على فاعلية الإستراتيجية المستخدمة في تعزيز عملية الفهم وتخزين المعلومات في ذاكرة المتعلم، فقد تم للتأكُّد من بقاء أثر توظيف إستراتيجية تعلُّم الأقران في تحسين مستوى التَّعبير الكتابي، من خلال اختبار صحة الفرض الثاني المتعلِّق بالفرق بين متوسِّطَي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبُّعي، وقد كشفت النَّتائجُ عدمَ وجودِ فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين، ومن ثم تم التأكد من مدى استمرار أثر إستراتيجية تعَلُّم الأقران في تحسين مستوى التَّعبير الكتابي حيث تبين أنَّ الطلاب لا يزالون يحتفظون بالمعلومات التي تعلموها وأنهم يختزنونها، ويمكنهم استرجاع المعلومات والخبرات المخزنة بالذاكرة نتيجة استخدام الإستراتيجية في المواقف التعليمية المماثلة.

٦- ولقياس مدى فاعلية استراتيجية تعلُّم الأقران في تحسين مستوى مهارات التَّعبير الكتابي لدى الطلاب في المرحلة المتوسِّطة، فقد قام الباحث بحساب قيمة مربع إيتا (η^2)، بوصفها إحدى الطرق التي تحدِّد حجمَ الفاعلية

للطريقة المستخدمة، وقد كانت قيمتُها كبيرة؛ مما يؤكد أن إستراتيجية تعلُّم الأقران كانت ذات أثرٍ كبيرٍ جدًا في تحسين مستوى هذه المهارات لدى الطلاب وفي الاحتفاظ بها.

وإجمالًا؛ تؤكد النَّتائج أنَّ البرنامج المستخدَم في الدِّراسة والقائم على إستراتيجية تعلُّم الأقران لتحسين مستوى التَّعبير الكتابي، كان فَعَّالاً وبدرجة كبيرة في إحداث هذا التحسُّن. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران في العملية التعليمية، يعمل على تحفيز المتعلمين للعمل الجماعي وبشكلٍ إيجابي للتعاون الحادث بين المتعلمين الذي يساعد في تنمية قدراتهم وخبراتهم الذاتية واستثمار طاقاتهم، وأنَّ هذه الإستراتيجية تسهمُ في تنمية القدرة على تحمُّل المسؤولية لدى المتعلِّم، وتساعد على تحسين الذاكرة من خلال التَّغذية الراجعة؛ مما يكسبهم المعلومات التي يمكنهم تطبيقها في مواقف تعليمية جديدة، ويساعد على بقاء أثر التعلُّم لدى الطالب المتمثِّل في المعارف والمهارات والخبرات في مواقف تعليمية على فترات زمنية تالية. كما يمكن عزوه إلى أنَّ إستراتيجية تعلُّم الأقران تعملُ على تلبيةِ احتياجات المتعلِّمين، من خلال توفير فرص التفاعل والإيجابية بين المتعلمين الذين يكونون من مستوى عمري واحد وبينهم تواصل فعَّال؛ مما يسهم في توصيل معلومة أو خبرة من طالب لقرينه في زمن قياسي يصعب توصيلها من قِبَل المعلم في وقت مماثل.

وتتفقُ هذه النتيجةُ للدراسة الحالية مع نتائج دراسة فتيحة والكيلاني (٢٠١٧) التي أظهرت فاعلية إستراتيجية التعلُّم بالأقران في التدريس. ودراسة محمود (٢٠١٨) التي كشفت عن أثر إستراتيجية تعلُّم الأقران على تحصيل طلاب الصَّف الثامن في الإملاء. ودراسة الشربيني (٢٠١٨) التي كشفت فاعليةَ استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في بقاء أثر التعلم، وتنمية الميول العلمية في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ودراسة الشهراني والزعبي (٢٠١٩) التي أظهرت أثر إستراتيجية التدريس بواسطة الأقران في تحسين المهارات الأساسية بالرياضيات. ودراسة كريم (٢٠١٩) التي كشفت فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران على تحصيل التلاميذ. ودراسة البهادلي (٢٠٢٠) التي كشفت فاعلية توظيف ثلاث إستراتيجيات (التدريس بالإقران، والتساؤل الذاتي، والتساؤل الذاتي) في زيادة التحصيل الدراسي وبقائها لأطول مدة ممكنة في أذهان الطلاب.

ودراسة (Abdullhafez, 2021) التي كشفت فاعليةَ استخدام إستراتيجية إرشاد الأقران في التدريس، وأن لها أثراً إيجابيًّاً في تنمية المعرفة بالمناهج والتنوُّر الرقمي لدى المعلمين. ودراسة العراقي (2021) التي أظهرت فاعلية دمج استراتيجيات للتعلم (التعلم الذاتي، وتعلُّم الأقران، والعمل في مجموعات) في إنتاج الوسائل التعليمية الإلكترونية وتحسين الأداء المهاري والمهني لدى المتعلمين. ودراسة الفقي (٢٠٢١) التي كشفت فاعلية إستراتيجيتي المراقبة الذاتية، وتعلُّم الأقران في المرونة المعرفية بِبُعديها: (التكيُّفي، والتلقائي)، ودراسة (Núñez- et al, 2022) التي أظهرت أنَّ استخدام إستراتيجية التعلّ ُم من الأقران أدَّى إلى زيادة معرفة الطلاب وتحفيزهم والتزامهم، وأصبحوا أكثر ثقةً بأنفسهم. ودراسة البريكة (Al-Buraiki, 2023) التي كشفت فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم من الأقران في تحسين تصوُّرات الطلبة والمعلِّمات وتوجهاتهم، نحو التركيز على الجوانب اللغوية والشَّكلية وزيادة رغبتهم في مواصلة العمل على الحوارات التشاركية في المستقبل.

التوصياتُ والمقترحات:

أولًا: التوصيات:

في ضوء النَّتائج التي كشفت عنها الدِّراسةُ؛ يوصي الباحثُ بالآتي:

١- اعتماد إستراتيجية تعلُّم الأقران أسلوبًا تدريسيًا معتمَدًا في المدارس.

٢- إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسِّطة في إعداد الدروس، وتنفيذها وفق إستراتيجية تعلُّم الأقران.

٣- إعادة تقييم قطاع المناهج والبحوث بوزارة التربية لإستراتيجيات التعليم التقليدية في مداس التعليم العام، واستخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

٤- التأكيد على ضرورة استخدام تقييم الأقران وإدخالها ضمن منظومة التقويم التربوي لطلاب المرحلة المتوسِّطة.

٥- إعداد طلاب كلية التربية؛ ليكونوا قادِرين على التطبيق العملي لإستراتيجيات التعلم النشط.

٦- ضرورة جعل الطالب أكثر فاعلية وجعله محورًا للعملية التعليمية.

ثانيًا: المقترحات:

يقترحُ الباحث:

١- إجراءُ دراساتٍ مشابهة تتناول فاعلية إستراتيجية تعلُّم الأقران في زيادة التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة.

٢- إجراء دراسةٍ مماثلة للتعرُّف إلى فاعلية استخدام إستراتيجية تعلُّم الأقران على مواد دراسية أخرى كالرياضيات والعلوم.

المَراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

آل زكريا، حمد (٢٠٢٢). *أهمية القواعد النحوية في تصويب مهارة التَّعبير الكتابي لدى الطلاب بمعهد دار الفتح العالي لامبونج* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة رادين الإسلامية.

أبو النوارج، فاطمة؛ أحمد، زينب؛ حجاج، حجاج؛ السبيعي، حمود. (٢٠١٩). *أثر استخدام تعلم الأقران في تدريس التربية الفنية على تنمية بعض المفاهيم والمهارات الفنية اليدوية لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة بدولة الكويت* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة سوهاج.

أزاد، عبدالله. (٢٠٢٣). أثر إستراتيجية العصف الذهني في تعلم مهارة التَّعبير الكتابي لدى طلاب المرحلة الإعدادية محافظة أربيل أنموذجا. *مجلة كلية التربية*، (٢)، ج٢، ٣٤٩ – ٣٩٠.

أكرم، حصة. (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية تعلم الأقران في تنمية مهارات تدريس بعض إستراتيجيات التعلم النشط لدى طالبات الدبلوم التربوي تخصص (علوم شرعية) بكلية التربية بجدة. *مجلة كلية التربية*، (١٦٥)، ج١، ١٣٧- ١٦٥.

البجة، عبد الفتاح. (٢٠١٦). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. دار الكتاب الجامعي.

البهادلي، أحمد. (٢٠٢٠). فاعلية توظيف ثلاث إستراتيجيات من التعلم النشط في تحصيل طلاب الصَّف الرابع الأدبي لمادة التاريخ. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٤٨)، ١١١٤- ١١٢٧.

الخليفة، حسن (٢٠١٧). *فصول في تدريس اللغة العربية (ابتدائي- متوسط- ثانوي)*. مكتبة الرشد.

الدليمي، طه (٢٠٠٩). *تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية*. عالم الكتاب الحديث.

السامرائي، حاتم؛ محمد، فاطمة. (٢٠١٦). العلاقة بين التَّعبير التحرير والذكاء اللغوي عند طلبة الصَّف السادس الإعدادي. *مجلة كلية التربية* الأساسية، ٢٢ (٩٣)، ٩٤٩- ٩٧٢.

الشـــربيني، على. (٢٠١٨). فعالية تدريس الأقران في تنمية الميول العلمية وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، *١٠*(٢)، ٢٠٩-٢٢٠.

الشـهراني، نورة؛ الزعبي، سـهيل. (٢٠١٩). أثر إسـتراتيجية التدريس بواسـطة الأقران في تحسـين المهارات الأسـاسـية بالرياضيات لدى تلميذات صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، (١٤)، ٢٨-٤٥.

العتيبي، عزاوي. (٢٠١٦). درجة توظيف معلمي اللغة الإنجليزية مدخل العمليات في تدريس التَّعبير الكتابي لطلاب الصَّف الثاني الثانوي بمدينة الطائف، *مجلة كلية التربية*، ٣٢ (٣). ٢٩٨- ٣٤٩.

العراقي، رانيا. (٢٠٢١). فاعلية دمج إســـتراتيجيات (التعلم الذاتي- تعلم الأقران- العمل في مجموعات) في إنتاج الوسائل التعليمية الإلكترونية وأثرها على الأداء المهاري والكفاءة المهنية واكتســـاب بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الحاسب الآلي. *المجلة التربوية*، (٩٤)، ج٣، ١٣٥٨- ١٤٢٧.

العيســـى، وفاء. (٢٠٢١). أســـباب ضـــعف أداء المعلمين في تدريس التَّعبير الكتابي لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأســـاســـي في مدارس مدينة دمشـــق الرسمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة دمشـــق للعلوم التربوية والنفسية*،٢ (٣٧)، ٤٤٩- ٤٩٢.

الفقي، عبد العزيز. (٢٠٢١). أثر التدريب على إســـتراتيجيتين للتعلم ذاتي التنظيم في المرونة المعرفية لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية*، ٤٠(١٩٢)، ج١،٤٠٩- ٤٦٩.

الورداني، علي. (٢٠١٦). أثر اسـتخدام إسـتراتيجية المجموعات المركبة Jigsaw في تدريس وحدة مهارات التعلم على التحصـيل المعرفي، والاتجاه نحو اسـتخدام تدريس الأقران في التدريس. *مجلة كلية التربية*، (١٠٥)، ج ١، ١ – ٣٤.

بوهي، سارة؛ ومبارك، سهام. (٢٠٢٢). *إستراتيجية التقويم وأثره في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة ابن خلدون.

تومي، لمياء. (٢٠٢٢). *تقويم الأخطاء الإملائية لمتعلمي المرحلة الابتدائية من خلال نشاط التَّعبير الكتابي للسنة الثالثة ابتدائي دراسة وصفية إحصائية* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. جامعة قصدي مرباح.

زايد، فهد. (٢٠١٣). *أساليب تدريس اللغة العربية (بين المهارة والصعوبة)*. دار اليازوري.

شحاته، حسن. (٢٠١٥). *المرجع في علم النفس وإستراتيجية التدريس*. ط ٢. الدار المصرية اللبنانية.

شـواهنه، عاكف. (٢٠١٧). فعالية اسـتخدام إسـتراتيجية تدريس الأقران في تنمية الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصـيل. *مجلة العلوم التربوية*، (٢)، ج٢، ٤٠٠-٤٣٢.

عبد الخالق، إسلام. (٢٠٢١). أثر استخدام التدريس القائم على تعليم الأقران في اكتساب بعض مهارات العزف على آلة الريكورد وتنمية الاتجاه نحو الآلة لدى طلاب التربية الموســـيقية. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*، ٤ (٦)، ١٦٤-٢٠٨.

عبد الله، ميمي. (٢٠٢٢). فاعلية تطوير وحدة في اللغة العربية باســـتخدام بعض إســـتراتيجيات التفكير المتشـــعب وإستراتيجيات التعلم الممتع في تنمية مهارات الطلاقة التَّعبيرية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*. ٥(٨)، ٥٦٩- ٦٢٣.

علي، رضوان. (٢٠٢٢). أثر استخدام إستراتيجية المحاكاة في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي لدى تلاميذ الصَّف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في أمانة العاصمة صنعاء. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٩ (٥٧)، ٧٦- ١١٠.

فتيحة، محمود؛ الكيلاني، أحمد. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية التعلم بالأقران ونموذج دورة التعلم السباعية في تحصيل طلاب الصَّف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، ٢٠ (٢)،٤٩- ٦٢.

كريم، فاتن. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية تعلم الأقران في تحصيل تلاميذ الصَّف الخامس الابتدائي في مادة العلوم. *دراسات تربوية*. ١٢ (٤٧)، ٦٩ -٨٨.

محمد، أكرم ياسين. (٢٠٢٢). *الاستبقاء(الاحتفاظ) بالمعلومات في التعليم*. مسترجع من: https://www.uoanbar.edu

محمد، خالد؛ خليل، محمود. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على إستراتيجية تعلم الأقران لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ بطيئي التعلم في الصَّف الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية*، (٤)، ج ٣، ١٨٩- ٢٤٢.

محمود، عبد الرزاق وفراج، إسلام. (٢٠٢١). فاعلية استخدام السياقية في تنمية مهارات التَّعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية للموهوبين لغويا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، *٧* (٣)، ١٠٦- ١٦٨.

محمود، علاء. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية مشاركة الأقران في التحصيل لدى طلاب الصَّف الثاني المتوسط في مادة الإملاء. *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، (٧٧)، ج١، ٣٨٢- ٤٠٣.

مزهودي، حنان. (٢٠٢١). نشاط التَّعبير الكتابي ودوره في النمو اللغوي لدى متعلمي المدرسة الجزائرية السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا. *المجلة التعليمية*، ١١ (٢)، ١٤- ٣٤.

مهدي، مريم. (٢٠١٣). أثر استعمال المنشطات العقلية في تنمية الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصَّف الرابع الابتدائي في التَّعبير التحريري. *مجلة الفتح*، (٥٣)، ١ – ٢٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdel Khaleq, I. (2021). The Effect of Using Peer-Based Teaching on Acquiring Some Recorder Playing Skills and Developing Attitudes Towards the Instrument among Music Education Students (in Arabic). *South Valley University International Journal of Educational Sciences, 4* (6), 164-208.

Abdelhafez, A. (2021). Using hybrid peer-mentoring in the curriculum course to develop EFL student teachers' curricular knowledge and digital literacy. *Journal of Research in Education and Psychology*. 36(3), 2.

Abdullah, M. (2022). The effectiveness of developing a unit in the Arabic language using some divergent thinking strategies and enjoyable learning strategies in developing expressive fluency skills among primary school students (in Arabic). *South Valley University International Journal of Educational Sciences. 5*(8), 569-623.

Abu Al-Nawaraj, F., Ahmed, Z., Hajjaj, H.& Al-Subaie, H. (2019). *The effect of using peer learning in teaching art education on the development of some concepts and manual technical skills among intermediate school students in the State of Kuwait* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Sohag University.

Akram, H. (2015). The effect of using the peer learning strategy in developing the skills of teaching some active learning strategies among female students of the Educational Diploma, specializing in (Sharia Sciences) at the College of

Education in Jeddah (in Arabic). *Journal of the College of Education,* (165), 1, 137-165.

Al-Bahadeli, A. (2020). The Effectiveness of Employing Three Active Learning Strategies in the Achievement of Fourth-Year Literary Students in History (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences,* (48), 1114-1127.

Al-Baja, A. F. (2016). *Methods of Teaching Arabic Language Skills and Literature* (in Arabic). Dar Al-Kitab Al-Jami'i.

Al-Buraiki, S. (2023). *Focus on form in peer collaborative dialogues in an Omani EFL context. Ph.D. Language and Literacy Education*. United Arab Emirates University. College of Education. 2023. UAE.

Al-Dulaimi, T. (2009). *Teaching Arabic Language Between Traditional Methods and Innovative Strategies* (in Arabic). The World of Modern Books.

Al-Essa, W. (2021). Reasons for the poor performance of teachers in teaching written expression to students in the first cycle of basic education in the official schools of Damascus from the teachers' point of view (in Arabic). *Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 2* (37), 449- 492.

Al-Faqih, A. A. (2021). The effect of training on two self-regulated learning strategies on cognitive flexibility among a sample of students from the Faculty of Education, Al-Azhar University (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 40*(192),1, 409- 469.

Ali, R. (2022). The effect of using the simulation strategy in developing the written expression skills of eighth-grade students in the basic education stage in the capital Sana'a (in Arabic). *Andalusia Journal for Humanities and Social Sciences, 9*(57), 76- 110.

Al-Iraqi, R. (2021). The effectiveness of integrating strategies (self-learning - peer learning - working in groups) in producing electronic educational tools and their impact on skill performance, professional competence, and the acquisition of some science operations skills among computer students (in Arabic). *Educational Journal,* (94),3, 1358- 1427.

Al-Khalifa, H. (2017). *Chapters in Teaching Arabic Language (Primary - Intermediate – Secondary* (in Arabic)*).* Al-Rashd Library.

Al-Otaibi, A. (2016). The degree of employment of English language teachers of the operations approach in teaching written expression to second-year secondary school students in Taif City (in Arabic). *Journal of the College of Education, 32*(3). 298- 349.

Al-Samarrai, H. & Muhammad, F. (2016). The Relationship between Expression Writing and Linguistic Intelligence among Sixth-Year Preparatory Students (in Arabic). *Journal of the College of Basic Education, 22*(93), 949-972.

Al-Shahrani, N. & Al-Zaabi, S. (2019). The effect of peer teaching strategy in improving basic mathematics skills among students with learning difficulties (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (14), 28-45.

Al-Sharbini, A. (2018). The effectiveness of peer teaching in developing scientific tendencies and the persistence of learning effects in science among middle school students (in Arabic). *Journal of University Performance Development,7*(2),209-220.

Al-Wardani, A. (2016). The effect of using the Jigsaw strategy in teaching the learning skills unit on cognitive achievement and the trend towards using peer teaching in teaching (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education,* (105),1, 1-34.

Al-Zakaria, H. (2022). *The importance of grammar rules in correcting the written expression skill of students at Dar Al-Fath High Institute, Lampung* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic) Radin Islamic University.

Azad, A. (2023). The effect of the brainstorming strategy on learning the written expression skill among intermediate school students in Erbil Governorate as a model (in Arabic). *Journal of the College of Education*, (2), Vol. 2, 349 - 390.

Bohi, S. & Mubarak, S. (2022). *Evaluation strategy and its effect on developing written expression skills* [Unpublished doctoral dissertation] (in Arabic). Ibn Khaldoun University.

Coelho, E. (2012). *Jigsaw Integrating Language and content*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Fatiha, M. & Al-Kilani, A. (2017). The effect of the peer learning strategy and the seven-cycle learning model on the achievement of tenth-grade students in the subject of Islamic education (in Arabic). *Al-Balqa Journal of Research and Studies, 20*(2), 49- 62.

Karim, F. (2019). The effect of the peer learning strategy on the achievement of fifth-grade primary school students in science (in Arabic). *Educational Studies. 12*(47), 69-88.

Mahdi, Maryam. (2013). The effect of using mental stimulants in developing linguistic wealth among fourth-grade primary school students in written expression (in Arabic). *Al-Fath Journal*, (53), 1-24.

Mahmoud, A. (2018). The effect of peer participation strategy on the achievement of second-grade middle school students in dictation (in Arabic). *Diyala Journal of Humanities Research*, (77), 1, 382-403.

Mahmoud, A. R. & Faraj, I. (2021). The effectiveness of using contextualization in developing creative written expression skills among linguistically gifted middle school students (in Arabic). *International Journal of Research in Educational Sciences, 7*(3), 106-168.

Mazhoudi, Hanan. (2021). Written expression activity and its role in linguistic development among Algerian school learners in the fourth year of middle school as a model (in Arabic). *Educational Journal, 11*(2), 14-34.

Mohamed, K. & Khalil, M. (2019). A proposed program based on peer learning strategy to develop reading comprehension skills among slow-learning students in the fifth grade of primary school (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (4),3, 189-242.

Muhammad, A. Y. (2022). *Information retention in education* (in Arabic). Retrieved from: https://www.uoanbar.edu

Munajah, R., Sumantri, M., Yufiarti, Y. (2023). Teachers' Perceptions on the Need to Use Digital Storytelling Based on Local Wisdom to Improve Writing Skills. *South African Journal of Childhood Education.* 13(1), Article 1314.

Núñez,A., M., Martinez, M. A., Casquero, M. N & Suk, J (2022). The Impact of Peer Learning on Student Performance in an Architectural Sustainability Course. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(1),159-176.

Shawahneh, A. (2017). The Effectiveness of Using Peer Teaching Strategy in Developing Self-Confidence and Its Relationship to Achievement (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, (2), 2, 400-432.

Shehata, H. (2015). *Reference in Psychology and Teaching Strategy* (in Arabic). 2nd ed. Dar Al-Masryah Al-Lubnaniyyah.

Toumi, L. (2022). *Correcting Spelling Errors of Primary School Learners Through Written Expression Activity for the Third Year of Primary School A Descriptive*

Statistical Study [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Qasdi Merbah University.

Yang, G., Zhou, W., Zhou, H., Li, J., Chen, X. & Tu, Y (2024). An Empirical Study of the Effects of Intelligent Cognitive Diagnostic Feedback Strategy on L2 Writing Performance, Epistemic Structure, and Transferability. *Education and Information Technologies*, 29(2), 2183-2216.

Zayed, F. (2013). *Methods of Teaching Arabic Language (Between Skill and Difficulty).* Dar Al-Yazouri.

The Use of Language Learning Blogs in Developing Creative English Writing among Secondary School Students in KSA from Teachers' Perspective

Ayed T. Alharbi

Associate Professor- Department of Curriculum and Instruction
College of Education - Qassim University, Saudi Arabia
ayedtt@qu.edu.sa

Abstract: The study aimed to explore the extent to which language learning blogs are used in developing creative writing skills among EFL secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. To achieve the research aim, the researcher used a descriptive survey method involving. 270 English language teachers through random selection. The results indicated that the teachers reported medium perceptions toward the use of blog in developing students' writing (M=3.35). Moreover, the participating teachers showed high perceptions on the impact of using language learning blogs in developing fluency in writing skills (M=3.92). In addition, their perception of the extent to which language learning blogs are used in developing flexibility in English writing was "agree" with an overall mean of (M=2.74). The results also revealed the participants' perception of using language learning blogs in developing the skills of elaboration/completion in English writing was "neutral" with an overall mean of (M=2.80). The study results confirmed that there were no statistically significant differences between the study sample's responses regarding the impact of using language learning blogs on developing these skills among secondary school students resulting from the differences in their educational qualifications. Finally, the results showed that teachers' years of teaching experience have an impact on teachers' perceptions regarding the role of language learning blogs on developing students' writing in general and particularly on flexibility and elaboration/completion skills. The study recommends the use of blogs in developing students' writing skills.

Keywords: Electronic blogs, language learning skills, secondary school students, writing skills.

Introduction

Generally, writing is one of the main language skills. It is required at all levels of learning English language as it serves humans to express thoughts in words. Azlan and Yunus (2020) noted that every student requires to empower writing skill as it is among the most critical skills at all levels of learning the language. Considering this, it is noticed that university students are still facing difficulty to master English writing.

Creative writing is a kind of writing that is based on the expression of human thoughts, feelings and emotions, innovation in ideas and meanings, and the multiplicity of aesthetic images and meaningful words. It begins innately and grows with training, practice, extensive knowledge and education, as it is subject to change and development. Its most important fields are writing stories, plays, poetry and novels (Shehata, 2010).

The importance of writing is highlighted in that it is one of the most important means of communication between humans. It is also a factor that brings people together and connects them with each other. It is a means of understanding that enables the individual to express himself, convey his ideas, and obtain knowledge. Moreover, writing is a teaching and learning tool through which the individual is provided with standards of social control and prevailing values that guide his behavior as he is more able to express his thoughts, opinions, and feelings. The importance of writing is also confirmed and supported by Al-Naqa (2000) who points out that creative writing helps students make good decisions about their language learning choices, select the suggestive word carefully and search for new images and beautiful imaginations for innovative ideas. Thus, they can reach a language learning level that enables them to engage in writing with desire and love and convey what they hide in their souls including experiences that they would like to disclose. This, in turn, leads to the growth of their personalities and the discovery of their talents. It also enables them to present literary values and creative thoughts and encourages them to enjoy and research beautiful literary works which helps in improving their linguistic and literary abilities in writing.

The Kingdom of Saudi Arabia has realized the importance of the English language by approving it as a compulsory subject in the general education stages. Furthermore, the kingdom has focused on building, evaluating and developing its teaching curricula in a way that suits the learners' abilities at each educational stage. However, when considering the teaching of the English language in general education schools, it can be noticed there is an evident decline in the English learning outcomes. The report issued by the Center for Measurement and Evaluation also confirmed such weak outcomes and the failure to achieve goals at the secondary level in particular (Al Saud, 2012). This resulted in graduates' inability to pass the international tests necessary to fill vacant positions that require proficiency in the English language. That is considered a warning bell for those in charge of the educational process to review seriously and think carefully about the appropriate solutions to prepare promising competencies in teaching English and also to reconsider the wrong practices of teaching foreign languages and the appropriateness of the used measurement and evaluation methods.

Electronic language learning blogs are among the most prominent Web 2.0 tools, which have become enormously famous because they allow subscribers to express their opinions in audio and video modes, and contact all Internet subscribers in different parts of the world (Akbulut & Kiyici, 2007). They are also known as one of

the electronic systems that manage content on the web, thus allowing the site owner to publish his articles and writings easily without the need for background knowledge in programming.

Many published studies in the Arab context confirm the effectiveness of educational blogs in developing students' various writing skills at different educational levels (Al-Sarihi & Abu Sharha, 2018; Alhuimel, 2018; Atman, 2012; Ibrahim & Kamel, 2020). These studies have provided evidence on the importance of using electronic (E-) blogs in developing students' creative writing in English through the information they contain which can be viewed and obtained through the multimedia they carry, whether written or photographed, audio or visual.

Thus, writing constitutes the life cycle of the student as it opens the way for him to exercise vision and imagination, choose words and vocabulary, choose structures and methods, arrange ideas, and formulate them well. This role of writing is not limited to school education, but it continues to post-secondary education or university education and post-university life of students. Based on this introduction, the researcher, through the nature of his work of supervising in school education and higher education as well as his direct dealings with students, realized the importance of E-language learning blogs. He noticed the extent of weaknesses in students' creative writing skills, and from here the idea of taking advantage of language learning technologies and interactive learning environments provided by the Internet in the educational process emerged, including social networking applications in the Web 2.0 environment. Amongst the most important of these applications are E-blogs because of its characteristics and components that make them widely used, and its effective role in teaching in general and in teaching creative writing skills in particular.

