مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

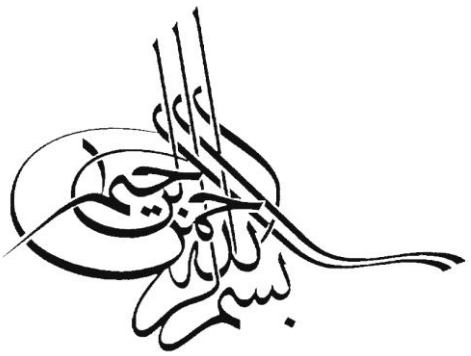
العدد الثالث والثلاثون
ربيع الآخر ١٤٤٤هـ

الجزء الثالث

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الدكتور / سعد بن عبدالرحمن النفيسة
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُنشر البحث إلكترونياً على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

استخدام الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في تنمية مهارات التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية د. نورة شافي الدوسري أ. أفنان خلف العتيبي	١٥
الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران د. سمر محمد سعيد الحربي	٥٧
كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة أنموذجاً د. عبدالله بن ضيف الله محمد الحارثي	١٣٥
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بمحافظة الدوادمي في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب أ.فهد بن مصلح بن عبدالله العتيبي	٢٠٣
تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظر الخريجين د. منى بنت صالح الوزان	٢٦٣
معيار مقترح لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام د. نايف بن يوسف بن حمد القاضي	٣٢٣
اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج د. وداد محمد صالح الكفيري	٣٨٧
رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية أ د. مسفر بن جبران القحطاني أ.فوزية بنت سعد القحطاني	٤٣٥

استخدام الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في تنمية مهارات التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

د. نورة شافي الدوسري
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. أفنان خلف العتيبي
إدارة التعليم بمحافظة المذنب
وزارة التعليم

استخدام الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في تنمية مهارات التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية

د. نورة شافي الدوسري
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. أفنان خلف العتيبي
إدارة التعليم بمحافظة المذنب
وزارة التعليم

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ٣/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٨/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس المبني على المجتمع والحث المتزامن معاً، في تدريس مهارة التسوق لدى ثلاث طالبات ذوات إعاقة فكرية بسيطة من المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهن ما بين ٩-١٦ سنة. وللكشف عن النتائج استُخدِم تصميم التقصي المتعدد. وأظهرت النتائج فاعلية استخدام هاتين الاستراتيجيتين معاً في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة التسوق؛ إذ حققت الطالبات المعيار المطلوب في مرحلة التدخل بمتوسط عشر جلسات، واستطاعت جميع الطالبات تعميم ما يزيد عن ٨٠٪ من خطوات المهارة بشكل صحيح ومستقل، وأشارت بيانات الصدق الاجتماعي إلى النتائج الإيجابية لاستخدام هاتين الاستراتيجيتين معاً في إكساب الطالبات مهارة التسوق. وعمومًا استخدام التدريس المبني على المجتمع والحث المتزامن قد يكون فعالاً في تدريس مهارات التسوق بشكل مستقل.

الكلمات المفتاحية: الحث المتزامن – التدريس المبني على المجتمع – مهارات التسوق- الخدمات الانتقالية-الإعاقة الفكرية.

Using Simultaneous Prompting and Community-Based Instruction for Teaching Shopping Skills to Students with Intellectual Disability

Dr. Norah Shafe Aldosiry
Department Special education
Faculty -Education
King Saud university

Afnan Kalaf ALotibi
Educational Administration in Al-Methnab
Ministry of education

Abstract:

The purpose of the study was to determine the effectiveness of using community-based instruction with simultaneous prompting in teaching shopping skills to three students, ١٦-٩ years of age, with mild intellectual disabilities in elementary school. A multiple probe design across participants was used. Results showed that the intervention was effective as all three participants acquired the target skill in average of ten sessions. Participants were able to generalize the acquired skill to the generalization site with more than ٨٠٪ accuracy. Social validity data showed the positive aspects of using this intervention. In general, community-based instruction with simultaneous prompting may be an effective way to teach independent shopping skills in the community.

key words: community-based instruction, simultaneous prompting, shopping skills, transition services, Intellectual Disability.

المقدِّمة

يواجه الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية صعوبات في أداء مهارات الحياة العامة (Westling & Fox, 2009)؛ حيث إن ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور في الوظائف العقلية والسلوك التكيفي بشكل يؤثر على أدائهم في المهارات كافة (أوفرتون، ٢٠١٢/ ٢٠١٦). وأوضحت الجمعية الأمريكية للإعاقات العقلية والنمائية (AAIDD, 2020) أن الوظائف العقلية متعددة، وتشمل على سبيل المثال التعلم والاستدلال وحل المشكلات، بينما السلوك التكيفي يشمل مجموعة من المهارات التي تدعم الأفراد في حياتهم اليومية، كالمهارات الاجتماعية مثل: التعامل مع الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية، واحترام الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والقدرة على اتباع القواعد، والمهارات المفاهيمية مثل: المال والوقت ومفاهيم الأرقام، والمهارات الوظيفية مثل: أنشطة الحياة اليومية (العناية الشخصية)، والمهارات المهنية، والرعاية الصحية، والسفر والتنقل، والسلامة، واستخدام المال، واستخدام الهاتف (Schalock et al., 2021).

أوضح القريوتي (٢٠٠٥) أن افتقار الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية للمستوى المطلوب من المهارات والخبرات يؤثر لاحقاً على عمليتي الانتقال والاستقلال في مرحلة ما بعد المدرسة، ويقصد بالاستقلال أن يستطيع الفرد التصرف بمفرده (Ioanna, 2020). وأشارت دراسة الانتقال الوطنية الطولية (NLTS) أن الشباب ذوي الإعاقة لا يعيشون باستقلالية في المجتمع أو يتأقلمون معه بعد المدرسة الثانوية (Walker et. al., 2010). وتقل فرص

العيش المستقل لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر من غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى (Bouck & Joshi., 2016)؛ إذ إنَّ أقل من ٣٣٪ من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية استطاعوا العيش باستقلالية في فترة من فترات حياتهم (Bouck, 2017) يدل ذلك على وجوب إعداد الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل أفضل للانتقال لحياة ما بعد المدرسة (Hoover, 2016).

وللحصول على نتائج انتقال ناجحة، أشار العديد من الدراسات إلى دور التخطيط المبكر للانتقال، في الحصول على نتائج انتقال إيجابية، على سبيل المثال .(Cavkaytar et al., 2017; Walker et. al., 2010) وذكر كافاكايتر وآخرون أن إعداد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية للحياة المستقلة يمتد لفترات طويلة يجب أن يبدأ من الطفولة المبكرة. وأشار ديفور (Defur, 2003) إلى أن القرارات التي تُتَّخذ في المرحلة الابتدائية تؤثر على القرارات التي ستُتَّخذ في المراحل التالية، فكل قرار تربوي يؤثر على القرارات التربوية التي تليه.

من المهم جدًّا أن يتلَّقى الأفراد ذوو الإعاقة أنشطة منسَّقة فردية تركِّز على نجاحهم في حياة ما بعد المدرسة، والذي يشمل العيش المستقل ومشاركة المجتمع (Bouck & Joshi., 2016)، فكون الفرد من ذوي الإعاقة الفكرية لا يعني أنه لا يمكن تعليمه أو تطوير مهاراته، بل يعني أن لديه احتياجات تعليمية مختلفة لا بد من معالجتها (Alshamri, 2019). وتعد مهارات الحياة اليومية أولوية علاجية مهمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية ,.Rramdoss et.al (2012)؛ إذ أشار العديد من الدراسات أن اكتساب هذه المهارات يعد

عنصراً حاسماً في النجاح في مرحلة ما بعد المدرسة، ويؤدي إلى زيادة الاستقلالية (Cavkaytar et al.,2017 ; Bouck, 2010)، وأضاف كافاكايتر وآخرون (Cavkaytar et al.,2017) أنها تقلِّل من السلبية والعجز المكتسب، ومن هذه المهارات: مهارات الطهي، ومهارات السلامة (Bouck, 2010)، ومهارات التسوق من مراكز التسوق، واستخدام الهاتف (Rasli & McKay, 2015)، والتواصل مع الآخرين في المجتمع واستخدام وسائل النقل العامة (Steere & Dipipi-Hoy, 2012).

يرى بوك وآخرون (Bouck, 2017) أن مهارة التسوق من مراكز التسوق للمواد الغذائية أحد الجوانب المهمة للمهارات الحياتية التي يجب استهدافها لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، وتكمن أهمية هذه المهارة في دعم الأفراد ذوي الإعاقة للعيش المستقل، وأشار جو وآخرون (Goo et. al., 2016) إلى أن أهميتها تكمن في ارتباطها بالحياة اليومية لغالبية الأفراد، كما ترتبط مباشرةً بصحتهم وتغذيتهم، وتوفر لهم فرصًا لممارسةِ مهارات حياتية أخرى، مثل المهارات الاجتماعية ومهارات إدارة الأموال. ونتيجة لهذه الأهمية يجب تدريس الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية هذه المهارات تدريساً منظماً ومباشراً وتضمينها ضمن برامجهم التعليمية، حيث إنهم لا يستطيعون اكتساب مهارات العيش المستقل ضمنيّاً أو في المنزل (Bouck,2017.; Taylor & O`Reilly, 2000)، وغالباً ما يعانون من أجل تعلم واكتساب هذه المهارات (Ramdoss et.al, 2012)، وتقع مسؤولية إكسابهم هذه المهارات على عاتق المعلم (Morse & Schuster, 2004)، لذلك تعد طريقة التدريس من المتغيرات

المهمة التي يجب مراعاتها عند التدريب على هذه المهارات (Rasli & McKay, 2015)، ومع ذلك ما زال التساؤل عن كيفية التدريس قائماً بين المعلمين (Bouck & Stsangi, 2014).

وعلى مدى العقود الأربعة الماضية، وجّه الاهتمام نحو تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة لتعليم مهارات الحياة اليومية للأفراد ذوي الإعاقات الفكرية (Ramdoss et.al., 2012)؛ إذ يمكن للمعلمين من خلالها تمكين الطلاب بشكل فعال من أداء هذه المهارات باستقلالية (Morse & Schuster, 2004). ومن الأمثلة على استراتيجيات التدريس التي استخدمت في تدريس مهارات الحياة العامة؛ التدريس المبني على المجتمع (Rasli & McKay, 2015)، التدريس القائم على الفيديو (Ramdoss et.al., 2012)، المحاكاة، التدريس القائم على التكنولوجيا، لعب الأدوار، تحليل المهام (Steere & Dipipi-Hoy, 2012)).

التدريس المبني على المجتمع Community Based Instruction هو أحد استراتيجيات التدريس التي تُعنى بتدريس المهارات الوظيفية في الأماكن المجتمعية التي تمارس فيها المهارات طبيعيّاً بدلاً من التدريس في الفصل الدراسي؛ وذلك لتطوير مهارات الحياة اليومية التي تعزِّز من تعميم المهارات بشكل كبير (Rasli & McKay, 2015 ; Barczak, 2019). وتعرف المهارات الوظيفية بأنها مهارات تسمح للفرد بالعيش المستقل (Hoover, 2016). ويعد التدريس المبني على المجتمع طريقة فعالة لتدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات اللازمة للحياة اليومية الوظيفية وفرصة للمشاركة في المجتمع

بنجاح (Dubberly, 2012; Steere & Dipipi-Hoy, 2012)؛ إذ يمارس الطلاب المهارات في المجتمع بدلاً من الفصل الدراسي (Barczak, 2019). وذكر دوبرلي (Dubberly, 2012) أربعة مجالات للتدريس المبني على المجتمع، وهي:

أ-المجال المنزلي، ويشمل العناية الشخصية، التغذية، الطبخ، التدبير المنزلي.

ب- المجال المهني، ويشمل الاستكشاف الوظيفي، مهارات التوظيف، اتّباع التعليمات، اتّباع الجداول.

ج- المجال المجتمعي، ويشمل التنقل، التسوق، مكاتب البريد، المطاعم. د- مجال الترفيه وأوقات الفراغ، وتشمل الحرف اليدوية، الألعاب، الحدائق، السينما، المدن الترفيهية.

ويتميَّز التدريس المبني على المجتمع بأنه فرصةٌ للتدريس المستمر مدى الحياة، وهو ما يشكِّل دعماً للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى المجتمع، ويعد وسيلة للترفيه والأنشطة الاجتماعية (Browder et al., 1997)، وكذلك يساعد على زيادة السلوكيات الاجتماعية والمجتمعية المناسبة التي تعزز استقلالية الفرد داخل المجتمع (Dubberly, 2012)،كما يزود المعلمين بمعلومات حول الصعوبات التي تواجه الطلاب في المجتمع، مما يُسهم في إعداد برامج أكثر فعالية، ويُسهم أيضاً في رفع درجات انتماء الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بالمجتمع، من خلال التعرف على البيئات المختلفة فيه وبناء العلاقات مع أفراد المجتمع (Barczak, 2019). إضافة إلى ذلك، فقد تطرق والكر وآخرون (Walker et. al., 2010) لهذه الاستراتيجية في مراجعة منهجية

لثلاثٍ وعشرين دراسة، أشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي للتدريس المبني على المجتمع، إضافةً إلى أن (١٠) دراسات من أصل (١٢) دراسة هدفت إلى قياس أثر التدريس المبني على المجتمع على تعميم المهارات، وأشارت إلى نتائج إيجابية في تعميم المهارة التي دُرِّست باستخدام هذه الاستراتيجية، سواء التعميم في بيئات جديدة أو مع أشخاص جدد أو باستخدام مواد جديدة.

وهناك مجموعة من الاستراتيجيات التي تدعم وتعزز نتائج التدريس المبني على المجتمع (Steere & Dipipi-Hoy, 2012)، فجمعت بعض الدراسات بين التدريس المبني على المجتمع والمحاكاة، مثل (Rasli & McKay, 2015) التدريس القائم على التكنولوجيا (Cannella-Malone et.al., 2006)، والحث المتزامن (Tekin-Iftar, 2008)، ويعد الحث المتزامن من استراتيجيات التدريس الفعالة التي أثبتت الدراسات تأثيرها الإيجابي في تدريس المهارات المختلفة لذوي الإعاقة الفكرية (Aldosiry, 2020). في الحث المتزامن، تتضمَّن كل جلسة تدريسية نوعين من المحاولات، أولاً: محاولات التحقق التي تهدف لإعطاء الطالب فرصة الاستجابة باستقلال، ويُقيَّم اكتساب الطالب للمهارة من هذه المحاولات (Tekin-Iftar et al., 2019)، ولا تتضمَّن جلسات التحقق تقديم تغذية راجعة بعد حدوث الاستجابة (Drevon, & Reynolds, 2018)، وعند ظهور الحاجة للتدخل تُقدَّم المحاولات التدريسية، وفيها يُقدَّم الحث مباشرة متزامناً مع تقديم المثير دون إعطاء الطالب فرصة للإجابة باستقلالية؛ وذلك لتوجيه الطالب للاستجابة الصحيحة وتستمر الجلسات التدريسية إلى أن يتقن الطالب المعيار المحدَّد (Tekin-Iftar et al., 2019).

ويعد الحث المتزامن أحد استراتيجيات التعلم الخالية من الأخطاء، ونهجاً تعليميّاً مصمماً لتقليل عدد الأخطاء التي يرتكبها الطلاب في مناهج المحاولة والخطأ (Waugh et al., 2011).

ويتضمَّن الحث المتزامن ثلاثة أنواع من الاستجابة: (استجابة صحيحة، استجابة خاطئة، لا يوجد استجابة)، ويمكن اعتبار كلٍّ من الاستجابة الخاطئة وعدم وجود استجابة كاستجابة خاطئة؛ عندئذ يقوم المعلم بتصحيح الخطأ من خلال تقديم محاولة تدريسية جديدة تتضمَّن ظهور المثير وتقديم الحث مباشرةً (Atbasi & pursun, 2020). وللحث المتزامن العديد من المميزات: ١-توفير المزيد من فرص التعزيز، ٢- تقليل حدوث مشكلات سلوكية ناتجة عن كثرة الأخطاء، ٣- توفير تعليم إيجابي، ٤-زيادة الوقت المتاح للتعليم (Morse &Schuster, 2004)، أيضاً أظهر الحث المتزامن فعالية في تعليم المهارات المتسلسلة (Seward et. al., 2014.; Tekin-Iftar, 2008.; Morse & Schuster, 2004). وكذلك أشارت الدراسات إلى أن الحث المتزامن استراتيجية سهلة التنفيذ، وفعالة في الحفاظ على المهارات المكتسبة وتعميمها (Morse & Schuster, 2004. ; Waugh et al., 2011).

لقد أظهر العديد من الدراسات فعالية استراتيجية التدريس المبني على المجتمع في تدريس وإكساب المهارات الوظيفية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، ففي دراسةِ شيك وآخرين (Cihak et al., 2004) التي هدفت إلى المقارنة بين أربعة أساليب تدريسية لإكساب خمسة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات وظيفية مختلفة وتعميمها والمحافظة عيلها، وكانت الأساليب: تدريساً

قائماً على المجتمع فقط (سحب مبلغ ٢٠ دولار من بطاقة ATM)، تدريساً محاكياً فقط (إرسال فاكس)، تدريساً محاكياً وتدريساً مبنيّاً على المجتمع تُقدَّم في اليوم نفسه (استخدام آلة نسخ لكتابة خمس صفحات إخبارية)، تدريساً مبنيّاً على المجتمع وتدريساً محاكياً يقدم في أيام متتالية (شراء عنصرين من مركز التسوق باستخدام الفيزا). وقد أظهرت النتائج أن أسلوب التدريس المبني على المجتمع احتاج إلى عددٍ أقل من الجلسات لاكتساب المهارة المستهدفة، إلَّا أن النتائج أظهرت أن التدريس المبني على المجتمع مع التدريس المحاكي سواء كانت في اليوم نفسه أو في أيام متتالية كان أكثر فعالية في إكساب الطلاب المهارات وتعميمها؛ إذ احتاج الطلاب إلى عددٍ أقل من الجلسات حتى يستطيعوا تعميم المهارة. وهدفت دراسة كانيلا وآخرين (Cannella-Malone et.al., 2006) إلى التعرف على فعالية التدريس المبني على المجتمع، إضافةً إلى التدريس القائم على التكنولوجيا في إكساب شاب مشخص بإعاقة فكرية وطيف توحد مهارات التسوق في المجتمع، نتج عن هذا التدخل زيادة مستوى مهارة التسوق لدى الطالب في بيئتين من البيئات الثلاث التي طُبِّق التدخل بها، كما استطاع الطالب تعميم المهارة بعد انتهاء التدخل إلى عناصر أخرى. أما دراسة تيكن آيفتار (Tekin-Iftar, 2008)، فقد هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية الحث المتزامن مع التدريس المبني على المجتمع في إكساب أربعة طلاب من ذوي الإعاقة الفكرية مهارة التسوق، في ثلاثة محال تجارية مختلفة، ثم تعميمها في بيئات أخرى، وأوضحت نتائج الدراسة فعالية استخدام استراتيجية الحث المتزامن مع

التدريس المبني على المجتمع في إكساب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارة التسوق وتعميمها والمحافظة عليها لمدة تصل إلى ثمانية أشهر.

كما يوجد العديد من الدراسات التي أظهرت فعالية الحث المتزامن في إكساب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات وظيفية مختلفة، منها دراسة كلٍّ من أتباسي وبيورسون (Atbasi & Pürsün, 2020)، التي هدفت للتعرف على فعالية استراتيجية الحث المتزامن في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات طي المنشفة وتشكيلها، وما إذا كانت هذه الاستراتيجية ستساعد الطلاب على المحافظة على المهارة وتعميمها. أظهرت نتائج هذه الدراسة فعالية الحث المتزامن، فأظهر الطلاب ارتفاعاً في مستوى أداء المهارة منذ الجلسة الأولى، كما استطاعوا المحافظة على المهارة بعد مضي ثلاثة أسابيع وتعميمها على مواقف أخرى بنسبة ١٠٠٪. أما دولار وآخرون (Dollar et. al., 2012) ، فسعت دراستهم لإكساب فردين بالغين من ذوي الإعاقة الفكرية مهارات الحياة اليومية والترفيه من خلال استراتيجية الحث المتزامن، التي أظهرت نتائج إيجابية، حيث اكتسب الفردان –عينة الدراسة– ثلاث مهارات مختلفة واستطاعا المحافظة عليها بعد إتقانها. كذلك أظهرت نتائج دراسة باتو (Batu, 2014) فعالية الحث المتزامن في إكساب ثلاثة طلاب من ذوي متلازمة داون مهارة غسل اليد وتناول الحلوى، فاستطاع الطلاب اكتساب المهارات المستهدفة والمحافظة عليها وتعميمها، بالرغم من تطبيق التدخل في بيئة غير منظمة (منازل الأطفال)، وهو ما يشير إلى فعالية هذه الاستراتيجية في تدريس الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدِّراسة:

يعاني الطلاب ذوو الإعاقة الفكرية من العديد من المشكلات في الوظائف العقلية والتكيفية والمفاهيمية والعملية والاجتماعية التي تؤثِّر سلباً على أدائهم (Atbasi & pursun, 2020). فقد أشار رامدوس (Ramdoss. et.al, 2012) إلى أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية غالباً لا يستطيعون اكتساب المهارات اللازمة للاستقلال والحياة اليومية بسهولة، كما تظهر لديهم مشكلة تعميم المهارات في حال اكتسابها (Hoover, 2016)، الأمر الذي يؤثِّر سلباً على مستوى الرضا لديهم (Bouck, 2010). وعلى المستوى المحلي أوضح أولياء الأمور عدم رضاهم عن مستويات مهارات أبنائهم الأكاديمية والحياتية، كما أوضحت النتائج رغبة أولياء الأمور في التركيز على مهارات الحياة اليومية (Alnahdi, 2019)، حيث إن طلاب المرحلة الابتدائية يقضون أغلب اليوم الدراسي في العمل على المهارات الأكاديمية (Alnahdi, 2014)، ومن هنا تأتي أهمية تمكين المعلم من اختيار الأهداف والمهارات التي يمكن للطلاب اكتسابها وتؤثِّر تأثيراً كبيراً في استقلالهم وحياتهم (Alnahdi, 2019). إلا أن دراسة النهدي (Alnahdi, 2013) أشارت إلى شعور المعلمين بعدم جاهزيتهم لتدريس الطلاب مهارات الحياة اليومية لتجهيز الطلاب لحياة ما بعد المدرسة، لذلك فإن المعلمين يحتاجون إلى معرفة كيفية إكساب الطلاب هذه المهارات (Morse & Schuster, 2004)، وذلك بالتعرف على استراتيجيات تعليمية أثبتت فعاليتها في جعل الطلاب يكتسبون ويعممون المهارات الاستقلالية ومهارات الحياة اليومية، ومن هذه الاستراتيجيات

استراتيجية التدريس المبني على المجتمع على سبيل المثال (Rasli & McKay, 2015; Barczak, 2019) واستراتيجية الحث المتزامن (Morse & Schuster, 2004)، كما أن الجمع بين هاتين الاستراتيجيتين أظهر فاعلية في إكساب المهارة وتعميمها، كما أشار إليه تيكن آيفتر (Tekin-Iftar, 2008). ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة يتَّضح أنه لا توجد دراسة عربية تطرقت لهاتين الاستراتيجيتين مجتمعة؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى التعرف على فاعلية التدريس المبني على المجتمع والحث المتزامن في تنمية مهارة التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وتعميمها.

أهمية الدِّراسة:

١- قد تتماشى هذه الدراسة مع رؤية ٢٠٣٠، التي تهتم برفع مستوى التعليم عموماً وتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصاً، لتنمية واستثمار الثروات البشرية (عبد القادر وعبد الله، ٢٠٢٠).

٢- قد تُسهم مخرجات هذه الدراسة في إكساب المعلمين في ميدان التربية الخاصة استراتيجيات تعليمية أثبتت فعاليتها.

٣- قد تُسهم هذه الدراسة في زيادة الرضا العام عن مخرجات التعليم الخاص، وذلك بتنمية المهارات الاستقلالية عند الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية.

أسئلة الدِّراسة:

١- ما مدى فعالية استخدام التَّدريس المبني على المجتمع والحث المتزامن معاً في تنمية مهارات التسوق لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة الفكرية؟

٢- ما مدى قدرة الطالبات على تعميم المهارة المكتسبة إلى مركز تسوق غذائي آخر وبشراء عناصر أخرى؟

هدف الدِّراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام التَّدريس المبني على المجتمع، مع الحث المتزامن في تنمية مهارة التسوق لدى طالبات المرحلة الابتدائية ذوات الإعاقة الفكرية البسيطة ومدى قدرة هؤلاء الطالبات على تعميم المهارة المكتسبة في مركز تسوق آخر وباستخدام عناصر أخرى.

حدود الدِّراسة:

استخدمت هذه الدراسة استراتيجية التدريس المبني على المجتمع واستراتيجية الحث المتزامن معاً، لتدريس مهارات التسوق لطالبات ذوات إعاقة فكرية بسيطة في المرحلة الابتدائية في إحدى مدارس الدمج للبنات في منطقة القصيم، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٢هـ).

مصطلحات الدِّراسة:

التدريس المبني على المجتمع: تعليم الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات عملية في البيئة الطبيعية التي تحدث بها تلك المهارات، بهدف زيادة استقلاليتهم وجودة الحياة لديهم (البليهد، د.ت.).

الحث المتزامن: استراتيجية تعليمية خالية من الأخطاء تتضمَّن تقديم الحث للاستجابة الصحيحة بشكل مباشر بعد ظهور المثير في أثناء جلسات التدريب (Batu, 2014).

مهارة التسوق: إجرائيّاً تعني قدرة الطالبة على شراء أربع منتجات من مركز تسوق كما هو محدَّد في قائمة المشتريات بشكل صحيح والدفع مقابل لك.

المنهجية:

المشاركون

شارك في الدراسة ثلاث طالبات ذوات إعاقة فكرية بدرجة بسيطة، وجميع الطالبات في عينة الدراسة ملتحقات في برنامج التربية الفكرية الملحق في مدرسة ابتدائية حكومية التي تتبع سياسة الدمج المكاني لطالبات التربية الفكرية، وقد اختيرت الطالبات قصديّاً وفق معايير معينة:

أ- تنتمي لفئة الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة.

ب- لديها معرفة مسبقة بالفئات النقدية (ريال – خمسة ريالات – عشرة ريالات).

ج- لديها القدرة لقراءة كلمة أو كلمتين من قائمة؛ حتى تستطيع القراءة من قائمة المشتريات.

د- لا تمتلك مهارات التسوق وفق المعلومات التي تم الحصول عليها من أولياء الأمور والمعلمات.

الطالبة (أ) عمرها ١٦ سنة من الصف الرابع الابتدائي حصلت على درجة ذكاء (٦٢) على مقياس ستانفورد بينيه. الطالبة (ح) عمرها ١٢ سنة من الصف الرابع الابتدائي مشخصة بمتلازمة داون. الطالبة (هـ) عمرها تسع

سنوات من الصف الثاني الابتدائي حصلت على درجة ذكاء (٦٣) على مقياس ستانفورد بينيه.

المكان والأدوات:

تم تطبيق جميع جلسات الدراسة في مركز تسوق قريب من المدرسة، بينما تم التحقق من تعميم مهارة التسوق في مركز تسوق آخر للمواد الغذائية، يتكون مركز التسوق من مدخل واحد، الذي يؤدي لممر عليه ثلاثة محال تجارية، الأول للدونات والآخر للورد والهدايا والأخير للألعاب الإلكترونية، ونهاية الممر يؤدي لمركز التسوق الغذائي، ويتكون المحل من تسعة ممرات، الأول للخضار والفواكه والمخبوزات والمأكولات المجمدة، بعد ذلك ممر للأواني المنزلية، وممران للأدوات البلاستيكية والمنظفات، ثم ممران للنظافة والأدوات الشخصية، بعد ذلك ممران للمأكولات المعلبة، أخيراً ممر للمأكولات والمشروبات المبردة، كما يحتوي مركز التسوق على أربعة صناديق محاسبة.

ولإتمام الدراسة هناك مجموعة من الأدوات استُعين بها، حيث أُعدّت قائمة تحليل المهمة التي تمثِّل تفصيلاً للخطوات اللازم اتباعها لتأدية مهارة التسوق، واشتمل تحليل المهمة على ١٤ خطوة (الجدول ١). كما تم الاستعانة بقائمة مكتوبة للتسوق في مرحلة التدخل تشتمل على العناصر التالية: (عصير برتقال، فطيرة، تفاح، موز) وقائمة أخرى لمرحلة تعميم المهارة تشتمل على (معجون أسنان – شيبس – جبن).

(الجدول ١: تحليل مهمة التسوق من مركز التسوق)

الخطوة	المهارة
١	دخول المحل
٢	أخذ السلة
٣	قراءة قائمة المشتريات
٤	الذهاب للرف الذي يحوي العنصر *
٥	وضع العنصر في السلة*
٦	التوجه إلى صندوق المحاسبة
٧	الانتظار في الدور
٨	وضع المشتريات على طاولة المحاسبة
٩	إلقاء التحية **
١٠	عد النقود بعد ذكر مبلغ المشتريات
١١	دفع النقود
١٢	استلام الباقي
١٣	استلام كيس المشتريات
١٤	الخروج من المحل

*** تكرر الخطوتين الرابعة والخامسة بعدد العناصر، وبذلك يصبح عدد خطوات المهمة ١٨ خطوة.**

****هذه الخطوة (الخطوة التاسعة) إضافية وغير مشمولة بالتقييم.**

التصميم التجريبي

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدم تصميم التقصي المتعدد الذي يتم من خلاله جمع البيانات بشكل متقطع، بهدف ملاحظة المهارة في جلسات الخط القاعدي وجلسات التدخل والمقارنة بينهما، وللتحقق من وجود علاقة وظيفية بين التدخل والسلوك المستهدف لا بد أن تتكرر التأثيرات في بيئات مختلفة أو على أفراد مختلفين أو سلوكيات مختلفة (أونيل وآخرون، ٢٠١٠/٢٠١٦). وبناءً على ذلك فقد استهدفت هذه الدراسة قياس تأثير

كلٍّ من استراتيجية التدريس المبني على المجتمع واستراتيجية الحث المتزامن معاً في تنمية مهارات التسوق لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من خلال تصميم التقصي المتعدد عبر الأفراد.