Research Questions

This study attempted to address the following research questions:

1. To what extent do English teachers perceive the impact of using E-blogs on developing writing skills among secondary school students in the context of Kingdom of Saudi Arabia?
2. Are there any statistically significant differences between the mean average of the English teachers' responses to the questionnaire due to their educational qualifications and years of teaching experience?

Literature Review

Creative writing

There are many definitions of creative writing depending on the opinions and trends of researchers. According to National Association of Writers in Education (UK) creative writing can be defined as:

> Creative Writing is the study of writing (including poetry, fiction, drama, and creative non-fiction) and its contexts through creative production and reflection on process. By writing, we mean not only books and other printed materials, but also scripted and unscripted performances, oral and recorded outputs, and the variety of forms possible in electronic, digital, and other new media. Creative Writing can use any form or genre of writing as an exemplary subject of study, but the productions of Creative Writing tend not to be informational, but imaginative interpretations of the world that invite the complex participation of the audience or reader. (Bennett *et al.* 2008, p. 2)

Creative writing is the art of sorts, the art of making things up. It is writing done in a way that is not academic or technical but still attracts an audience. In addition, Fitria

(2024) defines creative writing is an educational in-class activity that grants a sort of benefits enabling students of language to develop their writing skills. Gunawan and Aziz (2018) claimed that students get advantages of creative writing such as a tool to self-express, increase confidence and personal satisfaction, and gain self-esteem, with and increase of awareness and perception of their environment, and at the end they can be creative and active in their learning. Writing activities also help create understanding and language skills.

The importance of creative writing

Smith (2013) explains that creative writing has a role in linguistic development, within the framework of the principle of integration in the language. If creative writing has all this importance and benefits for students in general, it is even more valuable for secondary school students in particular. Creative writing is increasingly important for secondary school students because of the nature of that stage in which sciences and knowledge increase relative to previous educational stages. As the linguistic level of the student is developed during this stage, his use of the written English language expands. Thus, creative writing to Tin (2011) has its role in the student's life as it gives him way to narration and imagination. It helps students in the selection of compositions and methods, arrangement of ideas, and good formulation. This role does not stop at the level of general education, but rather it continues until the university stage or working life.

Creative writing in secondary school

Creative writing is directly related to the creative mental processes associated with language production and interpretation. It consists of several skills that many educators have agreed to define including the followings (Diab, 2019; Hassan, 2018):

1) Authenticity: It is the distinct thinking and uniqueness as well as the ability to penetrate beyond the immediate and familiar ideas.
2) Fluency: It is the ability to generate the largest number of alternatives, synonyms, ideas, problems, or uses, and the speed and easiness in generating them.
3) Flexibility: It is the ability to generate various ideas that are not normally expected, and to direct or divert the path of thinking as the stimulus or the requirements of the situation change.
4) Elaboration or completion: It is the individual's ability to see problems in things, habits, or systems and to defect and complete the shortcomings on them.

Due to the importance of developing creative writing skills, especially in the secondary school stage which is the stage of preparing students for university or professional life, students are required to be familiar with and master English writing skills in order to get an approval to join a university or a job. Therefore, the researcher reveals the role of E-language learning blogs on the creative aspect of language. E-Blogs help students acquire English as a second language, and enable them to generate sentences and phrases and use them in daily life situations because language is produced and understood through creative process.

E-language learning blogs

E-Language learning blogs are considered one of the publication sites that have become very popular among Internet users in recent years due to the ease of creating and dealing with them. Farraj (2006) defines a blog as a web page with brief, chronological entries

managed through a system that archives old posts for later access. Sim and Hew (2010) view blogs as online spaces for course materials and discussions between students and teachers. Hegazy (2011) sees blogs as tools for social learning and virtual interaction that engage users in content management for achieving goals in a vibrant virtual learning environment.

E-Blog Elements

E-blogs consist of a group of elements that differ from one blog to another, but there are basic elements such as title - archive - blogger's name - blog post that are indispensable in blogs. After reviewing the writings and opinions of many researchers (Vogle & Goans, 2005, p.12; & Matar, 2010, p.45), the elements of the E- blogs can be presented as follows:

ermanent link: The URL for accessing the blog.

Username and password: Credentials for accessing blog sections.

Main blog title: Indicates the blog's topic.

Posts: Entries on the blog with date, title, publication time, content, and writer's name.

Blogger's personal data: Includes blog data, goals, message, direction, and target audience.

Archive: Organizes topics based on classification or date.

Comments: Reader feedback on blog content.

Comment count: Indicates the number of comments on a post.

Links: Educational sites relevant to students.

Icons: Symbolic links for specific functions on the blog.

Advantages of E-language learning blogs

The advantages of E-language learning blogs are numerous. They can help in presenting personal ideas (educational, political, literary, artistic, religious), and in highlighting the general talents of people in various creative fields. They are also considered more effective in enhancing interaction between students and between students and teachers. Based on the review of previous studies (Ferdig & Trammell, 2014; Erkan, 2008; Matar, 2010), the most important features and benefits of electronic blog. A blog offers design flexibility and privacy, supports multilingual content, and encourages user engagement. It enhances learning, facilitates information search, and serves as a practical e-publishing tool. Blogs enable easy sharing of experiences and achievements while protecting intellectual property.

Previous studies

Many studies have been conducted on the use of E-language learning blogs in achieving many desired educational outputs. For instance, Chen's and Lee's study (2007) aimed to develop students' writing skills and their attitudes towards them it using technology-supported writing where E-blogs were used as a platform for writing. The study results revealed that E-blogs were effective in developing learners' writing skills and their attitudes towards writing.

Matar (2010) carried out a study into the effectiveness of an E-blog in treating the lack of incorrect development of scientific concepts among ninth-grade students in Gaza and their attitudes toward it. Several results were obtained by the study, the most important of which are: the presence of misconception of human body systems among the students, and the prevalence of some of them at a large rate, reaching more than 80% in some concepts. The study also emphasized the use of E-blogs to correct such

wrong perceptions of scientific concepts as the E-blog, in its proposed form, proved to contribute positively to this.

Mohammed *et al.* (2011) examined the effect of the evaluative performance record approach in developing creative English writing skills among secondary school students. The teaching findings revealed the superiority of the experimental group, which confirms the effectiveness of using the evaluative performance record approach in developing creative writing skills.

In the Arabic learning context, Ibrahim (2013) investigated the effect of a program based on the second generation of the Web (Web 2.0) on developing the concepts of the Arabic language included in the Arabic language curricula at the intermediate stage among Arabic department students of the college of Education and their attitudes towards it. The results revealed that there were statistically significant differences between the pre-test scores and the post-test scores of the sample of the study in both the Arabic language concepts acquisition test and the attitude scale, suggesting the effectiveness of the application of E-blogs.

A quasi-experimental approach was used by Al-Juaid (2016) to determine the effect of different E-blogging styles on the cognitive achievement among middle school students using a quasi-experimental design approach. The findings showed that there was as a statistically significant difference between the two groups' Mean scores on the post-achievement cognitive test indicating that the second group performed significantly higher than the first group at the level of (0.05).

Al-Saeed (2016) conducted a study with an aim to create harmony between educational curricula and the reality of the Arabic language in society as language blogs are a representation of the actual language used. The study found that it was possible to extract a set of information that helps facilitate the acquisition of the four language skills: listening, speaking, reading, and writing. An investigation of the effect of using an educational blog in teaching social studies on developing the academic achievement of ninth grade female students and their attitudes towards using it was conducted Aljedaani and Felemban (2022). The results indicated that there was a statistically significant difference between the average scores of female students in the experimental group and the control group at a significance level (a = 0.05) in favour of the experimental group. The female students of the experimental group also developed visual thinking which is resulted by using the E-blog in learning.

A study by Hassan (2018) aimed to develop the creative writing skills of the second level students in secondary school through a program based on problem-cantered learning. The finding demonstrated that the learners in the experimental group outperformed the learners in the control group in recalling the taught vocabulary in the post-test of the creative writing test.

Alsamadan (2018) conducted a study aimed to reveal the impact of E-blogging on the writing skills of students individually or in groups. The results of the study revealed that, unlike traditional methods to improving writing skills, blogging had revolutionized EFL pedagogy. It seemed that writing practice based on blogging was more participatory and interactive in that learners could improve their writing skills significantly in terms of content, word choice, style, language mechanics and so forth. The learners became aware that the judge was no longer just the classroom teacher, the audience, or the readers.

Another study by Diab (2019) examined the effectiveness of using some online participatory learning tools (Google Docs and Padlet digital wall) to develop EFL

creative writing skills and writing self-efficacy of student teachers at the Faculty of Education, Benha University. The findings of the study proved statistically significant differences between the students' scores on the pre-post measurements of creative writing and the self-efficacy measure in writing in favour of the post-measurement.

Al-Sulami's study (2019) investigated the effect of different organization of E-blogs on developing the cognitive achievement of middle school students in computer science as a school subject. The results showed that there were statistically significant differences between the pre-test and post-test performance of the participants. The findings also demonstrated that the group that studied using the partial content organization method had higher grades than the group that studied using the total organization method.

Based on the review of previous studies on the use of E-blogs in education and their impact on academic achievement (Al-Juaid, 2016; Matar, 2010), several key points emerge. Previous research primarily aimed to assess how E-blogs affect students' cognitive achievement and practical performance (Bella, 2015; Chen & Lee, 2007). Most previous studies have focused on pre-university, secondary, and intermediate educational stages. While cognitive achievement was a major focus, practical performance was also considered (Alqasham & Al-Ahdal, 2022; Wang, 2021). Notably, there is a lack of prior research specifically addressing the use of E-blogs in developing creative writing skills, which is the focus of the current study (Mustafa 2016). Studies varied in their approaches (Matar, 2010), either using E-blogs exclusively or comparing them to traditional learning methods, highlighting the importance of E-blogs in the educational process and their technical and pedagogical standards.

Methods

Research design

The researcher used a descriptive quantitative method to gather information from the participants. The study took place in the Kingdom of Saudi Arabia in the regions of Riyadh and Qassim during the first semester (1440-1441 AH).

Population

The study population consisted of English language teachers who were teaching secondary school students (male sections)**.** The sample of the study was selected randomly. It included 270 teachers, (81 teachers in Qassim and 189 in Riyadh). The researcher sent a letter addressed to the teachers of English language at the secondary level explaining the purpose of the study and how to respond to the questionnaire items. Table 1 describes the sample of the current study. The independent variables are educational qualifications (diploma, bachelor's degree, unspecified) and years of teaching experience (1-5 years, 6-9 years, 10 years or more). The dependent variables are the perceptions of secondary school English language teachers regarding the use of E-blogs to enhance English creative writing skills.

Table 1

Distribution of the study sample according to qualifications and years of teaching experience variables

Independent Variable	Number	Percentage
Educational qualifications	26	9.6%

	239	88.5%
	5	1.9%
	270	100%
Years of teaching experience	6	2.2
	55	20٫4
	209	77٫4
	270	100%

Instrument

To achieve the research objectives, a questionnaire was used for collecting data. . Questionnaire was designed to explore English teachers' perceptions in order to examine to what extent using electronic blogs develop creative writing skills in English. To collect data, an exploratory pilot study with 30 teachers from different secondary schools in KSA. The researcher developed an initial version of the questionnaire. The questionnaire consisted of 84 statements classified into four dimensions, as shown in Table 2. The questionnaire included demographic items that asked respondents to provide information about their name (optional), educational qualifications, and years of teaching experience. The third part of the questionnaire included statements to explore teachers' perceptions while using electronic language learning blocks for developing creative writing skills in English. It is presented on a five-point Likert scale to indicate the level of agreement of the respondents.

Table 2

Distribution of statements in their initial form according to the dimensions

Dimensions	Number of items
The extent to which E-language learning blogs are used in developing fluency in English writing skills.	20
The extent to which E-language learning blogs are used to develop authenticity in English writing skills.	20
The extent to which E-language learning blogs are used in developing flexibility in English writing skills.	24
The extent to which E-language learning blogs are used to develop elaboration or completion in English writing skills.	20

Validity and reliability

The questionnaire in its initial form was given to a group of experts at regional universities, and specialists in the Ministry of Education, with the aim of obtaining their opinions and suggestions regarding the instrument. Accordingly, the questionnaire was modified and designed in its final form. To ensure the reliability of the research tool, the researcher applied Cronbach Alpha reliability coefficient to the questionnaire of the exploratory sample of teachers, and the results were as follows:

Table 3

Cronbach's Cronbach Alpha reliability coefficients for the study dimensions (n=30)

Dimensions	Number of items	Cronbach Alpha coefficients
The extent to which E-language learning blogs are used in developing fluency in English writing skills.	10	0.88
The extent to which E-language learning blogs are used to develop authenticity in English writing skills.	9	0.88
The extent to which E-language learning blogs are used in developing flexibility in English writing skills.	11	0.90
The extent to which E-language learning blogs are used to develop elaboration or completion in English writing skills.	10	0.93
Total	40	0.97

Table 3 showed high reliability coefficient values for the three dimensions of the questionnaire (0.88 each). The overall reliability coefficient value of the questionnaire was also proved to be very high (0.97).

Data analysis

SPSS was utilized for the quantitative analysis, including frequencies, means, standard deviations, Mann-Whitney test, Pearson correlation, Cronbach's Alpha, one-way ANOVA, and Scheffé test to interpret responses, assess relationships, and determine statistical differences based on personal and professional variables in the study.

Results

Question 1: To what extent do English teachers perceive the impact of using E-blogs on developing writing skills among secondary school students in the context of Kingdom of Saudi Arabia?

Table 4

Teachers' perceptions on the use of E-blogs in developing students' writing skills

Dimension	Mean	Standard deviation	Rank
Blogs develop fluency in English writing.	3.92	0.52	1
Blogs develop authenticity in English writing.	2.74	0.60	3
Blogs develop flexibility in English writing.	3.92	0.55	1
Blogs develop skills of elaboration or completion in English writing.	2.80	0.62	2
Overall scores	3.35	0.50	

Table 4 indicates that teachers perceived blogs moderately, M=3.35, Std =0.50 in developing secondary school students' writing skills in Saudi Arabia. It shows that blogs were perceived as significantly beneficial in enhancing fluency and flexibility in English writing, with high scores of 3.92 and top rankings. However, when it comes to fostering authenticity and skills of elaboration or completion in English writing, the

perception was low, with average scores of 2.74 and 2.80, and rankings of 3 and 2 respectively. These findings suggest that while blogs were viewed positively for improving fluency and flexibility in English writing, opinions varied on their effectiveness in developing authenticity and elaboration skills in writing.

Question 2: Are there any statistically significant differences between the mean average of the English teachers' responses to the questionnaire due to their educational qualifications and years of teaching experience?

Differences according to educational qualifications

To answer this question, Mann-Whitney test was administered to indicate the differences in the responses of the sample members regarding their perceptions of the use of language blogs in developing creative writing skills in the English language among secondary school students according to their educational qualifications. The results are presented in Table 5.

Table 5

Teachers' perceptions on the use of language blogs in developing creative writing English skills and their educational qualifications

Dimension	Academic Qualification	No	Rank Average	Total Rank	Z	Significant level (*P*)	Comment
Fluency	diploma	26	120.29	3127.5	0.89	0.372	Non-significant
	Bachelor's degree and above	239	134.38	32117.5			
Authenticity	diploma	26	140.23	3646.0	0.51	0.611	Non-significant
	Bachelor's degree and above	239	132.21	31599.00			
Flexibility	diploma	26	126.19	3281.0	0.48	0.633	Non-significant
	Bachelor's degree and above	239	133.74	31964.0			
Elaboration/ completion	diploma	26	138.31	3596.0	0.45	0.655	Non-significant
	Bachelor's degree and above	237	131.31	31120.0			
Total	diploma	26	129.73	3373.0	0.23	0.819	Non-significant
	Bachelor's degree and above	239	133.36	31872.0			

Table 5 indicates that the values of (Z) are not significant in the four dimensions namely; fluency, authenticity, flexibility and elaboration/completion in English writing. The overall score for the skills indicates that there are no statistically significant differences between the responses of the study sample regarding their perceptions of the extent to which language blogs are used in developing these four skills among secondary school students due to the differences in their educational qualifications.

Differences according to the years of teaching experience

To answer this question, a "one-way analysis of variance" was used to determine the differences in the study sample's responses regarding their perceptions of the extent to which language blogs are used in developing creative writing skills among secondary school students according to the number of teaching experience. The results were as shown in Table 6.

Table 6

Teachers' perceptions on the use of language blogs in developing creative writing and their years of teaching experience

Dimension	Years of teaching experience	Sum of squares	df	Mean square	F	Significant level (*P*)
Fluency	Between groups	3.021	91	0.112	٠,٨٣٢	٠,٦٩٩ Not significant
	Within groups	11.034	174	135		
	Total	14.055	265			
Authenticity	Between groups	7.189	91	0.266	0.974	٠,٥١٢ Not significant
	Within groups	22.421	174	0.273		
	Total	29.611	265			
Flexibility	Between groups	5.214	91	0.193	0.578	*٠,٠١٢ significant
	Within groups	27.403	174	0.334		
	Total	32.617	265			
Elaboration/ completion	Between groups	4.172	91	0.155	0.773	*٠,٠١٩ significant
	Within groups	16.396	174	0.200		
	Total	20.568	265			
The total score of the dimensions	Between groups	2.894	91	0.107	0.741	*٠,٠٢٩ significant
	Within groups	11.864	174	0.145		
	Total	14.758	265			

* Correlation is significant at the 0.05 level

It is clear from the Table 6 that there are statistically significant differences at a significance level of (0.05) regarding the participants' perception of language blogs in developing students' flexibility, elaboration/completion as well as the total score for all dimensions according to their years of teaching experience. However, Table 7 shows there are no statistically significant differences between the responses of the study sample on fluency and authenticity in writing in the English language according to the variable of years of teaching experience. To determine the validity of these differences, Scheffé test was used and the results are presented in Table 7.

Table 7

Scheffé test for the differences in teachers' perceptions according to their years of teaching experience

Dimension	Service years	No	Mean	Less than 5 years	From 5 to less than 10 years	From 10 years and more
Flexibility	Less than 5 years	6	3.49	-		
	From 5 to less than 10 years	55	4.18		-	*
	From 10 years and more	209	3.65			-
Elaboration /completion	Less than 5 years	6	2.84	-		
	From 5 to less than 10 years	55	3.14		-	*

	From 10 years and more	209	2.42			-
	Less than 5 years	6	3.79	-		*
The total score of the dimensions	From 5 to less than 10 years	55	3.98		-	*
	From 10 years and more	209	2.29			-

* Correlation is significant at the 0.05 level

It is evident from the Table 7 that:

- There are statistically significant differences between the perceptions of the study sample in this category (5-less than 10 years) and those in this category (10 years and more) regarding their perceptions of the extent to which language blogs are used in developing flexibility skills in English writing among secondary school students. This result was in favour of the study sample falling within this group of teaching experience (from 5 to less than 10 years).
- There are statistically significant between the perceptions of the study sample that falls into this group (from 5 to less than 10 years), and those falling within this category (from 10 years and more) regarding their perceptions of the extent to which language blogs are used in developing elaboration/ completion in writing among secondary school students, for the benefit of those participating teachers who had teaching experience from 5 to less than 10 years.
- There are statistically significant differences between the perceptions of the study sample from the experience category (5-less than 10 years), and the study sample from the experience category (10 years and more) regarding their perceptions of the extent to which language blogs are used in developing all the skills among secondary school students for the benefit of individuals with years of experience (from 5 to less than 10 years).
- There are statistically significant differences between the perceptions of the study sample from the experience group of less than 5 years, and those belonging to the group of (10 years and more) regarding their perceptions of the extent to which language blogs are used in developing creative writing skills among secondary school students in favour of those teachers who taught less than 5 years.

The researcher attributes this result to the fact that teachers with experience of (10 years or more) worked on the old Arabic language teaching method in its various branches. The reading curricula was an independent curriculum, and likewise writing was practiced according to the teacher's direction and conviction about the extent of employing language blogs. After they practiced language blogging via the Internet, some of them became convinced of the virtue of language blogs by making continuous comparisons in this regard, so their responses in this aspect were less with their rejection of change, and their unwillingness to work on modern technologies which can be attributed to their lack of knowledge of the capabilities and characteristics of language

blogs. However, the beginning of the work of teachers who have (less than 10 years of service) in education coincided with the beginning of work on the developed curricula, therefore, they have built perceptions of their acceptance of working on blogs as a modern technology without comparison with the old curricula. In addition, those teachers have more obligations to attend training programs focusing on E-blogs and Arabic language skills in general. Their familiarity with technology enables them to have the desire to use modern technology in designing lessons in an interesting and attractive way.

Discussion

Teachers in Saudi Arabia perceived blogs as moderately effective in developing secondary students' writing skills, with varying opinions on different aspects. E-Blogs were highly beneficial for fluency and flexibility but scored lower for authenticity and elaboration skills. Previous studies support the positive impact of E-blogs on writing skills and attitudes.

Teaching experience did not affect fluency in writing, aligning with previous research, but did influence perceptions of blogs for students' development of flexibility and elaboration skills. Results indicated that teachers perceived blogs moderately, M=3.35, Std =0.50 in developing secondary school students' writing skills in Saudi Arabia. Teachers perceived blogs moderately effective, with an average of 3.35 in developing Saudi secondary students' writing skills. While blogs were highly beneficial for fluency and flexibility, scoring 3.92, perceptions were lower for authenticity and elaboration skills at 2.74 and 2.80 respectively.

Overall, opinions differed on the effectiveness of blogs in enhancing various writing skills. These findings align with many previous studies (Al-Huwaimel & Bani Doumi, 2018; Chen & Lee, 2007). For instance, Chen's and Lee's (2007) study revealed that E-blogs were effective in developing learners' writing skills and their attitudes towards writing. Furthermore, Mohammed *et al.* (2011) reported the role of the evaluative performance record approach in developing creative English writing skills among secondary school students.

Results also indicated that there are no statistically significant differences between the responses of the study sample on fluency in writing in the English language according to the variable of years of teaching experience. The findings agreed with some studies (e.g., Khasawneh, 2019; Al-Madhouni, 2010). For example, Khasawneh (2019) found no statistically significant variances in the utilization of social media platforms among teachers specializing in learning disabilities, which could be linked to the study factors of gender, educational background, and years of experience. On the contrary, results showed significant differences in how participants view language blogs for students' development of flexibility and elaboration / completion based on their teaching experience whereas there are not significant differences in the participants' perceptions on students' development of fluency and authenticity.

Conclusion

Teachers in Saudi Arabia perceived E-blogs as moderately effective in developing secondary students' writing skills, with varying opinions on different aspects. Blogs were highly beneficial for fluency and flexibility but scored lower for authenticity and elaboration skills. Previous studies support the positive impact of E-blogs on writing skills and attitudes. Teaching experience did not affect fluency in

writing, aligning with previous research, but did influence perceptions of blogs for students' development in flexibility and elaboration.

Based on the above results, there are several useful recommendations for developing students' writing skills. First, it is important to emphasize the significance of language blogs and how they influence students' performance in various language skills through the implementation of training programs and courses. Second, holding workshops on utilizing language blogs to enhance creative writing skills in English at the secondary school level can be beneficial. Third, motivating teachers in the educational field to improve positive perceptions and address negative perceptions is crucial. Lastly, designing training packages that utilize Web 0.2 technologies to develop creative writing skills in English within the established curricula can be highly effective.

References

Akbulut, Y., & Kıyıcı, M. (2007). Note for Editor: Instructional Use of Weblogs. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 6-15.

Al Saud, F. (2012). A vision of the reality of secondary education and its development. Center for Measurement and Evaluation Technical Reports.

Al-Huwaimel, O. A. O., & Bani Doumi, H.A.A. (2018). The effectiveness of an electronic educational blog in developing the writing skills of female classroom teachers at Mu'tah University and their attitudes towards it. *Al-Manara Journal for Research and Studies, 24* (3), 131-163.

Aljedaani, S., & Felemban, F. (2022). The effectiveness of using visual blogging (video blog) in the flipped classroom on achievement and developing visual thinking skills of middle school female students. *Scientific Journal of the Egyptian Association for Educational Computers, 10*(1), 139-200. https://doi.rog/10.21608/eaec.2022.129008.1072

Al-Juaid, A. F. (2016). *The effect of different electronic blogging styles on developing cognitive achievement among middle school students in the mathematics curriculum*. (Unpublished master's thesis). King Abdulaziz University.

Al-Madhouni, F. (2010). *The effectiveness of educational blogs in developing achievement and attitudes toward them among female students at Qassim University*. Master's thesis, Qassim University, College of Education, Department of Educational Methods and Technologies.

Al-Naqa, M. K. (2000). *Teaching the Arabic language in public education: its approaches and techniques*. Part Two, Banha: Al-Ikhlas Library for Printing and Publishing.

Alqasham, F. H., & Al-Ahdal, A. A. M. H. (2022). Effectiveness of mind-mapping as a digital brainstorming technique in enhancing attitudes of Saudi EFL learners to writing skills. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(2), 1141-1156

Al-Saeed, A. B. (2016). Employing linguistic blogs in developing Arabic language curricula for general education stages. *Journal of Linguistic Planning and Policy* - King Abdullah bin Abdulaziz International Center for Arabic Language Service - Saudi Arabia

Alsamadan, H. A. (2018). The effectiveness of using online blogging for students' individual and group writing. *International Education Studies, 11* (1). http://doi.org/10.5539/ies.v11n1p44

Al-Sarihi, M. B. D., & Abu Sharha, M. B. M. (2018). The role of interactive information technology in developing students' writing abilities: blogging and blogging as an example. *Jordanian Journal of Libraries and Information, 53* (3), 93-136.

Al-Sulami, B. H. H. (2019). The effect of the difference in the organization of electronic blogs (partial/complete) on developing the cognitive achievement of middle school students in the computer subject. *Journal of the Faculty of Education*: Assiut University - Faculty of Education, *35* (6), 416-433.

Azlan, N. A. B., & Yunus, M. M. (2020). Undergraduates Student Perceptions' of Social Networking Sites to Improve English Writing Skills in Malaysia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(3), 329-351.

Bella, M. (2015). *Weblogs on their effects on writing skills*. Case Study Report.

Bennett, A., Clarke, G., Motion, A., & Naidoo, B. (2008). *Creative writing subject benchmark statement.* Retrieved from http://www.nawe.co.uk/writing-in-education/writing-at-university/research.html

Chen, P. & Lee, M. (2007). Fostering EFL learners' writing competence through web-based guided writing. *WHAMPOA-An Interdisciplinary Journal, 11* (53), 225-244. http://140.116.207.99/handle/987654321/108852

Diab, A. A. M. (2019). Using some online-collaborative learning tools "Google docs & Padlet" to develop student teachers' EFL creative writing skills and writing self-efficacy. *Journal of the College of Education, 119*, 20 - 70.

Erkan, T. (2008). Blogs: A Qualitative investigation in to an instructor and undergraduate students experiences. *Australasian Journal of Educational Technology, 24* (4), 402-412.

Farraj, A. R. (2006). Electronic blogs, with special reference to the blogs of libraries and librarians. *Journal of Informatics, 14*, 9-15.