وفي هذا التصميم تقدم جلسات الخط القاعدي ثلاث جلسات كحد أدنى لكل طالبة فرديّاً، حتى إذا استقرت بيانات إحدى الطالبات في ثلاث جلسات متتالية تنتقل لمرحلة التدخل، بينما تستمر بقية الطالبات بالتقصي المتقطع إلى أن تصل الطالبة لمعيار الإتقان في أداء المهارة، وهو أن تحصل الطالبة على عدد خطوات صحيحة لا يقل عن ١٦ خطوة في ثلاث جلسات متتالية على أن تكون جميع الخطوات صحيحة في آخر جلسة، عندها تنتقل الطالبة الأولى مع بقية الطالبات للتقصي المتقطع، وتنتقل طالبة أخرى لمرحلة التدخل قد أظهرت استقراراً في البيانات في ثلاث جلسات متتالية في مرحلة الخط القاعدي، وهكذا مع بقية الطالبات.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع وهي استراتيجيات تدريسية، استُخدمت لتدريس الطالبات عينة الدراسة مهارات التسوق.

المتغير التابع: عدد الخطوات الصحيحة التي تقوم بها الطالبة عند تطبيقها لمهارة التسوق.

إجراءات عامة:

قبل البدء بتطبيق الدراسة تم الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة من وحدة التدريب والتطوير التابعة لإدارة تعليم المنطقة، بعد ذلك تم التواصل مع أولياء أمور الطالبات وإيضاح أهداف الدراسة ومراحلها والحصول على الموافقة لمشاركة الطالبات في الدراسة. وللتأكد من عدم تأثير عوامل خارجية على أداء الطالبة للمهارة تم التواصل مع أولياء الأمور ومعلمات الطالبات والتنويه على عدم تعريض الطالبات لهذه المهارة أو جزء منها في أثناء تطبيق الدراسة.

ولمراقبة أداء الطالبة في مراحل الدراسة المختلفة تم الاستعانة باستمارة تُعبأ كالتالي: (استجابة صحيحة: في حال استجابت الطالبة استجابةً صحيحة، استجابة غير صحيحة: في حال الاستجابة الخاطئة أو استجابة بتسلسل خاطئ، لا يوجد رد: في حال عدم وجود استجابة) وذلك لحساب عدد الخطوات الصحيحة التي تقوم بها الطالبة والحكم على مدى وجود المهارة لديها.

مرحلة الخط القاعدي:

في هذه المرحلة جُمعت بيانات الخط القاعدي لجميع الطالبات أربع جلسات حتى تمت ملاحظة استقرار البيانات للمشاركة الأولى. بعد ذلك جمعُ بيانات الخط القاعدي بشكل متقطع لبقية الطالبات حتى البدء بمرحلة التدخل. وقُدِّمت الجلسات لكل طالبة على حدة ولم يتم تقديم أي تدخل إنما تم الاكتفاء بملاحظة أداء الطالبة والتحقق من مدى وجود المهارة لديها،

وذلك من خلال ملاحظة الطالبة في مركز التسوق وتعبئة استمارة خطوات المهمة.

في البداية سيتم لفت انتباه الطالبة عند دخول مركز التسوق، وذلك بقول: نحن هنا الآن لنتسوق، هل أنتِ مستعدة لذلك؟ بعد ذلك يتم الإشارة إلى السلة والانتظار لمدة ١٠ ثوانٍ في حال نفذت الطالبة هذه الخطوة يتم الإشارة في خانة تم التنفيذ في الاستمارة، ويتم الانتقال للخطوة التالية وفي حال عدم الاستجابة أو إظهار استجابة خاطئة يتم الإشارة في الخانة المناسبة دون تقديم أي تصحيح أو تغذية راجعة، ثم الانتقال للمهمة التالية في قائمة تحليل المهام، وهكذا حتى إنهاء جميع الخطوات وحساب عدد الخطوات الصحيحة في هذه المحاولة.

التدخل:

تم تطبيق جلسات التدخل مباشرة في المكان الطبيعي الذي تحدث فيه مهارة التسوق، حيث تم تقديم الحث المتزامن الذي يتضمَّن نوعين من المحاولات: محاولات التحقق ومحاولات تدريسية.

أولاً يتم تطبيق محاولات التحقق ويطلب فيها من الطالبة القيام بالمهارة بشكل مستقل؛ وذلك لمعرفة عدد الخطوات الصحيحة التي تقوم بها الطالبة ومدى حاجتها لإجراء المحاولات التدريسية.

المحاولات التدريسية التي تشمل تقديمَ نمذجةٍ ووصفاً لفظيّاً لكلِّ خطوة من خطوات المهارة كالتالي:

١- دخول المحل (تقول الباحثة الآن ندخل المحل وتدخل المحل في الوقت نفسه دون إعطاء الطالبة فرصة للاستجابة بشكل مستقل).

٢- أخذ السلة (تقول الباحثة الآن نأخذ السلة وتأخذ السلة في الوقت نفسه دون إعطاء الطالبة فرصة للاستجابة بشكل مستقل)، ... وهكذا مع جميع الخطوات، يتم الانتهاء من جلسات التدخل عندما تحقق الطالبة المعيار المطلوب.

تعميم المهارة:

أجريت جلسات تعميم المهارة بعد الانتهاء من جلسات التدخل بأسبوعين للطالبتين (أ) و(هـ)، بينما طُبِّقت جلسة تعميم المهارة للطالبة (ح) بعد انتهاء جلسات التدخل بأربعة أسابيع، وذلك في مركز تسوق للمواد الغذائية مختلف في الحجم والترتيب عن مركز التسوق الذي تمت فيه مرحلة التدخل، وباستخدام عناصر مختلفة. طُبقت جلسات تعميم المهارة بطريقة تطبيق الجلسات نفسها في الخط القاعدي، وتم الاكتفاء بجلسة واحدة لتعميم المهارة لكلِّ طالبة.

اتفاق الملاحظين:

جُمِعت بيانات ما لا يقل عن ٣٠٪ من جلسات (مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل ومرحلة تعميم المهارة) لكلِّ طالبة عن طريق الباحثة الأولى إلى جانب معلمة متخصصة في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية. وقبل البدء بالملاحظة خضعت المعلمة المتخصصة إلى تدريبٍ من الباحثة الأولى؛ إذ أُقيمت جلسة تدريبية موضحةً فيها أهداف الدراسة ومصطلحاتها

وخطوات كلٍّ من مرحلة الخط القاعدي ومرحلة التدخل ومرحلة تعميم المهارة، كما تم عرض بنود الاستمارة وقدمت نمذجة لكلِّ خطوة كما يفترض أن تتم، وبتبيين مفاتيح الاستجابة كالتالي: (استجابة صحيحة: في حال استجابت الطالبة استجابةً صحيحة، استجابة غير صحيحة: في حال الاستجابة الخاطئة أو استجابة بتسلسل خاطئ، لا يوجد رد: في حال عدم وجود استجابة)، بعد ذلك قدمت الباحثة محاكاة لبعض الخطوات وطلبت من المعلمة تعبئة الاستمارة للتأكد من فهم وقدرة المعلمة على إجراء الملاحظة بشكل صحيح. بعد التطبيق الفعلي للملاحظة تم حساب نسبة الاتفاق الكلي بين الملاحظين من خلال المعادلة: العدد الأصغر / العدد الأكبر* ١٠٠، نتج عن ذلك نسبة اتفاق ١٠٠٪ بين الملاحظين في جميع الجلسات.

الصدق الاجتماعي:

وُزِّع استبيان يحتوي على خمس عبارات على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) على أولياء أمور الطالبات المشاركات في الدراسة وتضمَّن الاستبيان العبارات التالية: أرى أن تعلم مهارات التسوق يدعم استقلال الطالبة، أرى أن تعلم مهارات التسوق يرفع مستوى جودة الحياة لدى الطالبة، أرى أن تعلم مهارات التسوق يزيد من رضا الطالبة ومستوى الثقة بالذات لديها، ظهر أثر تطبيق التدخل على تعاملات الطالبة اليومية في المدرسة أو المنزل، أدى تطبيق التدخل إلى اكتساب مهارة التسوق بشكل مناسب.

السلامة الإجرائية:

لقياس السلامة الإجرائية تم توضيح سير جلسات التدخل للمعلمة حتى تتمكن الملاحظة من تعبئة استمارة السلامة الإجرائية بشكل صحيح، كما تم توضيح أنواع الاستمارات المستخدمة لهذا الغرض (استمارة مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة تعميم المهارة، واستمارة مرحلة التدخل). وتحتوي استمارة مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة تعميم المهارة على خطوات مهمة التسوق، يقابلها خمس خانات تمثِّل كل خانة خطوة من خطوات تقديم استراتيجية الحث المتزامن لمرحلة الخط القاعدي، مرحلة تعميم المهارة (جلسات التحقق) التي يجب تكرارها في كل خطوة من خطوات مهمة التسوق، بينما تحتوي استمارة مرحلة التدخل على خطوات مهمة التسوق، يقابلها ١١ خانة تمثِّل كل خانة خطوة من خطوات تقديم استراتيجية الحث المتزامن لمرحلة التدخل التي تشمل: (جلسات التحقق، جلسات التدريس) والتي يجب تكرارها في كل خطوة من خطوات مهمة التسوق. وقد تم شرح مفاتيح تعبئة هذه الاستمارة كالتالي (+: لكل خطوة من خطوات الحث المتزامن يتم إجراؤها بشكل صحيح، -: لكل خطوة من خطوات الحث المتزامن يتم إجراؤها بشكل غير صحيح أو لم يتم إجراؤها). وتم تسجيل بيانات ما لا يقل عن ٣٠٪ من مجموع الجلسات لكلِّ طالبة، وحساب نسبة السلامة الإجرائية وفق المعادلة التالية: عدد الخطوات الصحيحة مقسومة على العدد الكلي للخطوات ×١٠٠. وأظهرت النتائج أن متوسط السلامة الإجرائية لجميع الطالبات يساوي ١٠٠٪.

النتائج

أظهرت النتائج أن جميع الطالبات تمكن من تحقيق المعيار المحدَّد؛ إذ أشارت البيانات إلى أن هناك زيادة في عدد الخطوات الصحيحة بشكل مستقل في مرحلة التدخل مقارنةً بمرحلة الخط القاعدي، وذلك يدل على فاعلية الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع معاً في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة التسوق. كما استطاعت جميع الطالبات تعميم ما يزيد عن ٨٠٪ من خطوات التسوق وتطبيقها في مركز تسوق آخر وعلى عناصر مختلفة. والتباين الواضح خلال المراحل يشير إلى أن استخدام هاتين الاستراتيجيتين معاً ذو فعالية في زيادة مهارة التسوق المستقل لكلِّ مشارك في مراكز التسوق المجتمعية. إضافةً إلى تنمية قدراتهم على تعميمها إلى مكان آخر وباستخدام عناصر مختلفة (انظر للشكل رقم ١). الشكل يوضِّح نسبة الاستجابات الصحيحة خلال جلسات الخط القاعدي وجلسات التدخل وجلسات تعميم المهارة.

الطالبة (أ)

حصلت الطالبة (أ) خلال هذه الدراسة على ١٦ جلسة تتضمن أربع جلسات في مرحلة الخط القاعدي، و١١ جلسة تدخل وجلسة تعميم واحدة للمهارة. وكان متوسط عدد الخطوات الصحيحة التي قامت بها الطالبة في جلسات الخط القاعدي ست خطوات، وهو ما يعادل ٣٥٪ من مجموع خطوات المهمة، وفي هذه المرحلة أظهرت الطالبة استقراراً في البيانات ترتَّب عليه الانتقال لمرحلة التدخل. وفي مرحلة التدخل أظهرت الطالبة تطوراً ملحوظاً من الجلسات الأولى؛ إذ استطاعت القيام بما يزيد عن ٥٥٪ من الخطوات بشكل مستقل وصحيح في الجلسة الثالثة من جلسات مرحلة التدخل، كما استطاعت تحقيق معيار النجاح ١٠٠٪ في جلسة

التدخل الحادية عشرة. وطُبِّقت جلسة تعميم المهارة بعد أسبوعين من التوقف عن تقديم جلسات التدخل، واستهدفت مرحلة التعميم تعميم المهارة في مركز تسوق مختلف وبشراء عناصر مختلفة (معجون أسنان – شيبس – جبن)، استطاعت الطالبة تعميم ١٤ خطوة، وهو ما يعادل ٨٢٪ من خطوات المهارة.

الطالبة (ح)

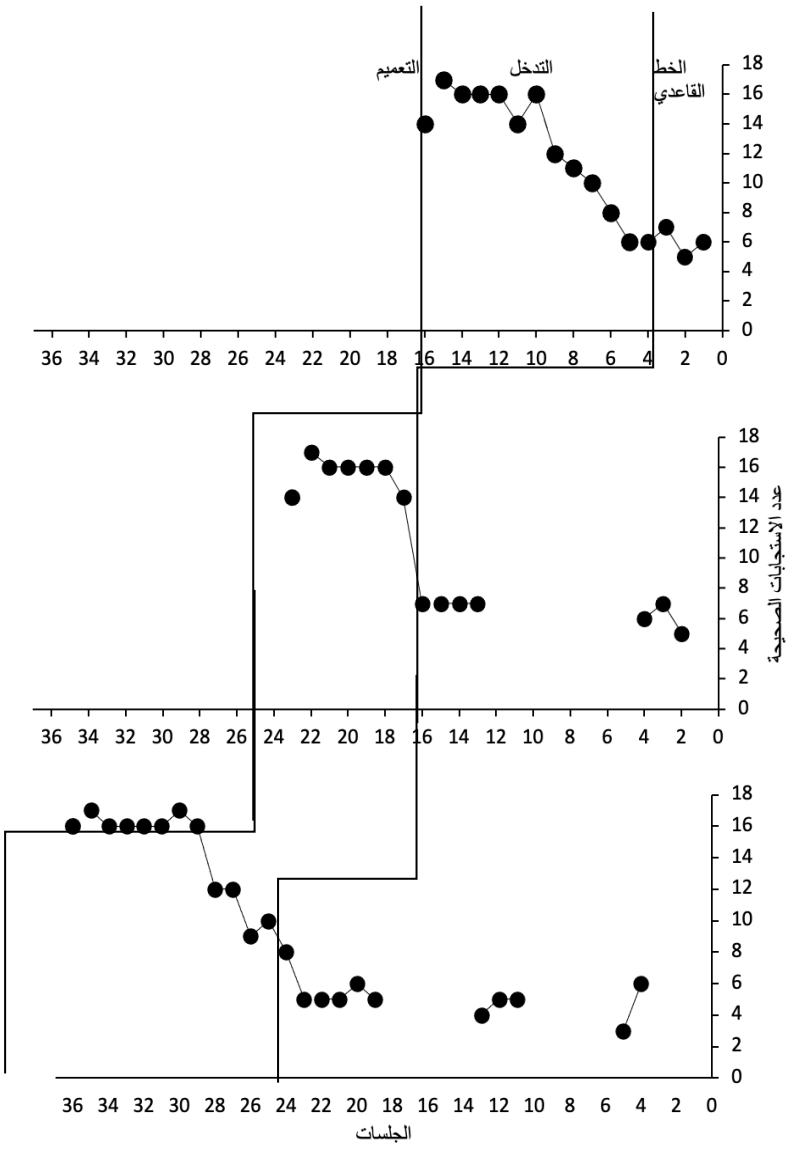
شاركت الطالبة (ح) خلال هذه الدراسة في ١٤ جلسة تتضمَّن ست جلسات في مرحلة الخط القاعدي، وسبع جلسات تدخل، وجلسة واحدة لتعميم المهارة. في مرحلة الخط القاعدي حصلت الطالبة على درجة (ستٍّ ونصف)، كمتوسط لعدد الخطوات الصحيحة في هذه المرحلة وهو ما يعادل ٣٨٪ من خطوات المهمة. وفي ارتفاع ملحوظ استطاعت الطالبة تحقيق ١٤ خطوة صحيحة وبشكل مستقل في الجلسة الثانية بعد إجراء التدخل وهو ما يعادل ٨٢٪ من مجمل الخطوات، كما استطاعت تحقيق ما يعادل ٩٤٪ من الخطوات بشكل صحيح ومستقل بشكل متتالٍ في الجلسات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة وصولاً لتحقيق جميع الخطوات بشكل صحيح ومستقل في الجلسة السابعة، وبذلك تكون الطالبة (ح) حققت ١٠٠٪ من الخطوات بعد إجراء التدخل في سبع جلسات تدخل فقط، مما قد يشير إلى فعالية الدمج بين كلٍّ من الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية مهارات استقلالية جديدة. فيما يتعلق بجلسة تعميم مهارة التسوق، فقد طُبِّقت بعد مرور أربعة أسابيع من توقف مرحلة التدخل. استطاعت الطالبة تعميم ١٤ خطوة من خطوات مهارة التسوق التي دُرِّست في مرحلة التدخل بشكل صحيح ومستقل في مركز تسوق

آخر وشراء عناصر مختلفة (معجون أسنان – شيبس – جبن)، وذلك يعادل ٨٢٪ من خطوات المهارة.

الطالبة (هـ)

الطالبة (هـ) شاركت في ٢٣ جلسة خلال هذه الدراسة منها تسع في مرحلة الخط القاعدي، و١٣ جلسة تدخل، وجلسة واحدة تعميم. وكان متوسط عدد الخطوات الصحيحة التي تؤديها الطالبة في جلسات الخط القاعدي خمس خطوات، وهو ما يعادل ٢٩٪ من مجمل الخطوات، بعد استقرار بيانات الطالبة في مرحلة الخط القاعدي تم الانتقال لمرحلة التدخل. وفي أثناء مرحلة التدخل، استطاعت الطالبة (هـ) تحقيق ١٠ خطوات صحيحة ومستقلة من أصل ١٧ خطوة في الجلسة الثالثة من جلسات التدخل، وهو ما يزيد عن ٥٥٪ من خطوات المهمة. كما أن الطالبة استمرت في تحقيق ما لا يقل عن ٩٠٪ من الخطوات منذ الجلسة السابعة وصولاً لتحقيق المعيار المطلوب ١٠٠٪ من خطوات المهمة في الجلسة الثالثة عشرة. بعد مرور أسبوعين من آخر جلسة تدخل طُبِّقت مرحلة تعميم المهارة التي استهدفت تعميم مهارة التسوق في مركز تسوق آخر وبشراء عناصر مختلفة عما كان في مرحلة التدخل (معجون أسنان – شيبس – جبن)، وتمكنت الطالبة (هـ) من تعميم ١٦ خطوة بشكل صحيح، ومستقل وهو ما يعادل ٩٤٪ من خطوات المهمة.

الرسم البياني



الشكل رقم ١

الصدق الاجتماعي:

شارك جميع أولياء الأمور في استبانة الصدق الاجتماعي التي أُرسلت إليهم وأجاب اثنان من أولياء الأمور بـ "أوافق بشدة"، وولي أمر واحد بـ " أوافق" على ٣ بنود في الاستمارة، وهي:

١- أرى أن تدريس مهارات التسوق يدعم استقلال الطالبة.

٢- أرى أن تعلم مهارات التسوق يزيد من رضا الطالبة ومستوى الثقة لديها.

٣- أدى تطبيق التدخل إلى اكتساب مهارة التسوق بشكل مناسب، بينما حصل البند "أرى أن تعلم مهارات التسوق يرفع مستوى جودة حياة الطالبة".

٤- وحصل على إجابة "أوافق بشدة " من قبل جميع أولياء الأمور، أما بند "ظهر أثر تطبيق التدخل على تعاملات الطالبة اليومية في المنزل"، فحصل على إجابة "أوافق" من قبل اثنين من أولياء الأمور، وإجابة "أوافق بشدة" من قبل ولي أمر واحد.

المناقشة:

من المهم جدًّا في مراحل التعليم المختلفة للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية التركيز على مهارات تزيد من قدرة الطالبة على الاستقلال والاعتماد على النفس، وقد ركزت هذه الدراسة على مهارة التسوق؛ لكونها مهارة مهمة يحتاج إليها الأفراد بشكل مستمر في حياتهم.

وتُسهم نتائج الدراسة الحالية في إثراء الأدبيات المتعلقة بالتركيز على تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في بيئات مجتمعية، وكان الغرض من هذه الدراسة التعرف على فعالية الجمع بين استراتيجية الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع معاً لإكساب طالبات ذوات إعاقة فكرية مهارة التسوق، ومدى قدرة الطالبات على تعميم هذه المهارة لمركز تسوق آخر وشراء عناصر أخرى.

وأشارت نتائج هذه الدراسة لفاعلية كلٍّ من الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة التسوق، وجاءت هذه النتائج متوافقة مع البحوث السابقة التي أظهرت فاعلية الحث المتزامن (Dollar et al., 2012; Tekin-Iftar, 2008) والتدريس المبني على المجتمع في تدريس مهارات الحياة اليومية (Burckley et al., 2015; Gil et al., 2019).

وأوضحت بيانات هذه الدراسة أن هناك زيادةً في عدد الخطوات الصحيحة التي اكتسبتها الطالبات في مرحلة التدخل مقارنة بمرحلة الخط القاعدي؛ إذ تمكنت جميع الطالبات من اكتساب مهارة التسوق بنسبة ١٠٠٪ خلال متوسط ١٠ جلسات. أيضاً أشارت نتائج هذه الدراسة إلى قدرة الطالبات على المحافظة على المهارة المكتسبة وتعميمها إلى مركز تسوق آخر وشراء عناصر مختلفة؛ إذ تمكنت جميع الطالبات من تحقيق ما لا يقل من ٨٢٪ من خطوات التسوق بشكل مستقل بعد مرور ما لا يقل عن أسبوعين من توقف مرحلة التدخل في مركز تسوق آخر.

ومن الملاحظ أن الزيادة في اكتساب مهارة التسوق انعكست على الثقة بالنفس والرضا عن الذات لدى الطالبات، حيث لحظ على الطالبات بداية الدراسة التردد عند دخول مركز التسوق والنظر في جميع الاتجاهات والأشخاص. وعلى سبيل المثال، كانت بعض الطالبات يظهرن ارتباكاً عند المرور أو الوقوف في منطقة بها أكثر من شخص وصعوبة في التركيز على تنفيذ الخطوة المطلوبة، وقد يعود ذلك إلى قلة الفرص المتاحة للمشاركات للذهاب لمثل هذه الأماكن عوضاً عن المرور بتجربة التسوق بشكل مستقل. أيضاً، من المحتمل أن تكون مظاهر التردد والارتباك التي ظهرت لدى الطالبات في بداية الجلسات قد تكون أثَّرت على سرعة اكتساب الطالبات للمهارة؛ إذ قد يكون التردد والارتباك سبباً في زيادة عدد الجلسات في أثناء التدخل. حيث لحظ لاحقاً أن مظاهر الارتباك بدأت بالتلاشي مع التقدم في الجلسات؛ إذ بدأت الطالبات في المبادرة بالدخول مع إظهار الحماس لممارسة مهارة التسوق. وهنا يظهر أثر دمج استراتيجية التدريس المبني على المجتمع مع الحث المتزامن حيث إن تدريس هذه المهارة في المكان الحقيقي الذي تحصل فيه ساعد الطالبات في التغلب على هذه المخاوف والاعتياد على البيئات المختلفة في المجتمع وممارسة المهارة كما تحدث في الحقيقة، مما أعطى الطالبات تصوراً عن الكيفية التي يجب أن تحدث بها المهارة، مما زاد من قدرة الطالبات على القيام بالمهارة بمستوى مرتفع والذي ينعكس إيجاباً على الثقة بالنفس وتقدير الذات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة تيكن إفتار (Tekin-

(Iftar, 2008، حيث أشارت الدراسة لفعالية هاتين الاستراتيجيتين معاً في إكساب الطلاب ذوي الإعاقة مهارة التسوق.

وفيما يتعلق بتعميم مهارة التسوق في مركز تسوق آخر وباستخدام عناصر أخرى نستطيع القول بأنَّ الطالبات استطعن تعميم المهارة بنجاح، حيث إن جميع الطالبات حققن ما يزيد عن ٨٠٪ من خطوات المهارة. ومن الملاحظ أن الخطوات التي لم تحتسب بشكل صحيح في أثناء مرحلة تعميم المهارة، كانت إما أن الطالبة لم تقم بها إطلاقاً (خطوة واحدة) أو كان هناك تأخير في تنفيذ الخطوة؛ إذ تحتسب استجابة غير صحيحة حتى وإن طبقت صحيحاً (ثلاث خطوات). على سبيل المثال، أظهرت الطالبتان (أ) و(هـ) استجابة غير صحيحة للخطوة الثانية: (أخذ السلة)، وقد لا تعد هذه الخطوة من الخطوات الأكثر أهمية والتي تؤثر على القيام بعملية التسوق بشكل مستقل. أما الخطوات التي أُخِّرت كانت الخطوة الثامنة: (وضع المشتريات على طاولة المحاسبة)، والخطوة الحادية عشرة: (دفع النقود) لدى الطالبة (أ)، والخطوة الرابعة: (الذهاب للرف الذي يحوي العنصر) لجميع العناصر الثلاثة لدى الطالبة (ح)، حيث كانت الطالبة تتوقف مدة تزيد عن خمسِ ثوانٍ بعد قراءة العنصر في قائمة المشتريات. وتم احتساب هذه الخطوات كاستجابات غير صحيحة؛ بسبب التأخر في القيام بالخطوة خلال الوقت المفترض وهو خمس ثوان ولا يُعد التأخير خطأ جوهريّاً يؤثِّر على تسلسل خطوات المهارة ويخل بعملية التسوق في الحياة العامة.

وجاءت نتائج تعميم مهارة التسوق في هذه الدراسة لتدعم النتائج التي توصل إليها تيكن افتار(Tekin-Iftar, 2008)، والتي أوضحت إيجابية نتائج تعميم المهارة لدى الطلاب عينة الدراسة؛ إذ حصلوا على نسبة تعميم تتراوح ما بين ٨١-١٠٠٪، وهي نسبة مقاربة لما حصلت عليه الطالبات في هذه الدراسة؛ إذ تراوحت نسبة تعميم المهارة بين ٨٢-٩٤٪.

وبالنظر لنتائج الصدق الاجتماعي لهذه الدراسة الذي استهدف الكشف عن آراء الوالدين حول أهمية تدريس مهارة التسوق للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية وفعالية الاستراتيجيات المستخدمة، فقد أظهرت النتائج أهمية تدريس هذه المهارة حسب رأي الوالدين، حيث اتفق الجميع بشدة على أثر هذه المهارة في تحسين جودة الحياة لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية، كما تراوحت استجاباتهم بين "أوافق بشدة" و"أوافق" على البنود: "أرى أنَّ تدريس مهارات التسوق يدعم استقلال الطالبة"، "أرى أن تعلم مهارات التسوق يزيد من رضا الطالبة ومستوى الثقة لديها"، وهو ما يدعم أهمية هذه الدراسة في تحقيق الرضا حول مخرجات التعليم، وهذا يتفق مع ما ذكره شين وآخرون من أن اكتساب المهارات الحياتية بوصفها مهارة التسوق يعزز من جودة الحياة (Xin et.al., 2005). وكذلك أشارت نتائج الاستبيان إلى فعالية كلٍّ من استراتيجية الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في إكساب الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية مهارة التسوق؛ إذ تراوحت الاستجابات بين "أوافق بشدة" و"أوافق" على البند: "أدى تطبيق التدخل إلى اكتساب مهارة

التسوق بشكل مناسب"، وهو ما قد يعد مؤشراً لنجاح هاتين الاستراتيجيتين معاً في تدريس مهارة التسوق للطالبات ذوات الإعاقة الفكرية.

ومع أنَّ البيانات أظهرت إيجابية النتائج إلا أنَّ هناك بعضَ الجوانب التي يجب التركيز عليها مستقبلاً قبل البدء في تدريس مهارة التسوق، فقد ظهر لدى الطالبات صعوبات في حساب المبالغ والتعامل مع النقود، بالرغم من وجود معرفة مسبقة لديهن بالفئات النقدية (ريال، خمسة ريالات، عشرة ريالات)؛ وقد يعود ذلك لعدم ممارسة الطالبات لعملية التسوق، وهو ما قد يشكِّل عائقاً دون اكتساب المهارة أو الاحتفاظ بها، وقد ظهر هذا العائق في العديد من الدراسات، على سبيل المثال (Abbott& McConkey, 2006; Rasli & McKay, 2015). كما ظهر لدى إحدى الطالبات صعوبة في قراءة قائمة المشتريات، بالرغم من أنها كانت قادرة على قراءة جملٍ مكونة من كلمتين؛ قد يعود ذلك لعدم تدريبها سابقاً على القراءة الوظيفية، وهذا يتفق مع ما ذكره جو وآخرون (Goo et. al., 2016) حول أهمية توفُّر بعض المهارات لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، للقيام بمهمة التسوق من مراكز التسوق، ومن ضمن هذه المهارات ذكر المهارات الحسابية ومهارات القراءة. نظراً لذلك يجب على المعلمين التَّعرف على استراتيجيات تعليمية من شأنها رفع مستوى الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في هذه الجوانب؛ حيث إنها تعد مهمة وضرورية للوصول إلى مستويات جيدة في أثناء تعلم المهارات الاستقلالية.

المحدِّدات:

بالرغم من أن نتائج هذه الدراسة أشارت إلى فعالية استخدام الحث المتزامن والتدريس المبني على المجتمع في تدريس مهارة التسوق لطالبات ذوات إعاقة فكرية من المرحلة الابتدائية، إلا أنه يوجد بعض المحددات التي يجب النظر إليها على أنها قد تكون مؤثرة في النتائج.

أولاً: من الممكن أن تتأثر هذه النتائج بممارسة الطالبة لمهارة التسوق أو التدريب عليها من قبل الأسرة في أثناء تقديم الجلسات، بالرغم من تقديم التوصيات للأسر بتجنب ذلك إلى أن هذا الأمر قد يحصل.