Ferdig, E., & Trammell, D. (2014). Content delivery in the 'Blogosphere'. *Journal of Technological Horizons in Education, 31* (7). http://mirandalynn.com

Fitria, T. N. (2024). Creative Writing Skills in English: Developing Student's Potential and Creativity. *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, *4*(1), 1–17. https://doi.org/10.37304/ebony.v4i1.10908

Gunawan, H. M., & Aziz, R. (2018). Mengapa Kepercayaan Diri Mempengaruhi Kemampuan Menulis Kreatif Siswa? *Psikoislamika : Jurnal Psikologi dan Psikologi Islam*, *15*(2), 7–11. https://doi.org/10.18860/psi.v15i2.6738

Hassan, M., & Edris, A. A. S., and Amer, A. A. H. (2018). A problem based learning program to enhance EFL creative writing skills of secondary stage students. *Journal of the College of Education: Benha University* - College of Education, *29* (116), 81 - 96.

Hegazy, R. M. (2011). E-learning: a new vision for a new reality. *The Fifteenth Scientific Conference (Scientific Education: New Thought for a New Reality*), Egyptian Society for Practical Education (September), 185-207.

Ibrahim, A. J. A. (2013). The effectiveness of a second generation of the Web2.0-based program in developing concepts of the Arabic language among undergraduate students and their attitudes toward it. *Arab Studies in Education and Psychology: Arab Educators Association*, *33*(1), 113-153.

Ibrahim, S. M. M., & Kamel, R. M. M. (2020). Using an electronic blog based on argumentative theory to develop persuasive writing skills and self-efficacy among students as English language teachers at the Faculty of Education, Alexandria University. *Journal of Scientific Research in Education*, *21* (3), 202 - 270.

Khasawneh, M. A. (2019). Using social media networks by learning disabilities teachers. *International Journal of Educational Research Review*, *4*, 766-780.

Matar, M. (2007). *The effectiveness of an electronic blog in treating misperceptions of scientific concepts among ninth-grade students and their attitudes toward them*. (Unpublished Master's thesis). Islamic University, Palestine.

Mohammed, F. S., Okasha, M. A. H., & Abdel-Haq, E. M. (2011). The effectiveness of the portfolio assessment approach in developing EFL creative writing among secondary school students. *Educational and Psychological Studies*, *70*, 299 - 326.

Shehata, H. (2010). *Reference in the arts of Arabic writing to shape the creative mind*. Cairo, Dar Al-Alam Al-Arabi.

Sim, J. W., & Hew, K. F. (2010). The use of Weblogs in Higher Education setting: A review of empirical research. *Educational Research Review*. *5*, 151 – 163.

Smith, C. (2013). Creative writing as an important tool in second language acquisition and practice. *The Journal of Literature in Language Teaching*, *2*(2), 12-28.

Tin, T. B. (2011). Language creativity and co-emergence of form and meaning in creative writing tasks. *Applied Linguistics*, *32*(2), 215-235.

Vogle, M., & Goans, D. (2005). Delivering the news with blogs: the Georgia State University Library experience. *Internet Reference Services Quarterly*, *10*, (1),5-27.

Wang, H. C. (2021). Exploring the relationships of achievement motivation and state anxiety to creative writing performance in English as a foreign language. *Thinking Skills and Creativity*, *42*, 100948. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100948

Beyond Teaching: Investigating a University's Efforts to Promote Entrepreneurship: Islamic University of Madinah as a Case Study

Abdulrahman Awdah Albeladi

Islamic University of Madinah
College of Arabic Language and Humanities
Associate professor

Abstract: The purpose of this study is to examine the role of the strategic plan of the Islamic University of Madinah (IUM) in promoting entrepreneurship through its initiatives, specifically, the Islamic University of Madinah Accelerator Program (IUMAP). This study provides insight into the experiences and track record of the IUM accelerator program's participants. A qualitative case study was conducted, and semi-structured interviews and document analysis were the primary data collection tools. Ten entrepreneurs and four administrators of the accelerator were interviewed. A thematic analysis of both the interviews and the document was conducted. The main findings are the IUM's focus on expanding its role from teaching Islamic science to being an entrepreneurial university and launching initiatives that develop the entrepreneurial ecosystem. Consequently, 50% of the projects of the IUMAP were able to continue. This study contributes to developing a proposed framework for a university business accelerator with four components: participants, services, essentials for success, and impact. Regarding the lattermost component, this includes business model improvements, awards, marketing projects, community engagement, and the promotion of entrepreneurship.

Keywords: Entrepreneurial university, Entrepreneurship, Islamic University of Madinah, Startup, Entrepreneurship education, Accelerator, Strategic plan

1. INTRODUCTION

Entrepreneurship is booming in the Kingdom of Saudi Arabia (KSA). Innovation, venture capital (VC), and angel investors have led to an increase in startups in the KSA (Monsha'at, 2022). As part of its efforts to boost economic growth, diversify its economy, provide employment opportunities, and improve living conditions, the KSA promotes entrepreneurial activities and supports Small and Med-university Enterprises (SMEs) (Aloulou & Al-Othman, 2021; Siddiqui et al., 2021). The KSA's Vision 2030 includes several initiatives to accelerate venture investment (Monsha'at, 2022). Consequently, VC funds in the KSA have increased from 56 deals worth US$59 million in 2018 to 144 deals worth US$987 million by 2022, making it the second-largest VC market in Middle East and North, Africa (MENA) after the UAE (Magnitt, 2022). However, entrepreneurial education and ecosystems are still weak and must be developed (Aloulou & Al-Othman, 2021; de la Vega et al., 2017).

Universities play a fundamental role in enhancing and supporting the entrepreneurial ecosystem by increasing educators' knowledge and skills, which are critical to innovation and entrepreneurship (Jami & Gökdeniz, 2020). Since the KSA launched Vision 2030, incubators have increased rapidly, and most KSA universities have established incubators or accelerators (Siddiqui et al., 2021). Hence, the IUM has established accelerator programs to provide opportunities for entrepreneurs to transform their entrepreneurial ideas into sustainable businesses. The research problem is little is known about how universities' accelerators and incubators work in the KSA, what the graduates' experiences were like, and what impact the accelerator had on their business journey. I was motivated to conduct this study to fill this gap in the literature, as scholars have called for more research on university entrepreneurship (Shah & Pahnke, 2014).

The purpose of this study was to examine the IUMAP program and to answer the following three questions:

1. What is the role of the strategic plan of the IUM in promoting entrepreneurship?
2. How would the IUMAP participants describe their experiences?
3. How have their projects progressed two years since graduation?

This study makes a significant contribution to the field because it evaluates the participants' experiences two years after their graduation from the accelerator program to clarify the impact of the IUMAP. The theoretical and applied implications include enriching the knowledge of university entrepreneurship and developing new theoretical frameworks. A study of this nature will assist policymakers and university administrators identify effective strategies for promoting entrepreneurship among students and graduates, improving accelerator program design and implementation, and providing entrepreneurial support.

2.1 THEORETICAL FRAMEWORK

2.1.1 Entrepreneurial University Concept:

The concept of the entrepreneurial university has led several universities worldwide to change their strategic plan orientations (Etzkowitz, 2004). An *entrepreneurial university* can be defined as one providing opportunities for innovation, the recognition of opportunities, teamwork, risk taking, and resourcefulness (Kirby, 2002), with support structures for students and faculty members, encouraging new intellectual property and commercial venture development (Etzkowitz, 2003). Moreover, an entrepreneurial university explores alternative sources of funding, such as patents,

contracts for research, and partnerships with private enterprises to achieve its goals (Khorsheed & Al-Fawzan, 2014). University entrepreneurship has been found to be more effective when universities develop business incubators, accelerators, technology parks, patents, franchises, and licensed knowledge generated by research (Bramwell and Wolfe, 2008).

Indeed, universities play a crucial role in developing technology and scientific research and are driving forces behind entrepreneurship (Dinh and Hoang, 2021). By building human capital, universities can be a source of innovation (Khorsheed & Al-Fawzan, 2014; Jami & Gökdeniz, 2020). Overall, entrepreneurial universities seek to enhance the commercialization of research results, for example, by developing new technologies and promoting new business models, ultimately maximizing the effectiveness of research and development operations (Dinh et al., 2016; Dinh and Hoang, 2021). To do this, they must collaborate with public and private organizations (Khorsheed & Al-Fawzan, 2014), as knowledge is the main strategic asset of new firms (Vesperi & Gagnidze, 2018).

2.1.2 The Case of the IUM

The IUM teaches Islamic law, the Arabic language, and scientific subjects, to local and international students. Since 1961, the IUM has been a leader in providing scholarships for Muslim students worldwide (IUM, 2020). Currently, about 16,000 students are enrolled at the IUM, and 11,424 are international students studying on full scholarships. The IUM is one of the world's most diverse universities, with students enrolled from more than 145 countries and 60,000 alumni from more than 170 countries (IUM, 2020). Moreover, 75% of the IUM's students originate from lower-middle and low-income economies. The IUM has 1,434 academic staff and 1,321 employees and offers seventy-seven academic programs: one diploma, sixteen bachelor's, thirty-eight master's, and twenty-two doctoral programs. The IUM offers one of the most generous scholarships in the world. That is, the university offers free tuition, accommodations for single students and families, a monthly allowance, health care, psychological counseling, free year-round flight tickets, sports clubs, extracurricular activities, training courses in various fields, including entrepreneurship and innovation, incubators, and accelerators, and a shuttle service between the IUM campus and the city center, the Prophet's Mosque (IUM, 2020; Alsulami, 2020).

- ### 2.1.3 The IUM's Strategic Plan

IUM envisions itself as a global Islamic beacon for promoting knowledge and service to communities by adhering to excellence and inclusion (IUM, 2020). Its main institutional values are responsibility, quality, diversity, creativity, and integrity. In its strategic plan, the IUM outlines fifteen core objectives based on four pillars: institutional excellence, global graduates, scientific and research excellence, and integration and partnerships. The goals of the IUM's strategy have changed from being mainly focused on teaching Islamic Studies and the Arabic language to being an entrepreneurial university and promoting entrepreneurial culture.

The main objectives related to entrepreneurial universities are (1) creating a creative learning environment, (2) promoting scientific research, innovation, and entrepreneurship, (3) increasing integration and partnership with appropriate institutions, (4) improving the quality of learning outcomes, (5) enhancing sustainable development and partnership with communities, (6) developing products and services that generate profit, and (7) ensuring financial sustainability. To accomplish these

objectives, the IUM launched several initiatives: (1) It reformed the curriculum to include innovation and entrepreneurship. (2) It introduced mandatory entrepreneurship modules to all academic programs. (3) It developed accelerator and incubator programs. (4) It promotes community engagement by openly accepting entrepreneurs from the local community to its accelerator program, regardless of affiliation of the university.

2.1.4 Guerrero-Cano's Framework for Entrepreneurial Universities

This study will benefit from the theoretical framework provided by Guerrero-Cano et al., (2006), who constructed their theoretical framework for entrepreneurial universities based on institutional economic theory. Guerrero-Cano's theoretical framework for establishing an entrepreneurial university is illustrated in Table 1, which summarizes the environmental factors. The framework is divided into two sections. The first concerns formal factors, such as (1) university organizational structures and government policies, (2) university start-up support programs, and (3) the courses and programs in entrepreneurship offered by universities. The second section concerns informal factors, such as (4) attitudes toward entrepreneurship at the university, (5) subjects and programs on entrepreneurship (teaching methodology), and (6) the role models and reward systems at the university.

Table 1

A framework for entrepreneurial universities by Guerrero-Cano et al. (2006)

Formal Factors	Informal Factors
University organizational structure and university government Mission, organizational structures, strategic management, professionalized university manager, independence, flexibility.	*University attitudes toward entrepreneurship* Students, faculty members, academics, and other university employees.
Support measures for university startups Information, consultancy, incubators, centers for new firm creation, science parks, etc.	*Entrepreneurship subjects at university* How—teaching methodology.
University entrepreneurship education programs Doctoral and master's programs and undergraduate courses (what and where—transversally).	*Role models, cases, and university reward systems* Successful students, faculty members, academics, or other university employees. University rewards systems.

This theoretical framework will help compare the findings of the first question regarding the IUM's strategic plan and its impact on promoting entrepreneurship among its students, faculty, community, and employees.

2.2 LITERATURE REVIEW

Entrepreneurship education and training are lacking in the KSA, which still faces several challenges in promoting entrepreneurial activity (Al-Akkad, 2018; Aloulou & Al-Othman, 2021; Azim & Hariri, 2018; de la Vega et al. 2017). Universities in the KSA do not adequately prepare entrepreneurs to meet market expectations and needs, so major changes are needed, and higher education must be improved immediately (Aloulou & Al-Othman, 2021; de la Vega et al., 2017). The role of universities in developing an entrepreneurship culture is to educate and learn, transfer technology, and collaborate with the private sector (Khorsheed & Al-Fawzan, 2014; Azim & Hariri, 2018). According to Al-Mamary et al., (2020), developing appropriate strategies and curricula to enhance students' entrepreneurial abilities is the responsibility of Saudi university administrators and policy makers. Alsultan, (2020) examined eighteen of the KSA's universities to determine how entrepreneurship was perceived and applied within them. She found that teaching entrepreneurship at higher educational institutions must be mainstreamed by developing effective teaching and evaluation mechanisms for entrepreneurship instruction. University entrepreneurship programs can help students identify their entrepreneurial potential and improve startup performance, according to Eesley & Lee, (2021). Students' knowledge and behavior are increased by entrepreneurial education directly and indirectly through entrepreneurial passion and entrepreneurial motivation, as well as through entrepreneurial passion (Alakaleek, et al., 2023; Anwar, et al., 2023). In both developing and developed countries, universities have implemented a variety of training programs and research projects for entrepreneurs corresponding to their needs and facilities (Pihie, 2009), seeking to foster innovation and initiative in students after graduation (Acs, 2006).

To overcome these limitations in the KSA's education system, over thirty-five business incubators or accelerators have been launched within universities (Siddiqui et al., 2021). The KSA's university business incubators (UBIs) are still in their infancy stages (Siddiqui et al., 2021). As an emerging generator of incubators, accelerators are an important component of the entrepreneurial ecosystem and one of the fastest-growing forms of support for entrepreneurship (Bliemel et al., 2019; Cohen et al., 2019; Shankar & Clausen, 2020). Accelerators are usually a few months long and offer intensive programs with numerous services, such as training, mentorship, networking, small amounts of seed capital, and workspaces, in exchange for small equity stakes (Cohen et al., 2019; Cohen & Hochberg,2014). The concept of accelerators is relatively new (Pauwels et al. 2016), and most publications have studied the phenomenon descriptively (Shankar & Clausen, 2020). This form of organization has been studied empirically; however, the results have been mixed. Accelerators have been found to have positive effects on start-ups in several studies (Hallen et al. 2020). Indeed, accelerator programs facilitate the development of entrepreneurial, cultural, economic, political, and human capital (Bliemel et al., 2019). In contrast, some studies have found that accelerators have minimal or even negative impacts on start-ups (Gonzalez-Uribe & Leatherbee, 2018; Yu, 2020).

Nonetheless, accelerators are important for several reasons. For example, recent research in the KSA has shown that it is difficult for new firms to start because of entry costs and competition from already-established firms (Aloulou & Al-Othman, 2021). Due to a survey of accelerator graduates, eleven categories of support were considered most valuable after graduation, including education, mentoring, networking, a networking group, equity funding, shared offices, technical assistance, media coverage

and public relations, investor relations, reputation, and government interaction (Bliemel et al., 2019).

While there have been increasingly more accelerators at the KSA's universities, little research has explored and evaluated these UBIs, so this study intends to fill this knowledge gap. Furthermore, frameworks for university business acceleration programs are essential and urgent; they benefit Saudi and international organizations.

3. METHODOLOGY

In this study, I examined the experiences of entrepreneurs and accelerator leaders at the IUM rather than extending the study to off-campus groups (for example, VC fund leaders). Many common quantitative indicators cannot capture the complexity of the interactions in entrepreneurial universities due to a lack of models and variables (Martinelli et al. 2008). Therefore, a qualitative case study design was used (Yin, 2013). Moreover, case studies are suitable for evaluating businesses or programs to gain a better understanding of their successes and failures (Yin, 2013; Barkley, 2006). This study uses emerging design, context-based inquiry, and inductive data analysis.

This case study is bounded by a time period (three months, from 11/2022 to 1/2023), two years after entrepreneurs graduated from the program, and by a single case study (the IUMAP community). I interviewed multiple IUMAP administrators based on their expertise in the accelerator system, as suggested by Merriam, (1988) and Yin, (2013). In later interviews, I extended the scope of participants to include entrepreneurs who joined the IUMAP, either as students, faculty members, or members of the local community. To accomplish this, I prepared a semi-structured interview protocol (Appendix A), which was used in this study. For credibility, I asked two qualitative researchers with expertise to provide their opinions on the interview protocol.

The interview focused on six questions: (1) What is the idea of your project, and why did you choose to participate in the accelerator? (2) How did the IUMAP contribute to your project? (3) Could you give me a brief description of your experience with the IUMAP? Positives and negatives? (4) How far has your project progressed, and how has it been evaluated in terms of its estimated value, branches, and employees? Please answer this question based on three stages: before joining the IUMAP, after graduating at the end of 2020, and now in 2023; (5) After graduation from the IUMAP, how did you cope with market challenges? (6) Could you make any recommendations to the IUM's decision makers?

The interviews lasted approximately forty minutes to sixty minutes. I also gathered more information from the document analysis, which included the IUM's strategic plan, annual reports, accelerator newsletters, accelerator reports, and documents from the accelerator program.

• 3.1 Ethical Considerations

This study used a purposive selection of participants who signed consent forms stating that they had read and understood the ethical considerations involved. A committee of the IUM's ethics committee approved the research (N:30/45). Each participant was informed of the nature and purpose of the study, as well as the interview process. Participation was confirmed by all participants. Additionally, 'written informed consent' was obtained and confidentiality was maintained. To maintain the confidentiality and anonymity of the research participants, I coded them using the following method: entrepreneurs (P1, P4, etc.) and accelerator leaders (L2, L4, etc.). Data were stored on a secure computer for the sole use of the researcher.

3.2 Study Participants

A total of thirteen entrepreneurs and six accelerator administrators were invited to participate in this study. Of these, ten entrepreneurs were accepted, along with four accelerator administrators who were interviewed. The entrepreneurs interviewed included five students, three local entrepreneurs, and two university employees. By combining data from both the demand and supply sides, it is possible to gain a better understanding of how entrepreneurship support works (Pauwels et al. 2016). To reduce either subject bias about their experiences or my bias in interpreting the collected data, I followed the suggestions of Barkley, (2006) and North, (2005) to increase the number of individuals in the case study and triangulate the sources of the interviews and a document analysis related to the IUM's strategic plan. To ensure the accuracy of the interview transcriptions, I had the participants read and check them.

- **3.3 Data Analysis**

A professional hired for the job recorded and transcribed interviews. The transcripts were analyzed thematically using MAXQDA software (qualitative data analysis software), mainly for analyzing and organizing the data by coding them line by line to find the initial codes and then grouping them to develop emerging themes. Themes were identified for each transcript by applying a cross-case analysis approach to find similarities and differences (Yin, 2013).

4. FINDINGS

Q1. What is the role of the strategic plan of the IUM in promoting entrepreneurship?

- **4.1 The IUM Accelerator Program (IUMAP)**

The IUM launched a non-profit initiative in late 2019 targeting students and employees of the IUM, as well as the local community of Madinah. This initiative provides a business incubator, accelerator, and competition. The accelerator program aims to promote innovation and entrepreneurship, improve awareness of entrepreneurship, and qualify and support participants in turning their ideas into real investments.

Since the first phase of IUMAP ended in 2020, I have focused on it, and by the time of this study, the projects had been on the market for about two years (9/2022 to 2/2023), allowing me to assess whether the accelerator is beneficial. This was the first time IUM offered a similar program. According to L3, "Our goal was to educate students about entrepreneurship and promote awareness, but some faculty members said we were an IUM. Because faculty members were unmotivated, students found it difficult to attend workshops and courses. Students and faculty members began to get involved with the initiative after receiving support from high-level administrators and the community."

- **4.2 IUMAP Participants**

Students, faculty members, and entrepreneurs from the Madinah community were also involved in the accelerator. L4 indicated that "since most IUM students are from abroad, it is important to introduce them to the local community to use its knowledge and expertise." The selection process began with inviting entrepreneurs to apply online for a place in the accelerator. More than 140 proposals were received during the first round, followed by interviews in the second round. Thirteen projects qualified for the accelerator for the first phase and represented a variety of fields, including technology, engineering, entertainment, education, food, and games. Prize-winning projects received funding and had the option of moving to the business incubator for ten months.

In response to my question about which projects would fit within the scope of this program, the leaders provided a broad description of a fast-growing start-up that solves a client's problem creatively and has high growth potential. Projects were selected based on several criteria: an innovative solution and business model, scalability and growth potential, high risk, interest from investment groups, and team skills.

Q2. How would IUMAP participants describe their experiences?

- **4.3 IUMAP Services**
- **4.3.1 Workshops, Training, and Consultations**

All IUM accelerator participants received several services, including access to training, workshops, consultations, general events, public talks by key speakers, and offices with a friendly environment. Over twenty-two workshops and consulting sessions were held, and more than nineteen trainers transferred their expertise to the accelerator's participants for over a hundred hours, providing them with invaluable experience.

Training and consulting sessions were offered to either groups or individuals. All participants agreed that the workshops were high quality and professional. P7 explained, "[A] significant part of these workshops covered feasibility studies, marketing, human resources accounting, developing ideas, calculating break-even points, and estimating costs." P9 said, "I had some knowledge about these topics, but I gained a deeper understanding by reflecting, discussing, and practicing." P5 added, "I benefitted more from the training related to improving market research and challenging my ideas." More clarification was provided by P4, who said the following:

> Through the accelerator, we learned from experienced trainers and consultants about whether my idea meets a market need or has a financial return. A feasibility study is followed by how to calculate financial values and correct my path. Next, how should we build our team, and how do we develop the working process? Finally, how do I prepare my elevator pitch for investors?

Through these workshops and consulting sessions, entrepreneurs could find their path and sharpen their skills.

- **4.3.2 Providing a Shared Workspace**

IUMAP provides shared workspaces for entrepreneurs, which is a significant factor in starting businesses. P10 explained, "(The accelerator) provided me with an office, as start-ups don't have revenues yet, and I couldn't afford to rent an office. Since I had never set up a company, IUMAP embraces people without previous experience, predicting the success of their ideas." P3 confirmed, "Instead of working from home or a garage, the IUM provided us with a motivating and engaging working environment." P4 stated, "We grew our business significantly because of the accelerator and operators' environments. It is a professional place that I consider five stars in everything." L1 commented, "The shared working space was crucial to the entrepreneurs learning from peers, competing against each other, collaborating, and having mentoring easily available. Additionally, some entrepreneurs stayed at the workspace most of the day, which led to success."

4.4 IUMAP Essentials

Although the respondents described the positive impacts of IUMAP, they also noted areas for improvement. Most participants indicated that the accelerator could do a better

job, such as promoting their projects to investment funds, providing logistical support, such as supplying an incubation certificate to help them with the Ministry of Investment, and giving technical support to programmers. Moreover, some consultants may not specialize in the same field as their business, but rather have general entrepreneurial knowledge. Finally, targeting students may not be feasible.

4.4.1 Introducing Projects to VC Investment Funds

The IUMAP attempted to connect entrepreneurs with investors; however, the entrepreneurs were seeking more. P10 said, "I don't think this is a negative thing, but it could be improved for the next accelerator, such as IUM leaders introducing our projects to VC investment funds through planned meetings." As he explained, some projects had limited funds, which led them to shut down, while others needed money for growth. "I know there are few VC investment funds in our area, but we need IUMAP to link us with them." P9 confirmed, "The connection with investors is what I wanted. There was a small tour with some investors, but their orientation was technical, which was not meeting my project focus." L3 replied, "We planned to introduce the IUM projects to multiple investors, but we could not, due to the COVID-19 pandemic, which greatly limited these activities."

4.4.2 Providing Logistical, Legal, and Technical Support

The IUMAP's consultants provided advice on legal and regulatory issues, such as how to open a business, register a company, and draw up legal contracts, according to L2. However, the students sought more support, such as promoting their businesses in public places. P7 said, "I was expecting to obtain more support, like promoting our projects in malls and train stations, which would have helped us build our brand reputation." P5 added, "We need from the accelerator a certificate of incubation for the Ministry of Investment, which will help our business." P2 said, "I had software problems in my application, so I was hoping someone would help me to solve it in the accelerator since programmers are a crucial part of our tech projects. The leader of the accelerator linked us with some local programmers; however, they were not helpful." Importantly, the participants in the study raised these issues; correspondingly, these issues are essential to ensure that the accelerator works as intended.

- **4.4.3 Skilled Entrepreneurs**

It is worth asking whether the IUMAP's students can manage a company to ensure that an accelerator program is successful. The amount of money and time that students can spend at a university may make it difficult for them to be entrepreneurs and to manage their own companies, according to one interviewee. P3 explained:

> IUMAP receives students with no previous work experience and asks them to start their own companies. These projects are likelier to fail. How does a university student who is new to the market come up with a distinctive idea? The ideas presented by university students seem beautiful and suitable for an accelerator, but on the market, the story is different. The accelerator leaders should hire project managers who can oversee the students and give them directions.

L1 replied, "Although IUMAP aimed at providing training and direction for participants, we did not intend to manage the projects in place of entrepreneurs, and we understood that not all projects would succeed." In my view, as a researcher, respondents perceived their project as a failure if it failed to enter the market and attract funding. This may have led to the belief that, as recent graduates, they cannot run a

business. Consequently, the accelerator must accept only talented and skilled entrepreneurs.

4.4.4 Become a Partner

- The IUMAP program has a key objective, which is not to acquire a percentage of ownership in any of the companies in the accelerator program, as the program is a non-profit initiative. Undoubtedly, however, it would be an excellent idea to enter into a deeper partnership with the entrepreneur, which would enable one to invest in their company with a small amount of money in exchange for a small percentage of their revenue. In the opinions of P6 and P4, the university should build a VC fund that will finance the company received by the IUMAP to acquire a small percentage and invest in the seed stage as a partner, similar to Stanford or other international universities, which will result in a greater contribution to the **IUM's** finances.

- **4.5 IUMAP's Impacts**

The IUMAP had direct and indirect positive impacts on entrepreneurs. A variety of skills were learned, and much knowledge was exchanged. Professional experience was gained, with the motivation to win rewards, create relationships with the business community, and market the entrepreneurs and their projects.

5.5.1 Improving Business Models

The accelerator developed business ideas and models. For example, P1 indicated, "While studying at the IUM, I opened a physical store that was quite expensive, so I joined the accelerator. Upon completion of the accelerator, I shifted my business model by developing a franchise model and a mobile application. My company grew from hundreds of customers to more than 300,000." According to P9, "We chose to offer services to companies B2B rather than opening branches and operating the entire process." As P2 stated, "The accelerators' trainers helped me find flexible employees rather than full-time employees."

To sharpen entrepreneurs' skills, the workshops enabled students to develop their abilities in a variety of areas, including creative and rational thinking, effective communication, team building, business model building, and project management, according to L2 and L4. P4 explained, "I had been struggling to increase revenues, and then I was advised by a consultant to shift our payment method from a single payment before purchasing to monthly installment payments, which increased revenues."

4.5.2 IUMAP Awards

The IUMAP provided six awards at the end of the demo day program, with the total value being almost US $100,000. P3 said, "Our motivation was to win the award, which will allow us to invest in our project and grow." Working with the aim of winning can encourage entrepreneurs to focus on their projects and learn quickly to meet the jury's criteria. L2 indicated, "We used different strategies to motivate entrepreneurs, and while winning a monetary prize was one of the main effects, it wasn't the main one. In addition to opening up new opportunities for entrepreneurs and their projects, winning would also boost their reputations. The winner receives the prize in three stages based on their achievements and key performance indicators (KPIs)."

- **4.5.3 Marketing the Projects**

It is believed that the indirect impact of the IUMAP is to create a reputation for these projects, market them, and create awareness about those entrepreneurs and their projects among marketing professionals in a broader sense (P1, P2, P7, P10, L2, and L3). In this study, half of the individuals stated that they had gained a huge benefit from graduating from the IUMAP since it functioned as a free marketing campaign for them, which was an unexpected result of IUMAP graduation. P1 explained, "The IUMAP supports us as a marketing arm, like the media that covered the closing ceremony and the announcement of the winners (our project was one of the first-place winners), including TV, the local newspaper, and social media celebrities who interviewed us."

4.5.4 Engagement with the Business Community

Another unexpected and indirect positive impact was building relationships between the entrepreneurs and the business community. The IUMAP helped participants increase their chances of engaging with the local community by making the IUMAP available for local entrepreneurs not affiliated with the IUM. Due to this engagement, participants' startup companies were acquired by a local company that was part of the IUMAP. Alternatively, interviewees were hired by these companies, as they are talented entrepreneurs. Respondents became suppliers or customers for one another and collaborated. P8 explained, "Because we are not affiliated with the IUM, we benefit from the IUMAP, as we acquired a company during the accelerator based on observing and evaluating the team's ability." P5 added, "As a member of the IUMAP, we could have relationships with local entrepreneurs who have the same interests. This has benefited us both directly and indirectly."

4.5.5 Promoting Entrepreneurship as a Culture

All interviewees highlighted the IUMAP's key objective to create an entrepreneurial culture among its students, faculty, employees, and local community members. There was a link between the objectives of the IUM Strategic Plan and the promotion of an entrepreneurial culture. L1 explained that the IUM has worked on four levels to promote the entrepreneurial culture: (1) workshops, training, and events for all the university's members; (2) using the university's social media to spread knowledge about entrepreneurship; (3) building relationships with the local community; and (4) they held a demo day and invited the governor of Madinah province, Princes Faisal bin Salman Al Saud, which was covered by the regional media.

Q3. How have their projects progressed two years since graduation?

- **4.6 Challenges the Entrepreneurs Faced after Being in the Market**

- The IUMAP enhances entrepreneurs' skills and business ideas, but the real challenges lie in the market when they scale up their companies. Regarding such challenges, most respondents reported lacking investor interest, well-established corporations dominating markets, unsuitable ideas, difficulty reaching new clients and investors, changes in Saudi markets after the government increased fees and the VAT, and COVID-19. P10 elaborated:

> Our biggest challenge was financial support, demonstrating the difference between what you think while in the accelerator and what you see on the market. My belief is that customers stopped buying our security system during and after COVID-19. Although we had to pay for our expenses, the return did not cover the costs. The technology solution we created was well designed, but we had

trouble marketing it because of its complexity. The market is challenging, but we still fight to grow.

P4 added, "Many entrepreneurs may not have a holistic view of the market and do not understand the competitive nature of the market." Other subjects critiqued consultants who did not provide a real picture of the market. P8 said, "Some consultants were not helpful, in my opinion. We were given general guides to motivate us, with information that was generic and not specific to my field, and we needed someone to work with us closely and not just give us general guidance."

4.7 Evaluation of the IUMAP's Participating Projects Over Time

In evaluating the IUMAP's impact on entrepreneurs' projects, I encouraged them to assess their progress according to Ester,'s (2017) criteria for measuring start-up success, such as funding, scalability, and social impact (e.g., employment). Table 2 summarizes the 10 projects that graduated from the IUMAP based on the information provided by the participants. To gain a track record, the three stages of evaluation were applied as follows: Stage 1, before they joined the IUMAP; Stage 2, after they graduated; and Stage 3, now, in 2023. Although these estimates are not those of a professional evaluation company, they give an overall picture of whether they are struggling or growing.

Ten projects were examined overall (Table 2), with an estimated value before joining the IUMAP (Stage 1) of SAR 6,915,000, comprising three branches and fifty-seven employees. In Stage 2, the estimated value was SAR 18,730,000, comprising seven branches with ninety-nine employees. In January 2023 (Stage 3), the companies' total value was SAR 70,000,000, with ten branches and 202 employees.

Table 2

Evaluation of participating projects of the IUMAP over time

		State of projects before joining the IUMAP (Late 2019)			State of projects after graduating from the IUMAP (3/2020)			Current state of the projects (2023)					
	Sector	Value of project (SAR)	No. of branches	No. of employees	Value of project (SAR)	No. of branches	No. of employees	Value of project (SAR)	No. of branches	No. of employees	Awards won	Funds acquired (SAR)	State of project
1	Entertainment	1,500,000	1	9	5,000,000	1	12	30,000,000	6	40	Second-place winner 40K (track 1)	4.5 M for 25% crowdfunding	Grew
2	Food delivery	0	Online	1	0	Online	3	0	Online	0	None	0	Stopped
3	e-Commerce, second-hand goods	5,000	Online Online	4	50,000	Online	4	0	Online	0	Second-place winner	0 0	Stopped
4	Consulting for HE students	100,000	Online	7	180,000	Online	26	1,000,000	Online	110	None	0	Struggled
5	Education	10,000		3	500,000		4	1,000,000		6	None	0	Struggled
6	Historical Museum –VR	6,000,000	1	17	9,000,000	1	17	17,000,000	1	17	None		Struggled
7	Food: Bakery	300,000	1	19	500,000	3	30	5,000,000	4	30	Third-place winner	Sold for 5 million	Acquired

	State of projects before joining the IUMAP (Late 2019)			State of projects after graduating from the IUMAP (3/2020)			Current state of the projects (2023)					
Sector	Value of project (SAR)	No. of branches	No. of employees	Value of project (SAR)	No. of branches	No. of employees	Value of project (SAR)	No. of branches	No. of employees	Awards won	Funds acquired (SAR)	State of project
Smart homes	0	Online	0	5,700,000	1	3	40,000,000	3	23	First-place winner	Investorsacquired 20% in return of 8 million	Grew
Entertainment + cafe	500,000	1	6	2,600,000	1	9	5,000,000	1	10	None	0	Grew
Network security	0	online	0	200,000	1	3	1,000,000	1	6	None	0	Grew
Total	**6,915,000**	**3**	**57**	**18,730,000**	**7**	**99**	**70,000,000**	**10**	**202**		**17.5 million**	

As part of the IUMAP program's competition between the ten projects, four were selected as the top winners of the IUMAP's awards demo day in 2020, which provided a push for them to enter the market. Two succeeded in attracting a first round of investors, receiving about SAR 12,500,000, while one was acquired by a large company. Four of the 10 projects remain on the market and consider themselves growing businesses. However, three were struggling and could not grow as expected, and two shut down operations for financial or operational reasons.

According to this evaluation, 50% of the IUMAP's projects have grown and succeeded, while 50% are struggling to grow or have failed. The IUMAP was considered a success because the value of these projects increased by 91%, especially given that the IUMAP is operating for the first time and is a non-profit initiative.

5. Discussion

5.1 The IUM as an Entrepreneurial University

The purpose of this study was (1) to examine the IUM strategic plan's initiative, a practical accelerator for entrepreneurship, (2) participant experiences, and (3) projects' performance. In comparing the findings of this study to the formal factor of Guerrero-Cano et al.'s (2006) theoretical framework of an entrepreneurial university, this study found that the IUM developed its strategic plan to focus on entrepreneurship and promote its culture through a variety of initiatives, which could be considered a formal factor. Research suggests that entrepreneurial universities have changed their strategic plans (Etzkowitz, 2004). The second formal factor was supporting entrepreneurship, and IUMAP fit this role by launching accelerators and incubators. The third formal factor was providing an education program, which the IUM also supports. In the IUM, entrepreneurship education is a mandatory module. A university's entrepreneurial education should develop skills that apply across multiple contexts (Shah & Pahnke,, 2014). Only these modules are offered at the KSA's universities at present, since most universities offer only entrepreneurship courses to business students (Azim & Hariri, 2018).

Regarding the informal factors of Guerrero-Cano et al.'s (2006) theoretical framework, this study found reluctance among university faculty at the beginning of the IUMAP. However, this was resolved by support from high-level administrators and the general movement toward a diversified economy in the KSA. The second informal factor, regarding how to teach methodology, was not the focus of this study. Formal factors 1 and 2 need more research and investigation. The third factor included the rewards system, competitions, and celebrations, the students' success, and most of these factors

were achieved by the IUMAP. Hence, entrepreneurship competitions can have a significant impact on entrepreneurs' efforts (Pihie, 2009).

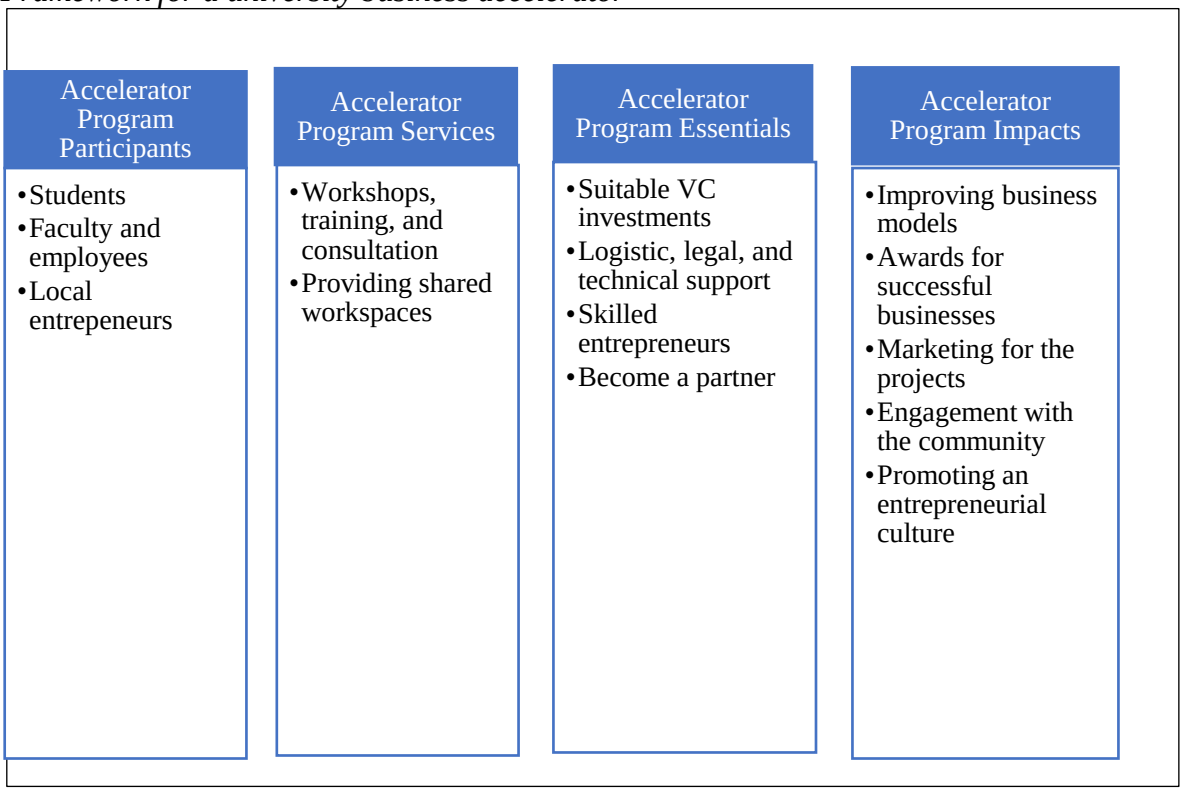
Engagement between entrepreneurs from the local community outside the university and the IUM's students, faculty members, and employees was a key contribution to this study. This contribution can be considered an additional informal factor to the theoretical framework developed by Guerrero-Cano et al. (2006). See Appendix B. Making the IUMAP available to the local community significantly enhanced entrepreneurs' abilities. Arguably, the local community's participation in the university's accelerator will not benefit students or faculty and will reduce their space and opportunities. This study, however, suggests that by bringing local entrepreneurs into the university environment, students and faculty can gain a better understanding of business environments, sharpening their skills and increasing their competitiveness. Ester, (2017) confirmed this conclusion, reporting that accelerators can be excellent venues for meeting corporations and entrepreneurs in industry.

5.2 Framework for a University Business Accelerator

Based on the findings of this study, I developed a framework for a university business accelerator that could be applied at any university (Figure 1). This framework builds on the benefits of the IUMAP program and aims to solve its limitations. Importantly, these limitations are discussed in the essentials section of the proposed framework (Figure 1). The participants mentioned these essential issues during the interview process, so I believe they would be a significant component of any university's business acceleration program.

Figure 1

Framework for a university business accelerator



Due to this study, we gained insight into participants' experiences in the IUMAP and the performance of their projects. These experiences have both positive and negative impacts. This study proposes a theoretical framework for university business

accelerators. It starts with building the strategic plan for the university, then emerging initiatives to promote entrepreneurship, and then launching the accelerator. The IUMAP's participants comprised three groups: (1) students, (2) faculty and employees, and most importantly, (3) local entrepreneurs. One of the main contributions of this study is the addition of community involvement outside the university as an informal factor in Guerrero-Cano et al.'s (2006) theoretical framework. Having the IUMAP accessible to the local community has markedly enhanced entrepreneurs' abilities.

The accelerator provided many services, including workshops, training, consultation, and shared workspaces. The findings show that these services at the IUMAP were highly professional—usually. These concerns raise issues related to consultation quality in general, as every project has its own needs. Markley & Barkley, (2003) indicated that no single model that supports entrepreneurs fits every project, so IUMAP consultations should be focused on individual projects' needs to develop paths to assist entrepreneurs.

Many limitations of the IUMAP were found, including limited access to VC investment funds and limited logistical support, legal assistance, and technological support. Markley & Barkley, (2003) argued that partnerships are crucial to success, so the IUMAP must link entrepreneurs with VCs. Ahmed et al. (2022) confirmed the positive influence of networking support, capital support, and training programs on sustainable entrepreneurial growth. Dams et al. (2013) found that accelerator programs increase entrepreneurs' chances of receiving VC financing. It would be beneficial for both sides—VC funds and entrepreneurs— to work side by side with entrepreneurs, either through management guidance or hands-on support (Markley & Barkley, 2003).

In addition, one argument targeted whether students could become successful entrepreneurs, and some entrepreneurs faced challenges once they entered the market. It is expected that the survival rate for all entrepreneurial companies will be unavailable. Even when students did not demonstrate notable progress after graduating from the IUMAP, they developed their skills and had a better chance of succeeding in the future. Since these companies have shorter accelerator durations, they are subject to more risk and uncertainty, as they require substantial funding and time to develop their pathways to success (Luke et al. 2019). In other words, entrepreneurial universities play an important role in seeking long-term impacts by building a community of entrepreneurs that will help develop the ecosystem. Furthermore, skilled entrepreneurs should be selected for accelerators to increase their success rates.

The positive side IUMAP includes awards, developing entrepreneurs' business model, marketing their projects, engaging with the local community, and promoting an entrepreneurial culture. In addition to increasing their survival rate, this award conveys to the VCs that they have passed some criteria and could be recognized by an official body, the university. These awards also market their projects to VCs and customers. Through university accelerators, VCs can select the start-ups that are likeliest to succeed and minimize the risk of failure (Cohen & Hochberg, 2014). Newly hosted companies' performance and prospects have been found to be positively affected by quality accelerator programs (Canovas-Saiz et al. 2021) and to enrich entrepreneurs' networks (Shah & Pahnke, 2014). Moreover, to strengthen commercialization attitudes in universities, an entrepreneurial culture must be promoted (Shah & Pahnke, 2014).

The final result proved dramatically that the IUMAP had helped 50% of the projects succeed, while the other 50% were struggling or had stopped operations. Accelerator performance indicators are positively related to firm survival (Canovas-Saiz et al. 2021;

Shah & Pahnke, 2014). The accelerator was considered a success because the growth of these projects' value was 91%, quite an accomplishment for a university non-profit initiative in its first phase. The number of startups that fail is estimated to be at least six out of ten (Ester, 2017). While some founders cannot prioritize their efforts in the right areas, the main reasons they fail are inadequate resources, unrealistic expectations of the market, an unattractive product, or a market that is not ready for an entrepreneur (Ester, 2017). In this study, the reasons for failures varied, including a lack of investor interest, mature markets with established corporations, ideas that did not fit the market, difficulty reaching new clients and investors, changes in the KSA's market due to increased fees and the VAT, and COVID-19.

The IUMAP has funded diverse projects, but they lack a central theme. While some are successful, this approach is criticized for not aligning with the university's strengths. A more strategic approach could combine technology with areas like Arabic or Islamic finance. However, this work method is also criticized for not targeting strategic aspects (Pauwels et al. 2016). Instead, as an example, it might combine technology with Arabic or Islamic finance to build on the IUM's strengths.

6. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study found that the IUM's strategic plan emphasizes entrepreneurship and that several initiatives are being developed to achieve these goals. The IUMAP has given students and employees the opportunity to become entrepreneurs, boosted their motivation to become entrepreneurs, rewarded them, marketed their projects, and helped them build solid business networks. Nevertheless, many limitations were found, including limited access to VCs, logistical support, and legal and technological assistance. In addition, one argument focused on whether it was possible for students to become successful entrepreneurs and whether entrepreneurs had to overcome challenges once they entered the market.

The findings of this study, particularly the proposed framework for a university business accelerator, can be applied to other economic development organizations seeking to develop effective entrepreneurial universities. Moreover, universities, as non-profit accelerators, must work more on enhancing their capabilities, linking with VC groups, and establishing ecosystems that support sustainability. The interesting lesson here is that universities must become both more diverse and more entrepreneurial and spread such cultures through activities, curricula, and other initiatives. The final result notably illustrated that the IUMAP was considered a successful initiative, as it helped 50% of the projects succeed, while the other 50% were struggling or had stopped operations.

6.1 Implications

There are implications for policy makers. For example, policy and decision makers should take several courses of action at the university's high and executive levels. First, entrepreneurship modules should be included in all academic programs, not just business schools. Second, accelerator should link entrepreneurs with academic and business experts to improve project ideas before they are brought to the market. Third, providing shared workspaces is significant for entrepreneurs on multiple levels, such as sharpening their skills and acquiring knowledge in a short time. Fourth, the IUM should invest in promising projects, particularly those related to the IUM's strategic plan's main objectives: "investing and increasing the sources of revenue," which was

supported by Pauwels et al. (2016). Fifth, projects should be divided along two paths: those in their conceptual stage and those that have entered the market.

6.2 Limitations and Future Research Directions

This study was limited to examining the IUM as a single case study. Another limitation came from the few participants in the IUMAP. In addition, it was not possible to evaluate the IUM's other initiatives, such as (1) reforming curricula and their impacts and (2) introducing new compulsory innovation and entrepreneurship modules in the first year of all academic programs. More research must investigate these areas and the relationship between the university's accelerator and VC. In addition, students', faculty's, and employees' attitudes toward entrepreneurship and its teaching methods merit more research.

Funding information: The researcher wishes to express his sincere gratitude to the Deanship of Scientific Research at the IUM for the support provided to the research project 30/45.

REFERENCES

Acs, Z. (2006). How Is Entrepreneurship Good for Economic Growth? *Innovations, 1*(1), 97–107.

Ahmed, N., Li, C., Qalati, S., Rehman, H., Khan, A., & Rana, F. (2022). Impact of Business Incubators on Sustainable Entrepreneurship Growth with Mediation Effect. *Entrepreneurship Research Journal*, *12*(2), 137–160. https://doi.org/10.1515/erj-2019-0116

Alsulami, N. (2020). We Have Something to Share! How Saudi Universities Turn the Challenges of International Students into Opportunities: A Case Study of the Islamic University of Madinah. *Presented at the 31st ISANA Annual Conference*.

Al-Akkad, J. (2018). Aligning the Appeal of Entrepreneurs to Investors: Why Is There a Need for an Optimal Entrepreneurship Training Module in the Kingdom of Saudi Arabia to Better Engage Entrepreneurs with Investors. *Unpublished doctoral dissertation*. Durham University.

Alakaleek, W., Harb, Y., & Harb, A. (2023). The impact of entrepreneurship education: A study of entrepreneurial outcomes. *The International Journal of Management Education, 21*(2), 100800.

Al-Mamary, Y., Abdulrab, M., Alwaheeb, M. A., & Alshammari, N. G. M. (2020). Factors Impacting Entrepreneurial Intentions Among University Students in Saudi Arabia: Testing an Integrated Model of TPB and EO. *Education + Training*, *62*(7/8), 779–803. https://dx.doi.org/10.1108/ET-04-2020-0096

Aloulou, W., & Al-Othman, N. (2021). Entrepreneurship in Saudi Arabia. *In Entrepreneurship in the Gulf Cooperation Council Region: Evolution and Future Perspectives*. 111–145. https://doi.org/10.1142/9781786348081_0006

Alsultan, H. (2020). Strategic Change in the Kingdom of Saudi Arabia: The Entrepreneurial University Concept in Practice. *Unpublished PhD thesis*. The University of Manchester, United Kingdom.

Anwar, I., Ahmad, A., Saleem, I., & Yasin, N. (2023). Role of entrepreneurship education, passion and motivation in augmenting Omani students' entrepreneurial intention: A stimulus-organism-response approach. *The International Journal of Management Education, 21*(3), 100842. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100842

Azim, M., & Hariri, A. (2018). Entrepreneurship Education and Training in Saudi Arabia. *In Entrepreneurship Education and Research in the Middle East and North Africa (MENA): Perspectives on Trends, Policy, and Educational Environment*. 193–214. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90394-1_11

Barkley, D. (2006). The Value of Case Study Research on Rural Entrepreneurship: Useful Method? *In Presented at the Joint ERS-RUPRI Conference on Exploring Rural Entrepreneurship: Imperatives and Opportunities for Research*. Washington, D.C.

Bliemel, M., Flores, R., De Klerk, S., & Miles, M. P. (2019). Accelerators as Start-up Infrastructure for Entrepreneurial Clusters. *Entrepreneurship & Regional Development, 31*(1-2), 133-149. https://doi.org/10.1080/08985626.2018.1537152

Bramwell, A., & Wolfe, D. (2008). Universities and Regional Economic Development: The Entrepreneurial University of Waterloo. *Research Policy, 37*(8), 1175-1187. https://doi.org/10.1016/j.respol.2008.04.016

Canovas-Saiz, L., March-Chordà, I., & Yagüe-Perales, R. (2021). A Quantitative-Based Model to Assess Seed Accelerators' Performance. *Entrepreneurship & Regional Development, 33*(3-4), 332–352.

Cohen, S., Fehder, D., Hochberg, Y., & Murray, F. (2019). The Design of Startup Accelerators. *Research Policy, 48*(7), 1781-1797. https://doi.org/10.1016/j.respol.2019.04.003

Cohen, S., & Y. Hochberg. (2014). Accelerating Start-ups: The Seed Accelerator Phenomenon. Working Paper No 2418000. *Social Science Research Network (SSRN)*. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2418000

Cumming, D. J., & Fischer, E. (2012). Publicly Funded Business Advisory Services and Entrepreneurial Outcomes. *Research Policy, 41*(2), 467–481. https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.004

Dams, C., Sarria Allende, V., Cornejo, M., Pasquini, R., & Robiolo, G. (2022). Impact of Accelerators, as Education & Training Programs, on Female Entrepreneurs. *Entrepreneurship Research Journal, 12*(3), 329–362. https://doi.org/10.1515/erj-2020-0306

de la Vega, I., Roomi, M., Ashri, O., & Coduras Martinez, A. (2017). GEM Saudi 2016/17 National Report. *Global Entrepreneurship Monitor*.

Dinh, V., Hoang, V., & Nguyen, P. (2016). The Role of Entrepreneurship Development in Universities to Promote Knowledge Sharing: The Case of Vietnam National University Hanoi. *Asia Pacific Conference on Information Management 2016: Common Platform to a Sustainable Society in the Dynamic Asia Pacific.*

Eesley, C., & Lee, Y. (2021). Do University Entrepreneurship Programs Promote Entrepreneurship? *Strategic Management Journal, 42*(4), 833-861. https://doi.org/10.1002/smj.3246

Ester, P. (2017). Accelerator Darlings, Challenges, and Future Plans. In *Accelerators in Silicon Valley* (pp. 119-136). Amsterdam University Press. https://doi.org/10.1515/9789048538683-009

Etzkowitz, H. (2003). Research Groups as 'quasi Firms': The Invention of the Entrepreneurial University. *Research Policy, 32*, 109-121.

Etzkowitz, H. (2004). The Evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalization, 1*, 64-77.

Gonzalez-Uribe, J., & Leatherbee, M. (2018). The Effects of Business Accelerators on Venture Performance: Evidence from Start-up Chile. *The Review of Financial Studies, 31*(4), 1566-1603. https://doi.org/10.1093/rfs/hhx103

Guerrero-Cano, M., Kirby, D., & Urbano, D. (2006). A Literature Review on Entrepreneurial Universities: An Institutional Approach. *In 3rd Conference of Pre-communications to Congresses, University of Barcelona.*

Hallen, B. L., Cohen, S. L., & Bingham, C. B. (2020). Do Accelerators Work? If So, How? *Organization Science, 31*(2), 378-414. https://doi.org/10.1287/orsc.2019.1304

Islamic University of Madinah. (2022). The National and International Accreditation of the Programme.

Islamic University of Madinah. (2020). The Islamic University of Madinah's Strategic Plan. English version.

Jami, M., & Gökdeniz, I. (2020). The Role of Universities in the Development of Entrepreneurship. *Przedsiębiorczość – Edukacja [Entrepreneurship-Education], 16*(1), 85-94.

Khorsheed, M., & Al-Fawzan, M. (2014). Fostering University-Industry Collaboration in Saudi Arabia through Technology Innovation Centers. *Innovation, 16*(2), 224-237.

Lukeš, M., Longo, M., & Zouhar, J. (2019). Do Business Incubators Really Enhance Entrepreneurial Growth? Evidence from a Large Sample of Innovative Italian Start-ups. *Technovation, 82-83*, 25-34. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.07.008

MAGNITT. (2022). Saudi Arabia Venture Capital Report. https://shorturl.at/LjKpb

Markley, D., & Barkley, D. (2003). Development of an Entrepreneurial Support Organization: The Case of the Kentucky Highlands Investment. *Center for Rural Entrepreneurship.*

Martinelli, A., Meyer, M., & Von Tunzelmann, N. (2008). Becoming an Entrepreneurial University? A Case Study of Knowledge Exchange Relationships and Faculty Attitudes in a Medium-Sized, Research-Oriented University. *The Journal of Technology Transfer, 33*, 259-283. https://doi.org/10.1007/s10961-007-9031-5

Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass.

Ministry of Education. (2023). *Learn in Saudi Arabia*. https://studyinsaudi.moe.gov.sa/

Monsha'at. (2022). SMEs' Quarterly Report Q2 2022. https://www.monshaat.gov.sa/en/eparticipation/monshaat-reports

North, D. C. (2005). *Understanding the Process of Economic Change*. Princeton University Press.

Pauwels, C., Clarysse, B., Wright, M., & Van Hove, J. (2016). Understanding a New Generation Incubation Model: The Accelerator. *Technovation, 50*, 13-24. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2015.09.003

Peters, M. A., & May, T. (2004). Universities, Regional Policy, and the Knowledge Economy. *Policy Futures in Education, 2*(2), 263-277.

Pihie, Z. (2009). Entrepreneurship as a Career Choice: An Analysis of Entrepreneurial Self-Efficacy and Intention of University Students. *European Journal of Social Sciences, 9*(2), 338-349.