ثانياً: المبالغ المستخدمة في عمليات التسوق في جميع مراحل الدراسة لم تتجاوز عشرين ريالاً، ولا نعلم عن مدى فعالية استراتيجية الحث المتزامن مع التدريس المبني على المجتمع عند شراء عناصر ذات مبالغ مرتفعة.

ثالثاً: لم تستهدف هذه الدراسة قياس مدى قدرة الطالبات على المحافظة على هذه المهارة بعد اكتسابها لفترات محددة بعد التوقف عن التدخل. أيضاً، خلال مرحلة تعميم المهارة تم الاكتفاء بجلسة تعميم واحدة لكلِّ طالبة، وقد تظهر الطالبات نتائج أفضل في حال تطبيق ما لا يقل عن ثلاث جلسات تعميم.

رابعاً: استهدفت هذه الدراسة مهارة التسوق في مركز تسوق للمواد الغذائية في جميع مراحل الدراسة، ولم تتطرق لبيئات مجتمعية أخرى تمارس فيها عمليات التسوق، كمراكز الترفيه أو المطاعم أو المكتبات؛ لذلك لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على البيئات الأخرى في المجتمع. أيضاً، قائمة المشتريات قدمت مكتوبة ورقياً، قد يكون من المناسب أن تستهدف الدراسات المستقبلية قراءة قائمة

المشتريات إلكترونيّاً عن طريق جهاز ذكي. وأخيراً، قد يتأثر الصدق الخارجي للدراسة بعدد العينة الصغير والذي يفرضه التصميم المتبع في هذه الدراسة (Ledford et al., 2018)، وبذلك فإنه يصعب تعميم نتائج هذه الدراسة.

ختاماً الحث المتزامن استراتيجية مستندة إلى الأدلة بناءً على ما أظهرته نتائج البحوث التجريبية التي أُجريت خلال الثلاثين عاماً المنصرمة، ومع ذلك لا زال هناك حاجة إلى تطبيق هذه الاستراتيجية في أثناء التدريس المبني على المجتمع مع هذه الفئة. ونظراً لجملة النتائج والمحددات التي توصلت إليها الدراسة فإنه يوصى بإجراء المزيد من الدراسات المشابهة لهذه الدراسة لتعزيز النتائج التي تم الوصول إليها، كما يوصى باستهداف مرحلة المحافظة في الدراسات المستقبلية؛ حيث إن الهدف من تدريس المهارات الوظيفية هو رفع مستوى الاستقلالية لدى الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية والذي يتحقق باستمرارية النتائج التي تم الوصول إليها وممارستها لفترات زمنية طويلة، أيضاً يجب دراسة ما إذا كانت استراتيجية الحث المتزامن مع التدريس المبني على المجتمع ستكون ذات فاعلية في اكتساب وتعميم والمحافظة على مهارات التسوق إذا كانت المبالغ أكبر من المبلغ المستخدم في هذه الدراسة، أو إذا كانت البيئات الاجتماعية مختلفة عما تم دراسته. وعامةً، ما زال هناك حاجة ملحة إلى الاستمرار في البحث حول الاستراتيجيات التعليمية التي تكسب الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المهارات الاستقلالية في المراحل العمرية المبكرة. يجب على المعلمين والآباء التركيز على تنمية هذه المهارات والتي ترتبط في حياة الأفراد وتؤثر عليها تأثيراً مباشراً.

قائمة المراجع العربية

أوفرتون، تيري. (٢٠١٦). *تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: منهج تطبيقي*. (ترجمة زيدان السرطاوي وأحمد عواد). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر الكتب الأصلي ٢٠١٢).

أونيل، روبرت.، مكدونيل، جون.، جينسن، ويليام.، وبيلينجسلي، فيلكس. (٢٠١٦). *تصاميم الحالة الواحدة في البيئات التربوية والمجتمعية*. (ترجمة بندر العتيبي). دار الناشر الدولي. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٠).

البليهد، مها. (د.ت.). دليل المعلم لتطبيق التدريس المبني على المجتمع مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. تم الاسترجاع من: https://www.dropbox.com/s/ranzcum3kppt9bj/دليل%٢٠التعليم%٢٠المبني%٢٠على%٢٠المجتمع0=dl?pdf.

القريوتي، ي. خدمات الانتقال. ورقة عمل مقدمة في مؤتمر التربية الخاصة: الواقع والمأمول. الجامعة الأردنية/عمان، ٢٥-٢٦/٤/٢٠٠٥م.

سعد الدين، ع والعطاس، ر. (٢٠٢٠). واقع تطبيق دمج المعاقين ذهنياً بمدارس مدينة جازان في ضوء رؤية ٢٠٣٠ لرعاية المعاقين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٣٢ (٩)، ٢٣-٥١.

قائمة المراجع الأجنبية

AAIDD. (2018). Definition of Intellectual Disability. Retrieved September 23, 2020, from http://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.WpWgD1rwbDc

Abbott, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, *10*(3), 275-287.

Aldosiry, N. (2020). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting to teach word reading skills to students with intellectual disability. International Journal of Developmental Disabilities, 1-15.

Alnahdi, G. (2013). Transition services for students with mild intellectual disability in Saudi Arabia. Education and training in autism and developmental disabilities, 531-544.

Alnahdi, G. H. (2014). Special Education Programs for Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia: Issues and Recommendations. *Journal of the International Association of Special Education*, *15*(1).

Alnahdi, G. H., & Elhadi, A. (2019). Outcomes of Special Education Programs for Students with Intellectual Disabilities: Family Members' Perspectives. *International Journal of Special Education*, *34*(1), 83-94.

Alshamri, K. H. (2019). Evaluation of Education Students with Intellectual Disability in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, *8*(1), 131-137.

Atbasi, Z., & Pürsün, T. (2020). The Effectiveness of Simultaneous Prompting in the Teaching of Towel Folding Skills for Students with Intellectual Disabilities. *World Journal of Education*, *10*(4), 15-25.

Browder, D. M., Bambara, L. M., & Belfiore, P. J. (1997). Using a person-centered approach in community-based instruction for adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *7*(4), 519-528.

Barczak, M. A. (2019). Simulated and community-based instruction: Teaching students with intellectual and developmental disabilities to make financial transactions. *Teaching Exceptional Children*, *51*(4), 313-321.

Batu, S. (2014). Effects of teaching simultaneous prompting through visual supports to parents of children with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 505-516.

Bouck, E. C. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *Journal of Intellectual Disability Research*, *54*(12), 1093-1103.

Bouck, E. C. (2017). Educational outcomes for secondary students with mild intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *52*(4), 369-382.

Bouck, E. C., & Satsangi, R. (2014). Evidence-base of a functional curriculum for secondary students with mild intellectual disability: A historical perspective. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *49*(3), 478-486.

Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longitudinal Transition Study–2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *39*(3), 154-163.

Bouck, E. C., Satsangi, R., & Bartlett, W. (2017). Supporting grocery shopping for students with intellectual disability: A preliminary study. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, *12*(6), 605-613.

Burckley, E., Tincani, M., & Fisher, A. (2015). An iPad-based picture and video activity schedule increases community shopping skills of a young adult with autism spectrum disorder and intellectual disabil- ity. *Developmental Neurorehabilitation*, *18*(2), 131–136. https://doi.org/10.3109/17518423.2014.945045

Cavkaytar, A., Acungil, A., & Tomris, G. (2017). Effectiveness of Teaching Café Waitering to Adults with Intellectual Disability through Audio-Visual Technologies. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *52*(1), 77-90.

Cihak, D. F., Alberto, P. A., Kessler, K. B., & Taber, T. A. (2004). An investigation of instructional scheduling arrangements for community-based instruction. *Research in Developmental Disabilities*, *25*(1), 67-88.

Cannella-Malone, H., Sigafoos, J., O'Reilly, M., de la Cruz, B., Edrisinha, C., & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 344-356.

Dollar, C. A., Fredrick, L. D., Alberto, P. A., & Luke, J. K. (2012). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, *33*(1), 189-195.

Drevon, D. D., & Reynolds, J. L. (2018). Comparing the Effectiveness and Efficiency of Response Repetition to Simultaneous Prompting on Acquisition and Maintenance of Multiplication Facts. *Journal of Behavioral Education*, *27*(3), 358-374.

Dubberly, R. (2012). Community-Based Instruction (CBI) as a Component of a Successful Transition Plan for Students with Intellectual Disabilities. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, *35*, 46.

deFur, S. H. (2003). IEP transition planning-from compliance to quality. *Exceptionality*, *11*(2), 115-128.

Goo, M., Hua, Y., & Therrien, W. J. (2016). Effects of computer-based video instruction on the acquisition and generalization of grocery purchasing skills for students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *51*(2), 150-161.

Gil, V., Bennett, K. D., & Barbetta, P. M. (2019). Teaching young adults with intellectual disability grocery shopping skills in a community setting using least-to-most prompting. *Behavior analysis in practice*, *12*(3), 649-653.

Hoover, A. (2016). The role of the community in transition to the adult world for students with disabilities. *American Secondary Education*, *44*(2), 21.

Ioanna, D. (2020). Independent living of individuals with intellectual disability: a combined study of the opinions of parents, educational staff, and individuals with intellectual disability in Greece. *International Journal of Developmental Disabilities*, *66*(2), 153-159.

Ledford, J. R., Lane, J. D., & Severini, K. E. (2018). Systematic use of visual analysis for assessing outcomes in single case design studies. *Brain Impairment*, *19*(1), 4-17. urgdm

Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 153-168.

Ramdoss, S., Lang, R., Fragale, C., Britt, C., O'Reilly, M., Sigafoos, J., Didden, R., Palmen, A, & Lancioni, G. E. (2012). Use of computer-based interventions to promote daily living skills in individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *24*(2), 197-215

Rasli, S. B., & McKay, E. A. (2015). Combination of simulation and community-based instruction (CBI) on the acquisition of shopping and telephone skills among students with intellectual disabilities. *Int J Medical and Exercise Science*, *1*(1).

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An Overview of Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 126(6), 439-442.

Steere, D. E., & DiPipi-Hoy, C. (2012). When you can't get out: Strategies for supporting community-based instruction. Teaching Exceptional Children, 45(2), 60-67.

Seward, J., Schuster, J. W., Ault, M. J., Collins, B. C., & Hall, M. (2014). Comparing simultaneous prompting and constant time delay to teach leisure skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 381-395.

Tekin-Iftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 249-265.

Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, S., & Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta-Analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, *85*(3), 309-328.

Taylor, I., & O'Reilly, M. F. (2000). Generalization of supermarket shopping skills for individuals with mild intellectual disabilities using stimulus equivalence training. *The Psychological Record*, *50*(1), 49-62.

Walker, A. R., Uphold, N. M., Richter, S., & Test, D. W. (2010). Review of the literature on community-based instruction across grade levels. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 242-267.

Waugh, R., Alberto, P., & Fredrick, L. (2011). Simultaneous Prompting: An Instructional Strategy for Skill Acquisition. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *46*(4), 528-543.

Westling, D. & Fox, L. (2009). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall. Teaching students with severe disabilities (4th ed.).

Xin, Y. P., Grasso, E., Dipipi-Hoy, C. M., & Jitendra, A. (2005). The effects of purchasing skill instruction for individuals with developmental disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children*, *71*(4), 379-400.

qAŶmħ AlmrAjç Alçrbyħ

Âwfrtwn ،tyry. (2016). tqyym AlTlAb ðwy AlAHtyAjAt AlxASħ: mnhj tTbyqy. (trjmħ zydAn AlsrTAwy wÂHmd çwAd). dAr jAmçħ Almlk sçwd llnŝr. (nŝr Alktb AlÂSly 2012).

Âwnyl ،rwbrt. ،mkdwnyl ،jwn. ،jynsn ،wylyAm. ،wbylynjsly ،fylks. (2016). tSAmym AlHAlħ AlwAHdħ fy AlbyŶAt Altrbwyħ wAlmjtmçyħ. (trjmħ bndr Alçtyby). dAr AlnAŝr Aldwly. (Alçml AlÂSly nŝr fy 2010).

Alblyhd ،mhA. (d.t.). dlyl Almçlm ltTbyq Altdrys Almbny çlŶ Almjtmç mç AltlAmyð ðwy AlĂçAqħ Alfkryħ. tm AlAstrjAç mn:https://www.dropbox.com/s/ranzcum3kppt9bj/dlyl%20Altçlym%20Almbny%20çlŶ%20Almjtmç.pdf?dl=0

Alqrywty ،y. xdmAt AlAntqAl. wrqħ çml mqdmħ fy mŵtmr Altrbyħ AlxASħ: AlwAqç wAlmÂmwl. AljAmçħ AlÂrdnyħ/çmAn٢٠٠٥/٤/٢٦-٢٥ ،m.

sçd Aldyn ،ç wAlçTAs ،r. (2020). wAqç tTbyq dmj AlmçAqyn ðhnyA´bmdArs mdynħ jAzAn fy Dw' rŵyħ 2030 lrçAyħ AlmçAqyn. mjlħ Altrbyħ AlxASħ wAltÂhyl٣٢ ،(9)٥١-٢٣ ،.

***

الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران

د. سمر محمد سعيد الحربي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة نجران

الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران

د. سمر محمد سعيد الحربي

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة نجران

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٩/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٨/ ٢/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران. واستخدم المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من) ٥٥٩) طالبة تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية من الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية. واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية. وأظهرت النتائج أن درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري نوع الكلية ولصالح فئة الكليات العلمية، والسنة الدراسية ولصالح فئة السنوات الثالثة والرابعة، وأشارت النتائج إلى أن درجة الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية جاءت كبيرة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري نوع الكلية والسنة الدراسية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل ومجالاتها وبين الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران ككل ومجالاتها. وأوصت الدراسة باعتماد الجامعات برامج تدريبية وإرشادية لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات وتوظيفها في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في التدريس الجامعي لديهن.

الكلمات المفتاحية: الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية الأكاديمية، الاتجاهات، بيئات التعلم الإلكترونية، الطالبات، جامعة نجران.

Academic Self-efficacy and its Relationship to Attitudes Toward the use of Electronic Learning Environments among Female Students at Najran University

Dr. Samar Mohammed S Al harbi
Department Curriculum and instruction – Faculty Education
Najran university

Abstract:

The study aimed to the degree of academic self-efficacy and its relationship to attitudes toward the use of electronic learning environments among female students at Najran university. The sample consisted of (٥٥٩) female students at Najran university in Saudi Arabia. A measure of academic self-efficacy and a measure of attitudes towards using e-learning environments were used. The results showed that the degree of academic self-efficacy with female students of Najran University an average rating; and that there were statistically significant differences in the degree of academic self-sufficiency from the point of view of the study sample due to the presence of statistically significant differences in the degree of academic self-sufficiency. Variables of the type of college and in favor of the category of scientific colleges in the academic year and in favor of the third and fourth years, and the results indicated that the degree of attitudes towards the use of electronic learning environments was large, and that there were no statistically significant differences in the trends of using e-learning environments from the point of view of the study sample due to the variables of type College and academic year. The study recommended the accreditation of universities academic self-efficacy as a whole and its fields; and trends towards using electronic learning environments for female students Najran University as a whole and its fields.

key words: Academic Self-efficacy, Attitudes, Electronic Learning Environments, Female Students, Najran University.

مقدمة:

تُعد الكفاءة الذاتية عاملًا مهمًّا بالنسبة للأفراد، وذلك لتأثيرها على معتقداتهم وتفاعلهم الاجتماعي والانفعالي، وكذلك نجاحهم وحل مشكلاتهم، والتأثير في دافعيتهم وتحصيلهم. والكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر وأحاسيس عامة، بقدر ما توصف بأنها حالة من تقويم الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، ومقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، ومقدار مقاومته للفشل.

ويرجع ظهور مفهوم الكفاءة الذاتية إلى العالم ألبرت باندورا (Albert Bandura) في العام ١٩٧٧م، حيث قام بنشر مقالة له بعنوان "كفاءة الذات نحو نظرية لتعديل السلوك"، وضح فيها أهمية الكفاءة الذاتية في تعديل السلوك الإنساني، والتنبؤ حول قدرة الفرد على تأدية المهمات بنجاح بناء على توقعاته ومعتقداته عن ذاته. حيث عرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد بقدرته على التنظيم والعمل لإنجاز المطلوب تؤثر على اختيارات الفرد والجهد المبذول، والوقت اللازم لإتمام المهمات (الجهورية والظفري، ٢٠١٨، ١٦٤). وقد ركز في أعماله على القوى الإنسانية؛ حيث أشار إلى أن تنظيم الذات والتوقعات والسعي لبلوغ الأهداف تُعدّ جزءاً مهمّاً من نظريته في بناء الكفاءة الذاتية، وقدم وصفاً لنموذج ثلاثي الأبعاد يتكون من ثلاثة عوامل ذات تأثير متبادل تشكل الأساس في تكوين القوى الذاتية للأفراد وهي: البيئة، والعوامل الشخصية، والسلوك، وهذه العوامل يختلف تأثيرها باختلاف الأحداث والظروف، وقد أطلق على هذا النموذج مفهوم الحتمية التبادلية Reciprocal)

(Determinism والتي تعني التفاعل الحتمي المتبادل ذا الاتجاهين بين البيئة والعوامل الشخصية كسببين معتمدين على بعضهما البعض ومتفاعلين ومنتجين للسلوك، وقد تم استخدام هذا النموذج لوصف الطريقة التي يتفاعل بها السلوك والعوامل الشخصية والبيئة، فالبيئة تؤثر في سلوك الفرد، والفرد بما لديه من عوامل شخصية تؤثر وتغير في البيئة، كذلك فإن العوامل الشخصية للفرد تؤثر في السلوك وتتأثر به (Suzanne, 2000, 15).

وعرفت الكفاءة الذاتية بأنها: "اعتقادات الفرد الافتراضية حول القدرة والمهارات التي يمتلكها؛ أو هي أحكام عامة يطلقها الفرد على ما يمتلكه من قدرات" (أبو غزال، ٢٠٠٧، ١٣٨). وتعد الكفاءة الذاتية واحدة من أهم العوامل التي تؤثر في الأداء الأكاديمي لدى الطلبة، وتحقيق أهدافهم التعليمية، وتساعدهم على مواجهة المشكلات والصعوبات (Mehmood, et al, 2019, 34). كما أنها تمكنهم من رفع استعداداتهم وقدراتهم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية، لذلك فإن تمتع الطلبة بمستوى جيد من الكفاءة الذاتية مؤشر على سلامة العملية التعليمية التعلمية (تاجوليت، ٢٠٢١، ٣١٣). والكفاءة الذاتية تشير إلى ثقة الطالب في قدراته على النجاح في مهمة معينة؛ فإذا امتلك القدرة على تنفيذ المهمة بنجاح فإنه سيبدأ في هذه المهمة، في حين إذا امتلك تصوراً بصعوبة هذه المهمة، وعدم قدرته على أدائها بنجاح فإنه سيتجنبها (عابدين و رزق، ٢٠٢٠، ١٥٠). لذلك، تأتي أهمية الكفاءة الذاتية من دورها المؤثر على سلوك الطلبة، وتأثيرها الكبير والإيجابي في الدافعية نحو التعليم والتعلم، مما ينعكس بشكل واضح في التحصيل الأكاديمي، وبالتالي تحقيق

السعادة النفسية لدى الطلبة (شريقي، ٢٠٢٠، ٣٠٢). وتأخذ الكفاءة الذاتية أشكالاً متعددة، هي: الكفاءة الذاتية الاجتماعية، والكفاءة الذاتية المثالية، والكفاءة الذاتية الجسمية، والكفاءة الذاتية المدركة، والكفاءة الذاتية الأكاديمية (الصقر والملاحة والصياد، ٢٠١٩، ٢٢٠-٢٢١). والأخيرة هي التي تم تناولها في هذه الدراسة، التي ركزت على معرفة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية.

حيث تشير الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى مقدرة الطالب على سيطرته على الأفكار والمشاعر والأفعال الفردية، وكذلك الثقة بالنفس والاعتماد على الذات (Musa, 2020, 136). ومن هنا تتضح أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الجانب التعليمي، وتظهر في معتقدات المتعلمين بقدراتهم على الإنجاز عند مستوى معين في مهمات أكاديمية، أو إنجاز أهداف أكاديمية معينة (الشريف، ٢٠٢٠، ٢٩٨)، حيث تشير معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى كيف يمكن المتعلم من تحقيق النتائج المقصودة أو النتائج الأكاديمية؛ إذ تتكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية من الأحكام الصادرة عن المتعلمين حول قدراتهم الخاصة لإنجاز المهمات الأكاديمية والمواقف التي تواجههم، وتظهر أهمية معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لاحتوائها على مفاهيم إدراكية مثل ثقة الطالب بقدراته على تحقيق الأهداف الأكاديمية المختلفة، والقدرة على أداء المهمات وتصور النجاح، حيث تساعد هذه التصورات على تعزيز جهودهم ودافعيتهم لأداء المهمات الأكاديمية، والتأثير إيجابًا على الأداء بالمقارنة مع زملائهم

الذين يشككون في قدراتهم التعليمية، والشعور بالكفاءة في التعلم وأداء المهمات على نحو أكبر من غيرهم (السعيدي والظفري، ٢٠٢١، ٢٨٨). بالإضافة إلى أهميتها في اكتساب الطلبة للمعرفة والاحتفاظ بها باعتبارها المحرك والموجه للدافعية والتعلم (البدارين والخوالدة،٢٠١٧، ٦٠). فضلًا عن أنها عاملًا مهمّاً في حياة الطلبة عموماً، ومنهم طلبة الجامعات، نظرًا لارتباطها الكبير بالأداء الأكاديمي لديهم، ثم التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي والدراسي (Musa, 2020, 136). لذلك فإن الطلبة ذوي الإحساس المنخفض بالكفاءة الذاتية الأكاديمية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني، ويستغرقون وقتًا أطول في فهم وتذكر دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عُليا، على العكس منهم الطلبة ذوو الإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية الأكاديمية الذين يقبلون على أداء الأعمال الأكاديمية المطلوبة منهم والتي تتطلب التحدي الذهني، ويمارسون الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا، ولديهم مستويات عالية من الدافعية الموجهة نحو التحصيل والمثابرة في تحدي الصعوبات والعقبات والعمل على حل المشكلات (ملحم، ٢٠١٥، ٢٣٧).

واليوم يعيش العالم في عصر متسارع النمو على الصعيد المعرفي، فالتوسع المعلوماتي يحتم على الأفراد أن يسعوا إلى التعلم المستمر، لذلك ظهرت أشكال مختلفة من هذا التعلم، ومنها التعلم الإلكتروني. حيث أشارت عرفات (٢٠١٧، ٦١-٦٢) إلى أن التعلم الإلكتروني تقنية حديثة في العملية التعلمية تسهم في حل الكثير من المشكلات التعلمية والتربوية؛ إذ يعد من الطرق الإيجابية التي

تساعد المتعلم على التفاعل المستمر، وتوفير التعلم في أي وقت وأي مكان وإتاحة مصادر تعليم متنوعة ومساعدة الطلبة في الاعتماد على أنفسهم مقارنة بالتعلم التقليدي، ويتيح تعلم المفاهيم وتطبيقها عمليًّا، علاوة على خلق بيئات تعليمية إلكترونية تعين الطلبة على تطوير مهارات التواصل وحل المشكلات لديهم.

وقد اتجهت المؤسسات التربوية والتعليمية على اختلافها في العالم وفي المملكة العربية السعودية، ومنها الجامعات نحو مسايرة هذه التطورات التكنولوجية المستحدثة والتي تم إدماجها في شتى مراحل التعليم ومنها التعليم العالي (الجامعي)، حيث إن التعلم الإلكتروني يوفر فضاءات متعددة للأفراد للتعلم، أبرزها بيئات التعلم الإلكترونية التي عُرفت بأنها مجموعة متكاملة من البرامج التي تشكل نظامًا لإدارة المحتوى المعرفي المطلوب تعلمه أو التدرب عليه، وتوفر في الوقت ذاته مجموعة من الأدوات للتحكم في عملية التعلم ومجموعة من أدوات التواصل المتاحة في بيئة التعلم الإلكترونية (الفالح، ٢٠١٨، ٦٠٢).

وعرفت بيئات التعلم الإلكترونية "بأنها بيئات إلكترونية توفر فرصة التواصل بشكل متزامن أو غير متزامن من خلال أدوات أكثر فاعلية تتناسب مع طبيعة الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني، وتمكن عضو هيئة التدريس من نشر المحتوى، ووضع الأنشطة المهمة، والنصوص المكتوبة، والصوت والصورة والفيديو، والمحادثات المباشرة، والسبورة التفاعلية، ومشاركة التطبيقات، ومشاركة الملفات ونقلها، والمشاركة الفاعلة من الطلبة في حلقة النقاش والدردشة" (الحسني، ٢٠١٩، ١٠٧).

وتأتي أهمية بيئات التعلم الإلكترونية من خلال الوسائل المستخدمة فيها التي تتيح نشر المدونات والأخبار والإعلانات والدردشة في مختلف الأوقات والأماكن مما يعطي جميع المتعلمين فرصة متكافئة في التفاعل والمشاركة، وكذلك الأمر، فإن بيئات التعلم الإلكترونية، تتميز بأنها توفر بيئة تعلم ذاتية تمكن المتعلم من التفاعل بصورة إيجابية مع المادة العلمية، فضلاً عن كلفتها المادية المنخفضة، وسهولة إدارتها مما يوفر الوقت والجهد على المتعلمين (عبد المجيد، ٢٠١٦، ٨٢).

وعلى ما سبق تتضح أهمية بيئات التعلم الإلكترونية، لتطوير عملية التعلم والتعلم لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة والتفاعل بينهم، فضلاً عن دورها في تحقيق التعلم الذاتي المستمر، وإيصال المعلومات والمعارف والمهارات للطلبة في كل مكان وزمان، بالإضافة إلى دورها في استثمار الوقت والجهد، لذلك فإن الاتجاهات نحو هذه البيئات يؤدي دوراً حيويًّا في مدى استفادة طلبة الجامعة منها، لذلك من الأهمية تقصي الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة الجامعة. ومن هنا أتت هذه الدراسة بهدف معرفة درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تؤثر تصورات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات على الأفكار والأنماط والإثارة العاطفية التي تؤدي إلى الإجراءات الأكاديمية المتوقعة، فضلاً عن تأثيرها غير المباشر على السلوك بطريقة تؤثر على مستويات التزامهم

بالأهداف الأكاديمية، وقراراتهم الأكاديمية والمشاعر التي يمتلكونها تجاه التحديات والعوامل المختلفة تجاه أهدافهم الأكاديمية، وأن توافر الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بمستويات دون المستوى المرتفع تؤثر بشكل كبير في قدراتهم وثقتهم بأنفسهم وأدائهم الأكاديمي؛ مما يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لديهم، حيث أشارت دراسات (الزق، ٢٠٠٩؛ إبراهيم، ٢٠١٦؛ العرسان، ٢٠١٧) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتوفر لدى طلبة الجامعة بدرجة تقدير متوسطة. وفي ضوء ما شهده العصر الحالي من تطورات هائلة في تقنية المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها المختلفة في مختلف مجالات الحياة ومنها التعليم، حيث استخدم التعليم والتعلم والإلكتروني وعن بعد بشكل واسع وكبير في الجامعات السعودية، وكان أبرزها بيئات التعلم الإلكترونية التي فرضت على الطلبة تحديات كبيرة كان من بينها البعد عن مقر الجامعة، وعدم مواجهة أعضاء هيئة التدريس وجهًا لوجه، مما يكون قد أظهر اتجاهات مختلفة لدى الطلبة حول هذا البيئة التي استخدمت في التعليم. حيث أشار أم (Um, 2021, 41) أن ما أحدثته جائحة فيروس كورونا من تغييرات جذرية في التعليم، يتجلى بوضوح في زيادة التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية؛ وبالتالي، تحديد كيفية تأثر مواقف المتعلمين تجاه التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية بعوامل متنوعة، منها الكفاءة الذاتية المدركة، حيث إن درجة عالية من الكفاءة الذاتية من المرجح أن تؤدي إلى تحسين أداء التعلم والاحتفاظ بالسلوك في بيئات التعلم الإلكترونية؛ وبالتالي قد يكون لدى المتعلمين مواقف أكثر إيجابية تجاه بيئات التعلم الإلكترونية. وفي ضوء ما سبق ذكره، ونظرًا لقلة

الدراسات السابقة المحلية التي تطرقت لهذا الموضوع، جاءت مشكلة هذه الدراسة التي تبلورت في فحص درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة، ومستوى الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لديهن، والفروق فيهما وفق متغيري نوع الكلية والسنة الدراسية، وفحص العلاقة الارتباطية بينهما.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغيريّ نوع الكلية والسنة الدراسية؟

٣. ما الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغيريّ نوع الكلية والسنة الدراسية؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران والفروق فيها تبعًا لمتغيري نوع الكلية والسنة الدراسية، وتعرف مستوى الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران والفروق فيها تبعًا لمتغيري نوع الكلية والسنة الدراسية، بالإضافة إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، وهو درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات الجامعة والعلاقة الارتباطية بينهما، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة في الآتي:

- عرض معلومات نظرية ودراسات سابقة في مجال الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة الجامعة، ومن المأمول أن يستفيد منها الباحثون والمهتمون في هذا المجال.
- تُعد هذه الدراسة ذات أهمية من حيث ربطها بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة عربيًّا ومحليّاً التي تطرقت إلى هذا الجانب.
- يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة صناع القرار في الجامعات بالمملكة العربية السعودية لتطوير برامج وخطط تُعنى بتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة وتوظيفها في وحدات الإرشاد الأكاديمي بالجامعات، وكذلك

في رسم السياسات المناسبة لتطوير بيئات التعلم الإلكترونية للإفادة منها في تعزيز اتجاهات الطلبة نحوها.

- من المأمول أن يستفيد منها الباحثون في مجال العلوم التربوية والنفسية وطلبة الدراسات العليا؛ لفتح آفاق جديدة لهم في البحث العلمي في هذا المجال.