Shah, S., & Pahnke, E. (2014). Parting the Ivory Curtain: Understanding How Universities Support a Diverse Set of Startups. *The Journal of Technology Transfer, 39*, 780-792. https://doi.org/10.1007/s10961-014-9336-0

Shankar, R., & Clausen, T. (2020). Scale Quickly or Fail Fast: An Inductive Study of Acceleration. *Technovation, 98*, 102174. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102174

Siddiqui, K., Emad Al-Shaikh, M., Bajwa, L., & Al-Subaie, A. (2021). Identifying Critical Success Factors for University Business Incubators in Saudi Arabia. *Entrepreneurship and Sustainability Issues, 8*(3), 267-279.

Vesperi, W., & Gagnidze, I. (2018). Rethink University System: Toward Entrepreneurial University. *5th B. S. Lab International Symposium University*, 210-211.

Yin, R. (2013). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

Yu, S. (2020). How Do Accelerators Impact the Performance of High-Technology Ventures? *Management Science, 66*(2), 530-552. https://doi.org/10.1287/mnsc.2018.3256

فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال الطُّفولة المبكِّرة

روان معيض علي الرشيدي
ماجستير التربية في الطُّفولة المبكِّرة
كلية التربية – جامعة حفر الباطن

حنان مبارك محمد القحطاني
أستاذ الطُّفولة المبكِّرة وعميد كلية التربية
جامعة حفر الباطن

المسْتَخْلَص: هدفت الدِّراسة الحالية الكشفَ عن فاعلية البرنامج القائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة. استخدمت الباحثتان المنهجَ شبه التَّجريبي لمناسبته طبيعة البحث الحالي حيث تم تقسيمُ العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقامت الباحثتان بإعداد أداتين هما: مقياس الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي المصوَّر، وبرنامج قائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة حيث تم تطبيقهما على عينةٍ قصدية مُكونة من (٦٠ طفلًا) من أطفال ثالث ابتدائي؛ تتراوح أعمارهم ما بين (٨–٩) سنوات. اعتمدت الباحثتان في تحليل بيانات البحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أهدافه ومنهجه وطبيعة عينته، شملت: المتوسّط الحسابي، والانحراف المعياري لوصف البيانات، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي ومعامل ارتباط بيرسون لقياس قوة العلاقة واتجاهها بين المتغيرات، ومعامل ثبات إعادة التَّطبيق للتحقُّق من استقرار القياسات إضافة إلى اختبار "ت (T-test) "للمقارنات بين المتوسّطات سواء للمجموعات المرتبطة أم غير المرتبطة، وكذلك حساب حجم التأثير (η^2) لتقدير قوة تأثير المتغير المستقل في المتغيرات التابعة. وأظهرت نتائجُ البحث فاعليَة البرنامج القائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى الأطفال، كما بدا في القياس البعدي والتَّتبعي للأطفال عينة البحث وأظهرته نتائج فروضه، وأوصي البحثُ بضرورةِ الاهتمام بتعزيز مبادئ الرقابة الذاتية للأطفال، وذلك من خلال استخدام الأساليب التقنية الحديثة والرُّسومات والصُّور المتحركة.

الكلمات المفتاحية: الإنفوجرافيك المتحرك – الوعي – المخاطر، التَّواصل الاجتماعي – الطُّفولة المبكِّرة

The Effectiveness of an Educational Program Based on Animated Infographics in Developing Awareness of the Risks of Social Media among Early Childhood Children

Rawan Muidh Ali Al-Rashidi
Master's Degree in Early Childhood Education
College of Education – University of Hafar Al-Batin

Hanan Mubarak Mohammed Al-Qahtani
Professor of Early Childhood Education, Dean of the College of Education
University of Hafar Al-Batin

Abstract: This study examined the effectiveness of an educational program based on animated infographics in developing awareness of social media risks among early childhood children. Using a quasi-experimental design, the sample was divided into an experimental group and a control group. The researcher developed and applied two main tools: a pictorial scale measuring awareness of social media risks and an animated infographic-based program aimed at enhancing such awareness. The purposive sample consisted of 60 third-grade students, aged 8–9 years, equally split between the two groups. Data was analyzed using statistical methods aligned with the study's objectives, methodology, and sample characteristics. These included the arithmetic mean and standard deviation for data description; Cronbach's alpha coefficient to assess internal consistency; Pearson's correlation coefficient to determine relationships between variables; test-retest reliability to verify measurement stability; the t-test for comparing means of related and unrelated groups; and the effect size (η^2) to estimate the impact of the independent variable on the dependent variable. Findings revealed that the animated infographic program significantly improved children's awareness of social media risks. This improvement was evident in both post-test and follow-up measurements, confirming the validity of the study's hypotheses. The results highlight the program's ability to engage children visually and cognitively, thereby enhancing their understanding of online safety. The study recommends adopting modern technological approaches, such as animated graphics and visual storytelling, in educational contexts to promote children's self-monitoring skills and responsible use of social media, ensuring they are better equipped to navigate digital environments safely.

Keywords: Animated infographic – Awareness – Risks – social media – Early childhood

مُقدِّمة

في عصرٍ تتغير فيه أنماطُ الحياة ووسائلُ الاتصال بسرعة، أصبح من الضروري مراعاة تأثير هذه التحولات على الأطفال خصوصًا في مرحلة الطُّفولةِ المبكِّرة التي تُعدُّ أساس بناء الشَّخصية والقيم (مبروك وآخرون، ٢٠١٩؛ هجرس، ٢٠٢٤). فلم يعد عالمُ الطفل محصورًا في الأسرة والمدرسة، بل امتد إلى فضاءات رقمية واسعة توفر فرصًا للتعلُّم والمعرفة، لكنها تحمل في الوقت نفسه تحديات ومخاطر تؤثر على نموه النفسي والاجتماعي(Merrell & Lowenstein, 2007) ؛ .(Kim et al., 2015) . ومع انتشار الأجهزة الذَّكية والإنترنت، برزت تحدياتٌ ناجمةٌ عن سوء الاستخدام، بالرغم من المزايا التي تقدمها هذه التقنيات (رمضان، ٢٠١٧)، وبخاصةٍ في المملكة العربية السُّعودية التي شهدت تحولًا رقميًا واسعًا واستخدامًا مكثَّفًا لمواقع التَّواصل الاجتماعي على كل الفئات (الحسين، ٢٠١٦؛Kanaan, 2014) لقد أصبح الأطفالُ جزءًا فاعلًا في العالم الرقمي، يتقنون استخدام منصَّات مثل يوتيوب وتيك توك، الأمرُ الذي جعل وسائلَ الإعلام والإنترنت تحل تدريجيًا محل الأسرة والمدرسة في تشكيل القيم والسُّلوكيات (حجازي، ٢٠١٨؛ الحمصي، ٢٠٠٨). وتشير إحصائياتُ اليونيسف إلى ازدياد استخدام الأطفال لمواقع التَّواصل بمستويات مشابهة للبالغين، مع قلة الرقابة وغياب الوعي الكافي بمخاطرها .(UNICEF, 2017) وتشكل هذه المنصَّاتُ خطرًا متزايدًا بسبب نقل أفكار غير مناسبة وقيم دخيلة، وهو ما يؤثر سلبًا على سلوك الأطفال وعلاقاتهم النفسية والاجتماعية، مع احتمال تعرضهم لمحتويات مسيئة أو ثقافة العنف (Mansour, 2016) ؛ عقون، ٢٠٢٢؛ بكاي وكروم، ٢٠١٩).

يرتبط الاستخدامُ المفرط لمواقع التَّواصل بمشكلات نفسية مثل: القلق، والاكتئاب، والميول الجنسية المنحرفة، والتقليد السلبي (Le Heuzey, 2012)، ويُشجع على مقارنة الأطفال بأنفسهم مما يهدد نفسيتهم (Iwamoto & Chun, 2020) كما يقلل التفاعل المباشر ويزيد الانطواء .(Gironda, 2013) وتؤكد اليونسكو أن التوعية بتعليم المواطنة الصالحة أهم من الحظر في مواجهة هذه المخاطر(UNESCO, 2014) ، وتتطلب حمايةُ الأطفال توعيةً شاملةً تساعدهم على فهم المشاعر وضبط الانفعالات .(Doyle, 2013) وتشير دراساتٌ حديثة إلى أن عدم تحديد أوقات الاستخدام يؤدي إلى الإدمان وتأثير نفسي سلبي، حيث يزيدُ الاستخدامُ الطويل عبر الإنترنت من الانطوائية والعدوانية، فضلًا عن الفجوة بين الواقع والعالم الافتراضي التي تسببها الأجهزة الذكية (Throuvala et al., 2019) ؛ صبطي وآخرون، ٢٠٢٠؛ عبد الحميد، ٢٠١٨). وحسب تقرير اليونيسف (٢٠١٧)، فإنَّ الأطفالَ يفتقرون إلى الوعي الكافي بمخاطر الإنترنت بالرغم من الاستخدام المتزايد ما يحتم الحاجة لتوعيتهم.

وتؤكد دراسةُ الشبيب (٢٠١٧) ارتفاع إقبال الأطفال السعوديين على مواقع التَّواصل مع قلة خبرتهم في تقييم المحتوى، وبالرغم من جهود السُّعودية لتوفير بيئةٍ رقميةٍ آمنة (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٣)، فلا تزال مخاطر التَّواصل مع الغرباء والابتزاز والتنمُّر السيبراني والمحتوى الإباحي قائمة (عبد الكريم، ٢٠٢١). كما تحذر دراساتٌ أخرى من المعلومات الخاطئة والتنمُّر الإلكتروني واختراق الحسابات(Keven, 2014) ؛ (حسين،٢٠١٦) وأظهرت دراساتٌ متعددة زيادة المخاطر السُّلوكية والشَّخصية مثل: العدوان، وضعف العلاقات الاجتماعية، والعزلة (المفتي، ٢٠٢٢؛ عبد الكريم، ٢٠٢١؛ الهاشمي وزملاؤه، ٢٠٢٠؛ الشمري والبلهان، ٢٠١٩)؛ مما يبرز ضرورةَ حماية الأطفال لضعف وعيهم وتأثيره السلبي بالرغم من وجود التشريعات الدولية (عبد الكريم، ٢٠٢١).

لقد أحدث التَّطورُ السَّريع في تقنيات الاتصال تغييرات جوهرية في بيئة الطفل، حيث أصبح التفاعلُ مع المنصَّات الرقمية واقعًا يوميًا يحمل فرصًا للتعلم والنُّمو، مع تحديات نفسية واجتماعية وسلوكية؛ ومن هنا تبرز الحاجةُ لإيجاد أساليب

توعوية مبتكرة تتناسبُ مع خصائص الأطفال واهتماماتهم، ويُعد الإنفوجرافيك المتحرك خيارًا واعدًا يجمع بين وضوح الرسالة وجاذبية العرض البصري والحركي؛ ما يُسهِّل تبسيط المعلومات المعقَّدة وتحويلها إلى محتوى مشوق وسهل الاستيعاب. وبالرغم من تزايد استخدام هذه التقنية في مجالاتٍ متعددة، فإنَّ توظيفها منهجيًا لتوعية الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل ما زال محدودًا؛ مما يستدعي عمل دراسات متخصصة لتقييم فعاليتها واقتراح إطار تطبيقي لتعزيز الاستخدام الآمن للتكنولوجيا في الطُّفولة المبكِّرة.

تستند هذه الدِّراسة إلى نظريات نفسية وتعليمية تُفسِّر كيفيةَ تفاعل الأطفال مع المحتوى الرَّقمي، حيث تؤكد نظرية النمو المعرفي لبياغيه (Piaget, 1972) أنَّ الطفل يمر بمراحل معرفية متسلسلة تتطور عبر التفاعل مع البيئة؛ مما يجعل نوع المحتوى وخصائصه مؤثرًا في بناء التَّفكير والسُّلوك. وتشير نظريةُ التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1986) إلى أن الأطفال يتعلمون بالملاحظة والتقليد، بما في ذلك السُّلوكيات الرقمية المعروضة على منصَّات التَّواصل الاجتماعي، كما توضح نظريةُ الوسائط الغنية (Daft & Lengel, 1986) أنَّ الوسائطَ الغنية مثل الإنفوجرافيك المتحرك أكثر فعاليةً في إيصال الرسائل المعقَّدة بوضوح، بما يتناسب مع قدرات الطفل البصرية والانتباهية، وهو مما يعزز من فاعلية التوعية.

مشكلةُ البحث:

تُشكِّلُ الطُّفولةُ المبكِّرة مرحلةً محوريةً في بناء شخصية الإنسان وتنمية قدراته المعرفية والانفعالية والاجتماعية، إذ يكتسبُ الطفل خلالها المفاهيم والخبرات التي تؤثر في تفاعله مع محيطه (هجرس، ٢٠٢٤). ومع التَّسارع التكنولوجي وانتشار الأجهزة الذكية، أصبحت منصَّاتُ التَّواصل الاجتماعي جزءًا لا يتجزأ من بيئة الطفل، حيث توفر فرصًا للتعلُّم والترفيه، لكنها في المقابل تنطوي على مخاطر متنامية تهدد صحته النفسية وسلوكه (UNICEF, 2024). وتشير البيانات إلى أنَّ أكثر من ثلث الشباب في (٣٠) دولةً تعرضوا للتنمُّر الإلكتروني، فيما عبّر نحو (٨٠٪) منهم عن شعور بالخطر من الاستغلال الجنسي أو الإيذاء عبر الإنترنت (UNICEF, 2024). كما أظهر تقريرُ منظَّمة التعاون والتنمية الاقتصادية أن حوالي (١٧٪) من المراهقين الذين تتراوحُ أعمارُهم بين (١١ و١٥) عامًا شعروا بعدم الارتياح نتيجة تعرضهم لمحتوى غير مناسب، وأنَّ واحدًا من كل ستة أطفال تعرض للابتزاز أو التنمُّر عبر الإنترنت (OECD, 2024).

وفي السِّياق السُّعودي، وبالرَّغم من المبادرات الوطنية للمحتوى الرقمي الموجَّه للأطفال، تبقى التحدياتُ قائمةً، خاصةً مع ضعف الوعي بحماية الخصوصية والمخاطر المرتبطة بالاستخدام المفرط للأجهزة الذكية (وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠٢٣). وأظهرت دراسةٌ حديثة أنَّ منصَّات مثل يوتيوب وسناب شات قد تُشكِّل بيئةً محفوفةً بالمخاطر خاصةً مع تأخر آليات الرقابة؛ مما يعرّض الأطفال لمحتوى ضار دون تدخُّل فعَّال (Eltaher et al., 2024).

كما أكَّدت مؤسَّسةُ مراقبة الإنترنت أنَّ الهواتفَ الذَّكية تسهم في تسهيل عمليات الاستدراج الرقمي للأطفال داخل المنازل، إذ تم توثيق أكثر من (٢,٤٠٠) صورة أو فيديو استغلالي صوّر ذاتيًا في عام (٢٠٢٣) على منصَّات يُفترض أنها آمنة (Internet Watch Foundation, 2024). وفي ضوء هذه المعطيات، يتضح أن الأدبيات العلمية السَّابقة لم تعد كافيةً لمواجهة واقع الانتشار الرقمي بكل أبعاده، خاصةً في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة. ومن هنا، تهدفُ هذه الدِّراسة إلى سد هذه الفجوة من خلال تطوير برنامج توعوي مرئي تفاعلي بالإنفوجرافيك المتحرك لرفع وعي الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، وقياس أثره على سلوكهم الرقمي ومعارفهم، بما يسهم في بناء بيئة رقمية أكثر أمانًا تحافظ على القيم السليمة وتدعم مستقبلًا رقميًا مسؤولًا.

أسئلةُ الدِّراسة

١. ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال الطُّفولة المبكِّرة؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلةُ الفرعيةُ الآتية:

٢. ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية لدى أطفال الطُّفولة المبكِّرة؟

٣. ما فاعلية برنامج تعليمي قائم على الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية الوعي بالمخاطر المرتبطة بالمحتوى لدى أطفال الطُّفولة المبكِّرة؟

فروضُ الدِّراسة:

١. توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في القياس البعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى لصالح أطفال المجموعة التَّجريبية.

٢. توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي.

٣. لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى.

أهميةُ الدِّراسة:

أولًا: الأهميةُ النظرية:

١. تأتي أهميةُ هذهِ الدِّراسة في ظل قلة الدراسات العربية التي تهتم ببحث أثر استخدام الإنفوجرافيك المتحرك لتوعية الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي.

٢. ازدياد استخدام الأطفال لمواقع التَّواصل الاجتماعي على نطاقٍ واسع وتأثير ذلك على وعي الأطفال حيث أنها تؤدي دورًا مهمًا في تكوين شخصية الأطفال وسلوكياتهم.

٣. تناول البحثُ موضوعًا مهمًا وحيويًا وهو توعية الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي وذلك لتحقيق استخدام إلكتروني أمن لهم وحمايتهم من المخاطر التي قد تؤثر سلبيًا على سلوكهم؛ مما يسهم في تنشئة جيل سوي مؤهل لمواكبةِ متطلبات هذا العصر ومتغيراته.

٤. تظهر أهميتها من أهمية استخدام وسائل التَّواصل الاجتماعي في هذا العصر ومدى اندماج الأفراد في التَّعامل مع هذه الوسائل في شتى المجالات.

ثانيًا: الأهميةُ التَّطبيقية:

١. قد تسهم نتائجُ هذه الدِّراسة في تقديم قسطٍ وافرٍ من المعلومات والبيانات والنتائج يساعد على فتح آفاق وموضوعات جديدة قد تكون نقطة انطلاق للبحوث المستقبلية التي تهتم بكل ما يحيط بالطفل من وسائل تكنولوجية حديثة تؤثر في سلوكه في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة.

٢. إعداد برنامج قائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك لتوعية الأطفال وإكسابهم المعرفة بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي وتطبيقه، حيث يزود جميع القائمين على العملية التعليمية بأساليب حديثة لتوعية الأطفال وما له من أثرٍ إيجابي في بناء جيلٍ سوي في المجتمع.

٣. قد تفيد نتائجُ الدِّراسة في وصول التربويين والمربين إلى حلولٍ واقعية للتصدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي التي يتعرض لها الأطفال، ومحاولة مواكبة العصر الرقمي الذي يتصف بعديدٍ من التغيرات السَّريعة والمتلاحقة.

٤. قد تفيد نتائجُ الدِّراسة وزارةَ التعليم في تخطيط مناهج الطُّفولة المبكِّرة وتدعيمها وتضمينها محتويات توعوية نحو هذهِ المواقع؛ مما يسهم في تنمية شخصية الطفل وتحقيق استخدام إلكتروني آمن لهم.

٥. حفز كل الأطراف المعنية بالأطفال ومؤسَّسات التنشئة الاجتماعية والجهات الحكومية لمواجهة المخاطر التي قد تنجم من استخدام مواقع التَّواصل الاجتماعي من قبل الأطفال.

أهدافُ الدِّراسة:

١. إعداد برنامج قائم على استخدام تقنية الإنفوجرافيك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة.

٢. التحقُّق من فاعلية البرنامج القائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة.

حدودُ الدِّراسة:

حدود موضوعية: اقتصرت الدِّراسة على توعية الأطفال ببعض مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي المتمثلة في (المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية، والمخاطر المرتبطة بالمحتوى).

حدود بشرية: تم تطبيق البحث على عينة بلغ عددُها (٦٠) طفلاً من أطفال الصف الثالث ابتدائي في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة في محافظة حفر الباطن في المنطقة الشرقية.

حدود مكانية: تم تطبيق البحث في ابتدائية شركة الزهور للتعليم في محافظة حفر الباطن في المنطقة الشرقية.

حدود زمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي(١٤٤٥هـ).

مصطلحاتُ الدِّراسة:

مواقع التَّواصل الاجتماعي:

هي "مجموعة مواقع على شبكة الإنترنت تهدف إلى تسهيل التفاعل والتَّواصل وتبادل المعلومات من خلال تداول الصور والفيديوهات والأخبار بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي" (الحميداوي، ٢٠٢٠، ص. ٣٢).

وتُعرَّف مواقعُ التَّواصل الاجتماعي إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنها منصَّات رقمية، وعلى وجه الخصوص "تيك توك" و"فيس بوس"، تتيح للأطفال إمكانية التَّفاعل والمشاركة في أي وقتٍ ومن أي مكان، من خلال تبادل المحتوى المرئي والمسموع، إلا أن استخدامها قد يعرّضهم لمخاطر متنوعة، تشمل الجوانب النفسية والأمنية.

الإنفوجرافيك المتحرك:

عرفه شلتوت (٢٠١٦) أنَّه "أداة بصرية مرنة تُستخدَم بكثرة في مجال الإعلام والتعليم، وتحتوي على مجموعة مشاهد تحدث فيها حركاتٌ متنوعة مع مؤثِّرات صوتية" (ص٥٥). ويُعرَّف الإنفوجرافيك المتحرك إجرائيًا أنَّه مجموعة من الوسائط المتعددة التي تتضمن عناصر صوتية وحركية ونصوصًا وصورًا ورموزًا بصرية، تُعرَض بتسلسل زمني مُنظَّم بهدف توعية الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، وتبسيط المفاهيم المعقَّدة في قالب بصري جذاب، يراعي خصائص النمو العقلي والانفعالي للأطفال في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة، ويحفز تفاعلهم وانتباههم من خلال دمج الترفيه بالتعلم بأسلوب حديث وابتكاري.

الوعي

هو "إدراك الحقائق المتعلقة بظاهرةٍ ما وما فيها من علاقات تكشف طبيعة الظاهرة، ومن ثم تمكننا من حسن الفهم وتدبير أنسب الأساليب للمساعدة والحل" (عمران، ٢٠١٧) (ص. ٢٥٠). ويُعرَّف الوعيُ إجرائيًا في هذه الدِّراسة أنَّه: مستوى ما يمتلكه الطفل من معارف صحيحة، واتجاهات إيجابية أو سلبية، وممارسات سلوكية واعية، تتعلق بكيفية استخدامه لمواقع التَّواصل الاجتماعي، بما يمكّنه من إدراك فوائدها وتجنُّب مخاطرها.

المخاطر

صور من التهديد الوشيك الحدوث أو الخلل المحتمل أو الشر المحدق سببته ظروف أو أفعال معينة، وتتدرج صور الخلل أو الأذى هذه من المخاطر الفردية البسيطة إلى المخاطر المجتمعية الكبرى (المناور والعلبان، ٢٠٢١، ص. ٤).

وتُعرَّف المخاطر إجرائيًا في هذه الدِّراسة بأنَّها: جميع الآثار السَّلبية المحتملة، النفسية أو الاجتماعية أو الأمنية، التي قد يتعرض لها الطفل نتيجة تصفحه أو تفاعله مع مواقع التَّواصل الاجتماعي، بما في ذلك المحتوى غير المناسب، أو الاستغلال، أو التهديد لخصوصيته وأمنه الشخصي.

مرحلة الطُّفولة المبكِّرة

ويعرف مبروك وآخرون (٢٠١٩) الطُّفولةَ المبكِّرة بأنها الفترة العمرية ما بين ثلاث إلى ست سنوات، والتي تعدُّ من أهم مراحل حياة الإنسان حيث تتشكَّل معظم جوانب الشَّخصية (ص. ٣٢).

أدبياتُ البحث

يستند هذا الإطارُ النَّظري إلى ثلاثة محاور رئيسية مترابطة: الأول يعرض مفهوم الإنفوجرافيك المتحرك وأهميته ومراحل تصميمه ومميزاته، والثاني يتناول مواقع التَّواصل الاجتماعي من حيث خصائصها وفوائدها ومخاطرها، والثالث يربط بين المحورين من خلال إبراز دور الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى الأطفال، مدعومًا بما خلصت إليه الدِّراساتُ السَّابقة في هذا المجال.

المحور الأول: الإنفوجرافيك المتحرك

يُعدُّ الإنفوجرافيك أحد أشكال "فن الجرافيك" التي تعتمد على التَّفكير البصري لنقل الأفكار والمعلومات بوسائط رقمية متنوعة، حيث يُسهم في تسهيل استيعاب الرسائل المعقَّدة من خلال الدمج بين العناصر الواقعية، والرمزية، والخيالية (الرزق والشهري، ٢٠٢٣). وتُعدُّ هذه التقنيةُ وسيلةً فعالة وجذابة لتقديم المعلومات بشكلٍ بسيط وسريع من خلال المؤثِّرات البصرية، حيث تتحول البياناتُ والأرقام إلى صور ورسومات ممتعة تُبسط المحتوى وتجعله أكثر فهمًا (عيسى، ٢٠١٤).

١. مفهوم الإنفوجرافيك المتحرك:

يتكون مصطلحُ "الإنفوجرافيك" من كلمتي Information (معلومات) وGraphics (رسومات)، ليعبر عن تمثيل مرئي للمعلومات باستخدام أشكال وخطوط وكلمات وأحيانًا فقرات (مصطفى، ٢٠١٤؛ الرزق والشهري، ٢٠٢٣). ووفقًا لـ Hankey et al. (2013)، فإنه يعتمد على تقديم البيانات من خلال رسوم وأشكال بيانية تساعد الأطفال على الفهم.

عرفه درويش والدخني (٢٠١٥) بوصفه مجموعة من الوسائط تشمل: الصور الثابتة أو التفاعلية، والفيديوهات، واللغة المنطوقة والمصمَّمة لتنمية التفكير البصري. كما وصفه شلتوت (٢٠١٦) بأنه فن تبسيط البيانات المعقَّدة باستخدام الرسوم الجذابة. وأوضح حسن (٢٠١٧، ص. ١٣) أنه عرض بصري مختصر يجمع بين النُّصوص والرسوم لتبسيط المعلومات الغامضة.

أما الحارثي (٢٠١٩، ص. ٢٢) فقد اعتبرته تقنية لتحويل البيانات المركَّبة إلى رسوم متحركة تسهّل إدراك المفاهيم واعتبرته الشربيني (٢٠٢٠، ص. ١٢٢) تجسيدًا بصريًا يُفضله المتعلمون لفهم المعلومات المعقَّدة.

٢. تصميم الإنفوجرافيك:

يُعد تصميم الإنفوجرافيك من المهارات الأساسية التي ظهرت مع تطور تكنولوجيا المعلومات، ويقوم على ترتيب البيانات وتقديمها بصريًا لتسهيل فهمها (Lankow et al., 2012). يعتمد على الثَّقافة البصرية، حيث تتحول البيانات غير الملموسة إلى معلومات ذات معنى عند تنسيقها بعناية. وتؤكد Smiciklas (2012) أن التطورات التكنولوجية ساعدت في توسيع استخدامات الإنفوجرافيك. كما يشير (Lankow et al., 2012) إلى أن التصميم يضيف هدفًا واضحًا يجعل المعلومات ذات مغزى، باستخدام استراتيجيات مثل: الكتابة، والتحرير، والرسوم التوضيحية، وغيرها. وتوضح كتبي (٢٠٢٠) أن هذه الاستراتيجيات تؤكد فعاليةَ الإنفوجرافيك في إيصال الرسائل. وتُشير الباحثتان إلى أنَّ تصميمَ الإنفوجرافيك مهارة ضرورية في العصر الحديث؛ حيث تُسهم الثقافةُ البصرية والتصميم الإبداعي في تقديم البيانات بصورةٍ مُبسَّطة وفعَّالة تُعزز الفهم.

٣. أقسام تصميم الإنفوجرافيك:

ينقسم الإنفوجرافيك من حيث أسلوب العرض إلى نوعين رئيسيين؛ الأول هو الإنفوجرافيك الثابت (Static Infographic)، وهو تصميم يُستخدم غالبًا في المواد المطبوعة أو الرقمية دون احتوائه على عناصر متحركة، ويعتمد على دمج الصور والنصوص والبيانات الإحصائية لتوضيح المعلومات. (Afify, 2018 ؛الرزق والشهري، ٢٠٢٣). أما الثاني فهو الإنفوجرافيك المتحرك(Motion Infographic) ، وهو تصميم تفاعلي يُعرَض عبر شاشات الفيديو أو الهواتف الذكية، ويتميز بالحركة المستمرة، ويستند إلى سيناريو مُفصَّل يهدف إلى تقديم المعلومات بطريقةٍ مشوقةٍ وجاذبة (حميد ومنصور، ٢٠١٩).

٤. مميزات تصميم الإنفوجرافيك

يجمع الإنفوجرافيك بين جمالية الشكل ودقة المعلومات، ويُعد وسيلةً فعَّالةً لتقديم البيانات بصريًا في مساحةٍ محدودة. تزايد استخدامه بنسبة (٨٠٠٪) خلال الفترة من (٢٠١٠) إلى (٢٠١٢) بفضل قدرته على تحقيق أهداف تتجاوز

الوسائل التقليدية (أنور، ٢٠٢١). وأشار عددٌ من الباحثين إلى أبرز مميزات الإنفوجرافيك في التعليم حيث يُسهم الإنفوجرافيك في جذب انتباه المتعلمين وتنظيم المعلومات بشكلٍ منطقي ومتسلسل، كما يعرضها عبر عناصر بصرية مبتكرة مثل: الصور، والألوان، والكلمات؛ مما يرفع دافعيتهم ويُبسِّط المفاهيم المعقَّدة من خلال ربطها بالحياة الواقعية. ويُساعد كذلك على تعزيز الذاكرة البصرية وتوضيح الأفكار الغامضة، إضافة إلى تزويد المتعلمين بمهارات التحليل والمقارنة، وتنمية معارفهم وثقافتهم (Baliette, 2011; Smiciklas, 2012; Lankow et al., 2012; Dwyer, 2008).

وترى الباحثتان أنَّ الإنفوجرافيك المتحرك يمثل وسيلةً تقنيةً حديثة تجمع بين الدقة والجاذبية البصرية. يساعد على تهيئة أذهان المتعلمين، وربط المعلومات السَّابقة بالجديدة، وتعزيز الثقافة البصرية، وتشكيل الصور الذهنية، وتبسيط المعلومات المركَّبة، مما يسهل حفظها واستيعابها في الذاكرة البصرية، خاصةً لدى الأطفال.

٥. مراحل تصميم الإنفوجرافيك

يمر تصميم الإنفوجرافيك بعدة مراحل أساسية (Alzain & Aldursuni, 2022؛ مصطفى، ٢٠٢١):

١. تحديد الهدف: تحديد الأهداف التعليمية، والجمهور المستهدف، والمحتوى العلمي.

٢. مرحلة التَّصميم: صياغة المحتوى، واختيار الخطوط والألوان، وتحديد نمط الإنفوجرافيك (ثابت، متحرك، تفاعلي).

٣. الإنتاج: تنفيذ النموذج الأولي باستخدام برامج التصميم مثل Adobe Flash أو Canva، مع المراجعةِ والتعديل.

٤. التقييم: مراجعة التصميم، وإجراء اختبارات تجريبية، والتأكُّد من تحقيق الأهداف، وأخذ آراء المختصين.

٥. النشر والاستخدام: نشر الإنفوجرافيك بطرق إلكترونية متعددة وجمع التغذية الراجعة.

وترى الباحثتان أنَّ تصميمَ الإنفوجرافيك المتحرك يتطلَّب تخطيطًا دقيقًا يبدأ بتحديد الهدف والفئة المستهدفة، يليه كتابة السيناريو واختيار العناصر البصرية المناسبة، ثم تنفيذ التصميم باستخدام أدوات متخصصة، وتقييمه لضمان الجودة والفاعلية، وأخيرًا نشره وتلقي الملاحظات التطويرية. ويُعد تطورًا ديناميكيًا في الاتصال المرئي، إذ يضفي الحركة على المحتوى ويخلق تجربةً جذابةً وتفاعلية للمشاهدين.

المحورُ الثاني: مواقع التَّواصل الاجتماعي ومخاطرها

تمثِّلُ مواقعُ التَّواصل الاجتماعي أحد أبرز مظاهر التقدُّم التكنولوجي في الاتصال، إذ تُمكّن الأفراد من التفاعل والمشاركة الفورية للمعلومات والآراء؛ مما أدى إلى انتقال العلاقات الاجتماعية من الواقع إلى العالم الافتراضي (توفيق وآخرون، ٢٠١٨).

١. مفهوم مواقع التَّواصل الاجتماعي:

تُعرَّف مواقعُ التَّواصل الاجتماعي بأنَّها تطبيقات على الإنترنت تُستخدَم لبناء العلاقات الاجتماعية وتبادل المحتوى (Antheunis et al., 2016؛ Ahmad et al., 2018). وقد وصفتها دراسات عديدة بأنها أدوات تفاعلية تسهّل الاندماجَ والتَّواصل بين الأفراد في بيئة إلكترونية، من خلال الصور، والفيديوهات، والرسائل النصية، مثل فيسبوك وتويتر

وواتساب (عثمان والزيود، ٢٠١٣؛ الزبون وأبو صعيليك، ٢٠١٤؛ الشاعر، ٢٠١٥؛ حامد، ٢٠١٥؛ حسين، ٢٠١٦؛Gupta & Bashir, 2018 ؛ توفيق وآخرون، ٢٠١٨). ومن ثم، يمكن اعتبارها أدوات حديثة في الاتصال، تجمع بين التفاعل والتعبير الحر والمشاركة الفورية للمحتوى.

٢. أنواع منصَّات التَّواصل الاجتماعي ومواقعه

تتنوع منصَّاتُ التَّواصل الاجتماعي من حيث النشأة والاستخدام، حيث تأسس فيسبوك عام (٢٠٠٤) ليتيح للمستخدمين التفاعل عبر تحديثات الحالة والتعليقات(Alsanie, 2015) ، في حين ظهر تويتر عام (٢٠٠٦) معتمدًا على التغريدات القصيرة التي كان لها تأثير سياسي واجتماعي واضح .(Alsanie, 2015) أما يوتيوب فقد تأسس عام (٢٠٠٥) ليتخصص في مشاركة مقاطع الفيديو، ويُعد من أبرز مواقع الوسائط المرئية .(Paolillo et al., 2019) كما يُعد واتساب تطبيقاً للمراسلة الفورية يتيح تبادل النصوص والوسائط، وقد أثبت شعبيته بين المتعلمين (Alsanie, 2015) ؛ .(Afify, 2018) في حين أن انستجرام يركز على مشاركة الصور والفيديوهات القصيرة مع إمكانية التفاعل باستخدام الفلاتر (باشا وباشا، ٢٠٢٠). وأخيرًا جاءت منصة تيك توك الصينية عام (٢٠١٦) معتمدةً على مشاركة مقاطع الفيديو القصيرة؛ لتحقق انتشارًا واسعًا (Ma, 2020).

٣. خصائص مواقع التَّواصل الاجتماعي

تشترك معظمُ شبكات التَّواصل الاجتماعي في خصائص متشابهة، مثل: الملف الشخصي، والصورة، وقائمة الأصدقاء والرسائل، والمحتوى المرفق كالصور والموسيقى (الزبون وأبو صعيليك، ٢٠١٤).

وقد أشار الشاعر (٢٠١٥) إلى مجموعة من الخصائص الرئيسية، وهي:

- الشُّمولية :تتيح التَّواصل بين الأفراد في مختلف أنحاء العالم دون قيود زمانية أو مكانية.
- التفاعلية :تجمع بين الإرسال والاستقبال في الوقت نفسه، وتلغي سلبية الإعلام التقليدي.
- تعدُّد الاستخدامات :تخدم فئات متنوعة في مجالات متعددة كالتعليم والتَّواصل العام.
- سهولة الاستخدام :تعتمد على وسائل تواصل مرئية ورمزية لا تحتاج إلى إتقان لغوي كبير.

وترى الباحثتان إلى أن خصائص مواقع التَّواصل تشمل: إنشاء الحسابات الشَّخصية، ومشاركة المحتوى، والتفاعل، وسهولة الاستخدام، وتعدُّد الاستخدامات عالميًا وفي كل الأوقات، بالإضافة إلى توفير إشعارات وتنبيهات للتفاعل المستمر.

٤. مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي:

تُعدُّ مواقع التَّواصل الاجتماعي سيفًا ذا حدّين في حياة الأطفال، إذ تُحدث آثارًا سلبية متعددة نفسية، واجتماعية وثقافية، وخلقية، خاصةً في ظل غياب الرقابة (بكاي وكروم، ٢٠١٩؛ خضر، ٢٠٠٩). ويُركّز الباحثون على الجوانب السَّلبية لمواقع التَّواصل الاجتماعي عند دراسة تأثيرها على الأطفال نظرًا لخصوصية هذه المرحلة العمرية، حيث يفتقر الأطفالُ إلى النضج الكافي والقدرة على التمييز بين المحتوى الملائم وغير الملائم؛ مما يجعلهم أكثر عرضةً للتأثر بالمخاطر النفسية والاجتماعية والأمنية. ويزداد هذا التأثير في ظل غياب الرقابة والتوجيه، الأمر الذي يدفع الدِّراسات إلى تسليط الضوء على هذه الجوانب التحذيرية بهدف حماية الأطفال وضمان بيئة رقمية آمنة.

من بين المخاطر الأساسية: العزلة الاجتماعية، وإضاعة الوقت، وضعف الانضباط الخلقي، وانتشار الشائعات، وفقدان اللغة والهوية، والانتهاكات النفسية والمادية نتيجة انعدام الخصوصية (الشاعر، ٢٠١٥؛ شمس الدين، ٢٠١٣؛ عساف، ٢٠٠٥).

أولًا: مخاطر انتهاك الخصوصية

يتعرض الأطفالُ لانتهاكات متعددة للخصوصية عبر نشر بياناتهم الشَّخصية دون وعي، ومشاركة صور أو مقاطع فيديو غير مناسبة؛ مما يسهل سرقتها واستخدامها بشكلٍ ضار (Macaulay et al., 2019). وقد زادت التكنولوجيا المتقدمة في التصميم والتزييف من حدة المشكلة (اللبان، ٢٠٠٠)، كما أسهمت في انتشار الاحتيال وسرقة البيانات البنكية .(Gary, 2000) وتختلف هذه الدِّراساتُ عن (Ahmad et al., 2018) التي ركزت على المحتوى أكثر من الخصوصية.

ثانيًا: مخاطر المحتوى

أشارت دراساتٌ متعددة إلى أنَّ الأطفال يتعرضون لمحتويات غير لائقة مثل: الإباحية، والعنف، والعنصرية، إضافة إلى محتويات تسبب الخوف أو الرعب، ما يؤثر سلبًا على سلوكهم) عبد الواحد، ٢٠٢٠؛ الشمري والبلهان، ٢٠١٩؛ Flinsi، 2018؛ .(Ahmad et al., 2018) حيث تؤثر المحتوياتُ الجنسية والعنيفة على التوازن النفسي والسلوكي للأطفال وتزيد من احتمالية التنمر، والعدوانية، والقلق، والتقليد الخاطئ لشخصيات غير مناسبة. وقد أشارت دراسات إلى أن تلك التأثيرات قد تؤدي إلى ضعف التعاطف والعزلة الاجتماعية وفقدان الإحساس بالهوية (Ahmad et al., 2018). تختلف هذه الدراسات عن الزبون وأبو صعيليك (٢٠١٤) التي ركَّزت على المخاطر الاجتماعية.

ثالثًا: المخاطر النَّفسية

اتفقت الدِّراساتُ على أنَّ الاستخدامَ المكثَّف لمواقع التَّواصل يؤدي إلى مخاطر نفسية واضحة مثل: الاكتئاب، والقلق والعزلة، وتدني تقدير الذات، والتنمُّر الإلكتروني، واضطرابات النوم(Bozzola et al., 2022) ؛ Ley et al., 2017؛ .(Le Heuzey, 2012) وقد أظهرت دراسةُ الشمري والبلهان (٢٠١٩) أن (٣٥٪) من الأطفال يتأثرون نفسيًا بسبب وجود محتوى مخيف أو مشبوه، كما أشار الهاشمي وزملاؤه (٢٠٢٠) إلى أن (٦١٪) من أولياء الأمور عبّروا عن قلقهم من تأثير المحتوى العنيف. وأضافت دراسة Bozzola et al. (2022) مشكلات جسدية مثل: السمنة، والصداع وضعف البصر، والإدمان الرقمي. كما ذكرت حلاوة وعبد العاطي (٢٠١١) أن بعض الأطفال يتعرضون للابتزاز بسبب مشاركة أسرارهم؛ مما يسبب خيبة أمل وأمراضًا نفسية خطيرة قد تصل للانتحار.

ويمكن أن نستخلص مما سبق أن مواقع التَّواصل الاجتماعي أصبحت جزءًا لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وتعدُّ مواقع التَّواصل الاجتماعي وسيلةً فعالةً لتحقيق الاتصال الاجتماعي وتوسيع دوائر المعرفة، وبالرغم من الفوائد، فإنَّ مواقعَ التَّواصل تثير أيضًا بعض التحديات والقضايا مثل المخاطر التي تتعلق بالمحتوى غير الموثوق، ومحتوى العنف، والمحتوى غير اللائق وتأثيرها النفسي على الأطفال ، بالإضافة إلى المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية، بالإضافة إلى أنها تؤثر في سلوكيات الأطفال ومعتقداتهم حيث أنَّ مرحلةَ الطُّفولة هي مرحلة مهمة لتشكيل وعي الأطفال وإدراكهم نحو مختلف المفاهيم، بالإضافة إلى أن الخطورة تكمن في نقص التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي وافتقار الأطفال لمهارات

عديدة تمكنهم من مواجهة التحديات في العالم الرقمي وحمايتهم من المخاطر ، ومع ذلك، لا يمكن إنكار إيجابياتها، حيث تعدُّ وسيلة للتواصل الحديثة وتشكل جزءً لا يتجزأ من ثقافتنا الرقمية المعاصرة.

المحورُ الثالث: دور الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي للأطفال

أحدث الإنترنت تحولًا كبيرًا في حياة الأطفال، حيث أصبح بإمكانهم الوصول إلى معلومات متنوعة بسهولة، خاصةً مع انتشار الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية؛ مما زاد من تعرضهم لمخاطر الإنترنت ومواقع التَّواصل الاجتماعي، خاصةً في ظل غياب الرقابة وضعف الوعي (الدهشان، ٢٠١٨). وأكد الهاشمي وآخرون (٢٠٢٠) أن وسائل التَّواصل الاجتماعي لها آثارٌ سلبيةٌ متعددة، وشدَّدت اليونسكو على ضرورة تنمية وعي الأطفال لمواجهة هذه التحديات. أوصت دراسة الزبون وأبو صعيليك (٢٠١٤) بضرورة رقابة الكبار على استخدام الأطفال للإنترنت وتوعيتهم بالاستخدام الآمن.

وأشارت دراساتٌ متعددة (هادي، ٢٠٢١؛ شواف، ٢٠٢٠؛ عبد الواحد، ٢٠٢٠؛ الدهشان، ٢٠١٨) إلى آثار سلبية على الأطفال تشمل: العزلة، والإدمان، وتراجع التحصيل الدراسي، والأمراض النفسية، بالإضافة إلى ضعف اللغة وزيادة العدوان؛ مما يؤكد الحاجة لتوعية الأطفال بمخاطر الإنترنت ومواقع التَّواصل.

ويُعد الإنفوجرافيك المتحرك أداةً فعَّالةً في التوعية، نظرًا لتكامله بين الصور والنُّصوص والصوت والفيديو؛ مما يجذب الانتباه ويسهل إيصال المعلومات المعقَّدة بسرعة .(Dorneles et al., 2020) وقد بينت دراسةُ المدخلي (٢٠٢٣) أن استخدام الإنفوجرافيك أسهم في رفع وعي أطفال الروضة بمخاطر التسمُّم التكنولوجي. كما أظهرت دراسةُ سالم (٢٠٢١) فاعليةَ هذه الأداة في تنمية مفاهيم الأمن الرقمي والتنمُّر الإلكتروني. وأكدت دراسةُ مازن (٢٠٢٠) دور الإنفوجرافيك في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية وأخلاقياتها لدى طلاب المرحلة الإعدادية. بالإضافة إلى ذلك، استغلت بعضُ الدِّراسات الإنفوجرافيك على منصات التَّواصل الاجتماعي لنشر التوعية، مثل دراسة Abd Kadir et al. (2023)التي استخدمت فيديوهات إنفوجرافيك لتعزيز الوعي البيئي بين طلبة التعليم العالي في الإمارات، وأثبتت فعاليتها.

وأظهرت هذه الدراسات أن الإنفوجرافيك المتحرك يسهم بفاعلية في رفع وعي الأطفال بالمخاطر الناتجة عن استخدام الأجهزة التكنولوجية، وقد استخدمت أغلبُ الدِّراسات السَّابقة المنهجَ شبه التجريبي، ما عدا دراسة المدخلي (٢٠٢٣) التي استخدمت المنهج المختلط. وتتشابه الدِّراسةُ الحالية مع الدراسات السابقة في الأدوات والعينات، لكنها تنفرد بتركيزها على توعية الأطفال تحديدًا بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي. وقد استفادت الباحثتان من هذه الدراسات في صياغة فكرة البحث، وبناء الفروض، واختيار المنهج والعينة، وكتابة الإطار النظري. وتؤكد في الختام أن تصميمات الإنفوجرافيك المتحرك تمثل وسيلةً مبتكرةً وفعالةً للتوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي؛ مما يعزز حماية الأطفال في العصر الرقمي.

نظرياتُ الدِّراسة:

تشير نظريةُ النمو المعرفي التي وضعها جان بياجيه إلى أن التطور العقلي للطفل يمر بسلسلةٍ من المراحل المتتابعة، تبدأ بالمرحلة الحسيّة الحركية، مرورًا بمرحلة ما قبل العمليات، ثم العمليات المادية الملموسة، وصولًا إلى العمليات الشكلية المجردة، حيث يكتسبُ الطفل في كل مرحلة قدراتٍ ذهنية أكثر تعقيدًا. ويرى بياجيه أن هذا التطور يحدث من خلال التفاعل النشط مع البيئة عبر عمليتي الإدماج (Assimilation) والتوافق (Accommodation) اللتين تسهمان في تعديل البُنى المعرفية وإثرائها .(Piaget, 1972) وفي ضوء ذلك، يمكن القولُ إن التعرُّض المبكر للمحتوى الرقمي، بنوعيته وخصائصه، قد يسهم في إعادة تشكيل أنماط التفكير والسُّلوك لدى الطفل. أما نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، فتؤكد أن الأفراد يكتسبون

سلوكياتهم من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج المحيطة بهم، سواءً أكانت مباشرة في البيئة الواقعية أم غير مباشرة عبر الوسائط الإعلامية. وتبرز أهمية هذه النظرية في تفسير كيفية تأثُّر الأطفال بالنَّماذج الرقمية على منصات التَّواصل الاجتماعي، خاصةً في ظل قدرتهم على محاكاة السُّلوكيات التي يشاهدونها دون الحاجة إلى تعزيزٍ مباشر. وقد برهن باندورا على ذلك من خلال تجربته الشهيرة دمية بوبو (Bobo Doll experiment) التي أظهرت قابلية الأطفال لتقليد السلوك العدواني بمجرد مشاهدته (Bandura, 1986).

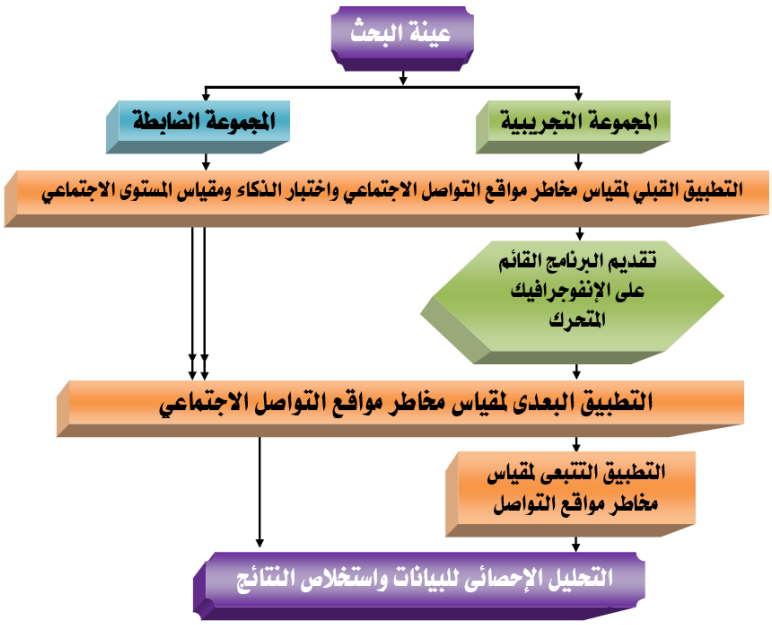
وفي السِّياق ذاته، تقدم نظرية الوسائط الغنية (Media Richness Theory) التي طوَّرها دافت ولينجل إطارًا لفهم تأثير خصائص الوسيط الإعلامي على فعالية الاتصال. وتفترض هذه النظرية أن الوسائط التي تتميز بثراء الرموز وتعدد قنوات الإرسال وسرعة التغذية الراجعة، تكون أكثر قدرةً على نقل الرسائل المعقَّدة بوضوح ودقة. وبناءً على ذلك، يُعد الإنفوجرافيك المتحرك وسيطًا غنيًا يجمع بين العناصر البصرية والحركية، مما يجعله أكثر ملاءمةً لخصائص الانتباه لدى الأطفال، ويزيد من فاعليته في إيصال الرسائل التوعوية بطريقةٍ جاذبةٍ وسهلة الفهم.(Daft & Lengel,1986)

الطَّريقةُ والإجراءات

اعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين التَّجريبية والضابطة، ويوضح شكلُ (١) التَّصميمَ التَّجريبي للبحث:

شكل ١

التصميم التجريبي للبحث (تصميم الباحثتين)



عينةُ البحث

١- العينةُ الاستطلاعية

تهدف العينةُ الاستطلاعية إلى التأكُّد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث (الصدق، والثبات)، تكونت العينةُ الاستطلاعية من (٣٢) طفلًا وطفلةً من تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السُّعودية.

٢- العينة الأساسية:

تكوَّنت العينةُ الأساسية للبحث من عينة قصدية قوامها (٦٠) طفلًا وطفلةً من أطفال الصف الثالث الابتدائي بمدرسة زهور الطُّفولة بمحافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السُّعودية، بمتوسط عمر زمني (٦,٣٧ ± ٠,٤٤)، وبواقع عدد (٣٠) طفلًا بوصفهم مجموعةً تجريبية وعدد (٣٠) طفلًا بوصفهم مجموعةً ضابطة.

أدواتُ الدِّراسة:

١- مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي. (إعداد الباحثتين)

أ- الهدف من المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى قياس الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى عينة من أطفال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة بالمملكة العربية السُّعودية.

ب- وصف المقياس:

لبناء هذا المقياس اطَّلعت الباحثتان على عديدٍ من الدِّراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تناولت موضوع مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي مثل دراسة الشمري والبلهان (٢٠٢٠) ودراسة المفتي (٢٠٢٢) ودراسة عبد الكريم (٢٠٢١) ودراسة قطب ومحمد (٢٠٢٠) ودراسة بن ميلود لعلاوي (٢٠٢٠) كما اطلعت الباحثتان على المقاييس والاستبانات التي تمَّ استخدامُها في هذه الدراسات لقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي. ويوضح جدول (١) عدد المفردات المخصصة لكل بُعد من أبعاد مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في صورته الأولية.

جدول ١

عدد المفردات المخصَّصة لكل بُعد من أبعاد مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في صورته الأولية

الأبعاد	عدد المفردات
المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية	١٧
المخاطر المرتبطة بالمحتوى.	١٣
المجموع	٣٠

ج- صدق المقياس

صدق الخبراء وصدق لاوشي:

تم حساب صدق مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي باستخدام صدق الخبراء وصدق المحتوي للاوشي Lawshe Content Validity Ratio (CVR) حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة الطُّفولة المبكِّرة وعلم النفس بالجامعات السعودية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمَّنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكُّد من صلاحيته وصدقه لقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال بالمملكة العربية السُّعودية، وإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح صياغة مفردات المقياس وملائمتها ومدى وضوح تعليمات المقياس، ومدى كفاية مفردات المقياس، ومدى وضوح خيارات الإجابة ومناسبتها، وتعديل أو حذف أو إضافة ما يرونه. وقد تم حساب نسب اتفاق الخبراء السَّادة أعضاء هيئة التَّدريس بالجامعات على كل مفردة

من مفردات المقياس من حيث: مدي تمثيل مفردات المقياس لقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال بالمملكة العربية السعودية. كما تم حساب صدق المحتوي باستخدام معادلة لاوشي Lawshe لحساب نسبة صدق المحتوي Content Validity Ratio (CVR) لكل مفردة من مفردات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي (In Johnston, Wilkinson, 2009, P5).

واتضح أن نسب اتفاق السَّادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على كل مفردة من مفردات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي تتراوح ما بين (٨٠-١٠٠)، كما بلغت نسبةُ الاتفاق الكلية للسادة الخبراء على مفردات المقياس (٩٤,٣٣٣)

وعن نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى اتضح أن جميع مفردات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي تتمتع بقيم صدق محتوي مقبولة، كما بلغ متوسط نسبة صدق المحتوى للمقياس ككل (٠,٨٨٧) وهي نسبة صدق مقبولة.

وقد استفادت الباحثتان من أراء السادة الخبراء وتوجيهاتهم من خلال مجموعة من الملاحظات مثل: تعديل صياغة بعض مفردات المقياس لتصبح أكثر وضوحًا، وإعادة ترتيب لبعض المفردات بتقديم بعضها على بعض.

صدق الاتساق الداخلي

بدايةً يرى Field (2009, P. 57) أنَّ قيمَ الاتساق الداخلي لمفردات المقياس تختلفُ بشكلٍ كبيرٍ عن قيم معامل ألفا كرونباخ إلا أن كليهما موثوق فيه، وللتحقُّق من الاتِّساق الداخلي للمقياس قامت الباحثتان بحساب ما يلي:

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه.

معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجته الكلية.

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

واتضح أنَّ معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع البُعد الذي تنتمي إليه. كما اتضح أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع درجته الكلية.

ويوضِّح جدولُ (٢) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول ٢

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس **(ن=٣٢)**

م	البعد	معامل الارتباط
١	المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية.	.858**
٢	المخاطر المرتبطة بالمحتوى.	.847**

ومن خلال حساب صدق مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي بطرق صدق الخبراء وصدق لاوشى وصدق الاتساق الداخلي يتضح أنَّ المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

د- ثبات المقياس

معامل ثبات ألفا كرونباخ:Cronbach's alpha

تم حساب ثبات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، واتضح أن مفردات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي يقل معامل ثباتها عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل وهي (٠,٨٢٢).