حدود الدراسة ومحدداتها:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على تقصي درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات الجامعة.
- **الحد البشري:** اقتصرت الدراسة على آراء طالبات الجامعة.
- **الحد المكاني:** أجريت الدراسة في جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية.
- **الحد الزماني:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ.
- **محدد الأداة:** الأداتان المستخدمتان في هذه الدراسة ليستا من الأدوات المقننة، لذلك تعتمد نتائج الدراسة على مدى الدقة في استخلاص دلالات صدقهما وثباتهما، وجدية المستجيبات عنهما.

مصطلحات الدراسة:

عرفت مصطلحات الدراسة مفاهيميًّا وإجرائيًّا على النحو الآتي:

١. **الكفاءة الذاتية الأكاديمية:** "معتقدات الطالب حول قدرته على التعلم، وتحقيق أهداف التعليمية وإنجاز مهمات التعلم داخل البيئة الدراسية" (أحمد، ٢٠٢٠: ١٣٤). وعرفت أيضاً بأنها "معتقدات المتعلم على قدراته على تنظيم الأعمال وتنفيذها، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته" (شريقي، ٢٠٢٠، ٣٠٥). وإجرائيًّا في هذه الدراسة، فيمكن تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها قدرات طالبات جامعة نجران المدركة ذاتيّاً على النجاح والتعلم، واعتقادهن في قدراتهن على إنجاز المهمات الأكاديمية بطريقة ناجحة أو غير ناجحة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية الذي طورته الباحثة لغرض هذه الدراسة.

٢. **الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية:** تعرف الاتجاهات بأنها "الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء، إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة نتيجة مروره بخبرات معينة أو شروط تتعلق بذلك الحدث أو الشيء" (عوض والصياد وفرحات، ٢٠٢٠: ١٠٨). أما بيئات التعلم الإلكترونية: فتعرف بأنها "بيئات تقنية يتم تقديم المقررات الإلكترونية المتفاعلة من خلالها للطلبة" (عبد المجيد، ٢٠١٦، ٨٩). وعرفت الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية: بأنها "مقدار الشدة الانفعالية التي لدى الفرد نحو التعلم ببيئات التعلم الإلكترونية

بالرفض أو القبول أو التردد" (الشناق وبني دومي، ٢٠١٠، ٢٤٥). وأيضاً، هي "اعتقاد المتعلم أنه يمكن تحسين أدائه الأكاديمي والدراسي من خلال السلوك المرتبط بالإنجاز باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية (Um, 2021, 43). وإجرائيًّا في هذه الدراسة تُعرف بأنها درجة حب أو كره الطالبات في جامعة نجران لاستخدام بيئات التعلم الإلكترونية الرسمية (البلاك بورد) وتقبلهم لها والاستمتاع بالتعلم من خلالها، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الاتجاهات الذي طورته الباحثة لغرض هذه الدراسة.

الإطار النظري:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تُعدّ الكفاءة مفهومًا يشير إلى قدر مناسب من الخصائص والمهارات والإمكانيات الشخصية لدى الفرد، بحيث يستخدمها لتحقيق الأهداف المنشودة؛ إذ تشكل الكفاءة أساسًا لدافعية المتعلمين وإنجازاتهم الشخصية، فإذا اعتقد الفرد أنه قادر على إنجاز المهمات الموكلة إليه، فإن هذا يشكل لديه دافعًا قويًّا للقيام بتلك المهمات وتحدي الصعوبات التي تعترضه (أحمد، ٢٠٢٠، ١٣٨). وقد عرف باندورا (Bandura) الكفاءة الذاتية بأنها "اعتماد الفرد على ذاته وقدراته ومواهبه الخاصة لاتخاذ بعض المبادرات المحددة، أو استخدام قدراته بالكامل لمواجهة الصعوبات والتحديات لتحقيق نتائج محددة" (Ahmed, Qazi and Jabeen, 2011, 57). وتُعرَّف الكفاءة الذاتية بأنها "الدرجة التي يثق بها الفرد في قدرته على أداء مهمة معينة أو تحقيق هدف محدد". وكذلك "هي المعتقدات في قدرات الفرد على تنظيم وتنفيذ مسار العمل المطلوب لتحقيق إنجازات معينة" (Um, 2021, 43).

أما الكفاءة الذاتية الأكاديمية، فإنها تحظى باعتراف متزايد كمؤشر للأداء التعليمي، وأيضاً هي أحد العوامل المهمة التي تؤثر على الأداء الأكاديمي، وقد حظيت الكفاءة الذاتية الأكاديمية باهتمام كبير من الباحثين، ونالت الحظ الوفير من التعريفات، التي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

عُرفت بأنها "ثقة الفرد في قدرته على تنظيم وتنفيذ وتنظيم الأداء لتحقيق أنواع معينة من الأداء" (Sharma and Nasa, 2014, 57). وعرفت كذلك بأنها

"معتقدات الطلبة ومواقفهم الناجحة تجاه قدراتهم على التحصيل الأكاديمي، والإيمان بقدرتهم على المهمات الأكاديمية والتنفيذ الناجح للمواد (Hayat,et al, 2020, 2). وأيضاً هي "حكم المتعلمين على قدراتهم لتعلم أو إتقان معارف ومهارات جديدة وتنظيمها وتنفيذها للوصول إلى مستويات الأداء الأكاديمي العالية" (Musa, 2020, 136). ويستنتج مما ذكر آنفًا من تعريفات للكفاءة الذاتية الأكاديمية أنها ما يمتلكه الفرد من معارف ومهارات وخبرات عن موضوع ما، تدعم ثقته بنفسه للاستمرار في تأدية الأعمال الموكلة إليه بنجاح، حيث يتمكن الفرد من تحديد ما يمتلكه مسبقًا من قدرات واستعدادات تمكنه من تحديد قدراته على إتمام الأعمال المطلوبة منه بنجاح.

وتتكون الكفاءة الذاتية الأكاديمية من ثلاثة مكونات، يختلف وفقًا لها مستوى الكفاءة، أولها: قدر الكفاءة، وتمثل مستوى قوة دافع الفرد لأداء المهمات في مختلف المجالات والمواقف، ويختلف هذا المستوى استنادًا إلى طبيعة الموقف أو صعوبته وثانيها: العمومية، ويقصد بها انتقال الكفاءة الذاتية من موقف إلى مواقف أخرى مشابهة. وثالثها: القوة، وتشير إلى تحديد قوة الكفاءة الذاتية لدى الفرد بالرجوع إلى خبراته وتجاربه السابقة، ومدى مناسبتها للموقف الذي يمر به من خلال المثابرة وبذل الجهد (جلجل والنجار وصقر، ٢٠٢١، ٤٨٢-٤٨٣).

وتعمل الكفاءة الذاتية الأكاديمية على مجموعة متعددة المستويات ومتعددة الأوجه من المعتقدات التي تؤثر على شعور المتعلمين، وتفكيرهم، وتحفيز أنفسهم، والتصرف في أثناء المهمات التعليمية المختلفة، ويرتبط تطوير الكفاءة

الذاتية الأكاديمية ارتباطًا وثيقًا بخبرات المتعلم وكفاءاته ومهامه في مجالات مختلفة في مراحل مختلفة من الحياة (Sharma and Nasa, 2014, 58). وتؤدي معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى امتياز المتعلم من خلال زيادة الالتزام والسعي والمثابرة، وعزو المتعلمين ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية الأكاديمية فشلهم إلى المحاولات الأقل بدلاً من القدرة المنخفضة، بينما يعزو المتعلمون ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة فشلهم إلى ضعف قدراتهم؛ لذلك، يمكن أن تؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية على اختيار المهمات والمثابرة في أثناء القيام بها. وبعبارة أخرى، المتعلمون ذوو الكفاءة الذاتية الأكاديمية المنخفضة هم أكثر عرضة للخوف من القيام بمهامهم، وتجنبها، وتأجيلها، والتخلي عنها قريبًا (Hayat,et al, 2020, 2).

وتتأثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة بمجموعة من العوامل، وردت في الصقر والملاحة والصياد (٢٠١٩، ٢٢١-٢٢٢) على النحو الآتي: الإنجازات الفردية: حيث إن خبرات النجاح التي يحققها الطالب، ومنجزاته الأكاديمية تدعم كفاءته الذاتية، فكلما تكرر النجاح ازداد شعوره بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، بينما الفشل والإخفاق يؤدي إلى انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية. والخبرات البديلة: وتتمثل في نمذجة الطالب لخبرات الآخرين واستفادته منها في أثناء تفاعله الاجتماعي مع زملائه وأقرانه وأفراد المجتمع، فالنمذجة مصدر مهم للكفاءة الذاتية الأكاديمية وللخبرات البديلة التي يكتسبها الطالب من الآخرين وتؤثر في شخصيته وفعاليتها. والإقناع: ويقصد به محاولات النصح والإرشاد والتوجيهات التي يحصل عليها الطالب من الأفراد

الموثوقين بهم، فهي لها تأثير كبير على فاعلية الذات الأكاديمية لديه بالمقارنة بتلك التي تصدر عن أفراد غير موثوق بهم. والاستثارة الانفعالية: حيث إن الطالب الذي يشعر بخوف شديد ولديه درجات مرتفعة من القلق فإنه غالباً ما تكون توقعاته حول فاعلية الذات الأكاديمية منخفضة.

وتمتد أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى كونها من أهم العوامل الشخصية التي تؤثر على الطالب الجامعي، لكونها تؤدي دوراً رئيسًا في تحديد سلوكاته، وتطوير قدراته ومهاراته التي تجعل منه قادراً على الحد من انفعالاته السلبية وتنظيم انفعالاته الإيجابية، بشكل يؤثر على حياته الجامعية (شلول، ٢٠٢١، ١٨٥). ويمكن للكفاءة الذاتية الأكاديمية أن تكون عاملاً متنبئًا بالأداء الأكاديمي للطلبة ومن ثم التحصيل الدراسي، فكثير من الطلبة لا يبذلون أية محاولة إذا كانوا لا يعتقدون بمقدرتهم على النجاح في أداء المهمة. فالكفاءة الذاتية الأكاديمية تمثل ركنًا مهمّاً في المناقشة حول الأداء الأكاديمي، وذلك لأن معتقدات الطلبة حول أدائهم الأكاديمي تؤثر في الأداء، كما أنها أمراً جوهريّاً في الأداء التعليمي (الشريف، ٢٠٢٠، ٢٩٩).

بيئات التعلم الإلكترونية:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لذا أصبح من الضروري على النظام التربوي مواكبة هذه التغيرات لمواجهة المشكلات التي قد تنجم عنها. وقد أدت هذه التغيرات إلى ظهور أنماط وطرائق عديدة للتعليم والتعلم، خاصة مع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات، التي جعلت من العالم قرية صغيرة مما

أدى إلى زيادة الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة المتعلم لبيئات غنية متعددة المصادر للبحث والتطوير الذاتي، فظهر الكثير من الأساليب والطرائق والوسائل الجديدة في التعليم والتعلم، ومن ذلك ظهور التعلم الإلكتروني (الشناق وبني دومي، ٢٠١٠، ٢٣٧).

وتعد بيئات التعلم الإلكتروني من أهم بيئات التعلم الحديثة، حيث إنها بيئة تعلم افتراضية من خلال الشبكة العنكبوتية، وتقوم بتوفير مجموعة من الأدوات لدعم عملية التعليم والتعلم كالتقويم، والاتصالات وتحميل المحتوى، وتسليم أعمال الطلبة، وتقييم الأقران، وإدارة المجموعات الطلابية، وجمع درجات الطلبة وتنظيمها، بالإضافة إلى القيام بتطبيق الاستبانات والاستمارات وتتبعها ومراقبتها (عبد المجيد، ٢٠١٦، ٨٩).

ومن أهم بيئات التعلم الإلكترونية، بيئة التعلم الإلكترونية الشخصية: وهي الاستخدام الحر لمجموعة من الخدمات والأدوات والتكنولوجيا والبرمجيات الاجتماعية من جانب المتعلمين، التي تمكنهم من إدارة عملية تعلمهم، وبناء معارفهم في سياق اجتماعي بتقديم وسائل للتواصل مع الأشخاص لتبادل المعارف الفعالة. حيث تسهم بيئة التعلم الشخصية للمتعلم في اختصار الوقت لعضو هيئة التدريس في إيصال المعرفة إلى المتعلم، حيث إنه سيقدمه له بالطريقة المناسبة له، وهي أساسًا ما تقوم عليه البيئة الشخصية. فضلاً عن دورها في إتاحة الفرصة للمتعلم لكي يحدد أهداف التعلم الخاصة به، وطريقة تحقيقها وإدارتها وتشاركها مع الآخرين، فيصبح المتعلم مصدرًا لمعرفة أشخاص آخرين. وتستخدم بيئة التعلم الشخصية أدوات متعددة من التعلم الإلكتروني، مثل:

أدوات تقديم المحتوى "كأداة المدونات"، وأدوات التشابك الاجتماعي مع الأستاذ أو المتعلمين الآخرين مثل أدوات التواصل الاجتماعي، والبريد الإلكتروني (مازن، ٢٠١٥، ٣٢-٣٤). وبيئة التعلم الإلكترونية التشاركية: مدخل واستراتيجية للتعليم يعمل المتعلمون فيها في مجموعات صغيرة أو كبيرة، ويتشاركون في إنجاز المهمة أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، حيث يتم اكتساب المعرفة والمهارات أو الاتجاهات من خلال العمل الجماعي المشترك، ومن ثم فهو يركز على الجهود التعاونية التشاركية بين المتعلمين لتوليد المعرفة، وليس استقبالها من خلال التفاعلات الاجتماعية، ويكون التعلم متمركزًا حول المتعلم; حيث ينظر إلى المتعلم كمشارك نشط في عملية التعلم (الحسيني ومحمود والدسوقي والسيد، ٢٠١٢، ٢٥٨).

وتعد بيئات التعلم الإلكترونية أحد المستحدثات التكنولوجية الجديدة التي ظهرت في المجال التربوي، التي تمتاز بقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية، إضافة إلى ذلك تعد واقعًا ملموسًا ساعد على انتشارها التطور في الأنظمة التكنولوجية التي يمتلكها العديد من المتعلمين خاصةً الهاتف النقال الذكي (مصطفى واسماعيل وصالح، ٢٠١٨، ٨٧). كما أن أهمية بيئات التعلم الإلكترونية ترجع إلى التطور الكبير الذي شهده مجال تكنولوجيا التعليم والاتصالات والتقنية، حيث إن هذه البيئات تسهم في تنمية اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، مع مراعاة خصائصهم وفروقاتهم الفردية، هذا فضلاً عن دورها في التغلب على التعليم التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، لتنقل الطلبة إلى التعلم الذاتي المستمر والمتمركز حول المتعلمين،

بالإضافة إلى إتاحة الفرص لهم للتفاعل والمشاركة التزامنية واللاتزامنية في كل مكان وزمان؛ مما يمنحهم الفرصة لتحفيزهم نحو التعلم وإثارة دافعيتهم، وبالتالي تحسن التحصيل والأداء الأكاديمي (الظفيري، ٢٠١٥).

وتأتي أهمية بيئات التعلم الإلكترونية من خلال الوسائل المستخدمة فيها، مثل البوابة الأكاديمية، والفصول الافتراضية، حيث تبرز أهمية البوابة الأكاديمية، في السماح للطلبة بالاطلاع على المادة العلمية، وتعزيز مفهوم التعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني مما يوفر بيئة إلكترونية مناسبة وسهلة للجميع، كما تبرز أهميتها في تسهيل تسجيل الطلبة للمقررات والاطلاع على سجلاتهم الأكاديمية، ومعرفتهم درجاتهم والمقررات المجتازة والوضع الأكاديمي. أما الفصول الافتراضية فإنها تسهم في توفير حلقات النقاش والحوار مع أعضاء هيئة التدريس، والاطلاع على المحتوى العلمي للمقرر تزامنيًّا ولا تزامنيًّا، فضلًا عن توفر المنتديات الإلكترونية التي تتيح نشر المدونات والأخبار والإعلانات والدردشة في مختلف الأوقات والأماكن مما يعطي جميع الطلبة فرصة التفاعل والمشاركة (عبد الدايم ونصار، ٢٠١٢، ١٧٦-١٧٨). فضلاً عن إمكانية تعليمها وتنميتها لدى المتعلمين وتطويرها، كما أنها توفر لوحة تحكم تسهل عملية الإدارة، وتوفير وسائل دعم متنوعة لأعضاء هيئة التدريس والمتعلمين، وتتميز بسهولة تطويرها وتحديثها وتتم بطريقة مباشرة، كما تتميز بكلفتها القليلة، وإدارتها بأقل جهد، وتتيح للمتعلم الفرصة لاختيار مستوى التحكم الملائم لقدراته وإمكاناته؛ مما يساعده على التقدم في عملية تعلمه بسهولة (الرشيدي، ٢٠١٦، ٢١٣).

الدراسات السابقة:

تم في هذه الدراسة، مراجعة قواعد البيانات العالمية والعربية، وتمكنت من الحصول على مجموعة من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد وزعت في محورين، ورتبت زمنيّاً من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية

أجرى إبراهيم (٢٠١٦) دراسة من أهدافها التعرف على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء في المملكة العربية السعودية. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٧) طالبة. وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

وأجرى العرسان (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات والعلاقة بينهما لدى طلبة الجامعة. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبًا وطالبة اختيروا من جامعة حائل في المملكة العربية السعودية. وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس مهارة حل المشكلات. وكانت أبرز النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة حائل جاء بدرجة تقدير متوسطة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًّا في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تبعًا لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، والمستوى الدراسي ولصالح الطلبة في المستوى الدراسي الأعلى، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى لمتغير

التخصص الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل.

وأجرى موساي (Musa, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعة. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٣) طالباً وطالبة اختيروا من جامعتين (حكومية وخاصة) في أوغندا. حيث تم توزيع استبيان الكفاءة الذاتية الأكاديمية، واستخدمت متوسطات الدرجات التراكمية للطلبة المشاركين. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي، وأن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأجرت شريقي (٢٠٢٠) دراسة من أهدافها تعرف درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالبًا وطالبة اختيروا من كلية التربية في جامعة تشرين في سوريا. واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية. وأظهرت النتائج أن توافر الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس ولصالح الإناث، والسنة الدراسية لصالح السنة الثالثة والرابعة.

وأجرى تاجوليت (٢٠٢١) دراسة هدفت الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة في الجزائر. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٧) طالبة. واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية المدركة. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص الأدبي.

وهدفت دراسة شلول (٢٠٢١) إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة في الأردن. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٧٦) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة الأردنية. واستخدم مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الذكاء الانفعالي. وكانت أبرز النتائج أن درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية جاء بتقدير متوسطة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت بيئات التعلم الإلكترونية

أجرى عبد الدايم ونصار (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على بيئات التعلم الإلكترونية الأكثر استخداماً لدى طلبة الجامعة. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالبًا وطالبة اختيروا من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة شمال غزة. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن الوزن النسبي لاستخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى عينة الدراسة بلغ (٥٧,٠٣ %)، وجاء استخدام البوابة الأكاديمية بالمرتبة الأولى، تلاها استخدام المودل، وتلاهما استخدام الصفوف الافتراضية.

وأجرى الحسني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى معرفة واقع توظيف إمكانات بيئات التعلم الإلكترونية في تطوير عملية التدريس بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مشاركاً، منهم (٥٠) عضوَ هيئةِ تدريس و (١٠٠) طالب. واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج افتقار الطلبة للمعلومات حول ماهية بيئات التعلم الإلكترونية، وبينت النتائج أن الطلبة لديهم الرغبة الكبيرة والرضا نحو التعلم في جميع المقررات الدراسية باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية.

وأجرى أم (Um, 2021) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومواقف طلبة الجامعة تجاه التعلم الإلكتروني. واستخدم المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالباً جامعيًّا اختيروا من جامعة هونجيك في كوريا الجنوبية. واستخدمت الدراسة، مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس

الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني. وأظهرت النتائج أن مواقف طلبة الجامعة تجاه التعلم الإلكتروني تتأثر بشكل إيجابي بفائدة التعلم الإلكتروني ومستوى الكفاءة الذاتية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يلحظ ما يأتي:

- **أوجه التشابه:** تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات في المحور الأول من حيث تناول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة مثل دراسة إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة العرسان (٢٠١٧)، ودراسة موساي (Musa, 2020)، ودراسة شريقي (٢٠٢٠)، ودراسة تاجوليت (٢٠٢١)، ودراسة شلول (٢٠٢١). ومع الدراسات في المحور الثاني من حيث تناول موضوع بيئات التعلم الإلكترونية مثل دراسة عبد الدايم ونصار (٢٠١٢)، ودراسة الحسني (٢٠١٩)، ودراسة أم (Um, 2021). كما تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج العلمي وهو المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات مثل دراسة عبد الدايم ونصار (٢٠١٢)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة العرسان (٢٠١٧)، ودراسة الحسني (٢٠١٩)، ودراسة موساي (Musa, 2020)، ودراسة شريقي (٢٠٢٠)، ودراسة تاجوليت (٢٠٢١)، ودراسة شلول (٢٠٢١)، ودراسة أم (Um, 2021).
- **أوجه الاختلاف:** اختلفت هذه الدراسة عما سبقها من الدراسات السابقة من حيث الإجراءات حيث تناولت الدراسات في المحور الأول، مثل: دراسة

إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة العرسان (٢٠١٧)، ودراسة موساي (Musa, 2020)، ودراسة شريقي (٢٠٢٠)، ودراسة تاجوليت (٢٠٢١)، ودراسة شلول (٢٠٢١) درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة الجامعيين، والدراسات السابقة في المحور الثاني حيث عُنيت بدراسة الاتجاهات نحو بيئات التعلم الإلكتروني، مثل دراسة عبد الدايم ونصار (٢٠١٢)، ودراسة الحسني (٢٠١٩)، ودراسة أم (Um, 2021). في حين أن الدراسة الحالية تطرقت إلى بحث العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة وبين الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية، وكذلك دراسة درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الجامعة ومستوى الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات الجامعة في ضوء متغيري نوع الكلية والسنة الدراسية.

- **ما تميزت به الدراسة الحالية:** تميزت هذه الدراسة عما سبقها من دراسات، في أنها من الدراسات الرائدة عربيًّا ومحليًّا في حدود علم الباحثة، تطرقت إلى بحث درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران، والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية والفروق فيهما وفق متغيري نوع الكلية والسنة الدراسية، وكذلك بيان العلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات الجامعة. بالإضافة إلى ما وفرته الدراسة من أداتين تتمتعان بدلالات سيكومترية تناسب البيئة المحلية (المملكة العربية

السعودية)؛ يفتح المجال أمام الباحثين والمهتمين في هذا المجال لإجراء مزيد من الدراسات.

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه الأنسب لطبيعة هذه الدراسة، من خلال تعرف درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما من خلال تطبيق أداتي الدراسة (الاستبانة).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة نجران في المملكة العربية السعودية، والمقدر عددهن بحوالي (١٢٠٠٠) طالبة موزعة في (١٤) كلية علمية وإنسانية، من العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ، وذلك حسب إحصائيات عمادة القبول التسجيل في جامعة نجران للعام ٢٠٢٢م.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة بعينة عشوائية طبقية من طالبات الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة نجران، بلغ عددهن (٥٥٩) طالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٣-١٤٤٤هـ. وشكلت ما نسبته (٤,٧٪) من مجتمع الدراسة. والجدول (١) يوضح توزع العينة حسب متغيريّ الدراسة، وهما: نوع الكلية والسنة الدراسية.

الجدول (١): توزع عينة الدراسة حسب متغيريّ الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
نوع الكلية	إنسانية	٣١٧	٥٦,٧
	علمية	٢٤٢	٤٣,٣
السنة الدراسية	أولى	١٣٨	٢٤,٧
	ثانية	١٥٣	٢٧,٤
	ثالثة	١٣٢	٢٣,٦
	رابعة	١٣٦	٢٤,٣
	الإجمالي	**٥٥٩**	**٪١٠٠**

أداتا الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين، هما:

أداة الدراسة الأولى:

لغايات إعداد أداة الدراسة بهدف قياس درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران، تم الاستناد إلى المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة ذات الصلة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، مثل دراسة إبراهيم (٢٠١٦)، ودراسة العرسان (٢٠١٧)، ودراسة عبد الله وصالح وأحمد (٢٠١٩)، ودراسة شلول (٢٠٢١)، وجرى الاستعانة بها لتحديد المجالات الرئيسة للكفاءة الذاتية الأكاديمية، وصياغة فقرات مناسبة للأداة وأهدافها. وتكونت الأداة بصورتها النهائية بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها في البيئة السعودية من (٥٠) فقرة موزعة بالتساوي في خمسة مجالات، هي: المجال الأول: السلوك الأكاديمي وفقراته (١٠-١). والمجال الثاني: السياق الأكاديمي وفقراته (٢٠-١١). والمجال الثالث: التنظيم وإدارة الوقت وفقراته (٣٠-٢١).

والمجال الرابع: التحصيل وفقراته (٤٠-٣١). والمجال الخامس: المهارات المعرفية وفقراته (٥٠-٤١)؛ إذ تضع المستجيبة إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات المجالات، وذلك على تدرج خماسي (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًّا)، ولتصحيح الأداة جرى إعطاء القيم الآتية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات آنفة الذكر. وقد جرى التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة على النحو الآتي.

صدق أداة الدراسة الأولى:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، تم عرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص القياس والتقويم وعلم النفس التربوي في جامعات سعودية. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة بنسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين على أهمية تعديلها.

ثبات أداة الدراسة الأولى:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين: الأولى بطريقة الإعادة (test-retest)، وذلك بتطبيق الأداة على (٣٠) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة نجران تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة، وذلك بعد تحديدهن من إحدى الشعب الدراسية، ثم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصات على الأداة ككل في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها. أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق

الداخلي (Cronbach's Alpha) لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية. والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢): معاملات الثبات لأداة الدراسة الأولى

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ"
١	السلوك الأكاديمي	٠,٨٨	٠,٩٢
٢	السياق الأكاديمي	٠,٨٩	٠,٩١
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٠,٩١	٠,٩٤
٤	التحصيل	٠,٩٣	٠,٩٥
٥	المهارات المعرفية	٠,٨٩	٠,٩٢
	الدرجة الكلية	٠,٩٦	٠,٩٧

يظهر من الجدول (٢) أن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حسب طريقة الإعادة تراوحت بين (٠,٨٨-٠,٩٣)، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة بالطريقة نفسها (٠,٩٦)، وأن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حسب الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" تراوحت بين (٠,٩٥-٠,٩١) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة بالطريقة نفسها (٠,٩٧)؛ مما يشير إلى تمتع الأداة بدلالات ثبات مرتفعة، مما يبرر الوثوق بها وبنتائجها.

أداة الدراسة الثانية:

لغايات إعداد أداة الدراسة بهدف قياس الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران، تم الاعتماد على المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة ذات الصلة بالاتجاهات ومكوناتها والدراسات التي تناولت بيئات التعلم الإلكترونية، مثل دراسات (مازن، ٢٠١٥؛ خميس، ٢٠١٦؛ عبد المجيد، ٢٠١٦)، وكذلك الأدبيات التربوية مثل الضالعي

(٢٠٢٠)، وجرى الاستعانة بها لتحديد المجالات الرئيسة للاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية، وصياغة فقرات مناسبة للأداة وأهدافها. وتكونت الأداة بصورتها النهائية بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها في البيئة السعودية من (١٩) فقرة موزعة في ثلاثة مجالات، هي: المجال الأول: المكون المعرفي وفقراته (٧-١). والمجال الثاني: المكون الوجداني وفقراته (١٣-٨). والمجال الثالث: المكون السلوكي وفقراته (١٩-١٤)؛ إذ تضع المستجيبة إشارة (√) أمام كل فقرة من فقرات المجالات، وذلك على تدرج خماسي (موافقة بدرجة كبيرة جدًّا، موافقة بدرجة كبيرة، موافقة بدرجة متوسطة، موافقة بدرجة قليلة، موافقة بدرجة قليلة جدًّا)، ولتصحيح الأداة أعطيت القيم الآتية (5، 4، 3، 2، 1) للدرجات السابقة. وقد جرى التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها على النحو الآتي.

صدق أداة الدراسة الثانية:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، تم عرضها بصورتها الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص القياس والتقويم وعلم النفس التربوي في جامعات سعودية. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة بنسبة اتفاق ٨٠٪ من المحكمين على أهمية تعديلها.

ثبات أداة الدراسة الثانية:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقتين: الأولى طريقة الإعادة (test-retest) وذلك بتطبيق الأداة على (٣٠) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة نجران تم اختيارهن من خارج عينة الدراسة وذلك بعد تحديدهن من

إحدى الشعب الدراسية، ثم إعادة تطبيق الأداة على العينة نفسها بفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المفحوصات على الأداة ككل في مرتي التطبيق وعلى كل مجال من مجالاتها. أما الطريقة الثانية فتمت بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha) لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية. والجدول (٣) يبين ذلك.

الجدول (٣): معاملات الثبات لأداة الدراسة الثانية

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ"
١	المكون المعرفي	٠,٨١	٠,٨٩
٢	المكون الوجداني	٠,٨٧	٠,٩١
٣	المكون السلوكي	٠,٨٢	٠,٩٣
	الدرجة الكلية	**٠,٩٤**	**٠,٩٦**

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حسب طريقة الإعادة تراوحت بين (٠,٨١-٠,٨٧) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة بالطريقة نفسها (٠,٩٤)، وأن معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة حسب طريقة الاتساق الداخلي "ألفا كرونباخ" تراوحت بين (٠,٨٩-٠,٩٣) وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة بالطريقة نفسها (٠,٩٦)؛ مما يدل على تمتع الأداة بدلالات ثبات مرتفعة ومناسبة لتحقيق أهداف الدراسة وغرضها.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة الحالية، تم اتباع الإجراءات الآتية: تطوير أداتي الدراسة، ثم استخراج دلالات الصدق والثبات لهما. ثم تحديد عينة الدراسة

من الكليات الإنسانية والعلمية بالتعاون مع عضوات هيئة التدريس اللاتي يقمن بتدريس المقررات الدراسية في تلك الكليات لتنفيذ الدراسة في القاعات الدراسية، ثم جرى توزيع أداتي الدراسة إلكترونيًّا باستخدام رابط إلكتروني عبر تطبيق (Google Drive) على عينة الدراسة بعد نشرها في المجموعات الدراسية عبر تطبيق (الواتس آب) بسبب ظروف جائحة كورونا كوفيد – 19، والالتزام بالإجراءات الوقائية والاحترازية، وتم شرح التعليمات وأهداف الدراسة، وكيفية الاستجابة على فقرات الأداتين، ثم جرى تفريغ البيانات، ثم أدخلت إلى ذاكرة الحاسوب، واستخلصت النتائج ووضعت في جداول خاصة وتم التعليق عليها، ثم نوقشت النتائج، وكتبت التوصيات. وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية لفقرات ومجالات أداتي الدراسة، والدرجة الكلية لكل أداة، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية: مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات: مدى الفئة= ٥-١=٤ ÷٥=٠,٨ وبذلك يصبح معيار الحكم كالتالي: من ١,٠٠ أقل من ١,٨٠ قليلة جدًّا، من ١,٨٠ أقل من ٢,٦٠ قليلة، من ٢,٦٠ أقل من ٣,٤٠ متوسطة، من ٣,٤٠ أقل من ٤,٢٠ كبيرة، من ٤,٢٠ – ٥,٠٠ كبيرة جدًّا.

الأساليب الإحصائية:

استندت الدراسة الحالية أساليب إحصائية متعددة في الوصول إلى النتائج الميدانية، وكانت على النحو الآتي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، اختبار "ت"، وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية بطريقة "شيفيه"،

ومعامل ارتباط بيرسون. ومعامل ثبات الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء النتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، وقد عُرضت على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ونصه "ما درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران"؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران، والجدول (٤) يبين ذلك:

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران مرتبة تنازليًّا

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣	التنظيم وإدارة الوقت	٣,٣٤	٠,٦٩	١	متوسطة
١	السلوك الأكاديمي	٣,٣٣	٠,٦٨	٢	متوسطة
٥	المهارات المعرفية	٣,٢٧	٠,٦٧	٣	متوسطة
٢	السياق الأكاديمي	٣,٢٥	٠,٧٠	٤	متوسطة
٤	التحصيل	٣,٢٥	٠,٦٧	٤	متوسطة
	الدرجة الكلية	**٣,٢٩**	**٠,٦٤**		**متوسطة**

أظهر الجدول (٤) أن تقديرات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران حصلت على متوسط حسابي (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٦٤) وبدرجة تقدير متوسطة. وتراوحت المتوسطات

الحسابية لمجالات أداة الدراسة ما بين (٣,٣٤-٣,٢٥) وجميعها جاءت بدرجات تقدير متوسطة. وتبين من الجدول (٤) أن المجال الثالث "التنظيم وإدارة الوقت" حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وجاء المجال الأول "السلوك الأكاديمي" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٣٣) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وجاء المجال الخامس "المهارات المعرفية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وانحراف معياري (٠,٦٧). وجاء الثاني "السياق الأكاديمي"، والمجال الرابع "التحصيل" في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٥). وربما يعزى ذلك إلى أن الجامعة بالرغم من وصفها بيئة اجتماعية تفاعلية تجمع بين الطالبات من مختلف الأطياف، إلا أن الدراسة الجامعية تشكل عبئًا على بعض الطالبات كحضور المحاضرات، وعمل التكليفات والواجبات، والمشاركة في الأنشطة المتنوعة، فضلًا عمَّا تعاني الطالبات من ضغوطات نفسية نتيجة الخوف على المعدل التراكمي والمنافسة، وقلق المستقبل الوظيفي، وغيرها، مما قد يؤدي إلى قصور في التوزان في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن؛ وعليه جاءت درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بدرجة متوسطة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العرسان (٢٠١٧) التي بينت أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة حائل جاء بدرجة تقدير متوسطة، ودراسة إبراهيم (٢٠١٦) التي بينت أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء جاءت بدرجة تقدير متوسطة. في حين أنها اختلفت مع دراسة شريقي (٢٠٢٠) التي بينت أن درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة جامعة تشرين في سوريا جاءت بدرجة تقدير مرتفعة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة حسب مجالاتها، كلٌّ على حدة، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

المجال الأول: السلوك الأكاديمي

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات عينة الدراسة حول مجال السلوك الأكاديمي مرتبة تنازليًّا

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٧	أزور مكتبة الجامعة بشكل دوري	3.44	1.11	1	كبيرة
٨	أبذل أقصى جهد لديّ في التعلم	3.38	0.96	2	متوسطة
١	أتمكن من أداء ما يطلبه أساتذتي مني	3.37	1.14	3	متوسطة
٣	أميز بين ما أعرفه وما لا أعرفه في موضوع الدراسة	3.37	0.99	4	متوسطة
١٠	أبني أحكامي من خلال أدلة منطقية	3.37	1.08	5	متوسطة
٢	أنجز المهمات المطلوبة مني في المحاضرة من المحاولة الأولى	3.36	1.01	6	متوسطة
٤	أوظف ما اتعلمه في المحاضرات في حياتي اليومية	3.32	1.05	7	متوسطة
٦	أجد سهولة في العرض أمام زميلاتي	3.31	1.00	8	متوسطة
٩	أقيم أدائي من وقت إلى آخر	3.23	0.95	9	متوسطة
٥	أشعر بالسعادة عند حضور محاضراتي اليومية	3.19	1.02	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.33**	**0.68**		**متوسطة**

يظهر من الجدول (٥) أن مجال السلوك الأكاديمي حصل على متوسط حسابي (٣,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٦٨) وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يعزى ذلك إلى وعي وإدراك الطالبات بأهمية ممارسة السلوك الأكاديمي الجيد لينعكس على أدائهم الدراسي، لذلك تحرص الطالبات على زيارة المكتبة والحصول على المراجع المناسبة التي تساعدهن في فهم المقررات الدراسية وحل الواجبات والتكليفات المطلوبة منهن، وكذلك توظيف ما يتعلمن في حياتهن

اليومية. كما تبين من الجدول أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال تراوحت ما بين (٣,١٩ – ٣,٤٤)؛ حيث حصلت الفقرة (٧) ونصها "أزور مكتبة الجامعة بشكل دوري" على أعلى المتوسطات الحسابية بمتوسط (٣,٤٤) وانحراف معياري (١,١١) وبدرجة تقدير كبيرة. وربما يعزى ذلك إلى إدراك طالبات الجامعة أهمية المكتبة في حياتهن الجامعية ودورها الكبيرة في مساعدتهن على إنجاز ما يوكل إليهن من مهمات وتكليفات وواجبات للحصول على درجات مرتفعة تدعم أداءهن الأكاديمي. بينما حصلت الفقرة (٥) ونصها " أشعر بالسعادة عند حضور محاضراتي اليومية" على المرتبة العاشرة والأخيرة بأقل المتوسطات الحسابية بمتوسط (٣,١٩) وبانحراف معياري (١,٠٢) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يُعزى ذلك إلى أن هناك تفاوتًا بين الطالبات في حب أو كره المحاضرة نتيجة وجود بعض الصعوبات والتحديات التي تتعلق بطبيعة المادة الدراسية وأوقاتها أو طريقة التدريس المتبعة في معظم الأحيان التي تشعر الطالبة بالملل.

المجال الثاني: السياق الأكاديمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (٦) يبين ذلك:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني "السياق الأكاديمي" مرتبة تنازليًّا:

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
١٢	أتعامل بسهولة مع الموضوعات الدراسية	3.38	1.06	1	متوسطة
١٣	أشجع زميلاتي في تأدية واجباتهن الدراسية	3.33	1.07	2	متوسطة

١١	لديّ القدرة على طلب العون والمساعدة من أساتذتي وزميلاتي	3.31	1.03	3	متوسطة
٢٠	كل ما أتعلمه في الكلية مهمًّا	3.31	1.06	4	متوسطة
١٧	أحرص على المشاركة في الندوات العلمية	3.30	1.08	5	متوسطة
١٤	يحترمني أعضاء وعضوات هيئة التدريس لاجتهادي	3.24	1.05	6	متوسطة
١٩	أكون عقلانية عند المشاركة في مناقشة زميلاتي	3.22	1.05	7	متوسطة
١٥	أناقش آراء وأفكار زميلاتي في المحاضرات	3.18	1.12	8	متوسطة
١٨	تصنفني زميلاتي بأنني مرنة التفكير	3.16	1.05	9	متوسطة
١٦	لديّ المقدرة في أن أكون من أفضل طالبات الكلية	3.12	1.12	10	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.25**	**0.70**		**متوسطة**

يظهر من الجدول (٦) أن مجال السياق الأكاديمي حصل على متوسط حسابي بلغ مقداره (٣,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٧٠) وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يعزى ذلك إلى تفاوت القدرات والإمكانات لدى الطالبات في التعامل مع الموضوعات الدراسية، وتشجيع الطالبات على تأدية الواجبات الدراسية، وكذلك المناقشة والحوار فيما بينهن حول موضوعات المحاضرات. وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال ما بين (٣,١٢ – ٣,٣٨)؛ إذ حصلت الفقرة (١٢) ونصها "أتعامل بسهولة مع الموضوعات الدراسية" على أعلى المتوسطات في هذا المجال بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وبانحراف معياري (١,٠٦٧) وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يعزى ذلك إلى إدراك الطالبات قيمة التعلم والمعرفة الجديدة ودورها في الأداء الأكاديمي؛ مما ينعكس على تعاملهن مع المادة والموضوعات الدراسية بطريقة سهلة وبسيطة توفر لهن فرصة للتميز والمنافسة. بينما جاءت في المرتبة العاشرة والأخيرة الفقرة (١٦) ونصها "لديّ المقدرة في أن أكون من أفضل طالبات الكلية" على

متوسط حسابي (٣,١٢) وبانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى التفاوت في الثقة بالنفس لدى الطالبات، وإدراكهن لمستوياتهن ومستوى الفروقات الفردية بينهن.

المجال الثالث: التنظيم وإدارة الوقت

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (٧) يبين ذلك:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث "التنظيم وإدارة الوقت" مرتبة تنازليًّا:

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٢٣	أجد في نفسي الكفاءة لتنظيم أوقات الدراسة	3.42	1.15	1	كبيرة
٢٩	أستثمر أوقات فراغي لمراجعة دروسي	3.40	1.09	2	متوسطة
٢٥	أتمكن من اختيار أفضل البدائل اعتمادًا على عنصر الوقت	3.37	0.99	3	متوسطة
٣٠	أنظم أوقاتي بين الراحة والدراسة	3.37	0.97	3	متوسطة
٢٢	أرتب مهامي الأكاديمية في دفتر يومياتي	3.36	1.05	4	متوسطة
٢٤	أحول المعلومات الصعبة والمقعدة إلى معلومات سهلة وبسيطة في زمن قصير	3.36	1.01	4	متوسطة
٢٦	أصيغ أفكاري ومعلوماتي بطريقة منظمة	3.32	1.06	5	متوسطة
٢٨	أتمكن من تسليم واجباتي وتكليفاتي الدراسية في الوقت المحدد	3.32	1.00	5	متوسطة
٢١	أحدد أهدافي الدراسية لتحقيقها في فترات محددة	3.26	1.14	6	متوسطة
٢٧	أحرص على حضور محاضراتي حسب الجدول المعلن بانتظام	3.20	1.02	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.34**	**0.69**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (٧) أن المجال الثالث "التنظيم وإدارة الوقت" حصل على متوسط حسابي (٣,٣٤) وبانحراف معياري (٠,٦٩) وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يعزى ذلك إلى وعي الطالبات بأهمية الوقت واستثماره في المراجعة والدراسة واستغلال أوقات الفراغ في المذاكرة لينعكس على الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي. وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال بين (٣,٢٠ – ٣,٤٢)، حيث حصلت الفقرة (٢٣) ونصها "أجد في نفسي الكفاءة لتنظيم أوقات الدراسة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وبانحراف معياري (١,١٥) وبدرجة تقدير كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى إدراك الطالبات لقيمة الوقت وأهميته في التحصيل الدراسي، لذلك تعمل الطالبات على توزيع أوقاتهن بطريقة ملائمة على المواد الدراسية وموضوعاتها حتى لا تتراكم عليهن. بينما حصلت الفقرة (٢٧) ونصها "أحرص على حضور محاضراتي حسب الجدول المعلن بانتظام" على المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٠) وبانحراف معياري (١,٠٢) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى وجود بعض العوامل النفسية التي تؤثر على الطالبات في حضورهن للمحاضرات، مثل أوقات المحاضرات المتأخرة في المساء، وبُعد المسافة بين مناطق سكنهن وبين الجامعة، وما يصيب الطالبات من تغيرات نفسية نتيجة حدوث الدورة الشهرية، أو ارتباط البعض منهن بالعائلة والزوج ورعاية الأطفال.

المجال الرابع: التحصيل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (٨) يبين ذلك:

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الرابع "التحصيل" مرتبة تنازليًّا:

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٣٢	أعتز بقدراتي الأكاديمية في الكلية	3.37	1.08	١	متوسطة
٣٤	أرغب في التعلم بشكل مستمر	3.36	1.06	٢	متوسطة
٣٥	أدرس المقرر الدراسي بتأنٍّ من أجل فهم محتوياته	3.31	1.06	٣	متوسطة
٣٣	لديّ القدرة على النجاح بالمهمات الأكاديمية التنافسية	3.30	1.03	٤	متوسطة
٣٩	أشعر بالرضا عن تحصيلي الدراسي في الكلية	3.28	1.08	٥	متوسطة
٣١	لديّ إرادة قوية لتحقيق النجاح	3.23	.95	٦	متوسطة
٣٦	أصغي جيدًا للموضوعات التي يصعب عليَّ فهمها	3.22	1.03	٧	متوسطة
٣٧	أحصل على درجات مرتفعة في الموضوعات النظرية	3.17	1.10	٨	متوسطة
٤٠	أرغب بالتفوق في جميع المقررات الدراسية	3.16	1.05	٩	متوسطة
٣٨	أحصل على درجات مرتفعة في الدروس العملية	3.10	1.10	١٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.25**	**0.67**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (٨) أن المجال الرابع التحصيل جاء بمتوسط حسابي (٣,٢٥) وبانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة تقدير متوسطة، ولعل هذه النتيجة منطقية حيث إن الفروق الفردية بين الطالبات في القدرات والمهارات ودرجات الذكاء تجعلهن ينظرن إلى التحصيل من نواحي مختلفة، فبعضهن ترى أن التحصيل فرصة للتنافس وإثبات الذات، والاعتزاز بالنفس، لذلك يتم الإقبال على دراسة محتويات المقررات الدراسية بتأنٍّ، والحرص على إتمام المهمات

الأكاديمية، وكذلك امتلاك الإرادة القوية لتحقيق النجاح. وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال بين (٣,١٠ – ٣,٣٧) وبدرجات تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة (٣٢) ونصها "أعتز بقدراتي الأكاديمية في الكلية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وبانحراف معياري (١,٠٨) وبدرجة تقدير متوسطة، ويرجع ذلك إلى ثقة الطالبة بنفسها، وإدراك قيمة العلم وأهميته في حياتها وإثبات ذاتها، لذلك تجد أن الاعتزاز بالقدرات الأكاديمية يجعل منها أكثر قبولًا في الكلية. بينما جاءت الفقرة (٣٨) ونصها "أحصل على درجات مرتفعة في الدروس العملية" على المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٠) وبانحراف معياري (١,١٠) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى أن الدروس العملية تعتمد على التطبيق والتجريب لما تم تعلمه في المادة النظرية، ومن هنا فإن معظم الطالبات قد تواجه صعوبة في فهم المادة النظرية بشكل جيد مما ينعكس على الأداء العملي التطبيقي في الدروس العملية.

المجال الخامس: المهارات المعرفية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (٩) يبين ذلك:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الخامس "المهارات المعرفية" مرتبة تنازليًّا:

الرقم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة	الدرجة
٤١	يمكنني إعادة ما فهمته بأسلوبي الخاص	3.37	0.97	1	متوسطة
٤٣	تمكنني قدراتي من طرح أفكار جديدة	3.37	1.08	1	متوسطة
٤٥	أستطيع التركيز في مذاكرتي دون الاستجابة لأي مشتتات	3.36	1.06	2	متوسطة
٤٦	أستطيع حل المشكلات التي تواجهني في أثناء الدراسة	3.31	1.06	3	متوسطة
٤٤	ألخص أي موضوع في أثناء المحاضرة	3.30	1.03	4	متوسطة
٥٠	يمكنني تعلم قواعد اللغات بكل سهولة	3.28	1.08	5	متوسطة
٤٢	أحاول الإلمام بجوانب أي مشكلة قبل التصدي لحلها	3.23	0.95	6	متوسطة
٤٧	أعتقد أن لديَّ مستوى عاليًا من الذكاء	3.22	1.03	7	متوسطة
٤٨	أتصرف في حدود قدراتي المعرفية	3.16	1.10	8	متوسطة
٤٩	أثق بقدراتي على أداء الأعمال الجديدة والصعبة	3.10	1.11	9	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.27**	**0.67**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (٩) أن المجال الخامس المهارات المعرفية جاء بمتوسط حسابي (٣,٢٧) وبانحراف معياري (٠,٦٧) وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يعزى ذلك إلى التفاوت بين طالبات الجامعة في قدراتهن وامتلاكهن مهارات مساعدة في الدراسة مثل التلخيص للمحتوى الدراسي وفهمه بالأسلوب الخاص، ومهارة قدرة أداء الأعمال الجديدة والصعبة، ومهارة حل المشكلات،

ومهارات المذاكرة والتركيز فيها. وتراوحت المتوسطات الحسابية على فقرات هذا المجال بين (٣,١٠ – ٣,٣٧) وبدرجات تقدير متوسطة، وحصلت الفقرة (٤١) ونصها "يمكنني إعادة ما فهمته بأسلوبي الخاص" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وبانحراف معياري (٠,٩٧) وبدرجة تقدير متوسطة، وربما يعزى ذلك إلى خصائص الطالبات التي تتمثل في مهارات الاستيعاب والتعبير والتفكير المنطقي المناسبة، لذلك تقوم الطالبة بإعادة صياغة الموضوعات الدراسية بحيث يسهل فهمها وتطبيقها عمليّاً عند أداء الاختبارات. بينما جاءت الفقرة (٤٩) ونصها "أثق بقدراتي على أداء الأعمال الجديدة والصعبة" على المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٠) وبانحراف معياري (١,١١) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى وجود تفاوت لدى الطالبات في الثقة بالقدرات نتيجة الخوف من الفشل أو الإحباط؛ مما ينعكس على أدائهن للأعمال الجديدة والصعبة.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغيريّ نوع الكلية والسنة الدراسية"؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

أولاً: فيما يتعلق بمتغير نوع الكلية

تم في هذه الدراسة، استخدام اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير نوع الكلية، والجدول (١٠) يبين ذلك:

الجدول (١٠): اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير نوع الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
السلوك الأكاديمي	إنسانية	317	3.04	٠.71	13.147	557	.000
	علمية	242	3.71	٠.40			
السياق الأكاديمي	إنسانية	317	2.98	٠.70	11.843	557	.000
	علمية	242	3.61	٠.51			
التنظيم وإدارة الوقت	إنسانية	317	3.05	٠.71	12.838	557	.000
	علمية	242	3.71	٠.42			
التحصيل	إنسانية	317	2.99	٠.69	11.299	557	.000
	علمية	242	3.58	٠.47			
المهارات المعرفية	إنسانية	317	3.01	٠.69	11.504	557	.000
	علمية	242	3.61	٠.46			

المجال	الكلية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	إنسانية	317	3.01	٠.67	12.992	557	.000
	علمية	242	3.65	٠.39			

أظهر الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغير نوع الكلية على جميع المجالات (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية) وعلى الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ولصالح فئة الكليات العلمية، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أقل من (٠,٠٥). وربما يعزى ذلك إلى طبيعة الطالبات الدارسات في الكليات العلمية وخصائصهن، حيث إنهن يتميزن بالإصرار والمثابرة والرغبة في المعرفة والفهم، وتوكيد الذات، وأداء المهمات الأكاديمية المطلوبة بدقة مناسبة، فضلاً عن الاهتمام بالسلوك والسياق الأكاديمي لتحقيق التميز والتنافس الأكاديمي، حيث إن صعوبة التخصصات العلمية وتعقيدها تفرض على الطالبات أيضاً مواكبتها لذلك تفوقت طالبات الكليات العلمية عن طالبات الكليات الإنسانية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة العرسان (٢٠١٧) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي.

ثانيًا: فيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية

لغايات الحصول على النتائج المتعلقة بهذا المتغير، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية، والجدول (١١) يبين ذلك:

الجدول (١١): تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
السلوك الأكاديمي	بين المجموعات	66.200	3	22.067	62.257	.000
	داخل المجموعات	196.717	555	.354		
	الكلي	262.917	558			
السياق الأكاديمي	بين المجموعات	63.169	3	21.056	55.723	.000
	داخل المجموعات	209.720	555	.378		
	الكلي	272.889	558			
التنظيم وإدارة الوقت	بين المجموعات	67.842	3	22.614	63.511	.000
	داخل المجموعات	197.616	555	.356		
	الكلي	265.458	558			
التحصيل	بين المجموعات	50.576	3	16.859	46.038	.000
	داخل المجموعات	203.239	555	.366		
	الكلي	253.816	558			
المهارات المعرفية	بين المجموعات	53.403	3	17.801	49.066	.000
	داخل المجموعات	201.352	555	.363		
	الكلي	254.755	558			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	59.767	3	19.922	63.134	.000
	داخل المجموعات	175.133	555	.316		
	الكلي	234.900	558			

أظهر الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغير السنة الدراسية على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية، ولبيان الفروق الدالة إحصائيًّا تم استخدام المقارنات البعدية باختبار "شيفيه". والجدول (١٢) يبين ذلك:

الجدول (١٢): المقارنات البعدية باختبار "شيفيه" للفروق الدالة إحصائيًّا لدرجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية

المجال	السنة (I)	السنة (J)	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
السلوك الأكاديمي	أولى	ثانية	.127	.350
		ثالثة	.693*	.000
		رابعة	.797*	.000
	ثانية	أولى	.127	.350
		ثالثة	.566*	.000
		رابعة	.670*	.000
السياق الأكاديمي	أولى	ثانية	.108	.523
		ثالثة	.705*	.000
		رابعة	.744*	.000
	ثانية	أولى	.108	.523
		ثالثة	.597*	.000
		رابعة	.636*	.000
التنظيم وإدارة الوقت	أولى	ثانية	.035	.969
		ثالثة	.634*	.000
		رابعة	.780*	.000
	ثانية	أولى	.035	.969
		ثالثة	.599*	.000
		رابعة	.745*	.000
التحصيل	أولى	ثانية	.098	.596
		ثالثة	.659*	.000
		رابعة	.640*	.000

المجال	السنة (I)	السنة (J)	فرق المتوسطات	الدلالة الإحصائية
	ثانية	أولى	.098	.596
		ثالثة	.561*	.000
		رابعة	.542*	.000
المهارات المعرفية	أولى	ثانية	.095	.616
		ثالثة	.630*	.000
		رابعة	.695*	.000
	ثانية	أولى	.095	.616
		ثالثة	.535*	.000
		رابعة	.600*	.000
الدرجة الكلية	أولى	ثانية	.093	.579
		ثالثة	.664*	.000
		رابعة	.731*	.000
	ثانية	أولى	.093	.579
		ثالثة	.572*	.000
		رابعة	.639*	.000

أظهر الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغير السنة الدراسية على جميع المجالات (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية) وعلى الدرجة الكلية بين كلٍّ من فئة السنة الدراسية الأولى والثالثة ولصالح الثالثة، وكذلك بين السنة الأولى والرابعة ولصالح الرابعة، كما أظهر الجدول وجود فروق دالة إحصائيًّا على جميع المجالات (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية) وعلى الدرجة الكلية بين فئتيّ السنة الثانية والثالثة ولصالح الثالثة، وبين فئتي السنة الثانية والرابعة ولصالح الرابعة؛ مما يدل على أن طالبات

السنة الثالثة والرابعة أكثر تمتعًا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بالمقارنة مع الطالبات في السنة الدراسية الأولى والثانية، وربما يعزى ذلك إلى خبرة طالبات السنة الثالثة والرابعة بالحياة الجامعية من النواحي الأكاديمية والاجتماعية ومتطلباتها، وكيفية التعامل مع زميلاتهن والأعضاء وعضوات هيئة التدريس، وكيفية الدراسة والمذاكرة بشكل جيد، وفهم المحتويات الدراسية ومضمونها، لذلك يظهر تميزت طالبات السنوات الثالثة والرابعة بالمقارنة مع الطالبات في السنوات الأولى والثانية اللاتي يعتبرن مستجدات ويواجهن حياة جديدة مختلفة عن المرحلة ما قبل الجامعية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العرسان (٢٠١٧) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة تعزى إلى متغير المستوى الدراسي ولصالح المستويات الأعلى.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: ونصه "ما الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران، والجدول (١٣) يبين ذلك:

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات عينة الدراسة حول درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران مرتبة تنازليًّا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢	المكون الوجداني	3.60	٠.66	١	كبيرة
١	المكون المعرفي	3.58	٠.68	٢	كبيرة
٣	المكون السلوكي	3.45	٠.77	٣	كبيرة
	الاتجاهات ككل	**٣,٥٤**	**٠,٦٢**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (١٣) أن المجال الثاني "المكون الوجداني" جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٠) وانحراف معياري (٠,٦٦) وبدرجة تقدير كبيرة، تلاه في المرتبة الثانية المجال الأول "المكون المعرفي" بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (٠,٦٨) وبدرجة تقدير كبيرة، تلاهما في المرتبة الثالثة المجال الثالث "المكون السلوكي" بمتوسط حسابي (٣,٤٥) وانحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة تقدير كبيرة. ويتضح أيضًا من الجدول (١٣) أن الدرجة الكلية للاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران من وجهة نظر عينة الدراسة حصلت على متوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٢) وبدرجة تقدير كبيرة. وربما يعزى ذلك إلى أهمية استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في تقديم الخدمات التعليمية لجميع فئات المتعلمين،

وتجاوز المشكلات الخاصة بالبيئة التعليمية التقليدية، والمساهمة في عملية التدريب والتعليم المستمر، فضلاً عن دورها في دعم طرائق تعلم جديدة تتمحور حول المتعلم، وتركز على قدراته وإمكاناته، والإفادة بدرجة كبيرة من مصادر التعليم والتعلم الإلكترونية المتاحة على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)؛ إذ يتوفر للمتعلم إمكانية الوصول الفوري للمعلومات في مختلف الأماكن والأزمنة التي يريدها من خلال المواقع التي تقدمها المقررات، والأنشطة الإثرائية التي يمكن الإفادة منها في عملية التعليم والتعلم. وربما يعزى ذلك إلى أهمية بيئات التعلم الإلكترونية ودورها في تسهيل عملية التعلم على الطالبات، وكذلك توفير فرصة التعلم الذاتي المستمر، كما أن هذا الجيل واكب التطورات التكنولوجية الحديثة وعاصر تغيراتها وتطورها في المجتمع السعودي مما وفر فرصة تفاعلية تشاركية إيجابية لهم، وبالتالي انعكس ذلك على الاتجاهات بدرجة مرتفعة لدى الطالبات. ويتضح من الجدول أيضًا واتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الدايم ونصار (٢٠١٢) التي النتائج أن الوزن النسبي لاستخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة الجامعة جامعة القدس المفتوحة بمنطقة شمال غزة بلغت (٥٧,٠٣ %)، ودراسة الحسني (٢٠١٩) التي بينت وجود الرغبة الكبيرة والرضا نحو التعلم في جميع المقررات الدراسية باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طلبة كليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة حسب مجالاتها، كلٌّ على حدة، وفيما يلي عرضٌ لذلك:

المجال الأول: المكون المعرفي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (١٤) يبين ذلك:

الجدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الأول "المكون المعرفي" مرتبة تنازليًّا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٧	أعتقد أن بيئات التعلم الإلكترونية تمكن الطلبة من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير.	3.64	1.15	١	كبيرة
١	أعتقد أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية ضروري لكل من الأساتذة والطلبة	3.63	1.16	٢	كبيرة
٢	أعتقد أن بيئات التعلم الإلكترونية تساعد في دراسة الموضوعات الدراسية الجامعية بشكل جيد لدى الطلبة	3.62	1.03	٣	كبيرة
٣	أعتقد أن بيئات التعلم الإلكترونية تساعد على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة	3.60	1.00	٤	كبيرة
٤	أرى أن استخدام بيئات التعلم الإلكترونية من أساسيات التقنيات الحديثة في التدريس الجامعي.	3.55	1.08	٥	كبيرة
٦	أعتقد أن بيئات التعلم الإلكترونية تساعد في الربط بين المفاهيم الدراسية بطريقة منطقية.	3.52	1.05	٦	كبيرة
٥	أرى أن تستخدم الجامعات بيئات التعلم الإلكترونية كأحد الوسائل الأساسية في التدريس	3.42	1.08	٧	كبيرة
	المجال ككل	**٣,٥٨**	**٠,٦٨**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (١٤) أن المجال الأول "المكون المعرفي" جاء بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وبانحراف معياري (٠,٦٨) وبدرجة تقدير كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى دور التعلم بالبيئات الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطالبات، وتمكين الطالبات من التعامل مع تقنيات حديثة في التدريس الجامعي وواحدة من أهم الوسائل الأساسية في التدريس توفر لهن

فرصة التفاعل مع المتغيرات التقنية المعاصرة، ومساعدتهن في الربط بين المفاهيم الدراسية بطريقة منطقية. كما يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال قد تراوحت ما بين (٣,٤٢ – ٣,٦٤) وجاءت جميعها بدرجة تقدير كبيرة، وجاءت الفقرة (٧) ونصها "أعتقد أن بيئات التعلم الإلكترونية تمكن الطلبة من تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير"، وربما يعزى ذلك إلى أن بيئات التعلم الإلكترونية مصممة بشكل يسهل معها إعادة تنظيم المحتوى التعليمي وعرضه بصورة مثيرة ومشوقة ومبسطة ومناسبة لقدرات الطالبات وفروقاتهن الفردية، مما يمكنهن من الحصول على المعلومات بوقت قصير. بينما حصلت الفقرة (٥) ونصها "أرى أن تستخدم الجامعات بيئات التعلم الإلكترونية كأحد الوسائل الأساسية في التدريس" على المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وبانحراف معياري (١,٠٨). وربما يعزى ذلك إلى إدراك الطالبات قيمة بيئات التعلم الإلكترونية كأحد الوسائل الأساسية في التدريس لكونها تسهل الاستيعاب والفهم للمادة الدراسية، وتحصيل العلم والمعرفة في أقل وقت وجهد، وتمكن الفرد من التعبير عن أفكاره وآرائه دون خوف أو تردد.