معامل ثبات إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وبلغ معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ككل (٠,٨٥٦**) وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات؛ مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

هـ- تصحيح المقياس

تم تصحيح مقياس مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي بإعطاء ثلاث درجات لكل إجابةٍ صحيحةٍ يقدمها الطفل وإعطاء درجتين لكل إجابةٍ قريبةٍ من الصحة وإعطاء صفر في حالة الإجابة الخطأ؛ وعليه تصبح النهاية العظمي للمقياس (٩٠) درجة والنهاية الصغرى (٣٠) درجة.

٢- اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن. (تقنين/ عماد أحمد حسن، ٢٠١٦)

أ- **الهدف من الاختبار**

يهدف هذا الاختبار إلى قياس نسبة الذكاء العام للأفراد بعمر زمني (٥,٥-٦٨,٤) سنةً.

ب- وصف الاختبار

يتكون الاختبار من (٣٦) بندًا موزَّعًا على ثلاثة أقسام هي "(أ، أب، ب)" ويشتمل كل منها على (١٢) بندًا، ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين وأسفله (٦) أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يُكمل الفراغ في الشَّكل الأساسي. ويبلغ زمنُ الإجابة عن الاختبار للفئة العمرية من (١٥,٥-٢٤,٤) عامًا (١٤) دقيقةً فقط.

جـ- صدقُ الاختبار:

قام مقنن الاختبار بحساب معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في الاختبار ودرجاتهم في اختبار وكسلر للذكاء واختبار المصفوفات ولوحة سيجان ومتاهات بورتيوس Porteus، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٢٨-٠,٥٢)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أقسام الاختبار وبعضها البعض وتراوحت بين (٠,٤٥-٠,٧٣)، وكذلك تراوحت معاملاتُ الارتباط بين أقسام الاختبار والدرجة الكلية بين (٠,٨٧-٠,٩٣)، وجميع معاملات الارتباط كانت دالةً إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يُشير إلى صدق الاختبار.

د- ثبات الاختبار

معامل ثبات ألفا كرونباخ: Cronbach's alpha

تم حساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للاختبار ككل (٠,٨٦٩).

معامل ثبات إعادة التطبيق:

تم حساب ثبات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن باستخدام معامل ثبات إعادة التطبيق وذلك بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية حيث بلغ معامل ثبات إعادة التطبيق للاختبار ككل (٠,٩٠١**) وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)؛ وعليه يتمتع الاختبار بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

هـ- تصحيح الاختبار:

إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والسؤال الذي لم يُجَبْ عنه يوضع له صفر.

٣- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي. (تقنين/ عبد العزيز الشخص٢٠٠٦)

أ- الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تحديد المستويات الاجتماعية والاقتصادية.

ب- وصف المقياس: يتضمَّن المقياسُ ثلاثة أبعاد يمكن من خلالها تحديد المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وهي: بُعد الوظيفة أو المهنة (للجنسين) ويتضمن تسعة مستويات؛ بُعد مستوى التعليم (للجنسين) ويتضمن ثمانية مستويات؛ بُعد متوسط دخل الفرد في الشهر ويتضمن سبع فئات.

ويتم تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من خلال المعادلة التنبؤية الآتية:

ص= ٠,٠٧٣+٠,٢٦٤× س١+٠,٢٨٤× س٢+٠,١٠٢× س٣+٠,١٦٠× س٤+٠,١٢٥× س٥

ومن خلال الدرجة التي نحصل عليها من تطبيق المعادلة السابقة يمكن وضع الفرد ضمن المستويات الاجتماعية الاقتصادية الآتية: منخفض جدًا، منخفض، دون المتوسط، متوسط، فوق المتوسط، مرتفع، مرتفع جدًا.

ج- تصحيح المقياس

يوضح جدول (٣) بيان المستويات الاجتماعية- الاقتصادية ومدى الدرجات الخاصة بكل منها.

جدول ٣

بيان المستويات الاجتماعية- الاقتصادية ومدى الدرجات الخاصة بكل منها

المستوى	مدى الدرجات
منخفض جدًا	١٢-٢٠
منخفض	٢١-٢٩
دون المتوسط	٣٠-٤٢
متوسط	٤٣-٦٠
فوق المتوسط	٦١-٧١
مرتفع	٧٢-٨٤
مرتفع جدًا	٨٥-٩٧

البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك

يقوم البرنامجُ الحالي على توظيف الإنفوجرافيك المتحرك في توعية الطفل بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة. تم تنفيذ برنامج "التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي باستخدام الإنفوجرافيك المتحرك " خلال العام الدراسي (١٤٤٥هـ)، واستمر تطبيقه مدة شهر كامل بواقع (٣٢) جلسةً تدريبية، بحيث عُقِدت الجلسات بشكلٍ مُكثَّف على مدار أيام الأسبوع، مدة كل جلسة نحو (٣٠) دقيقةً. تم تنفيذ البرنامج في قاعة أنشطة تعليمية مجهزة داخل روضة/مدرسة تحتوي على شاشة عرض ذكية (Smart Board) وحواسيب محمولة، مع توفير بيئة تعليمية محفزة

تتيح للأطفال التفاعل مع المحتوى المقدَّم. اشتمل البرنامج على سلسلة من الجلسات التعليمية القصيرة والمتتابعة التي تنوعت بين التعريف بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية والمخاطر المرتبطة بالمحتوى، وعُرضت خلالها مقاطع إنفوجرافيك متحركة مُصمَّمة خصيصًا للبرنامج، إلى جانب أنشطة تطبيقية وألعاب تعليمية، وحوارات مفتوحة مع الأطفال، مما أتاح لهم فرصة لتعرُّف السُّلوكيات الصحيحة عند استخدام مواقع التَّواصل الاجتماعي. وقد وزعت الموضوعات على الجلسات بطريقة تراعي التدرُّج في تقديم المفاهيم، بدءًا من التعريف العام بالمواقع، مرورًا بشرح كيفية حماية المعلومات الشَّخصية والتحقُّق من صحة المحتوى، وانتهاءً بالتعامل مع المحتوى العنيف أو غير اللائق وطرق الإبلاغ عنه. وقد تميزت التجربةُ بكثافة الجلسات وتكرار التعرض للمفاهيم، الأمر الذي عزز من ترسيخ المعلومات والمهارات المستهدفة لدى الأطفال، كما أتاح فرصًا أكبر للتطبيق العملي والمراجعة المستمرة.

أهداف البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلى تنمية الوعي لدى الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي التالية:

١. المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية
٢. المخاطر المرتبطة بالمحتوى.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

يُفترض بعد إتمام البرنامج المقترح أن يكتسب الأطفالُ بعض المعارف والمفاهيم والقيم والمهارات المرتبطة بالوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي التالية:

أولا: المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية:

١. أن يتعرف الطفل مخاطر إفشاء المعلومات الشَّخصية.
٢. أن يتعرف الطفل مفهوم حماية المعلومات الشَّخصية.
٣. أن يتعرف الطفل أهمية حماية المعلومات الشَّخصية.
٤. أن يبدي الطفل رأيه حول إفشاء معلوماته الشَّخصية.
٥. أن يناقش الطفل مخاطر مشاركة المعلومات الشَّخصية عبر المواقع.
٦. أن يتعرف الطفل على مخاطر مشاركة الصور الشَّخصية عبر المواقع.
٧. أن يذكر مخاطر مشاركة الموقع الجغرافي عبر المواقع.
٨. أن يستنتج الطفل المحتوى المناسب للنشر في المواقع.
٩. أن يناقش الطفل مخاطر قبول طلبات الصداقة من قبل الغرباء عبر المواقع.
١٠. أن يستنتج الطفل مخاطر الحديث مع الأشخاص البالغين عبر المواقع.
١١. أن يتعرف الطفل مخاطر فتح الرسائل الإلكترونية مجهولة المصدر.
١٢. أن يختار الطفل متابعة الأشخاص المقربين في مواقع التَّواصل.
١٣. أن يتعرف الطفل كيفية ضبط حسابة الشخصي عبر الموقع.
١٤. أن يتعرف الطفل أهمية كلمة المرور.
١٥. أن يحدد الطفل مخاطر مشاركة كلمة المرور.
١٦. أن يميز الطفل الإعلانات الخادعة.
١٧. أن يذكر مخاطر النقر على الإعلانات الخادعة.

ثانيًا: المخاطر المرتبطة بالمحتوى

١. أن يتعرف الطفل المخاطر المرتبطة بالمحتوى غير الموثوق.
٢. أن يتعرف الطفل المعلومات غير الموثوقة.
٣. أن يتعرف الطفل طريقة التحقُّق من صحة المعلومات بمساعدة الوالدين.
٤. أن يختار الطفل نشر المعلومات من المصادر الموثوقة.
٥. أن يناقش الطفل مخاطر نشر المعلومات غير الموثوقة.
٦. أن يبادر الطفل بالإبلاغ عن المحتوى غير الموثوق بمساعدة الوالدين.
٧. أن يتعرف الطفل المخاطر المرتبطة بمحتوى العنف.
٨. أن يصف الطفل المشاعر التي شعر بها عندما شاهد محتوى العنف.
٩. أن يبادر الطفل بإخبار الوالدين عند رؤية محتوى العنف.
١٠. أن يتعرف الطفل المخاطر المرتبطة بالمحتوى غير اللائق.
١١. أن يصف الطفل المشاعر التي شعر بها عندما شاهد محتوى غير لائق.
١٢. أن يبادر الطفل بحجب المحتوى غير اللائق عبر الموقع بمساعدة الوالدين.
١٣. أن ينتقي الطفل المحتوى المناسب لعمره بمساعدة الوالدين.

محتوى البرنامج

تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء نتائج البحوث والدراسات الميدانية والإطار النظري والدراسات السابقة المتوفرة لدى الباحثتين، ويتضمن البرنامج محتوى صحيحًا علميًا ويسعى لتحقيق أهداف البرنامج، واختيار وسائل تعليمية مناسبة تسهم في تحقيق أهداف البرنامج، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، يحتوي البرنامج على جلسات للبرامج ومقاطع الإنفوجرافيك المتحرك المصمَّم من قبل الباحثتين والإنفوجرافيك المنشورة عبر اليوتيوب.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم البرنامج الحالي الطرق والأساليب التربوية التالية: (الحوار، والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم بالملاحظة).

تحديد التقنيات التعليمية

استخدم البرنامج التقنيات التعليمية التالية: (الكمبيوتر، والسبورة الذكية، وفيديوهات الإنفوجرافيك المتحرك).

التخطيط الزمني للبرنامج القائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك

تم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسي (١٤٤٥هـ) في مدة شهر بواقع (٣٢) جلسةً.

صدقُ البرنامج:

تم عرض البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في صورته الأولية على عدد (١٠) أساتذة من أساتذة الطُّفولة المبكِّرة وعلم النفس بالجامعات السعودية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحًا لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكُّد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة بالمملكة العربية السُّعودية، وبلغت نسبةُ الاتفاق الكلية من قبل السَّادة الخبراء على صلاحية البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك (٩٤٪) وهي نسبةُ اتفاق مرتفعة.

كما بلغ معامل الاختلاف Coefficient of Variation (CV) بين السادة الخبراء على صلاحية البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك (٨,٩٧) وهي قيمة معامل اختلاف منخفضة جدًا؛ ومما تقدم تتضح صلاحيةُ البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك للتطبيق والوثوق بالنتائج التي سيُسفر عنها البحث.

التكافؤ بين المجموعتين التَّجريبية والضابطة:

١- التكافؤ في مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي:

للتأكد من مدى تحقُّق التكافؤ بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T-test للمجموعات غير المرتبطة، وتبين أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٠,٦٨٦) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). كما تبين أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للمخاطر المرتبطة بالمحتوى، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٠,٦٨٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). كما تبين أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٠,٨٠٣) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- التكافؤ في الذكاء

للتأكُّد من مدى تحقُّق التكافؤ بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T-test للمجموعات غير المرتبطة، والنتائج يوضحها جدول (٤):

جدول ٤

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء (ن= ٦٠)

المتغيرات	المجموعة التَّجريبية (ن= ٣٠)		المجموعة الضابطة (ن= ٣٠)		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الذكاء	**103.33**	**5.15**	**102.23**	**5.84**	**.774**	**غير دالة**

يُلاحَظ من جدول (٤) أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للذكاء، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٠,٧٧٤) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣- التكافؤ في المستوى الاجتماعي والاقتصادي

للتأكُّد من مدى تحقُّق التكافؤ بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للمستوى الاجتماعي والاقتصادي استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T-test للمجموعات غير المرتبطة، والنتائج يوضحها جدول (٥).

جدول ٥

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في القياس القبلي للمستوى الاجتماعي والاقتصادي (ن= ٦٠)

المتغيرات	المجموعة التَّجريبية (ن= ٣٠)		المجموعة الضَّابطة (ن= ٣٠)		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المستوى الاجتماعي والاقتصادي	55.87	2.94	56.73	3.47	1.042	غير دالة

يُلاحظ من جدول (٥) أنه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي للمستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١,٠٤٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ومن خلال الطرح المتقدم يتضح التكافؤ بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس القبلي لـ (مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، والذكاء، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي)؛ وعليه يُمكن إرجاعُ الفروق في القياس البعدي لـ (مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي) بين أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة إن وجدت لأثر المتغير المستقل (البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

استخدمت الباحثتان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع أهداف الدِّراسة ومنهجها وعينتها، حيث تم الاعتماد على المتوسط والانحراف المعياري لتحليل البيانات الوصفية، ومعامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس الاتساق الداخلي للأداة، بالإضافة إلى معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقات بين المتغيرات، ومعامل ثبات إعادة التطبيق للتحقُّق من ثبات الأداة عبر الزمن. كما استعانت الباحثتان باختبار "ت (T-test) "لمقارنة المتوسِّطات سواءً المرتبطة أم غير المرتبطة، وأخيرًا تم حساب حجم التأثير (η2) لتقدير قوة العلاقة وأهمية النتائج عمليًا.

اختبار صحة فروض البحث وتفسير النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النَّظري والدِّراسات السَّابقة

اختبار صحة الفرض الأول

ينصُّ على أنه " توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس البعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى لصالح أطفال المجموعة التَّجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T-test للمجموعات غير المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس البعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى. كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا (η2) لتعرُّف حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، والنتائج يوضحها جدول (٦):

جدول ٦

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضابطة في القياس البعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى (ن= ٦٠)

المتغيرات	المجموعة التَّجريبية (ن=٣٠)		المجموعة الضابطة (ن=٣٠)		دلالة الفروق		حجم التأثير ($\eta 2$)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية.	51.47	6.21	24.00	3.77	20.702	0.01	0.881	مرتفع
المخاطر المرتبطة بالمحتوى.	37.70	5.97	18.20	3.53	15.410	0.01	0.804	مرتفع
المجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي	**89.17**	**2.07**	**42.20**	**6.29**	**38.828**	**0.01**	**0.963**	مرتفع

يُلاحَظ من جدول (٦) أنه:

توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في القياس البعدي للمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية لصالح أطفال المجموعة التَّجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٢٠,٧٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في القياس البعدي للمخاطر المرتبطة بالمحتوى لصالح أطفال المجموعة التَّجريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٤١٠) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعتين التَّجريبية والضَّابطة في القياس البعدي للمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لصالح أطفال المجموعة التَّجريبية، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٣٨,٨٢٨) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وعن حجم تأثير ($\eta 2$) البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة يتضح من جدول (١٠) أن:

حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضَّابطة بلغ (٠,٨٨١) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في التوعية بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية التي ترجع للبرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك هي (٨٨,١).

حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بالمخاطر المرتبطة بالمحتوى لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضَّابطة بلغ (٠,٨٠٤) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في التوعية بالمخاطر المرتبطة بالمحتوى التي ترجع للبرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك هي (٨٠,٤).

حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بالمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بالمقارنة بأطفال المجموعة الضابطة بلغ (٠,٩٦٣) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في التوعية بالمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي التي ترجع للبرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك هي (٩٦,٣).

يمكن تفسيرُ هذه النتيجة في ضوء نظرية النمو المعرفي (Cognitive Development Theory)التي تؤكد أن التعلم الفعّال في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة يحتاج إلى محتوى يتناسب مع مستوى النمو العقلي والقدرات الإدراكية للأطفال. فقد صُمِّم البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك لمعالجة مشكلة تدني الوعي لدى الأطفال، من خلال دمج عناصر بصرية وسمعية جذابة، مثل: النصوص، والصور الثابتة والمتحركة، والرسوم المتحركة، والألوان المتناسقة والمؤثرات الصوتية؛ مما حوّل المعلومات المجردة إلى خبرات حسية ملائمة لخصائص نموهم، وسهّل عليهم الفهم وربط المعارف الجديدة بخبراتهم السابقة، وزاد من فرص الاحتفاظ بالمعلومة فترة أطول. كما ينسجم ذلك مع نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)التي تركز على دور النمذجة والملاحظة والتفاعل في اكتساب السلوكيات والمعارف. حيث دمج البرنامج بين أساليب تعليمية متنوعة مثل الحوار والمناقشة والعصف الذهني والملاحظة، مع التدريب والتكرار؛ مما عزّز التفاعل النشط والدافعية لدى الأطفال وأتاح لهم التعلم من خلال الملاحظة والتقليد والمشاركة الفعلية، وهو ما انعكس في استمرار الأثر الإيجابي للبرنامج في القياس التتبُّعي.

وقد جاءت هذه النتيجةُ منسجمةً مع عديدٍ من الدِّراسات السابقة؛ حيث أكدت دراسةُ عبد الدايم ومحمد (٢٠٢٢) فاعلية الإنفوجرافيك المتحرك في رفع وعي الأطفال بالمخاطر الرقمية، وأوضحت دراسة علي (٢٠١٨) أن الدمج بين الصور المتحركة والألوان المتناسقة يزيد من قدرة المتعلمين على الاحتفاظ بالمعلومات وفهمها. كما أكدت دراسةُ الشربيني (٢٠٢٠) وصالح وبطيشة (٢٠٢٠) أن التعلم البصري أكثر تأثيرًا في استيعاب الأطفال للمفاهيم مقارنةً بالنصوص المجردة. وأشارت دراسةُ عبد الله (٢٠٢١) إلى أن الإنفوجرافيك يسهم في تبسيط المعلومات المعقدة وتحويلها إلى رسومات محسوسة مناسبة لخصائص نمو الأطفال، بينما أوضحت دراسة درويش والدخني (٢٠١٥) وأبو عصبة (٢٠١٥) دوره في تعزيز المفاهيم وتغيير الاتجاهات التعليمية لدى الأطفال. كما أظهرت نتائج دراسة Dorneles et al., (2020) و Abd Kadir et al., (2023)و Zahed (2021) أن الوسائط البصرية المتحركة تنمي المفاهيم وتساعد على اكتساب المعلومات بسرعة وربطها بالمعارف السابقة. وفي السياق نفسه، أثبتت دراسةُ المدخلي (٢٠٢٣) فاعليةَ الإنفوجرافيك المتحرك في رفع وعي أطفال الروضة بالمخاطر التقنية والتوجيه نحو استخدام آمن للتكنولوجيا، في حين أكدت دراسةُ سالم (٢٠٢١) ومازن (٢٠٢٠) أن الإنفوجرافيك المتحرك ينمي مفاهيم الأمن الرقمي ويعزز الوعي بالمخاطر الإلكترونية عند تصميمه بطريقةٍ جذابةٍ وبسيطة.

اختبار صحة الفرض الثاني

ينص على أنه " **توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى.

كما قامت الباحثتان بحساب حجم التأثير مربع إيتا ($\eta 2$) لتعرُّف حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التَّجريبية، والنتائج يوضحها جدول (٧):

جدول ٧

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وحجم التأثير بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى (ن= ٣٠)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير ($\eta 2$)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية.	23.73	3.74	51.47	6.21	41.536	0.01	0.983	مرتفع
المخاطر المرتبطة بالمحتوى.	17.60	3.22	37.70	5.97	16.096	0.01	0.899	مرتفع
المجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي	**41.33**	**5.78**	**89.17**	**2.07**	**43.331**	**0.01**	**0.985**	مرتفع

يُلاحظ من جدول (٧) أنه:

توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٤١,٥٣٦) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمخاطر المرتبطة بالمحتوى لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١٦,٠٩٦) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٤٣,٣٣١) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

وعن حجم تأثير ($\eta 2$) البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التَّجريبية يتضح من جدول (٧) أن:

حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بلغ (٠,٩٨٣) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في التوعية بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية والتي ترجع للبرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك هي (٩٨,٣).

حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بالمخاطر المرتبطة بالمحتوى لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بلغ (٠,٨٩٩) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أنَّ نسبةَ التباين في التوعية بالمخاطر المرتبطة بالمحتوى والتي ترجع للبرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك هي (٨٩,٩).

حجم تأثير البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك في التوعية بالمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي لدى أطفال المجموعة التَّجريبية بلغ (٠,٩٨٥) وهو حجم تأثير مرتفع، أي أن نسبة التباين في التوعية بالمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي والتي ترجع للبرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك هي (٩٨,٥٪).

أثبتت نتائجُ البحث صحة الفرض الثاني، الذي ينص على وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي. ويعكس ذلك حدوث تحسن ملحوظ في مستوى وعي أطفال المجموعة التَّجريبية بعد تطبيق البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك، وهو ما يشير إلى فاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة.

ويُعزَى هذا التحسُّن إلى طبيعة تصميم الإنفوجرافيك المتحرك الذي اعتمد على دمج النصوص والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الكرتونية والصوت، مما أضفى على المحتوى جاذبيةً وحيويةً أسهمت في جذب انتباه الأطفال وتحفيزهم، وإبعاد الملل عنهم، وتبسيط المعلومات المعقَّدة بما يتناسب مع خصائصهم النمائية. وهذا يتفق مع نظرية النمو المعرفي لبيجيه التي تؤكد أن الأطفال يمرون بمراحل نمائية محددة، تُبنى خلالها بنيتهم المعرفية بالتفاعل مع البيئة، وأن تقديم المحتوى بأسلوب بصري حركي يتناسب مع مستوى نموهم يعزز من الفهم والاستيعاب.(Piaget, 1972)

كما ساعدت الرسومُ المتحركة والألوان المتناسقة على ترسيخ المعلومات في أذهانهم وربطها بخبراتهم السابقة، وهو ما يتسق مع نظرية التعلُّم الاجتماعي لباندورا التي تفترض أن الأفراد، وخاصةً الأطفال، يكتسبون السلوكيات من خلال الملاحظة وتقليد النماذج التي يتعرضون لها(Bandura, 1977) ، بما في ذلك النماذج البصرية المقدمة عبر الإنفوجرافيك المتحرك.

إضافةً إلى ذلك، فإن خصائص الإنفوجرافيك المتحرك من حيث تعدُّد الرموز (النص، والصورة، والصوت) وسرعة التغذية الراجعة تتوافق مع ما تطرحه نظرية الوسائط الغنية التي ترى أن الوسائط التي تقدِّم معلومات متنوعة وبقنوات متعددة تكون أكثر فاعليةً في إيصال الرسائل وتحقيق أهداف الاتصال.(Daft & Lengel, 1986)

وبذلك يتضح أن البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك قد نجح في رفع مستوى الوعي بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، وخاصةً المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية والمحتوى، مع تحقيق أثر تعليمي مستدام؛ مما يبرهن على صحة الفرض الثاني.

اختبار صحة الفرض الثالث:

نص على أنه " **لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى**".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار "ت" T-test للمجموعات المرتبطة لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى، والنتائج يوضحها جدول (٨):

جدول ٨

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلى (ن= ٣٠)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبُّعي		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية.	51.47	6.21	51.17	5.85	.247	غير دالة
المخاطر المرتبطة بالمحتوى.	37.70	5.97	37.37	5.25	.280	غير دالة
المجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي	**89.17**	**2.07**	**88.53**	**2.92**	**1.280**	غير دالة

يُلاحَظ من جدول (٨) أنه:

لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٠,٢٤٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي للمخاطر المرتبطة بالمحتوى، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (٠,٢٨٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا بين متوسِّطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي للمجموع الكلي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، حيث بلغت قيمةُ (ت) المحسوبة (١,٢٨٠) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

أظهرت نتائجُ البحث صحةَ الفرض الثالث، الذي ينص على عدم وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التَّجريبية في القياسين البعدي والتتبُّعي لمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومجموعها الكلي. ويعني ذلك أن الأثر الإيجابي الذي أحدثه البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك قد استمر لدى الأطفال بعد فترة من انتهاء التطبيق مما يعكس قدرة البرنامج على إحداث تعلم مستدام واحتفاظ الأطفال بالمعلومات والمهارات المكتسبة.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء نظرية النمو المعرفي التي تشير إلى أن التعلُّم الفعَّال يحدث عندما تتوافق طرق العرض والمحتوى مع المرحلة النمائية للأطفال، بحيث تساعدهم على الربط بين الخبرات السابقة والمفاهيم الجديدة (Piaget, 1970). فقد أسهم التصميمُ المعتمد على النُّصوص والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الكرتونية والمؤثِّرات الصوتية في جعل المحتوى أكثر جاذبية وملاءمة لمستوى التفكير لديهم؛ مما ساعد على ترسيخ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

كما يمكن تفسيرُ استمرار الأثر التعليمي من منظور نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد أن الأطفال يتعلمون من خلال الملاحظة والمحاكاة والتفاعل مع النماذج التعليمية (Bandura, 1977). إذ وفر البرنامج مواقف تعليمية مرئية وحية مكّنت الأطفال من مشاهدة السلوكيات الصحيحة وتكرارها، كما عززت أساليب الحوار والمناقشة والعصف الذهني الفهم العميق لديهم.

وكذلك، تدعم نظريةُ الوسائط الغنية هذه النتائجَ من خلال تأكيدها على أن تنوع الوسائط (النص، والصورة، والصوت، والحركة) يزيد من وضوح الرسالة التعليمية ويقلل الغموض؛ مما يعزز الفهم ويحافظ على أثر التعلُّم (Daft & Lengel, 1986). فقد أسهم الدمجُ المتناغم بين الوسائط في بناء صور ذهنية قوية لدى الأطفال، وربط المعلومات الجديدة بسياقات حياتهم الواقعية، وهو ما أكدته دراساتٌ سابقة (عبد الدايم ومحمد، ٢٠٢٢؛ علي، ٢٠١٨؛ الشربيني، ٢٠٢٠؛ صالح وبطيشة، ٢٠٢٠).

تعقيب عام على نتائج البحث

أظهرت نتائجُ البحث فاعليةَ الإنفوجرافيك المتحرك في رفع وعي الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، حيث حققت المجموعةُ التَّجريبية تحسُّنًا ملحوظًا في استجاباتها مقارنةً بالمجموعة الضابطة، مع استمرار الأثر الإيجابي في القياس التتبُّعي. وتعزو الباحثتان ذلك إلى تصميم الإنفوجرافيك المتحرك بطريقةٍ جاذبة تجمع بين النصوص، والصور الثابتة والمتحركة والرسوم المتحركة، والصوت، إضافةً إلى الألوان المتناسقة التي أسهمت في شد انتباه الأطفال وتحفيزهم على فهم المخاطر. وقد أضفت الحركةُ والرسومُ المتحركة قدرًا من الحيوية والتشويق، مما أتاح للأطفال التعلم بمتعة ودون ملل، وساعدهم على استيعاب المخاطر بصورة مبسطة. وتتفق هذه النتيجة مع دراساتٍ سابقة (عبد الدايم ومحمد، ٢٠٢٢؛

علي، ٢٠١٨؛ الشربيني، ٢٠٢٠؛ صالح وبطيشة، ٢٠٢٠) التي أكدت أن الأطفال يتعلمون بشكلٍ أكثر فاعلية عبر الوسائط البصرية مقارنةً بالنصوص المجردة، حيث يسهم العرضُ المرئي في تسريع الفهم وربط المعلومات بالمعارف السابقة.