المجال الثاني: المكون الوجداني

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (١٥) يبين ذلك:

الجدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الثاني "المكون الوجداني" مرتبة تنازليًا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٠	أحب الدراسة باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية عن الدراسة بالطرق التقليدية	3.65	1.07	١	كبيرة
٨	استمتع باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية في الدراسة الجامعية	3.63	٠.98	٢	كبيرة
١٢	أشعر أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية مفيد في الحصول على درجات وتقديرات جيدة في المقررات الدراسية	3.61	1.08	٣	كبيرة
١٣	أشعر أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية زاد من رغبتي في التعلم الذاتي	3.60	1.09	٤	كبيرة
١١	أثق بالمعارف والمعلومات التي يتم الحصول عليها باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية	3.55	1.06	٥	كبيرة
٩	يزيد التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية من دافعيتي نحو الدراسة	3.47	1.00	٦	كبيرة
	المجال ككل	**٣,٦٠**	**٠,٦٦**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (١٥) أن المجال الثاني "المكون الوجداني" جاء بمتوسط حسابي (٣,٦٠) بانحراف معياري (٠,٦٦) وبدرجة تقدير كبيرة وربما يعزى ذلك إلى دور بيئات التعلم الإلكترونية الفعال في تحقيق التفاعل الاجتماعي والأكاديمي للطالبات مما انعكس على مشاعرهن كالسعادة والتفاؤل بهذا

النظام، ودوره في تبسيط عملية التعليم والتعلم، والحصول على المعارف والمعلومات بطريقة ذاتية. كما يتضح من الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال قد تراوحت ما بين (٣,٤٧-٣,٦٥) وجاءت جميع الفقرات بدرجة تقدير كبيرة، وقد جاءت الفقرة (١٠) ونصها "أحب الدراسة باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية عن الدراسة بالطرق التقليدية" جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وبانحراف معياري (١,٠٧) وبدرجة تقدير كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى تفضيل الطالبات التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية كونه يواكب هذا الجيل من حيث قابليته للتعلم التقني وحبهم للتقنية التي تتناسب مع رغباتهم وتطلعاتهم. بينما جاءت الفقرة (٩) ونصها "يزيد التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية من دافعيتي نحو الدراسة" في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (١,٠٠). وربما يعزى ذلك إلى أن بيئات التعلم الإلكترونية منظومة متكاملة ومتفاعلة لتقديم المقرر الدراسي إلكترونيًّا باستخدام أنشطة وتطبيقات مناسبة لإثارة دافعية التعلم، ومحددة في ضوء الأهداف التعليمية المرغوبة، الأمر الذي ينعكس على تشويق الطالبات ورغبتهن نحو التعلم.

المجال الثالث: المكون السلوكي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال، والجدول (١٦) يبين ذلك:

الجدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات عينة الدراسة على فقرات المجال الثالث "المكون السلوكي" مرتبة تنازليًّا

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٧	أرى أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية يحسن من أدائي وإنجاز مهامي الدراسية	3.52	1.12	١	كبيرة
١٤	سأحرص على أن أتعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية	3.42	1.11	٢	كبيرة
١٩	أرى أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية مكنني من التواصل في عملية التعليم والتعلم بفاعلية	3.41	1.10	٣	كبيرة
١٥	سأنصح زميلاتي بالاستمرار في التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية	3.39	1.20	٤	كبيرة
١٨	أرى أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية يمكنني من التفاعل مع المقررات بشكل جيد	3.36	1.12	٥	كبيرة
١٦	أرى أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية يزيد من فاعلية مشاركتي في المحاضرات	3.31	1.23	٦	كبيرة
	المجال ككل	**٣,٤٥**	**٠,٧٧**		**كبيرة**

يتضح من الجدول (١٦) أن المجال الثالث "المكون السلوكي" جاء بمتوسط حسابي (٣,٤٥) بانحراف معياري (٠,٧٧) وبدرجة تقدير كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى دور بيئات التعلم الإلكتروني في نقل المعارف والمعلومات والمهارات للطالبات بكل سهولة ويسر، وكذلك إتاحة الفرصة لهن للاطلاع على المحتوى العلمي للمقررات والتفاعل معه والدردشات في مختلف الأوقات والأماكن، وعليه وجدت اتجاهات إيجابية وكبيرة لدى طالبات عينة الدراسة نحو بيئات التعلم الإلكترونية واستخدامها في عملية التعليم والتعلم بفاعلية لدورها في

تحسين أدائهن الأكاديمي والمشاركة الفعالة في المحاضرات، والتفاعل مع المقررات بشكل جيد. ويتضح من الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال قد تراوحت ما بين (٣,٣١-٣,٥٢) وجاءت بدرجات تقدير كبيرة ومتوسطة، وجاءت الفقرة (١٧) ونصها "أرى أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية يحسن من أدائي وإنجاز مهامي الدراسية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٥٢) وبانحراف معياري (١,١٢) وبدرجة تقدير كبيرة، وربما يعزى ذلك إلى أن بيئات التعلم الإلكترونية متاحة في مختلف الأوقات والأماكن، مما يمكن الطالبة من تقديم المهمات والواجبات الدراسية بكل سهولة ويسر، ودون معاناة. بينما جاءت الفقرة (١٦) ونصها "أرى أن التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية يزيد من فاعلية مشاركتي في المحاضرات" في المرتبة السادسة والأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٢٣) وبدرجة تقدير متوسطة. وربما يعزى ذلك إلى كثرة أعداد الطالبات في الشعب الدراسية، مما يُعيق من مشاركة جميع الطالبات في المناقشة والحوار في أثناء المحاضرة.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها: ونصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران تعزى لمتغيريّ نوع الكلية والسنة الدراسية"؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

أولاً: فيما يتعلق بمتغير نوع الكلية

تم في هذه الدراسة، استخدام اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير نوع الكلية. والجدول (١٧) يبين ذلك:

الجدول (١٧) اختبار "ت" لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير الكلية

المجال	نوع الكلية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المكون المعرفي	إنسانية	317	3.55	٠.71	1.320	557	.187
	علمية	242	3.63	٠.65			
المكون الوجداني	إنسانية	317	3.62	٠.66	1.072	557	.284
	علمية	242	3.56	٠.66			
المكون السلوكي	إنسانية	317	3.44	٠.80	.226	557	.821
	علمية	242	3.46	٠.73			
الدرجة الكلية	إنسانية	317	3.54	٠.64	.203	557	.839
	علمية	242	3.55	٠.60			

أظهر الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران على جميع المجالات (المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي) وعلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير نوع الكلية، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أعلى من (٠,٠٥). وربما يعزى ذلك إلى طبيعة العصر الحاضر المتسارع النمو على الصعيد المعرفي والعلمي والتقني، فالتوسع المعلوماتي يحتم على الطلبة السعي نحو التعلم المستمر، والتعلم ذاتيًّا، ووجود حافز داخلهم لتطوير أنفسهم لمواكبة تطورات القرن الواحد والعشرين وما يفرضه من مهارات للتعامل مع أدوات التقنية والاتصالات ومنها بيئات التعلم الإلكتروني.

ثانيًا: فيما يتعلق بمتغير السنة الدراسية

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية، والجدول (١٨) يبين ذلك:

الجدول (١٨) تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران حسب متغير السنة الدراسية

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
المكون المعرفي	بين المجموعات	2.773	3	.924	1.975	.117
	داخل المجموعات	259.724	555	.468		
	الكلي	262.497	558			
المكون الوجداني	بين المجموعات	1.139	3	.380	.853	.465
	داخل المجموعات	247.005	555	.445		
	الكلي	248.144	558			
المكون السلوكي	بين المجموعات	3.568	3	1.189	1.996	.113
	داخل المجموعات	330.652	555	.596		
	الكلي	334.220	558			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.592	3	.197	.502	.681
	داخل المجموعات	218.220	555	.393		
	الكلي	218.812	558			

أظهر الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة حول الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران على مجالات أداة الدراسة (المكون المعرفي، والمكون الوجداني، والمكون السلوكي) وعلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أعلى من (٠,٠٥). وربما يعزى ذلك إلى بيئات التعلم الإلكترونية مجموعة متكاملة من البرامج التي تشكل نظامًا لإدارة المحتوى العلمي المطلوب تعلمه أو التدرب عليه من قبل الطلبة ومنهم طلبة الجامعة، وفي الوقت نفسه توفر مجموعة من الأدوات للتحكم في عملية التعلم، وأدوات للتواصل

والتفاعل في المحاضرات في مختلف الأوقات والأماكن، واستبدال الشكل التقليدي للقاعات الدراسية؛ ومن هنا فإن جميع طالبات عينة الدراسة على اختلاف سنوات الدراسة أظهرن اتجاهاً إيجابيًّا ومرتفعًا حول التعلم باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها: ونصه "هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد قوة واتجاه العلاقة بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران. والجدول (١٩) يبين ذلك:

الجدول (١٩): معامل ارتباط بيرسون بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية والاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران (ن=٥٥٩)

الاتجاه نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية	الكفاءة الذاتية الأكاديمية						
	بيرسون	المجال الأول السلوك الأكاديمي	المجال الثاني السياق الأكاديمي	المجال الثالث التنظيم وإدارة الوقت	المجال الرابع التحصيل	المجال الخامس المهارات المعرفية	الدرجة الكلية
المكون المعرفي	معامل بيرسون	.188**	.052	.169**	.040	.051	.106*
	الدلالة الإحصائية	.000	.217	.000	.346	.225	.012
المكون الوجداني	معامل بيرسون	.001	.007	.036	.019	.056	.009
	الدلالة الإحصائية	.986	.868	.390	.660	.188	.829
المكون السلوكي	معامل بيرسون	.020	.210**	.035	.167**	.151**	.123**
	الدلالة الإحصائية	.639	.000	.415	.000	.000	.004
	معامل بيرسون	.078	.099*	.064	.081	.092*	.087*

الاتجاه نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية	الكفاءة الذاتية الأكاديمية						
	بيرسون	المجال الأول السلوك الأكاديمي	المجال الثاني السياق الأكاديمي	المجال الثالث التنظيم وإدارة الوقت	المجال الرابع التحصيل	المجال الخامس المهارات المعرفية	الدرجة الكلية
الدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية	.066	.019	.133	.056	.030	.039

بين الجدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل وبين الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية ككل لدى طالبات جامعة نجران من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠,٠٨٧) بمستوى دلالة (٠,٠٣٩) وهي دالة عند (٠,٠٥). كما أظهر الجدول وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجالات الكفاءة الذاتية الأكاديمية (السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، التنظيم وإدارة الوقت، التحصيل، المهارات المعرفية) وبين مجالات الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية (المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي) لدى طالبات جامعة نجران. وربما يعزى ذلك إلى أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحقيق التوافق الدراسي للطالبات، وفي طريقة التعامل مع زميلاتهن والأساتذة وأوجه النشاطات في البيئة الجامعية الأكاديمية والدراسية، والتحصيل والمذاكرة بشكل جيد، ومن هنا فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بمواكبة التطور التقني والقفزات التقنية التي شهدها العالم والمملكة العربية السعودية حيث ألزمت المجتمعات التعليمية الاستفادة من هذا التقدم التقني وفرضت على طلبة العلم استخدام التقنيات في التعليم لأنه الأنسب لمواجهة مشكلات التعلم

التقليدي واللحاق بالتطور العالمي، والتغلب على تشتت المناهج الدراسية في ظل تعدد مصادر المعرفة وتطورها المتلاحق، لذلك فإن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تدعو طالبات الجامعة إلى الإفادة من بيئات التعلم الإلكترونية ومواكبتها لأهميتها في استثمار الوقت والتحصيل وامتلاك المهارات المختلفة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أم (**Um, 2021**) التي أظهرت أن مواقف طلبة الجامعة تجاه التعلم الإلكتروني تتأثر بشكل إيجابي بفائدة التعلم الإلكتروني ومستوى الكفاءة الذاتية.

ملخص نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، ويمكن إيجازها على النحو الآتي:

- بينت النتائج أن درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران مجتمعة من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير متوسطة.
- بينت النتائج أن مجالات الكفاءة الذاتية الأكاديمية جاءت جميعها بدرجات تقدير متوسطة، وعلى الترتيب حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي: (التنظيم وإدارة الوقت، السلوك الأكاديمي، المهارات المعرفية، السياق الأكاديمي، التحصيل).
- كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة نجران من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري نوع الكلية ولصالح فئة الكليات العلمية، والسنة الدراسية ولصالح فئة السنوات الثالثة والرابعة.
- بينت النتائج أن درجة الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران مجتمعة من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة تقدير كبيرة.
- بينت النتائج أن مكونات الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية جاءت جميعها بدرجات تقدير كبيرة وعلى الترتيب حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي: المكون الوجداني، لمكون المعرفي، المكون السلوكي.

- بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران من وجهة نظر عينة الدراسة تعزى لمتغيري نوع الكلية والسنة الدراسية.
- أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل ومجالاتها وبين الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية لدى طالبات جامعة نجران ككل ومجالاتها.

التوصيات:

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج، فإنه يوصى بالآتي:

- اعتماد الجامعات برامج تدريبية وإرشادية لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات وتوظيفها في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في التدريس الجامعي لديهن.
- تبني الجامعات خطط استراتيجية لتحسين درجة الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الجامعات عمومًا، وطالبات التخصصات الإنسانية والسنوات الدراسية الأولى والثانية.
- اعتماد الجامعات برامج تدريبية لضمان المحافظة على المستوى المرتفع في الاتجاهات نحو استخدام بيئات التعلم الإلكترونية في التدريس الجامعي لدى الطالبات.
- إجراء دراسة مماثلة على المستوى المحلي بتناول مجتمعات أخرى وعينات أكبر، ومتغيرات أخرى مثل الجنس، ونوع الجامعة، ومستوى التحصيل الدراسي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبراهيم، إلهام. (٢٠١٦). رتب الهوية الاجتماعية والأيديولوجية والتكيف الأكاديمي وعلاقتهم بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات كلية التربية جامعة شقراء .مجلة كلية التربية: جامعة بنها، ٢٧ (١٠٦)، ٣٩٣-٣٥١.

أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٧). نظريات التطور الإنساني وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد، إيمان. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي .مجلة كلية التربية: جامعة الإسكندرية، ٣٠ (٣)، ١٧٢-١٣٣.

البدارين، غالب، والخوالدة، ميرفت. (٢٠١٧). الأساليب المعرفية والكفاية الذاتية الأكاديمية كمتنبئات بالعبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في قصبة المفرق. مجلة دراسات- العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٤ (٤)، ٧٢-٥٧.

تاحوليت، عادل. (٢٠٢١). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة: آسيا جبار قسنطينة .مجلة العلوم النفسية والتربوية: جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ٧ (٣)، ٣٢٧-٣١٢.

جلجل، نصرة، والنجار، علاء الدين، صقر، سارة. (٢٠٢١). التفاؤل المتعلم وعلاقته بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، (١٠٠)، ٤٩٤-٤٧٦.

الجهورية، فاطمة، والظفري، سعيد. (٢٠١٨). علاقة الكفاءة الذاتية الأكاديمية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من ٧-١٢ في سلطنة عمان .مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، ١٢ (١)، ١٧٨-١٦٣.

الحسني، حمود. (٢٠١٩). واقع توظيف إمكانات بيئات التعلم الإلكترونية في تطوير عملية التدريس بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عُمان. دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس، (٤٣)، ١٢٩-١٠٢.

الحسيني، نادية، ومحمود، حسين، والدسوقي، محمد، والسيد، همت. (٢٠١٢). معايير جودة بيئات التعلم الإلكتروني التشاركي. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، (٤)، ٢٦٩-٢٥٥.

خميس، محمد. (٢٠١٦). بيئات التعلم الإلكتروني التكيفي. مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم: الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية، القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية، ٢٣٧ - ٢٥١.

الرشيدي، حمد. (٢٠١٦). واقع استخدام بيئات التعلم الإلكترونية الشخصية في جامعة حائل. مجلة التربية-جامعة الأزهر، (١٦٨)، ٢٣٤-٢٠٤.

الزق، أحمد. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٥٧-٣٧.

السعيدي، فهمية، والظفري، سعيد. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات السببية بين التوجهات الهدفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي بسلطنة عُمان. مجلة دراسات- العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٨ (٤)، ٢٨٧-٣٠٤.

الشريف، بندر. (٢٠٢٠). المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة. المجلة التربوية: جامعة الكويت، ٣٤ (١٣٧)، ٣٢٦-٢٩٥.

شريقي، رولا. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة الإرشاد النفسي: دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين .مجلة جامعة

تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية: جامعة تشرين، ٤٢ (١)، ٣٢٢-٢٩٩.

شلول، إيلاف. (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية: جامعة القدس المفتوحة، ١٢ (٣٤)، ١٩٧-١٨٤.

الشناق، قسيم، وبني دومي، حسن. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٢+١)، ٢٧١-٢٣٥.

صقر، السيد، والصياد، عمرو، والملاحة، حنان. (٢٠١٩). علاقة التعلم المنظم ذاتيًّا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ، ١٩(١)، ٢٣٤-٢٠٥.

الظفيري، فايز. (٢٠١٥). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت بيئات التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية. بحوث ومؤتمرات، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. الدوحة، قطر.

عابدين، رغد، ورزق، أمينة. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بأساليب الحياة لدى عينة من طلبة جامعة دمشق .مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية: جامعة البعث، ٤٢ (٢)، ١٦٥-١٣٩.

عبد الرحمن، محمد. (٢٠٠٦). نظريات الشخصية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

عبد الدايم، خالد، ونصار، عبد السلام. (٢٠١٢). استخدام بيئات التعلم الإلكتروني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة شمال غزة التعليمية. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوحة، ٣ (٦)، ٢١٦-١٧١.

عبد الله، إسراء، وصالح، إيمان، وأحمد، رجاء. (٢٠١٩). مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .مجلة إبداعات تربوية: رابطة التربويين العرب، (٩)، ١٣٠-١٢٥.

عبد المجيد، أشرف. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوسائط الفائقة في تنمية مهارات استخدام بيئات التعلم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٢ (١)، ١٣١-٧٨.

العرسان، سامر. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة حائل والعلاقة بينهما في ضوء بعض المتغيرات .مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين، ١٨ (١)، ٦٢٠-٥٩٣.

عرفات، سمية. (٢٠١٧). اتجاهات طلاب الجامعات الدارسين للإعلام نحو كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي: دراسة تطبيقية .المجلة المصرية لبحوث الرأي العام: جامعة القاهرة، ١٦ (٣)، ٦١-١١٢.

عمادة القبول والتسجيل. (٢٠٢٢). تقرير إحصائيات طالبات جامعة نجران للعام ٢٠٢٢م. جامعة نجران، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

عوض، أماني، والصياد، مروة، وفرحات، طاهر. (٢٠٢٠). اتجاهات تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو استخدام بيئة التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد في تعلم مادة العلوم. مجلة تكنولوجيا التعليم: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٣٠ (٥)، ١٠٣-١٢٦.

الفالح، مريم. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي في بيئات التعلم الإلكتروني على مستوى الدافع للإنجاز لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، ٦٩ (١)، ٦١٥-٥٩٣.

مازن، حسام الدين. (٢٠١٥). تصميم وتفعيل بيئات التعليم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرافة العلمية والتشويق والحس العلمي .المؤتمر العلمي

السابع عشر: التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٣ – ٥٩.

مصطفى، إحسان، وإسماعيل، عبد الرؤوف، وصالح، إيمان. (٢٠١٨). معايير تصميم وإنتاج بيئات التعلم الإلكترونية التفاعلية القائمة على التعلم النقال. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية –جامعة المنيا، (١٩)، ١١٠-٨٦.

ملحم، محمد. (٢٠١٥). الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. مجلة التربية: جامعة الأزهر، (١٦٤)، ٢٦٨-٢٣٣.

المراجع الأجنبية:

Ahmed, I. Qazi,T and Jabeen, S. (2011). Self-Efficacy: The Predictor of Educational Performance among University Students. Information Management and Business Review, 3 (2), 57-62.

Hayat, A,. Shateri, K., Amini, M and Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. BMC Medical Education, 20 (76), 1-11.

Mehmood, A., Adnan, M., Shahzad, A., and Shabbir, F. (2019). The effect of self-efficacy on academic performance at higher level of learning: A case study of punjab university Lahore. Journal of Educational Sciences & Research, 6 (1), 33-47.

Musa, M. (2020). An antecedent to academic success academic self-efficacy and academic performance among university undergraduate students. European Journal of Education Studies, 7 (3), 135-148.

Sharma, H and Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: a reliable predictor of educational performances. British Journal of Education, 2 (3), 57-64.

Suzanne, L .(2000). Caterpillar, clowns, and curry: school leaders and ingredients for self- efficacy. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orlean.

Um, N. (2021). Learners' attitude toward e-learning: the effects of perceived system quality and e-learning usefulness, self-management of learning, and self-efficacy. International Journal of Contents, 17 (2), 41-47.

qAŶmħ AlmrAjç :
AlmrAjç Alçrbyħ:
ĂbrAhym ،ĂlhAm. (2016). rtb Alhwyħ AlAjtmAçyħ wAlÂydywlwjyħ wAltkyf AlÂkAdymy wçlAqthm bAlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ ldŶ TAlbAt klyħ Altrbyħ jAmçħ ŝqrA'. mjlħ klyħ Altrbyħ: jAmçħ bnhA ٢٧ ،(106) .٣٥١-٣٩٣ ،
Âbw γzAl ،mçAwyħ. (2007). nĎryAt AltTwr AlĂnsAny wtTbyqAthA Altrbwyħ. çmAn: dAr Almsyrħ llTbAçħ wAlnŝr wAltwzyç.
ÂHmd ،ĂymAn. (2020). AlĂshAm Alnsby llmrwnħ Almçrfyħ fy Altnbŵ bAlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ wAltwAfq AldrAsy ldŶ TlAb AlSf AlÂwl AlθAnwy. mjlħ klyħ Altrbyħ: jAmçħ AlĂskndryħ ٣٠ ،(3) .١٣٣-١٧٢ ،
AlbdAryn ،γAlb ،wAlxwAldħ ،myrft. (2017). AlÂsAlyb Almçrfyħ wAlkfAyħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ kmtnbŶAt bAlçb' Almçrfy ldŶ TAlbAt AlmrHlħ AlθAnwyħ fy qSbħ Almfrq. mjlħ drAsAt- Alçlwm Altrbwyħ: AljAmçħ AlÂrdnyħ ٤٤ ،(4) .٥٧-٧٢ ،
tAHwlyt ،çAdl. (2021). mstwŶ AlkfA'ħ AlðAtyħ Almdrkħ ldŶ TAlbAt Almdrsħ AlçlyA llÂsAtðħ: ĀsyA jbAr qsnTynħ. mjlħ Alçlwm Alnfsyħ wAltrbwyħ: jAmçħ Alŝhyd Hmh lxDr AlwAdy ٧ ،(3) .٣١٢-٣٢٧ ،
jljl ،nSrħ ،wAlnjAr ،çlA' Aldyn ،Sqr ،sArħ. (2021). AltfAŵl Almtçlm wçlAqth bAlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ ldŶ Tlbħ klyħ Altrbyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ: jAmçħ kfr Alŝyx ،(100) .٤٧٦-٤٩٤ ،
Aljhwryħ ،fATmħ ،wAlĎfry ،sçyd. (2018). çlAqħ AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ bAltwAfq Alnfsy ldŶ Tlbħ AlSfwf mn 7-12 fy slTnħ çmAn. mjlħ AldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ: jAmçħ AlslTAn qAbws ١٢ ،(1)-١٧٨ ، .١٦٣
AlHsny ،Hmwd. (2019). wAqç twĎyf ĂmkAnAt byŶAt Altçlm AlĂlktrwnyħ fy tTwyr çmlyħ Altdrys bklyAt Alçlwm AltTbyqyħ bslTnħ çmAn. drAsAt fy Altçlym AljAmçy: jAmçħ çyn ŝms ،(43).١٠٢-١٢٩ ،
AlHsyny ،nAdyħ ،wmHmwd ،Hsyn ،wAldswqy ،mHmd ،wAlsyd ،hmt. (2012). mçAyyr jwdħ byŶAt Altçlm AlĂlktrwny AltŝArky. tknwlwjyA Altrbyħ - drAsAt wbHwθ: Aljmçyħ Alçrbyħ ltknwlwjyA Altrbyħ ،(4) .٢٥٥-٢٦٩ ،
xmى ،mHmd. (2016). byŶAt Altçlm AlĂlktrwny Altkyfy. mŵtmr tknwlwjyA Altrbyħ wAltHdyAt AlçAlmyħ lltçlym: Aljmçyħ Alçrbyħ ltknwlwjyAt Altrbyħ ،AlqAhrħ: Aljmçyħ Alçrbyħ ltknwlwjyAt Altrbyħ ٢٣٧ ،- 251 .
Alrŝydy ،Hmd. (2016). wAqç AstxdAm byŶAt Altçlm AlĂlktrwnyħ AlŝxSyħ fy jAmçħ HAŶl. mjlħ Altrbyħ-jAmçħ AlÂzhr ،(168) .٢٠٤-٢٣٤ ،
Alzq ،ÂHmd. (2009). AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ Almdrkħ ldŶ Tlbħ AljAmçħ AlÂrdnyħ fy Dw' mtγyr Alnwç AlAjtmAçy wAlklyħ wAlmstwŶ AldrAsy. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ١٠ ،(2) .٣٧-٥٧ ،
Alsçydy ،fhmyħ ،wAlĎfry ،sçyd. (2021). nmðjħ AlçlAqAt Alsbbyħ byn AltwjhAt Alhdfyħ wmçtqdAt AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ wAltHSyl AldrAsy bslTnħ çmAn. mjlħ drAsAt- Alçlwm Altrbwyħ: AljAmçħ AlÂrdnyħ ٤٨ ،(4) ، .٢٨٧-٣٠٤.
Alŝryf ،bndr. (2020). AlmŝArkħ AlwAldyħ Almdrkħ kmnbŶ bAltHSyl AldrAsy wAlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ ldŶ TlAb AlmrHlħ AlθAnwyħ bmdArs

Alçlwm Alŝrçyħ bAlmdynħ Almnwrħ. Almjlħ Altrbwyħ: jAmçħ Alkwyt ٣٤ ، (137).٢٩٥-٣٢٦ ،

ŝryqy ،rwlA. (2020). AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ wçlAqthA bAlsçAdħ Alnfsyħ ldŶ Tlbħ AlĂrŝAd Alnfsy: drAsħ mydAnyħ fy klyħ Altrbyħ bjAmçħ tŝryn. mjlħ jAmçħ tŝryn llbHwθ wAldrAsAt Alçlmyħ - slslħ AlĀdAb wAlçlwm AlĂnsAnyħ: jAmçħ tŝryn ٤٢ ،(1).٢٩٩-٣٢٢ ،

ŝlwl ،ĂylAf. (2021). AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ wçlAqthA bAlðkA' AlAnfçAly ldŶ Tlbħ AljAmçħ AlÂrdnyħ fy AlÂrdn. mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ: jAmçħ Alqds AlmftwHħ ١٢ ،(34) .١٨٤-١٩٧ ،

AlŝnAq ،qsym ،wbny dwmy ،Hsn. (2010). AtjAhAt Almçlmyn wAlTlbħ nHw AstxdAm Altçlm AlĂlktrwny fy AlmdArs AlθAnwyħ AlÂrdnyħ. mjlħ jAmçħ dmŝq ٢٦ ،(2+1).٢٣٥-٢٧١ ،

Sqr ،Alsyd ،wAlSyAd ،çmrw ،wAlmlAHħ ،HnAn. (2019). çlAqħ Altçlm AlmnĎm ðAtyĂ bAlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ ldŶ Tlbħ AlmrHlħ AlθAnwyħ. mjlħ klyħ Altrbyħ: jAmçħ kfr Alŝyx١٩ ،(1) .٢٠٥-٢٣٤ ،

AlĎfyry ،fAyz. (2015). wAqç AstxdAm ÂçDA' hyŶħ Altdrys fy jAmçħ Alkwyt byŶAt Altçlm AlĂlktrwny fy AlmqrrAt AldrAsyħ. bHwθ wmŵtmrAt ، Almrkz Alçrby llÂbHAθ wdrAsħ AlsyAsAt. AldwHħ ،qTr .

çAbdyn ،ryd ،wrzq ،Âmynħ. (2020). AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ wçlAqthA bÂsAlyb AlHyAħ ldŶ çynħ mn Tlbħ jAmçħ dmŝq. mjlħ jAmçħ Albçθ slslħ Alçlwm Altrbwyħ: jAmçħ Albçθ ٤٢ ،(2).١٣٩-١٦٥ ،

çbd AlrHmn ،mHmd. (2006). nĎryAt AlŝxSyħ. AlryAD: dAr AlzhrA' llnŝr wAltwzyç .

çbd AldAym ،xAld ،wnSAr ،çbd AlslAm. (2012). AstxdAm byŶAt Altçlm AlĂlktrwny wçlAqth bdAfçyħ AlĂnjAz ldŶ Tlbħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ fy mnTqħ ŝmAl γzħ Altçlymyħ. Almjlħ AlflsTynyħ lltçlym AlmftwHħ ٣ ،(6) ، .١٧١-٢١٦

çbd Allh ،ĂsrA' ،wSAlH ،ĂymAn ،wÂHmd ،rjA'. (2019). mqyAs AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ ldŶ TlAb tknwlwjyA Altçlym. mjlħ ĂbdAçAt trbwyħ: rAbTħ Altrbwyyn Alçrb ،(9) .١٢٥-١٣٠ ،

çbd Almjyd ،Âŝrf. (2016). fAçlyħ brnAmj tdryby qAŶm çlŶ AlwsAŶT AlfAŶqħ fy tnmyħ mhArAt AstxdAm byŶAt Altçlm AlĂlktrwny ldŶ TlAb klyħ Altrbyħ wAtjAhAthm nHwhA. mjlħ klyħ Altrbyħ: jAmçħ ÂsywT ٣٢ ،(1) ، .٧٨-١٣١

AlçrsAn ،sAmr. (2017). AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ wmhArħ Hl Almŝklat ldŶ Tlbħ jAmçħ HAŶl wAlçlAqħ bynhmA fy Dw' bçD Almtγyrat. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ: jAmçħ AlbHryn ١٨ ،(1).٥٩٣-٦٢٠ ،

çrfAt ،smyħ. (2017). AtjAhAt TlAb AljAmçAt AldArsyn llĂçlAm nHw kl mn Altçlm AlĂlktrwny wAltçlm Altqlydy: drAsħ tTbyqyħ. Almjlħ AlmSryħ lbHwθ AlrÂy AlçAm: jAmçħ AlqAhrħ ١٦ ،(3).١١٢-٦١ ،

çmAdħ Alqbwl wAltsjyl. (2022). tqryr ĂHSAŶyAt TAlbAt jAmçħ njrAn llçAm 2022m. jAmçħ njrAn ،wzArħ Altçlym ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ .

çwD ،ÂmAny ،wAlSyAd ،mrwħ ،wfrHAt ،TAhr. (2020). AtjAhAt tlAmyð AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ nHw AstxdAm byŶħ Altçlm AlAftrADyħ θlAθyħ

AlÂbçAd fy tçlm mAdħ Alçlwm. mjlħ tknwlwjyA Altçlym: Aljmçyħ AlmSryħ ltknwlwjyA Altçlym ٣٠ ،(5).١٢٦-١٠٣ ،

AlfAlH ،mrym. (2018). Âθr AltfAçl byn Aldçm Altçlymy wAlÂslwb Almçrfy fy byŶAt Altçlm AlĂlktrwny çlŶ mstwŶ AldAfç llĂnjAz ldŶ TAlbAt jAmçħ AlÂmyrħ nwrħ bnt çbd AlrHmn. mjlħ klyħ Altrbyħ: jAmçħ TnTA ٦٩ ،(1) ، .٥٩٣-٦١٥

mAzn ،HsAm Aldyn. (2015). tSmym wtfçyl byŶAt Altçlym AlĂlktrwny Alŝxsy fy Altrbyħ Alçlmyħ ltHqyq Almtçħ wAlTrAfħ Alçlmyħ wAltŝwyq wAlHs Alçlmy. Almŵtmr Alçlmy AlsAbç çŝr: Altrbyħ Alçlmyħ wtHdyAt Alθwrħ Altknwlwjyħ: Aljmçyħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ ،AlqAhrħ: Aljmçyħ AlmSryħ lltrbyħ Alçlmyħ ٢٣ ،- 59 .

mSTfŶ ،ĂHsAn ،wĂsmAçyl ،çbd Alrŵwf ،wSAlH ،ĂymAn. (2018). mçAyyr tSmym wĂntAj byŶAt Altçlm AlĂlktrwnyħ AltfAçlyħ AlqAŶmħ çlŶ Altçlm AlnqAl. mjlħ AlbHwθ fy mjAlAt Altrbyħ Alnwçyħ –jAmçħ AlmnyA ،(19) ، .٨٦-١١٠

mlHm ،mHmd. (2015). AlkfA'ħ AlðAtyħ AlÂkAdymyħ ldŶ Tlbħ AlmrHlħ AlÂsAsyħ fy trbyħ lwA' AlmzAr AlŝmAly bAlÂrdn. mjlħ Altrbyħ: jAmçħ AlÂzhr ،(164)٢٣٣-٢٦٨ ،.

***

كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة أنموذجاً

د. عبدالله بن ضيف الله محمد الحارثي
قسم إدارة وأصول التربية – كلية التربية
جامعة جدة

كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة أنموذجاً

د. عبدالله بن ضيف الله محمد الحارثي

قسم إدارة وأصول التربية – كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ٨/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٧/ ٤/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة، في أبعاد الإتاحة والاستمرارية والتعليم والتعلم والإرشاد الأكاديمي والدعم الفني والتقويم والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وجمع المعلومات عبر أداة الاستبانة من مجتمع الدراسة وهو طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة، وكانت العينة (٣٠٠) طالبٍ وطالبة استجابوا للأداة، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها أن (٧٠٪) من عينة الدراسة يرون أن عملية التحول نحو التعليم عن بُعد أثرت على تحصيلهم الدراسي، كما بينت نتائج الدراسة أن درجة كفاءة إدارة التحول في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، وعالية في أبعاد الإتاحة والاستمرارية والدعم الفني والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، إضافةً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد لصالح الطالبات وللمسار الإنساني وللأسر ذات المستوى الاقتصادي والتعليمي الأعلى.

الكلمات المفتاحية: العدالة التعليمية، إتاحة التعليم، إدارة الأزمة، إدارة التعليم العالي.

THE EFFICIENCY OF MANAGING THE TRANSITION TOWARDS DISTANCE EDUCATION IN ACHIEVING EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES: PREPARATORY YEAR STUDENTS AT THE UNIVERSITY OF JEDDAH AS A MODEL

Dr. Abdullah Dhaifallah Mohammed Alharthi
Department Education Administration and Fundamentals – Faculty Education
Jeddah university

Abstract:

THE STUDY AIMED TO DETERMINE THE DEGREE OF EFFICIENCY OF THE MANAGEMENT OF THE TRANSITION TOWARDS DISTANCE EDUCATION IN ACHIEVING EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES AMONG STUDENTS OF THE PREPARATORY YEAR AT THE UNIVERSITY OF JEDDAH, IN THE DIMENSIONS OF AVAILABILITY, CONTINUITY, EDUCATION, LEARNING, ACADEMIC GUIDANCE, TECHNICAL SUPPORT, CALENDAR, FAMILY AND SOCIAL CONDITIONS. THE RESEARCHER USED THE DESCRIPTIVE SURVEY METHOD AND USED A QUESTIONNAIRE TO COLLECT DATA. THE SAMPLE WAS (٣٠٠) MALE AND FEMALE STUDENTS. THE STUDY CAME OUT WITH SEVERAL RESULTS, THE MOST IMPORTANT OF WHICH IS THAT (٪٧٠) OF THE STUDENTS SEE THAT THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT HAS BEEN AFFECTED BY THE DISTANCE EDUCATION PATTERN. THE DEGREE OF EFFICIENCY OF THE TRANSFORMATION MANAGEMENT IN ACHIEVING EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITIES, IN GENERAL, IS MEDIUM AND HIGH IN THE DIMENSIONS OF AVAILABILITY. CONTINUITY, TECHNICAL SUPPORT, AND ECONOMIC AND SOCIAL CONDITIONS FOR THE FAMILY.

key words: EDUCATIONAL JUSTICE, AVAILABILITY, CRISIS MANAGEMENT, HIGHER EDUCATION MANAGEMENT.

مقدمة:

مرَّ العالم بتجربة جديدة على الجميع تخلو من وجود خبرات سابقة، بدأ ذلك في الحادي عشر من مارس للعام ٢٠٢٠ بعد إعلان منظمة الصحة العالمية (WHO, 2020) أن فايروس كورونا covid-19 أصبح جائحة عالمية، أجبرت غالب الدول على استخدام خيار الإغلاق الكامل، والعمل على عدد من الإجراءات الاحترازية من أهمها التباعد الاجتماعي.

وارتفعت بحسب دراسلر وآخرين (Drašler, et al., 2021) فرص إتاحة العمل عن بعد مع التطور التكنولوجي عالميًّا، فعلى سبيل المثال كانت ألمانيا تملك ٤٠٪ من الوظائف التي يمكن إنجازها عبر العمل عن بعد؛ إلا أن معدل التبني الفعلي للعمل عن بعد لم يتجاوز ١٢٪ من هذه الوظائف، ثم جاءت جائحة كورونا لتدفع وبقوة في اتجاه هذا الأسلوب من العمل، حيث ارتفعت نسبة العمل عن بعد في دول الاتحاد الأوربي من ٥٪ قبل الجائحة إلى ٣٧٪ بعدها، وهو ما قد يشير إلى أن القناعة من فاعلية العمل عن بُعد يمكن أن تخضع لمزيد بحث ودراسة لإثبات فاعليتها وتطوير الإيجابيات وتلافي السلبيات التي من الطبيعي أن تظهر نتيجة هذا النمط المستحدث في أسلوب العمل وبيئته.

وكان قطاع التعليم من القطاعات التي تأثرت بشكل كبير جراء الإغلاق الكامل؛ حيث تغير أسلوب الدراسة تغيرًا جذريًّا فأصبح بشكل كامل من خلال التعليم عن بُعد؛ وهو ما أثر بشكل جذري في العملية التعليمية، ودفعها دفعاً إلى التحول نحو التعليم عن بُعد على أنها خيار وحيد، حيث بينت نتائج

دراسة عاصم وآخرين(Asim e al. 2021) أن التعليم عن بُعد هو الطريقة الوحيدة الممكنة لمواصلة التعليم للطلبة وعدم توقفهم، ولا شك أن هذا الخيار له متطلبات عديدة، وهذا ما شدد عليه وي وآخرون (Wu, et al., 2021)؛ كون التحول نحو التعليم عن بعد هو اتجاه مرتبط بشدة بتطور تكنولوجيا المعلومات وأساليب الاتصالات العالمية، كما أن تحقيق الفائدة المرجوة من التعليم عن بُعد يعتمد على عاملين مهمين هما: البنية التحتية للتكنولوجيا في البلد بعامة، وجودة التدريس من خلال تلك الوسائط التكنولوجية.

وفي البيئة المحلية في المملكة العربية السعودية لم يكن التعليم عن بُعد فكرة تطبق للمرة الأولى؛ ذلك أن الحكومة أنشأت جامعة إلكترونية بشكل كامل في العام ٢٠١١م مما يعني توفر سنوات طويلة من الخبرة في تقديم المقررات وفق اتجاه التعليم عن بُعد (وزارة التعليم، ٢٠٢١م)، كما أن جامعة جدة – جامعة الدراسة– تقدم العديد من المقررات العامة والسنة التحضيرية وفق هذا الاتجاه، ويشاركها هذا التوجه العديد من الجامعات، حيث تشير التويجري وآخرون (Altwaijry, et al, 2021) إلى وجود بعض المقررات التي كانت تُدرس من خلال التعليم عن بُعد قبل الجائحة بشكل مستمر في جامعة الأميرة نورة، ويرى الباحث أن هذه التجارب أعطت عددًا من الميزات الجيدة لعملية إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد.

إلا أن هناك من يفرق بين التعليم عن بعد المحدود بمقررات معينة ومراحل معينة والمخطط له مسبقاً، والتعليم عن بعد الشامل لجميع المراحل والمقررات الدراسية إبان جائحة كورونا؛ كهودقيز وآخرين (Hodges, et al., 2020) الذين

وصفوا التعليم عن بعد في فترة الجائحة بأنه التدريس الطارئ عن بعد، والذي يهدف للإتاحة والاستمرارية في العملية التعليمية بالدرجة الأولى، ومن ثم توفير الدعم التعليمي المناسب، ويرى الباحث أن الطبيعة الطارئة للأزمة تجعل من الضروري دراسة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية؛ لأن عددًا من أبعاد العملية التعليمية كالإتاحة والاستمرارية والتعليم والتعلم والإرشاد الأكاديمي والدعم الفني والتقويم له تأثير مهم في تحقيق الجودة التعليمية المطلوبة، مع أهمية النظر بتمعن في الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة حتى لا يحدث خلل في ميزان تكافؤ الفرص التعليمية ويضعف من كفاءة إدارة التحول في المحصلة النهائية.

مشكلة الدراسة:

تنبأت اليونسكو (UNSCO,2020,C) بوجود عواقب دائمة لجائحة كورونا على الأنظمة التعليمية من حيث الإتاحة والوصول والإدارة والجودة وتكافؤ الفرص، ويؤيد ذلك ما خرجت به نتائج دراسة التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021) من وجود قلق حول وجود آثار لعملية نحو التعليم عن بُعد تتمثل في مدى جودة المخرجات خصوصاً في جانبي المهارات المطلوبة اكتسابها، ومدى دقة نتائج التقويم.

وعلى المستوى المؤسسي يرى (Mutch,2021) أن عملية إدارة التحول نحو التعليم عن بعد قامت على أربعة محاور هي: زيادة الوصول إلى الإنترنت وتوفير الأجهزة للطلبة، وتسليم النسخ الورقية في المناطق التي يصعب فيها توفير التعليم عن بعد، وتقديم التعليم من خلال البث التلفزيوني، وتقديم مجموعة متنوعة من

المصادر على شبكة الإنترنت، ومن الملاحظ أن أغلب التدابير لإدارة التحول نحو التعليم عن بعد تدابير رقمية، ومع ذلك لا تبدو كافية بمفردها؛ حيث يرى جلبير (Gelber,2021) أهمية النظر بتمعن في تحقيق تكافؤ الفرص، ذلك أن من غير المؤكد امتلاك الأجهزة المناسبة لكل الطلبة، ناهيك عن توفر الوصول الكافي للإنترنت، وامتلاك المهارات الرقمية اللازمة للانطلاق، كما أن الظروف الاقتصادية الأسرية وتعليم الوالد أمر مؤثر في كفاءة التحول، سواء في توفير الأجهزة والإنترنت أو الدعم والمساندة أو توفير مساحة خاصة لكل فرد من الأسرة تمكنه من الدراسة بشكل جيد، كما أن توفر البنية التحتية الرقمية في البلد أمر في غاية الأهمية، ويرى الباحث أن كفاءة إدارة التحول ستكون على المحك إن هي ميزت بين الطلبة حتى وإن كان التمييز على أساس توفر الخدمات أو عدمه.

بينما على المستوى الفردي بينت نتائج دراسة عاصم وآخرين (Asim, et al., 2021) وجود ارتباط دال بين الطلبة الذين لديهم رضا مرتفع عن التعليم عن بُعد ووجود تجربة سابقة لديهم في التعليم عن بُعد قبل الجائحة، وهذا يعطي مؤشرًا جيدًا للتحول إلا أن نتائج دراسة إنعام (Ennam, 2021) أوضحت وجود تأثير مهم في تكافؤ الفرص؛ ذلك أن بعض الطلبة لا تتوفر لديهم الإمكانية للوصول إلى المحتوى التعليمي من خلال الإنترنت مقارنة بالطلبة التي تتوافر لديهم هذه الإمكانية، ولهذا تعريضهم جميعاً لأساليب تقويم موحدة سيؤثر في العدالة بينهم، وهذا الأثر قد يمتد إلى ما بعد التخرج من المؤسسة التعليمية، وتتفق دراسة دراسلر (Drašler, et al., 2021) التي ترى أن التعليم عن بعد قد

يكون مساراً لإضعاف العدالة وتكافؤ الفرص، وهو ما يظهر أن عملية إدارة التحول ليست عملية سهلة بل معقدة بشكل يصعب توقعه بصورة مسبقة.

كما خرجت نتائج دراسة إنعام (Ennam, 2021) بضعف كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في المغرب، والتي أدت بدورها إلى إعاقة العملية التعليمية في أثناء الجائحة، وهو ما يدفع بالباحث لدراسة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة أنموذجاً؛ كونها من أهم السنوات التي تحدد مصير الطلبة دراسيًّا ومهنيًّا في المستقبل، كما أوصت نتائج دراسة تشين وآخرين (Chen, et al., 2021) بضرورة إخضاع تجربة التحول نحو التعليم عن بُعد إلى مزيد من البحوث العلمية لمعرفة كفاءة إدارة التحول، خصوصاً أن هناك بعض الدراسات خرجت نتائجها برغبة الطلبة والأساتذة بالعودة إلى أسلوب التعليم ما قبل الجائحة، والسبب أن عيوب التعليم عن بُعد تفوق مزاياه من وجهة نظرهم كنتائج دراسة دراسلر وآخرين (Drašler, et al., 2021).

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

– هل تأثر التحصيل الدراسي للطلبة بالتحول نحو التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم، وما اتجاه هذا التأثير؟

– ما درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في السنة التحضيرية في أبعاد (الإتاحة والاستمرارية – التعليم والتعلم–

الإرشاد الأكاديمي- الدعم الفني- التقويم- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)

- ما تقدير مستقبل التعليم عن بُعد من وجهة نظر الطلبة؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في السنة التحضيرية الجامعية تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس - التخصص العلمي – مقر السكن – الحالة الاقتصادية للأسرة- المستوى التعليمي للوالد)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير التحول نحو التعليم عن بُعد في التحصيل الدراسي للطلبة من وجهة نظرهم، ومن ثم تحديد درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية بجامعة جدة في الأبعاد الآتية: (الإتاحة والاستمرارية – التعليم والتعلم-الإرشاد الأكاديمي- الدعم الفني- التقويم- الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، ثم سعت الدراسة إلى الخروج بتقدير هؤلاء الطلبة لمستقبل التعليم عن بُعد.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها النظرية من أهمية موضوع التعليم عن بُعد على أنه نمط تعليمي لمواجهة آثار الجائحة مع الالتزام بتكافؤ الفرص التعليمية أمام الطلبة، ولأهميته الحاسمة في مستقبل مؤسسات التعليم العالي لاسيما عندما

تكون نظرة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتعليم عن بُعد على أنه خيار استراتيجي لا يمكن التخلي عنه مستقبلاً (واس، ٢٠٢٠م).

ومن الناحية العملية، يؤمل أن تمد نتائج الدارسة في أبعادها المختلفة بمعلومات قد تفيد القيادات الجامعية في رفع كفاءة مؤسسات التعليم الجامعية في إدارة عملية التحول نحو التعليم عن بعد، كما قد تسهم هذه الدراسة في التراكم المعرفي حول موضوع الدراسة وتشكيل نقطة انطلاق للباحثين في تقويم نمط التعليم عن بُعد وتطويره وبناء استراتيجيات لتعظيم الاستفادة منه مستقبلاً.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة على تحديد درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد، والتعرف على مستقبل اتجاه التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلبة.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في جامعة جدة الحكومية الواقعة في منطقة مكة المكرمة.
- الحدود البشرية: شملت هذه الدراسة طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة.
- الحدود الزمنية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد: ويقصد بها الباحث إجرائيًّا مدى قدرة الإدارة الجامعية على تحقيق أهدافها في تحول التعليم من أسلوب

التعليم الحضوري قبل الجائحة إلى أسلوب التعليم عن بُعد مع المحافظة على مستويات الجودة المطلوبة.

تكافؤ الفرص: عرفها حرز الله وأبو سارة ودويكات (٢٠٢٢م، ص ١١٣) بأنها: أحد مبادئ التعليم الأساسية، التي تشير إلى توفير جميع مصادر المعلومات والخبرات التربوية لجميع الطلبة بصورة عادلة، دون النظر إلى المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للطلبة، وأسرهم.

السنة التحضيرية: تعرفها موقع عمادة القبول والتسجيل بجامعة جدة (٢٠٢١م) بأنها: السنة الأولى لجميع الطلبة المقبولين حديثاً، وهي مقسمة على فصلين دراسيين، وبعد الانتهاء منها يُوزع الطلبة على الكليات المناسبة بناء على قدراتهم من خلال المفاضلة بينهم وفق المعايير والمقاعد الشاغرة.

الأدب النظري:

أدى الارتفاع الكبير في التقنيات المعتمدة على الإنترنت في السنوات الأخيرة إلى دمجها في أنشطة الحياة اليومية، وهو ما صاحبه تغير في العادات المتعلقة بالتواصل الاجتماعي وطلب الخدمات وشراء السلع ونوعية وسائل الإعلام والترفيه، وهكذا أصبح إنجاز الكثير من المهام من المنزل أمراً اختياريًّا طبيعيًّا، ولكن في حالات الإغلاق الكامل التي رافقت الجائحة يتوجب على الباحثين دراسة العديد من الأبعاد حسب دراسلر (Drašler, et al., 2021) منها: إدارة الوقت والقدرة على الاختيار الأمثل، وكذلك عدم القدرة على الفصل بين الحياة المهنية والشخصية والاختلاف في بيئة العمل بين المكتب والمنزل، وانخفاض الدافع للعمل، وتنطلق دراسة مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم

عن بعد من الفهم الدقيق للعملية التعليمية بعد التحول، وذلك لتحديد متطلبات التحول والتحديات التي يمكن أن تواجه التحول حتى يتسنى معالجتها، وعند توفر ذلك التصور الشامل عن التعليم عن بعد يمكّن الخبراء من أن يصدروا أحكامهم حول مستوى الكفاءة للعملية الإدارية للتحول.

أركان كفاءة التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص:

في حقيقة الأمر لا يوجد عنوان كهذا في الأدب التربوي؛ كونه موضوعًا طارئًا ظهر على أنه أسلوب للتعاطي مع الجائحة، وانطلاقاً من رؤية هودقيز وآخرين (Hodges, et al., 2020) بأهمية النظر بتمعن في السياق التنظيمي والاجتماعي المؤثر في جدوى هذا التحول، فقد قام الباحث بعد اطلاعه على الأبحاث التربوية ذات العلاقة بالجائحة، برصد مجموعة من الأركان التي يفترض توافرها في إدارة عملية التحول، حتى يمكن عمليًّا قياس كفاءة العملية الإدارية للتحول، وما إن كانت الإدارة الجامعية استطاعت إدارة هذه العملية بكفاءة، وما أبرز النقاط التي تحتاج إلى تعزيز أو معالجة، وجاءت على النحو الآتي:

– الإتاحة والاستمرارية:

إن أبرز ميزة للتعليم عن بعد هو إتاحة العملية التعليمية واستمراريتها إبان الجائحة دون توقف، حيث بين السيد والعساف (٢٠٢١م) أن توقف التعليم في المملكة العربية السعودية لم يستمر سوى عشر ساعات، فقد حدث التحول نحو التعليم عن بعد بجميع مراحل التعليم عقب الأمر السامي الكريم رقم (٤٢٨٧٤) القاضي بإغلاق جميع مؤسسات التعليم منذ الثامن من مارس، وهذه ميزة أسهمت في استمرار العلمية التعليمية دون توقف، لاسيما وأن جائحة

كورونا كانت بدرجة من الغموض الذي لم يمكن الجهات الصحية عالميًّا من تحديد تاريخ للسيطرة على انتشاره.

في حين يرى بعض التربويين أن التحول نحو التعليم عن بُعد كان متسرعاً، وكان من الأفضل التريث؛ حيث لا يمكن التحول نحو التعليم عن بُعد من خلال المناهج المعدة للتعليم الحضوري، حيث أوردها المعمري وآخرون (٢٠٢١م) وزكي (٢٠٢١م) من ضمن التحديات التي واجهت التحول، إلا أن الباحث يرى أنه لا يمكن القبول بتوقف العملية التعليمية، طالما أن هناك قدرة على الجمع بين المعلم والمتعلمين في قناة فاعلة ومتاحة للجميع دون تمييز، ومن المهم أن تكون إتاحة التعليم واستمراريته للتعليم الحكومي والأهلي بدرجة متساوية، وتجعل الطلبة يقبلون على العملية التعليمية مع القناعة بجدواها وأهميتها دون التفكير في التوقف عنها لضعف فاعليتها أو لتعذر توفير متطلباتها.

– التعليم والتعلم:

رصد الباحث اختلافاً في نتائج الأبحاث ذات العلاقة في وجود أثر في عملية التعليم والتعلم إبان التحول، وخرج عدد من الدراسات بإثبات هذا الأثر، وبعض الدراسات حاولت دحضه أو التقليل منه وإحالته لأمور ناتجه عن تعاطي المعلمين والطلبة مع التحول وليس التحول ذاته، ومنها دراسة تشين وآخرين (Chen, et al. 2021)، حيث لم تظهر النتائج وجود أثر في نتائج التعليم عند الطلبة ناتجه عن التحول، إلا أن الدراسة أعادت ذلك لما وضحه الأساتذة بأنهم منحوا الدرجات بسخاء، وهذا أيضاً ما أكده الطلبة الذين أقروا بأن الأساتذة أصبحوا أقل صرامة وأكثر سخاء في منح الدرجات، كما رصدت الدراسة

وجهة نظر الطلبة في أن تأثير التحول نحو التعليم عن بعد سيكون أكثر وضوحاً في المواد ذات الجانب العملي التطبيقي، كذلك أوضحت نتائج دراسة التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021) وجود قلق حول نتائج التعلم ومدى امتلاك الطلبة للمهارات ونجاح أساليب التقويم المستخدمة، كما سارت نتائج دراسة إنعام (Ennam, 2021) في ذات السياق؛ حيث أشارت عينة الدراسة إلى وجود ضعف في تحقيق نواتج التعلم المرضية مقارنة بما قبل الجائحة، وكذلك اتفقت معهم نتائج دراسة عاصم وآخرين (Asim, et al., 2021).

وفي السياق المحلي خرجت نتائج دارسة العنزي (٢٠٢٠م) بارتفاع شعور أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالرضا عن التعليم والتعلم في جامعة الحدود الشمالية، وعلى النقيض خرجت نتائج دراسة الصالح (٢٠٢٢م) بانخفاض مستوى الرضا لدى الطلبة في (التعليم العام / الجامعي / الدراسات العليا) عن تجربة التعليم عن بُعد، ويبدو للمتأمل أن نتائج التعلم وفق التعليم عن بعد لم تتضح بصورة دقيقة، وهذا يزيد من أهمية التساؤل عن كيفية إدارة التحول، وكيفية تحويل المحاضرات الحضورية إلى محاضرات إلكترونية، حيث يرى السكران ورمضان (٢٠٢١م) محدودية فاعلية وملاءمة المنصات الإلكترونية المستخدمة في التدريس كالبلاك بورد والتايمز، مع تدني مراعاة الفروق الفردية في تلك المنصات، إضافة إلى محدودية الوصول إلى الموارد التدريسية، ولهذا ما يعضده في نتائج دراسة العنزي (٢٠٢٠م) التي رصدت ميل أعضاء هيئة التدريس إلى توفير المحتوى التعليمي على هيئة نصية في صورة ملفات (pdf) بدلاً من رفع الفيديوهات التعليمية؛ نظراً لحجمها الكبير وما قد يواجه الطلبة من ضعف

خدمات الإنترنت، ولعل هذا الأسلوب كان فاعلاً في الوصول لكنه لم يكن ذا كفاءة عالية في العملية التعليمية؛ ذلك أن التفضيلات للمحتوى التعليمي إبان التحول في دراسة رازمي وإبراهيم (Razami, Ibrahim, 2021) هي الفيديو التعليمي ثم الرسوم المتحركة ثم التعليم المستند على الألعاب ثم أسلوب المحاكاة والواقع الافتراضي، كما تشير دراسة إنعام (Ennam, 2021) إلى استخدام أسلوبين مختلفين في التعليم عن بعد هي المنصات الإلكترونية والقنوات التلفزيونية، وهو ما أدى إلى أن تخرج نتائج الدراسة بوجود رضا لدى الطلبة عن أدوات التعليم عن بعد وكانت أهم مسببات الرضا إمكانية الوصول في أي وقت وأي مكان، وإتاحة المحتوى بصيغ إلكترونية متعددة إلا أن تقدير مستوى فهم تلك المحاضرات من وجهة نظر النسبة الأكبر من عينة الدراسة كان منخفضاً.

– الإرشاد الأكاديمي:

لا شك أن الإرشاد الأكاديمي مهم في الحياة الأكاديمية عامة، إلا أنه أكثر أهمية في التعليم عن بعد؛ ذلك للعزلة التي يعيشها الطلبة وصعوبة التواصل الفردي مع الأساتذة أو القيادات الأكاديمية، وقد تكون صعوبة توافر إرشاد أكاديمي فعال واحد من أهم التداعيات التعليمية للجائحة كما وصفته دراسة السكران ورمضان (٢٠٢١م).

ويمر الطلبة في نمط التعليم عن بعد بعدد من الصعوبات التي قد يساعد في حلها توافر الإرشاد الأكاديمي بصورة فعالة في عملية التحول، فعلى سبيل المثال أشارت نتائج دراسة تشين وآخرين (Chen, et al.,2021) إلى عدد من

الصعوبات منها: ضعف التركيز والمشاركة الطلابية في المحاضرات عن بعد لكثرة المشتتات داخل المنزل مقارنة بقاعة الدراسة، وتعدد المهام التي يقوم بها الطالب في أثناء المحاضرة كالأكل والشرب واللعب على الهاتف الذكي أو النوم، كما أن نتائج دراسة التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021) بينت أن أبرز مخاوف الطالبات عند التحول هي مخاوف تتعلق بقدرتهم على إدارة الوقت، حيث يرى الطلبة اضطرارهم لزيادة الوقت والجهد في الدراسة في نمط التعليم عن بعد مقارنة بالتعليم الحضوري.

والمتأمل لجل لهذه الصعوبات يجد أن توفر إرشاد أكاديمي فعال سيخفف من تأثير تلك الصعوبات على الطلبة، وسيتم تزويدهم باستراتيجيات ونصائح لمواجهة تلك المخاوف والعقبات.