وتُرجِعُ الباحثتان نتائج الدِّراسة إلى اعتماد البرنامج على الإنفوجرافيك المتحرك الذي حوّل المعلومات المجردة إلى صور ورسومات بألوان جذابة متحركة عُرضت بطريقة مشوقة وممتعة؛ مما ساعد الأطفال على استيعاب مخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي (مثل انتهاك الخصوصية ومخاطر المحتوى) بسرعة ووضوح، وساهم في بقاء أثر التعلم نظرًا لمراعاته خصائص النمو الطفولي وحاجتهم إلى المعلومات المحسوسة المبسطة. وقد أكدت نتائجُ البحث توافقها مع دراسات سابقة مثل: عبد الله (٢٠٢١)، درويش والدخني (٢٠١٥)، أبو عصبة(2015) ، Dorneles et al., (2020)، Abd Kadir et al., (2023)، Zahed (2021)، المدخلي (٢٠٢٣)، سالم (٢٠٢١)، ومازن (٢٠٢٠)، التي أثبتت فاعلية الإنفوجرافيك في تنمية المفاهيم والوعي وتغيير الاتجاهات. كما استفاد البرنامج من أساليب تدريس متنوعة كالحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والملاحظة، والتكرار، مما رفع مستوى الوعي لدى الأطفال وعزز استمرار أثر البرنامج بعد انتهائه. وفي المقابل، اختلفت الدِّراسةُ الحالية مع دراسة الكفيري (٢٠١٩) من حيث المنهج (وصفي تحليلي)، وعينة البحث (أعضاء هيئة تدريس ومعلمين)، وأداة الدِّراسة (استبانة)، إضافة إلى تناولها الجوانب الإيجابية والسلبية لمواقع التَّواصل بشكل عام. وبذلك تؤكد النتائجُ أن الإنفوجرافيك المتحرك بأسلوبه الجذاب، وألوانه المتناسقة، وصوره ورسوماته المرتبطة بالمحتوى، يمثل وسيلةً فعالةً لتبسيط المعلومات، وجذب انتباه الأطفال، وتنمية وعيهم بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي.

ملخص النتائج

١. أظهر البرنامج القائم على الإنفوجرافيك المتحرك فاعلية عالية في رفع وعي الأطفال بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يظهر أداؤها تحسنًا.
٢. استمر الأثر الإيجابي للبرنامج في القياس التتبُّعي؛ مما يدل على بقاء أثر التعلُّم لدى الأطفال بعد انتهاء البرنامج.
٣. أسهم التصميمُ الجذاب للإنفوجرافيك، الذي جمع بين النصوص والصور الثابتة والمتحركة والرسوم والألوان المتناسقة، في جذب انتباه الأطفال وتحفيزهم على التعلم.
٤. أدى التكامل بين العناصر البصرية والحركية والصوتية إلى تبسيط المعلومات وتحويلها إلى محتوى محسوس يسهل فهمه واستيعابه.
٥. تميز البرنامج بملاءمته لخصائص النمو لدى الأطفال، مما ساعد على بناء صور ذهنية واضحة وتشكيل إدراكهم للمخاطر.
٦. عزَّزت أساليبُ التدريس المستخدمة، مثل الحوار والمناقشة والعصف الذهني والملاحظة، مع التدريب المتكرر، من فاعلية البرنامج.
٧. ركّز البرنامج على توعية الأطفال بالمخاطر المرتبطة بانتهاك الخصوصية والمحتوى غير المناسب؛ مما أسهم في رفع الوعي والاستخدام الآمن لمواقع التَّواصل الاجتماعي.
٨. تفردت الدِّراسة عن الدراسات السابقة بتركيزها على الأطفال واستخدامها لنمط الإنفوجرافيك المتحرك كمحتوى توعوي متخصص.

توصياتُ البحث

في ضوء نتائج البحث الحالي توصي الباحثتان بما يلي:

١. وضع خطة وبرنامج لتدريب معلمات الطُّفولة المبكِّرة على مهارة تصميم الإنفوجرافيك المتحرك وتوظيف التقنيات الحديثة في ذلك مثل (الرسوم البيانية، والرسوم والصور المتحركة والمؤثرات الصوتية) وغيرها.

٢. الاهتمام الإنفوجرافيك المتحرك وتوظيفه في العملية التعليمية من خلال عقد دورات تدريبية لمعلمات الطُّفولة المبكِّرة.

٣. إنشاء آليات للإبلاغ بسهولة عن المحتوى غير المرغوب الموجود عبر مواقع التَّواصل الاجتماعي.

٤. إكساب الأطفال مهارات الرقمية وذلك لتمكينهم وزيادة وعيهم فيما يتعلق بالاستخدام الآمن والمسؤول للإنترنت بصفة عامة وبصفة خاصة مواقع التَّواصل الاجتماعي.

٥. تضمين الإنفوجرافيك في المناهج الدراسية، وفقاً للمرحلة العمرية للطفولة، واستخدام الطرق الحديثة بما في ذلك الإنفوجرافيك المتحرك.

٦. تنمية مهارات صُنَّاع المحتوى الرقمي الهادف وإجراء مواد توعوية للأطفال فيما يتعلق بمواقع التَّواصل الاجتماعي وآثارها.

٧. عقد دورات تدريبية توعية لأولياء الأمور حول ضبط استخدام الأطفال لمواقع التَّواصل الاجتماعي بما في ذلك تقييد وقت الشاشة وتضمين الرقابة الأبوية وحجب المحتويات غير المناسبة للأطفال.

٨. إيجاد بدائل لا تقل جذبًا عن مواقع التَّواصل الاجتماعي والعمل على إرشاد الأطفال وتوعيتهم بالمواقع التي تناسب مرحلتهم العمرية.

٩. تدريب الأطفال على مهارات التفكير الناقد تجاه نوعية المحتويات التي يتم تداولها عبر مواقع التَّواصل الاجتماعي وتعزيز مهارة انتقاء المحتوى الهادف.

١٠. ضرورة الاهتمام بتعزيز مهارات الحوار المتبادل مع الأطفال والإصغاء إليهم حول المواضيع التي قد يتعرض لها الأطفال عبر مواقع التَّواصل الاجتماعي ومنحهم الرعاية وخلق بيئة آمنة بما يسهم في بناء شخصية سليمة وفاعلة مستقبلًا.

١١. ضرورة الاهتمام بتعزيز مبادئ الرقابة الذاتية للأطفال، وذلك من خلال استخدام الأساليب التقنية الحديثة والرسومات والصور المتحركة والمؤثرات الصوتية والبصرية مع إخراجها بطريقة شيقة وإبداعية.

١٢. حث الباحثين لإجراء مزيدٍ من الدراسات العلمية حول كل ما يتعلق بمخاطر مواقع التَّواصل الاجتماعي من خلال برامج تربوية مصممة في ضوء خصائص الأطفال واحتياجاتهم.

البحوث المقترحة

في إطار البحث الحالي، وفي ضوء النتائج؛ تقترح الباحثتان إجراء البحوث المستقبلية التالية:

١. دراسة لقياس فاعلية برنامج قائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية مهارات السلامة الرقمية في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة.

٢. دراسة لقياس فاعلية برنامج قائم على استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في تعزيز مبادئ الرقابة الذاتية في مرحلة الطُّفولة.

٣. تأثير مواقع التَّواصل الاجتماعي على هوية الطفل في المملكة العربية السعودية.

٤. العلاقة بين مواقع التَّواصل الاجتماعي والرفاهية النفسية لدى الأطفال في المملكة العربية السعودية.

٥. تأثير مواقع التَّواصل الاجتماعي على اليقظة الذهنية لدى الأطفال في مرحلة الطُّفولة المبكِّرة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عصبة، ش. م. (٢٠١٥). *أثر استخدام استراتيجية الإنفوجرافيك (Infographics) على تحصيل طالبات الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهن نحو العلوم ودافعيتهن نحو تعلمها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

أنور، ر. م. (٢٠٢١). توظيف الإنفوجرافيك الرسمي على مواقع التَّواصل الاجتماعي في مواجهة الشائعات: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية لبحوث الصحافة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة*، (٢١)، ٤٩–١٠٧.

باشا، ح. ش.، وباشا، م. ح. ش. (٢٠٢٠). *وسائل التَّواصل الاجتماعي: رحلة في الأعماق* (الجزء الأول). دار البشير.

بكاي، ر.، & كروم، م. (٢٠١٩). تأثير مواقع التَّواصل الاجتماعي على الصحة النفسية والاجتماعية للطفل. *مجلة التمكين الاجتماعي*، (١)، ٤٤–٥١.

توفيق، م. م. ع. م.، صالح، س. خ.، ونبيل، أ. م. (٢٠١٨). شبكات التَّواصل الاجتماعي: النشأة والتأثير. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، (١٩٤)، ١٩٣–٢٣٧.

الحارثي، ن. ب. م. ع. (٢٠١٩). فاعلية استخدام الإنفوجرافيك التعليمي عبر شبكات التَّواصل الاجتماعي على تنمية بعض المهارات العملية في الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (٢٠)، ٤٦٩–٥٠٦.

حامد، إ. (٢٠١٥). مواقع التَّواصل الاجتماعي ودورها في رصد انتهاكات حقوق الطفل بعد الثورات العربية. *مجلة دراسات الطُّفولة*، ١١(٩٦)، ٧٣–٨٠.

حجازي، هـ. م. (٢٠١٨). الطفل والتكنولوجيا. *مجلة خطوة*، (٣٣)، ٢٦–٢٧.

حسن، أ. ح. الس. (٢٠١٧). معايير تصميم الإنفوجرافيك التعليمي. *دراسات في التعليم الجامعي، كلية التربية، جامعة عين شمس*، (٣٥)، ٥٩–٩٦.

الحسين، أ. ب. ن. ب. س. (٢٠١٦). أثر وسائل التَّواصل الاجتماعي على سلوكيات وقيم الشباب من منظور التربية الإسلامية. *مجلة التربية*، (١٦٩)، الجزء ٣، ٣٢٤–٣٥٨.

حسين، هـ. ح. (٢٠١٦). التنشئة الأسرية للمراهقين في ضوء تأثير مواقع التَّواصل الاجتماعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٥)، ٥١٥–٥٣٧.

حلاوة، م. الس.، وعبد العاطي، ر. ع. (٢٠١١). *العلاقات الاجتماعية للشباب بين دردشة الإنترنت والفيس بوك*. دار المعرفة الجامعية.

الحمصي، ر. (٢٠٠٨). *إدمان الإنترنت عند الشباب وعلاقته بمهارات الاتصال الاجتماعي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة دمشق.

حميد، ع. أ. س.، ومنصور، م. ع. (٢٠١٩). أثر نمط عرض الإنفوجرافيك (الثابت، المتحرك، التفاعلي) وفق نظرية معالجة المعلومات على التحصيل المعرفي والأداء المهاري والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٠(١٥)، ٤٣٦–٤٨٢.

الحميداوي، ي. خ. (٢٠٢٠). *منصات التَّواصل الرقمي والتكنولوجيا الخضراء: رؤية تطبيقية معاصرة في التعليم*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

خضر، ن. (٢٠٠٩). *الآثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة.

درويش، ع. م.، والدخني، أ. أ. م. (٢٠١٥). نمطا تقديم الإنفوجرافيك (الثابت/المتحرك) عبر الويب وأثرهما في تنمية مهارات التفكير البصري لدى أطفال التوحد واتجاهاتهم نحوه. *تكنولوجيا التعليم*، ٢٥ (٢)، ٢٦٥–٣٦٤.

الدهشان، ج. ع. خ. (٢٠١٨). تربية الطفل المصري في العصر الرقمي: بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل. في *المؤتمر الدولي الأول: بناء طفل لمجتمع أفضل في ظل المتغيرات المعاصرة* (ص. ٨٩–١٠٨). جامعة أسيوط – كلية رياض الأطفال.

الرزق، و. ب. ع. ب. ح.، والشهري، ع. ب. م. ب. ح. (٢٠٢٣). درجة استخدام الإنفوجرافيك في عرض وتقديم البيانات ببرامج وكالة التعليم العام من وجهة نظر مشرفي العموم بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٢ (٩)، ١–٢٦.

رمضان، ع. ب. ج. (٢٠١٧). شبكات التَّواصل الاجتماعي على وظائف الضبط الأسري كما يراها طلبة الجامعات السعودية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٦ (٢٠)، ٤٥–٦٢.

الزبون، م. س.، وأبو صعيليك، ض. ع. (٢٠١٤). الآثار الاجتماعية والثقافية لشبكات التَّواصل الاجتماعي على الأطفال في سن المراهقة في الأردن. *مجلة الأردن للعلوم الاجتماعية*، ٢ (٧)، ٢٢٥–٢٥١.

سالم، أ. ع. م. (٢٠٢١). فاعلية استخدام الإنفوجرافيك المتحرك في تنمية بعض مفاهيم الأمن الرقمي والتنمر الإلكتروني لدى أطفال الروضة. *مجلة الطُّفولة والتربية*، ١٣ (٤٦)، ٣٩٥–٤٦٨.

الشاعر، ع. (٢٠١٥). *مواقع التَّواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الشبيب، هـ. (٢٠١٧). الأم في ضبط استخدام الأطفال لمواقع التَّواصل الاجتماعي: دراسة ميدانية على عينة من الأمهات في مدينة الرياض. *المجلة الاجتماعية، (١٢)*، ٢٤٧–٢٨٥.

الشربيني، د. ف. ع. (٢٠٢٠). استخدام الإنفوجرافيك في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التعلم السريع والقدرة المكانية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *المجلة التربوية، ٧٥*، ٦٧٣–٧٣٧.

شلتوت، م. (٢٠١٦). *الإنفوجرافيك من التخطيط إلى الإنتاج*. وكالة أساسي للدعاية والإعلان.

الشمري، أ. ص. ص.، والبلهان، ع. م. ع. أ. أ. (٢٠١٩). المخاطر النفسية لاستخدام شبكات التَّواصل الاجتماعي لدى الأطفال في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمورهم. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات – سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٤ (٥)، ١٥٣–١٩٠.

شمس الدين، ف. (٢٠١٣). *شبكات التَّواصل الاجتماعي والتحول الديمقراطي في مصر*. دار النهضة العربية.

شواف، ص.، وضيف، ل. (٢٠٢٠). الأطفال والإنترنت: دراسة في التربية الإعلامية على الاستخدام الآمن. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٧(٣)، ٢٦٥–٢٨٠.

صالح، م. م. م.، و بطيشة، م. إ. خ. (٢٠٢٠). فاعلية الإنفوجرافيك في تنمية الوعي الاستهلاكي لطفل ما قبل المدرسة. *مجلة الطُّفولة والتربية*، ١٢ (٤١)، ١٥–٦٤.

صبطي، ع.، بخوش، و.، وميلود، م. (٢٠٢٠). مخاطر الألعاب الإلكترونية على الطفل. *المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة*، ٢ (٣)، ٦١–٨٠.

عبد الحميد، ع. م. م. (٢٠١٨). هل مواقع التَّواصل الاجتماعي تحمي أطفالنا؟ *مجلة خطوة*، (٣٢)، ١٨–٢١.

عبد الدايم، ر.، ومحمد، أ. (٢٠٢٢). أنماط تقديم الإنفوجرافيك التعليمي (ثابت- متحرك - تفاعلي) وأثره في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية والإدراك البصري لدى طفل الروضة. *مجلة الطُّفولة والتربية*، ١٤ (٥٢)، ٤٠٧–٥٠٧.

عبد الكريم، ن. ح. م. (٢٠٢١). أثر كثافة التعرض لبرامج التيك توك على بعض الخصائص النفسية والسلوكية لدى الأطفال في المجتمع المصري. *مجلة البحوث الإعلامية*، ٥٧ (١)، ٣٣٥–٣٨٨.

عبد الله، ع. م. غ. (٢٠٢١). استخدام أنماط الإنفوجرافيك في تدريس الرياضيات لتنمية التصور البصري المكاني واكتساب المفاهيم الرياضية لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٦ (١٥)، ٥٣٣–٥٨٨.

عبد الواحد، إ. ع. ح. ا. (٢٠٢٠). دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمي لطفل الروضة في ضوء تحديات الثورة الرقمية. *مجلة دراسات في الطُّفولة والتربية، (١٤)*، ٦٤–١١٨.

عثمان، ف. م. م. ع.، والزيود، ن. م. س. (٢٠١٣). أثر استخدام تقنية الاتصال الحديثة على القيم الاجتماعية من خلال التَّواصل الاجتماعي بين جيل الأبناء والآباء. *مجلة التربية، جامعة الأزهر، (١٥٤)* (٢)، ٥٦١–٥٨٤.

عساف، د. م. م. (٢٠٠٥). *استخدام المراهقين للإنترنت وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي لديهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

عقون، ع. (٢٠٢٢). *استخدام الأطفال لتكنولوجيا الإعلام الحديثة وانعكاساتها على ثقافتهم: دراسة ميدانية على عينة أسر بمدينة خنشلة- الجزائر* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة محمد خيضر – بسكرة.

عمران، آ. م. (٢٠١٧). الوعي البيئي ودوره في ترشيد استهلاك المياه. *مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية، (٣١)*، ٢٤٩–٢٦٢.

عيسى، م. (٢٠١٤). ما هو الإنفوجرافيك: تعريف ونصائح وأدوات إنتاج مجانية .*مدونة دوت عربي* .متاح على الرابط : http://blog.dotaraby.com

قطب، أ. ع. ب. (٢٠٢١). أثر تعرض الأطفال لمنصة اليوتيوب قناة مشيع على التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي من حيث الرضا المعيشي. *المجلة العربية للإعلام والاتصال، (٢٦)*، ١١–٥١.

كتبي، ت. ز. (٢٠٢٠). *الإنفوجرافيك*. شركة تكوين للنشر والتوزيع.

الكفيري، و. م. ص. (٢٠١٩). الآثار الإيجابية والسلبية لشبكات التَّواصل الاجتماعي من وجهة نظر المجتمع السعودي: مجتمع حائل نموذجًا. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، ٣٥(٣)، ٣٩١–٤٠٣.

اللبان، ش. د. (٢٠٠٠). *تكنولوجيا الاتصال: المخاطر والتحديات والتأثيرات الاجتماعية*. الدار المصرية اللبنانية.

مازن، ح. د. م.، عبد الله، ع. ر. ع.، وعبد الوهاب، م. م. (٢٠٢٠). تصميم بيئة تعلم افتراضية قائمة على الإنفوجرافيك التعليمي لتنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية والاتجاهات نحو بعض أخلاقياتها لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (٦)*، ٦٧٠–٧٠١.

مبروك، ط.، خليفة، أ.، ورياض، غ. (٢٠١٩). عادات العقل لدى أطفال مرحلة الطُّفولة المبكِّرة: دراسة نظرية. *مجلة بحوث ودراسات الطُّفولة*، ١ (١)، ١٣٠–١٤٨.

المدخلي، ر. م. أ. (٢٠٢٣). أثر استخدام الإنفوجرافيك في تنمية وعي طفل الروضة بمخاطر التسمم التكنولوجي. *مجلة كلية التربية*، (١٠٨)، ١٦٧–٢٠٢.

مصطفى، خ. (٢٠١٤). *حوارات جرافيكية في الرسوم المعلوماتية*. الآفاق المشرقة ناشرون.

مصطفى، هـ. م. ن. (٢٠٢١). تحليل مقارن لتأثير الإنفوجرافيك الثابت والمتحرك على تحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة. *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، ٦(٢٦)، ٥٢٣–٥٤٠.

المفتي، أ. م. ح. (٢٠٢٢). مخاطر الاستخدام المفرط للأطفال لمواقع التَّواصل الاجتماعي من وجهة نظر أولياء الأمور: اليوتيوب والتيك توك أنموذجًا. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، ٣٠(٣)، ١–٢٩.

المناور، ف.، & العلبان، م. (٢٠٢١). إدارة المخاطر الاجتماعية: التخطيط وسبل المواجهة. *جسر التنمية – المعهد العربي للتخطيط*، (١٥٤)، ١–٢٣.

منصور، م. م. (٢٠١٥). أثر استخدام تقنية الإنفوجرافيك القائم على نموذج أبعاد التعلم لمارزانو على تنمية بعض مفاهيم الحوسبة السحابية وعادات العقل المنتج لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، ٣١(٥)، ١٢٥–١٦٧.

هادي، ز. ع.، ورشيد، س. ح. (٢٠٢١). الإدمان الإلكتروني وتداعياته السلبية على سلوك الأطفال من مستعملي الأجهزة الذكية: دراسة ميدانية في مدينة بغداد. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٢٥)، ١٧١–١٩٠.

الهاشمي، س. ب. م.، السعدية، ع. ب. هـ.، أمبوسعيدية، ز. ب. ع.، الكيومية، و. ب. ش.، الغافرية، ج. ب. ر.، الخزيرية، ر. ب. س.، والدرمكي، ح. ب. ع. (٢٠٢٠). أثر استخدام وسائل التَّواصل الاجتماعي على تنشئة الطفل في المجتمع العماني (التعليمية، الاجتماعية، النفسية، الصحية). جمعية الاجتماعيين العمانية، مسقط، عمان.

هجرس، م. (٢٠٢٤). دور رياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية للطفل: دراسة ميدانية. *المجلة العلمية لكلية الآداب*، ١٣(١)، ١–٦٣.

وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠٢٣). *تقرير عن المحتوى الرقمي للأطفال والشباب في عصر شبكات التَّواصل الاجتماعي*. https://www.mcit.gov.sa/ar/research-library

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abd Kadir, Z. A., Talip, B. A., Jalil, S. A., & Alhosani, A. A. E. S. (2023). Animated infographic video post on social media for sustainability awareness. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, *122*, 473–485.

Afify, M. K. (2018). The effect of the difference between infographic designing types (static vs animated) on developing visual learning designing skills and recognition of its elements and principles. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, *13*(9), 204–223.

Ahmad, N., Abdullah, R., & Damit, N. (2018). The impact of social media on children: An overview. *International Journal for Studies on Children Women Elderly and Disabled*, *5*, 258–275.

Alsanie, S. (2015). Social media (Facebook, Twitter, WhatsApp) used, and its relationship with the university students' contact with their families in Saudi Arabia. *Universal Journal of Psychology*, *3*(3), 69–72.

Alzain, H. A., & Aldursuni, S. A. (2022). Using animated infographics to educate starters on the Saudi Labor and Workmen Law. *Information Sciences Letters*, *11*(2), 475–494.

Antheunis, M. L., Schouten, A. P., & Krahmer, E. (2016). The role of social networking sites in early adolescents' social lives. *The Journal of Early Adolescence*, *36*(3), 348–371.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bozzola, E., Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G., & Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(16), 1–33.

Daft, R. L., & Lengel, R. H. (1986). Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science*, 32(5), 554–571. https://doi.org/10.1287/mnsc.32.5.554

Dorneles, L. L., Martins, V. P., Morelato, C. S., Goes, F. S. N., Fonseca, L. M. M., & Camargo, R. A. A. (2020). Development of an animated infographic on permanent health education. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *28*, e3311, 1–13.

Doyle, J. (2013, January 6). A Facebook crime every 40 minutes. *Daily Mail*. *Regional Business News*.

Dwyer, F. M. (2008). Effect of knowledge of objectives on visualized instruction. *Journal of Psychology*, *77*, 219–221.

Eltaher, F., Alhazmi, A., & Alshehri, F. (2025). Protecting young users on social media. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2501.12345

Flinsi, M. (2018). Impact of technology and social media on children. *International Journal of Pediatric Nursing*, *4*(1), 68–77.

Gary, S. (2000). Commercial use of the internet: Some pros and cons. *Journal of Applied Business Research*.

Gironda, J. (2013). Social networking sites and planned behavior. *Summer Educators' Conference Proceedings*, *23*(1), 387–388.

Gupta, S., & Bashir, L. (2018). Social networking usage questionnaire: Development and validation in an Indian higher education context. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *19*(4), 214–227. https://doi.org/10.17718/tojde.471918

Hankey, S., Longley, T., Tuszynski, M., & Ganesh, M. E. (2013). *Visualizing information for advocacy*. The Tactical Technology Collective.

Internet Watch Foundation. (2024). *Annual report on self-generated abuse imagery*. Internet Watch Foundation. https://www.iwf.org.uk

Iwamoto, D., & Chun, H. (2020). The emotional impact of social media in higher education. *International Journal of Higher Education*, *9*, 239–247.

Kanaan, A. (2014). *Contemporary educational media*. Dar Amjad Publishing and Distribution.

Keven, Z. (2014). The complementary of information technology infrastructure and e-commerce capability: A resource-based assessment of their business value. *Journal of Management, 21*(1), 167–202.

Kim, K., Cundiff, N., & Choi, S. (2015). Emotional intelligence and negotiation outcomes: Mediating effects of rapport, negotiation strategy, and judgment accuracy. *Group Decision and Negotiation*, *21*(3), 477–488.

Lankow, J., Ritchie, J., & Crooks, R. (2012). *Infographics: The power of visual storytelling*. Column Five Media.

Le Heuzey, M.-F. (2012). Social media among children and pediatricians. *Archives de Pédiatrie*, *19*, 92–95.

Ley, B., Ogonowski, C., Hess, J., Reichling, T., Wan, L., & Wulf, V. (2014). Impacts of new technologies on media usage and social behavior in domestic environments. *Behaviour & Information Technology, 33*(8), 815–828.

Ma, C. M. (2020). TikTok and social values in China: How TikTok app influenced social values of youth according to some indicators. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, *2*(2), 381.

Macaulay, P. J., Boulton, M. J., Betts, L. R., Boulton, L., Camerone, E., Down, J., & Kirkham, R. (2019). Subjective versus objective knowledge of online safety/dangers as predictors of children's perceived online safety and attitudes towards e-safety education in the United Kingdom. *Journal of Children and Media*, 3(5), 1–20.

Mansour, R. (2016). A comparative study between the impact of media and the actual expected roles of the family regarding the early adolescence stage. *Alexandria Journal of Agricultural Sciences*, *61*(2), 163–174.

Merrell, J. & Lowenstein, R. (2007), *Media Means and Vision*, Riyadh: Dar al-Marikh.

OECD. (2024). *How's life for children in the digital age?* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/online_risks-2024

Paolillo, J. C., Ghule, S., & Harper, B. P. (2019). A network view of social media platform history: Social structure, dynamics and content on YouTube. In *Proceedings of the 52nd Hawaii International Conference on System Sciences*, 2632–2641.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York, NY: Basic Books.

Smiciklas, M. (2012). *The power of infographics: Using pictures to communicate and connect with your audiences*. Que Publishing.

Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M., & Kuss, D. J. (2019). A 'control model' of social media engagement in adolescence: A grounded theory analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(23).

UNESCO. (2014). *Guidelines for the policies of UNESCO with respect to learning portable devices*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF. (2024). *Connecting & protecting: How UNICEF supports children's futures in the digital age*. UNICEF USA. https://www.unicefusa.org

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2017). *The state of the world's children in a digital world*. UNICEF.

Zahed, M. (2021). The effectiveness of a training program based on infographic technology in the development of drug and psychotropic awareness skills among student teachers at Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *Psychology and Education*, *58*(5), 467–479.

جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

KKU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume Twelve - Issue Four

1447 AH - 2025 AD