– الدعم الفني:

يلزم لكل راغب في دراسة كفاءة إدارة التحول عن بعد أن يضع في أولوياته رصد الدعم الفني ودوره في تسهيل العملية التعليمية، لاسيما أن التعليم عن بعد لا يمكن أن يتم دون المنصات الإلكترونية التي بطبيعتها تواجه بعض الخلل أحياناً أو تحتاج إلى تطوير معين، حيث إن غياب الدعم الفني أو ضعف فاعليته سيكون من أهم المعوقات لعملية إدارة التحول، وهذا ما كشفته نتائج دراسة عمر واليوسف (٢٠٢٠م) التي بينت أهمية وجود الدعم الفني الفوري، كما اتفقت معه نتائج دراسة زكي (٢٠٢١م).

ولعل ما قامت به وحدات الدعم الفني في الجامعات السعودية من تسخير كافة إمكانياتها في أول الجائحة من عقد دورات تدريبية مكثفة للطلبة وأعضاء

هيئة التدريس للتدريب على استخدام المنصات الإلكترونية بفاعلية، وهذا ما تعضده نتائج دراسة السيد والبيشي (٢٠٢١م) بأن من أهم أسباب نجاح التعليم عن بعد في تجربة الجامعات السعودية هو تدريب الطلبة وأعضاء هيئة التدريس على منصة البلاك بورد، وتوفير دعم فني لجميع منسوبي الجامعات.

– التقويم:

كان التقويم ومازال معضلة في التعليم الإلكتروني حتى في الفترة ما قبل الجائحة، حيث وضح بدوي (٢٠١٤م) الصعوبات التي تواجه التقويم عن بعد، ومن أهمها إمكانية الغش وتدني مراعاة الفروق الفردية، إلا أنه يحمل أيضاً عددًا من الإيجابيات من أهمها التصحيح الفوري والإعلان عن النتيجة، وتقديم تغذية راجعة فورية.

ومن الطبيعي أن يكون التأكد من كفاءة عمليات التقويم جزءاً مهمًّا من دراسة كفاءة إدارة عملية التحول، خصوصاً في مرحلة السنة التحضيرية التي توزع مخرجاتها على الكليات والتخصصات المختلفة وفقاً للمعدل التراكمي، لاسيما أن هناك نتائج لدراسات في البيئة المحلية كدراسة السكران ورمضان (٢٠٢١م) كشفت عن صعوبات في التقويم المستمر للتكليفات وصعوبة في متابعة انضباط الطلبة في أثناء التدريس، وتنامي ظاهرة الاحتيال الأكاديمي في واجبات الطلبة واختباراتهم ، ولعل تجربة جامعة جدة التي جمعت في مرحلة السنة التحضيرية بين التعليم عن بُعد والاختبارات الحضورية المحوسبة، في تجربة قد تحصل على إيجابيات التعليم عن بعد مع تلافي الخلل الذي قد يكون في التقويم عن بعد لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لطلبة السنة التحضيرية.

– الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة:

إن تحول التعليم من الحرم الجامعي إلى المنزل أمر له تبعاته الأسرية والاجتماعية على الطلبة، كما أن متطلبات التعليم عن بعد تحتاج مقدرة اقتصادية قد تتابين الأسر فيها، مما قد يمثّل عائقًا لإدارة عملية التحول وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة، حيث بينت عينة دراسة رازمي وإبراهيم (Razami, Ibrahim, 2021) رغبتهم في العودة إلى الحرم الجامعي؛ حيث يتفرغ الطالب للدراسة مقارنة مع المنزل؛ حيث الالتزامات العائلية والمشاكل الأسرية، وأعادت دراسة إنعام (Ennam, 2021) محدودية فهم الطلبة للمحاضرات عن بعد إلى ضعف نجاح الطلبة في الاعتماد على الذات وتدني الاستعداد النفسي نحو التعلم عن بعد، كما بينت العديد من الدراسات أن من المعوقات المهمة للطلبة في الاستفادة من التعليم عن بعد ضعف الحالة الاقتصادية التي قد لا تمكن من توفير متطلباته كدراسة إنعام (Ennam, 2021) ودراسة عاصم وآخرين (Asim, et al., 2021).

تكافؤ الفرص التعليمية:

إن قضية تكافؤ الفرص التعليمية قضية قديمة، إلا أن التحول نحو التعليم عن بعد أعادها للصدارة مرة أخرى، فلابد أن تتحلى إدارة التحول نحو التعليم عن بعد بقدر مرتفع من تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية للطلبة حتى تحقق مستويات الكفاءة المناسبة، حيث من شروط تحقيق تكافؤ الفرص بحسب طايع وآخرين (٢٠٢١م) إتاحة الخدمات التعليمية بجودة نوعية متماثلة لكافة الطلبة مهما كانت مستوياتهم الاقتصادية والأسرية والاجتماعية؛ ولذا فعلى القيادات

الجامعية قبل إتاحة المنصات الإلكترونية، وتصميم المحتوى التعليمي، واختيار أساليب الإرشاد الأكاديمي، وتحديد أساليب الدعم الفني، وأساليب التقويم، الأخذ بعين الاعتبار جميع الظروف الاقتصادية والاجتماعية لأسر الطلبة التي قد تمنع وصول الطلبة لواحد أو أكثر من الخدمات التي تعمل إدارة التحول نحو التعليم عن بعد لتحقيقها بكفاءة.

مستقبل التعليم عن بعد:

قدمت العديد من الدراسات قراءة مستقبلية للتعليم عن بعد، حيث بينت نتائج دراسة رازمي وإبراهيم (Razami and Ibrahim, 2021)، ودراسة دراسلر (Drašler,et al., 2021) أن الطلبة لا يرغبون في استمرار التعليم عن بعد في المستقبل، ويفضلون التعليم المدمج ويرونه خيارًا مستقبليًّا مناسبًا، إضافة إلى وجود احتمالية تأثير سلبي مستقبلي في المهارات الاجتماعية للطلبة عند جعل التعليم عن بعد سياسة طويلة الأجل، كما بينت نتائج دراسة تشين وآخرين (Chen, et al.,2021)

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021) إلى وصف تجربة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعليم عن بعد إبان الجائحة في كلية الصيدلة بجامعة الأميرة نورة، واستخدم الباحثون المنهج المختلط على مرحلتين، الأولى استبيان استجاب له (٣٨) من أعضاء هيئة التدريس و(٢٢٣) من الطالبات، عقبه أُجريت مناقشة جماعية مركزة مع (٨ أعضاء و٩ طالبات)، وركزت هذه الدارسة على وصف التجربة حول المحاضرات الدراسية مع استثناء التدريب الميداني للصيادلة المتوقع تخرجهم، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها:

أن المشاركين أظهروا أراء إيجابية عامة حول تجربتهم مع التعليم عن بُعد على الرغم من أن التحول كان مفاجئًا، كما عبروا بإيجابية بشأن استعداد الإدارة الجامعية للتحول وجاهزيتها.

كما هدفت دراسة الجار الله والخريجي (٢٠٢٠م) لاستكشاف ركائز استدامة التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية في الأبعاد الاجتماعية والتعليمية، واعتمد الباحثان على المنهج المختلط، من خلال تحليل (١٣٩٧٥) تغريدة على منصة تويتر (Twitter)، وحددت الدراسة تسعة أبعاد فرعية للبعد الاجتماعي هي: العدالة الاجتماعية، والحالة والظروف الأسرية، والتعلم الذاتي، والثقة المجتمعية بمخرجات التعلم الإلكتروني، والتكيف المجتمعي، والتعليم مسؤولية البيت، وإعاقة التفاعل الاجتماعي، وجاءت الأبعاد التعليمية لتشمل إدارة التعليم الإلكتروني، ومفهومه وتطبيقاته، وجودته، وجاهزية البنية الرقمية، والتشريعات التنظيمية، واستيعاب حاجات المجتمع التعليمي. كما أوضحت الدارسة وجود ضعف في عملية إدارة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الطلبة انعكس على نتائجهم في عدد من الخدمات، منها: الدعم الفني والتواصل مع الأساتذة والتقويم وإدارة الوقت.

وكذلك هدفت دراسة العنزي (٢٠٢٠م) إلى التعرف على واقع التعليم عن بُعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا بجامعة الحدود الشمالية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وجمعت البيانات من خلال الاستبانة التي طُبقت على (١٩٧) أستاذًا، و(٣٥٢) طالباً وطالبة، و(٩٨) من أولياء الأمور، وكان من نتائجها وجود الرأي الإيجابي لعينة الاستبانات

الثلاث من خلال توافر بنود الاستبانة ككل بدرجة كبيرة، وكان من أهم توصياتها تدريب أعضاء هيئة التدريس على إنتاج المقررات الإلكترونية لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، وتفعيل الإرشاد الأكاديمي عن بعد، وزيادة الدعم الفني المقدم للطلبة.

في حين جاءت دراسة إنعام (Ennam, 2021) لمسح وتحليل التعلم الإلكتروني عن بعد في أزمة كورونا في ضوء خبرة الجامعات المغربية من منظور الطلبة، ومن ثم تقييم تجربة التحول نحو التعليم عن بعد بها، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وجمع بياناته عن طريق الاستبانة، حيث استجاب(٢٧٤) طالباً، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج من أهمها: عدم كفاية التدريس خلال التعليم عن بُعد، وانخفاض إمكانية الوصول إلى الإنترنت وتحمل تكاليفه، وبالتالي إمكانية وجود تأثير مهم في تكافؤ الفرص التعليمية، مما يستوجب وجود خيارات متنوعة لأساليب التعليم على أساس مدينة/ قرية، أو المستوى الاقتصادي غني / فقير.

وهدفت دراسة تشين وآخرين (Chen ,2021) إلى تحليل تجربة التعليم العالي الصيني في أثناء جائحة كورونا وفق بعدين رئيسين أحدهما هو تحليل تجربة التعلم الفردية، والآخر عن تحليل التفاعل بين الطالب– المعلم والطالب– الطالب، واعتمد الباحثون على المنهج المختلط من خلال المقابلة شبه المقننة المطبقة على (٣٠) طالباً و(٧) أساتذة من كليات مختلفة، والاستبيان الذي استجاب له (٦٢٩١) طالباً، و (١١٦٠) أستاذًا جامعيًّا، وخرجت الدراسة بعدد من النتائج منها: زيادة وقت الدراسة وفق التعليم عن بعد مقارنة بأسلوب التعليم الحضوري

لعدة أسباب منها: هدر وقت المحاضرات للتأكد من وصول الصوت وغيرها من المشاكل التقنية، إضافة إلى الحاجة لمراجعة التسجيلات والبحث عن مصادر معرفية داعمة، كما خرجت الدراسة بتضاد في أراء طرفي عينة الدراسة حول جودة التعليم عن بعد، حيث كان الأساتذة متفائلين حولها مع إدراكهم لوجود صعوبات قد تواجه الطلبة، في حين يرى الطلبة أن التعليم عن بعد سيؤدي إلى انخفاض جودة التعليم.

وسعت دراسة وي وآخرين (Wu, et al., 2021) إلى رصد تصورات الطلبة نحو التعليم عن بُعد، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، من خلال استخدام الاستبانة مع (١٠٩٢) من أولياء الأمر، و(١٢٠٠) من الطلبة. وخرجت الدراسة بأن التحول نحو التعليم عن بعد هو اتجاه مرتبط بشدة بتطور تكنولوجيا المعلومات وأساليب الاتصالات العالمية، وفي الوقت نفسه فإن مدى استخدام التعليم عن بعد والاستفادة من إمكانياته المتعددة يعتمد وبشكل كبير على عاملين مهمين هما: البنية التحتية للتكنولوجيا في البلد عامة، وجودة التدريس المقدم من خلال تلك الوسائط التكنولوجية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في دراسة التعليم عن بعد إبان الجائحة مع اختلاف زاوية التناول بحسب الحقول البحثية، كما تتفق في منهجية الدراسة مع دارسة العنزي (٢٠٢٠م) وإنعام (Ennam, 2021) ووي وآخرين (Wu, et al., 2021)، إلا أنها اختلفت مع منهجية التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021)، والجار الله والخريجي (٢٠٢٠م)، وتشين وآخرين

(Chen, et al., 2021) التي اعتمدت على المنهج المختلط الذي يضيف المنهج النوعي مع الكمي الوصفي.

كما اتفقت هذه الدراسة في استخدام الاستبانة على أنها أداة لجمع المعلومات مع أغلب الدراسات السابقة مع إضافة بعض الدراسات لأداة المقابلة، إلا أنها تختلف عن دراسة الجار الله والخريجي (٢٠٢٠م) التي اعتمدت على تحليل المحتوى للتغريدات المتعلقة بالتعليم عن بعد على منصة تويتر.

واتفقت هذه الدارسة في المجتمع المبحوث مع دراسة إنعام (Ennam, 2021) في حين أضافت لها دراسة التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021) وتشين وآخرين (Chen, et al., 2021) أعضاء هيئة التدريس، كما أضاف لها العنزي (٢٠٢٠م) ووي وآخرون (Wu, et al., 2021) أولياء الأمور.

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي الذي يصفه العساف (٢٠١٣:١٧٧) بأنه منهج علمي لا يقتصر على وصف الظاهرة والتعبير عنها كيفيًّا أو كميًّا، بل يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من أجل تحسينها وتطويرها، كما عرف كريسول (Creswell, 2019) البحث المسحي: بأنه الذي يعطي وصفاً كميًّا أو رقميًّا للاتجاهات أو التوجهات أو الآراء لمجتمع ما بدراسة عينة من ذلك المجتمع، وكون هذه الدراسة عملت على معرفة مدى تأثر التحصيل العلمي للطلبة من وجهة نظرهم، ومن ثم عملت على تحديد درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في عدد من الأبعاد، ثم خلصت بتقدير عينة الدارسة لمستقبل التعليم عن بعد في التعليم

الجامعي للمملكة العربية السعودية، فإن المنهج الوصفي المسحي هو المنهج المناسب للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة والبالغ عددهم (٦١٥٧) (عمادة القبول والتسجيل، ٢٠٢١)، ونظراً لكون طلبة السنة التحضيرية يدرسون مقررات محددة منها عدد من المقررات العامة التي يدرسها جميع طلبة السنة التحضيرية، فقد اختير أحد هذه المقررات عن طريق القرعة، ثم حُصرت الشعب الدراسية لهذا المقرر وترقيمها، ثم اختيار عدد منها، ثم التواصل مع أساتذة تلك الشعب، ثم الطلب منهم توزيع الاستبانة في نهاية المحاضرة التي تقدم عن بعد لظروف الجائحة، لتكون عينة الدارسة عينة عشوائية بسيطة بحسب دانييل (٢٠١٥م)، وباستخدام طريقة حساب حجم العينة بتطبيق معادلة ستيفن ثامبسون كانت العينة الممثلة للمجتمع هي (٣٦١)، ووُزعت أداة الدراسة وبلغت الاستجابات (٣٠٠) استجابة، وهي تمثل ٨٣٪ وهي نسبة جيدة.

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

وفيما يأتي التوصيف التفصيلي لعينة الدراسة:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	طالب	١٩١	٦٣,٧
	طالبة	١٠٩	٣٦,٣
نوع المسار في السنة التحضيرية	المسار العلمي	١٦٢	٥٤,٠
	المسار الإنساني	١٣٨	٤٦,٠
مقر السكن	مدينة	٢٦١	٨٧,٠
	قرية	٣٩	١٣,٠
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	٣١	١٠,٣
	متوسط	٢٥٧	٨٥,٧
	مرتفع	١٢	٤,٠
المستوى التعليمي للوالد	دون شهادة	٢٩	٩,٧
	الثانوية فما دون	١٣٤	٤٤,٧
	البكالوريوس	١١٢	٣٧,٣
	دراسات عليا	٢٥	٨,٣
المجموع		٣٠٠	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

قام الباحث بعد الاطلاع على الأدب النظري بتصميم أداة الدراسة "الاستبانة" لتحديد درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة أنموذجاً، في ثلاثة محاور؛ أولها معرفة مدى تأثير التحول في التحصيل الدراسي للطلبة، والمحور الثاني لتحديد درجة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بُعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية: طلبة السنة التحضيرية في جامعة جدة أنموذجاً في ستة أبعاد؛ هي: الإتاحة والاستمرارية – التعليم والتعلم–الإرشاد الأكاديمي– الدعم الفني– التقويم– الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، ثم المحور الثالث الذي

يقدم قراءة لمستقبل التعلم عن بعد من جهة نظر العينة، واعتمد الباحث على مقياس خماسي متدرج، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة عالية جدًّا=٥، بدرجة عالية=٤، بدرجة متوسطة=٣، بدرجة منخفضة=٢، بدرجة منخفضة جدًّا=١)، ثم صُنفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول رقم (٢)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة عالية جدًّا	٤,٢١ – ٥,٠٠
بدرجة عالية	٣,٤١ – ٤,٢٠
بدرجة متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
بدرجة منخفضة	١,٨١ – ٢,٦٠
بدرجة منخفضة جدًّا	١,٠٠ – ١,٨٠

صدق المحكمين:

للتأكد من صدق المحكمين للأداة عُرضت على (٦) من أساتذة الإدارة التربوية وأصول التربية، وفي ضوء الملاحظات نُقحت الأداة بصورتها النهائية المكونة من ثلاثة محاور، المحور الأول مكون من عبارتين لتحديد أثر التحول نحو التعليم عن بعد في التحصيل الدراسي، وما اتجاه هذا الأثر إن وجد، والمحور

الثاني احتوى على (٣٢) عبارة موزعة على ستة أبعاد لقياس درجة كفاءة إدارة عملية التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص، والمحور الثالث مكون من (٩) عبارات لتقدير مستقبل التعليم عن بعد.

أولاً: صدق الاتساق الداخلي

معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود المحور الأول: مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية، بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه.

جدول رقم (٣)

معاملات ارتباط بنود المحور الأول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

(العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الإتاحة والاستمرارية	١	٠,٦٣٩٠**	٣	٠,٦٢٨٢**	٥	٠,٤٦٥٧**
	٢	٠,٦٢٦٢**	٤	٠,٥٢٢٢**		
التعليم والتعلم	٦	٠,٧٥٣٠**	٩	٠,٨٥٨٧**	١٢	٠,٤٦٦٧**
	٧	٠,٥٩٧٨**	١٠	٠,٨١٥٢**		
	٨	٠,٧٦٢٥**	١١	٠,٧٨١٨**		
الإرشاد الأكاديمي	١٣	٠,٧٥٤٧**	١٥	٠,٧١٩٣**	١٧	٠,٧٠٦٤**
	١٤	٠,٨٥٠١**	١٦	٠,٧٥٠٠**		
الدعم الفني	١٨	٠,٦٧٧٦**	٢٠	٠,٦٩٦٤**		
	١٩	٠,٨٠٦٩**	٢١	٠,٧٢٥١**		
التقويم	٢٢	٠,٥٩٩٣**	٢٤	٠,٨٠٧٨**	٢٦	٠,٦٧٧٦**
	٢٣	٠,٦٧٨٥**	٢٥	٠,٥٧٢٧**		

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	٢٧	٠,٥٠٧٥**	٢٩	٠,٦٩٠٢**	٣١	٠,٣٧٥٩**
	٢٨	٠,٧٥٤٣**	٣٠	٠,٥٥١٧**	٣٢	٠,٥٠٢٨**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

معاملات ارتباط بيرســـون لقياس العلاقة بين بنود المحور الثاني: تقدير مستقبل التعليم عن بُعد، بالدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (٤)

معاملات ارتباط بنود المحور الثاني تقدير مستقبل التعليم عن بُعد بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٦٢٢**	٤	٠,٧٥٠٠**	٧	٠,٦١٧٣**
٢	٠,٥٧٢٣**	٥	٠,٥٨٦٨**	٨	٠,٣٧٤٥**
٣	٠,٢٥٩٨*	٦	٠,٤٧١١**	٩	٠,٤٣٥٦**

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١**

وتوضح الجداول (٣) و(٤) أن معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور التابعة لها، وبما أن جميعها دالة إحصائيًّا عند مستويات (٠,٠١) و(٠,٠٥)، وهو ما يدل على مقبولية ترابط وتماسك العبارات والأداة بشكل عام، مما يشير إلى تمتع أداة الاستبانة باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات الأداة

جدول رقم (٥)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

(العينة الاستطلاعية: ن=٦٠)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية	٣٢	٠,٨٨
المحور الثاني: تقدير مستقبل التعليم عن بُعد	٩	٠,٦٧

كما يتضح من الجدول رقم (٥) تمتع أداة الدراسة بثبات مقبول إحصائيًّا، حيث تمتع المحور الأول بجودة معامل الثبات، فيما حصل معامل ثبات المحور الثاني على معامل مقبول، حيث تشير المراجع الإحصائية (Nunnally and Bernstein, 1994) و (George and Mallery ,2003) إلى مقبولية قيمة ثبات معامل ألفا كرونباخ (٠,٦٠) فأكثر خصوصاً إذا كان عدد العبارات قليلاً.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السـؤال الأول: هل تأثر التحصـيل الدراسـي للطلبة بالتحول نحو التعليم عن بُعد من وجهة نظرهم، وما اتجاه هذا التأثير؟

جدول رقم (٦)

مستوى تأثر التحصيل الدراسي لعينة الدراسة بالتحول نحو التعليم عن بعد من وجهة نظرهم

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
تأثير التحول نحو التعليم عن بُعد على التحصيل الدراسي	نعم	٢١٠	٧٠,٠
	لا	٩٠	٣٠,٠
تأثير التحول للتعليم عن بُعد على المعدل الدراسي	إيجابي	٨٩	٢٩,٧
	سلبي	١٢١	٤٠,٣

يتضح من الجدول رقم (٦) أن (٧٠٪) من عينة الدراسة ترى أن عملية التحول نحو التعليم عن بعد أثرت في تحصيلها الدراسي، منهم (٤٠٪) يرون أن ذلك التأثير كان سلبيًّا، وهذا مؤشر مهم لأهمية دراسة كفاءة التحول نحو التعليم عن بعد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشين وآخرين Chen, (et al., 2021) التي لا يرى الطلبة فيها وجود تأثير في تحصيلهم الدراسي عند التحول نحو التعليم عن بعد.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في أبعاد (الإتاحة والاستمرارية – التعليم والتعلم–الإرشاد الأكاديمي– الدعم الفني– التقويم– الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية؟

البعد الأول: الإتاحة والاستمرارية:

جدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الإتاحة والاستمرارية

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	أسهم التعليم عن بُعد في استمرار حياتي الدراسية دون توقف	ت	١٤٧	٧٣	٦١	١١	٨	٤,١٣	١,٠٣	١
		%	٤٩,٠	٢٤,٣	٢٠,٣	٣,٧	٢,٧			
١	وفر التعليم عن بُعد إمكانية الدراسة في أي جامعة أرغب بها بغض النظر عن قربها أو بعدها عن منزل أسرتي	ت	١١٨	٧٥	٣٨	٢٥	٤٤	٣,٦٦	١,٤٤	٢
		%	٣٩,٣	٢٥,٠	١٢,٧	٨,٣	١٤,٧			
٤	أدى ارتفاع معدلات الطلاب في التعليم عن	ت	٩١	٦٣	١٠٨	٢٢	١٦	٣,٦٤	١,١٤	٣
		%	٣٠,٣	٢١,٠	٣٦,٠	٧,٣	٥,٣			

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بُعد إلى صعوبة القبول في الجامعات									
٢	تقليل الاعتماد على الاختبار التحصيلي في النسبة الموزونة ساعد على زيادة فرص القبول في الجامعة	ت	٧٨	٩٠	٦٣	٢٩	٤٠	٣,٤٦	١,٣٣	٤
		%	٢٦,٠	٣٠,٠	٢١,٠	٩,٧	١٣,٣			
٥	فكرت في تأجيل التقدم للدراسة الجامعية حتى يعود التعليم حضوريًّا	ت	٣٦	٢٩	٤٦	٣٦	١٥٣	٢,٢٠	١,٤٥	٥
		%	١٢,٠	٩,٧	١٥,٣	١٢,٠	٥١,٠			
المتوسط* العام للبعد								**٣,٧٤**	**٠,٦٥**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة حول كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في السنة التحضيرية في بعد الإتاحة والاستمرارية بلغ (٣,٧٤) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثانية، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية على كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية في السنة التحضيرية بجامعة جدة في بعد الإتاحة والاستمرارية.

وجاءت العبارة رقم (٣) وهي " أسهم التعليم عن بُعد في استمرار حياتي الدراسية دون توقف " في المرتبة الأولى بدرجة كفاءة عالية بمتوسط (٤,١٣)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عاصم وآخرين (Asim, et al., 2021) بأن التعليم عن بُعد هو الطريقة الوحيدة الممكنة لمواصلة التعليم للطلبة وعدم توقفهم، في حين جاءت العبارة رقم (٥) وهي "فكرت في تأجيل التقدم للدراسة الجامعية حتى يعود التعليم حضوريًّا" في المرتبة الخامسة بدرجة منخفضة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٢,٢٠) من (٥) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى مستويات الثقة العالية لدى الطلبة وأسرهم في كفاءة التحول نحو التعليم عن بعد، وأن التعليم عن بعد خيار مناسب في هذه المرحلة، وكذلك يمكن عزوه إلى توفر وعي فردي وجماعي بأهمية الاستمرارية في التعليم وعدم التسرب من النظام التعليمي.

البعد الثاني: التعليم والتعلم:

جدول رقم (٨)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد التعليم والتعلم

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٢	أستخدم منصة البلاك بورد (Blackboard) بفاعلية في التعليم عن بُعد	ت	١٧٢	٦٨	٤٥	٧	٨	٤,٣٠	٠,٩٩	١
		%	٥٧,٣	٢٢,٧	١٥,٠	٢,٣	٢,٧			
١١		ت	٩٦	٤٦	٩٨	٢٦	٣٤	٣,٤٨	١,٣٢	٢

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	توفر المقررات والمراجع في صورة إلكترونية أمر يساعدني على التعلم	%	٣٢,٠	١٥,٣	٣٢,٧	٨,٧	١١,٣			
٧	ازدادت الحاجة إلى مدرس خصوصي لمقررات السنة التحضيرية حتى أحقق معدلًا يدخلني التخصص الذي أرغبه	ت	١١٤	٣٥	٦٢	١٧	٧٢	٣,٣٤	١,٦٠	٣
		%	٣٨,٠	١١,٧	٢٠,٧	٥,٧	٢٤,٠			
٩	يجذبني التعليم عن بُعد ويجعلني أقضي وقتًا أطول في التعلم من خلال تقنياته المتنوعة	ت	١٠٢	٤٠	٦٤	٢٤	٧٠	٣,٢٧	١,٥٦	٤
		%	٣٤,٠	١٣,٣	٢١,٣	٨,٠	٢٣,٣			
٦	استطعت تحقيق معدل دراسي بالجامعة أعلى مما كنت أتوقع	ت	٦١	٥٦	٧٩	٥١	٥٣	٣,٠٧	١,٣٧	٥
		%	٢٠,٣	١٨,٧	٢٦,٣	١٧,٠	١٧,٧			
١٠	يتميز التعليم عن بُعد بوجود تفاعل مستمر مع أستاذ المقرر	ت	٦٤	٤٩	٧٣	٤٤	٧٠	٢,٩٨	١,٤٥	٦
		%	٢١,٣	١٦,٣	٢٤,٣	١٤,٧	٢٣,٣			
٨	أعتقد أن حصيلتي التعليمية في المرحلة الثانوية تحسنت بالتعليم عن بُعد الأمر الذي أثر إيجاباً في دراستي الجامعية	ت	٤٣	٤٩	٩١	٤٠	٧٧	٢,٨٠	١,٣٧	٧
		%	١٤,٣	١٦,٣	٣٠,٣	١٣,٣	٢٥,٧			
المتوسط* العام للبعد								٣,٢٢	١,٠٢	

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة

التحضيرية في بعد التعليم والتعلم بلغ (٣,٢٢) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة حول كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد التعليم والتعلم.

وجاءت العبارة رقم (١٢) وهي " أستخدم منصة البلاك بورد (Blackboard) بفاعلية في التعليم عن بُعد " في المرتبة الأولى بدرجة كفاءة عالية جدًّا بمتوسط (٤,٣٠)، وهي نتيجة تتسق مع استخدام هذه المنصة في السنة التحضيرية في الفترة ما قبل الجائحة، وهو ما سهل عملية التحول ورفع كفاءتها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة التويجري وآخرين (Altwaijry, et al., 2021) التي أظهرت وجود ميزة لوجود مقررات دُرست عن بعد قبل الجائحة في كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في جامعة الأميرة نورة، في حين جاءت العبارة رقم (٨) وهي " أعتقد أن حصيلتي التعليمية في المرحلة الثانوية تحسنت بالتعليم عن بُعد الأمر الذي أثر إيجاباً في دراستي الجامعية " في المرتبة السابعة بدرجة متوسطة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٢,٨٠) من (٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التحول نحو التعليم عن بعد كان تحولاً اضطراريًّا فرضته الظروف الصحية عالميًّا، وليس عملية تطويرية ينبغي لها أن تحقق الأثر الإيجابي في عملية التعليم والتعلم.

البعد الثالث: الإرشاد الأكاديمي:

جدول رقم (٩)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الإرشاد الأكاديمي

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١٧	وضوح الساعات المكتبية لأساتذة المقررات التي أدرسها	ت	٩٣	٧٤	٨٠	٢٢	٣١	٣,٥٩	١,٢٨	١
		%	٣١,٠	٢٤,٧	٢٦,٧	٧,٣	١٠,٣			
١٤	تتوفر أدلة إرشادية إلكترونية توضح ما يحتاجه الطالب	ت	٧٠	٦٦	١٠٩	٣٠	٢٥	٣,٤٢	١,١٩	٢
		%	٢٣,٣	٢٢,٠	٣٦,٣	١٠,٠	٨,٣			
١٥	لدي تصور واضح عن التخصصات المطروحة في الجامعة	ت	٧٧	٥١	٨٩	٤٨	٣٥	٣,٢٩	١,٣٢	٣
		%	٢٥,٧	١٧,٠	٢٩,٧	١٦,٠	١١,٧			
١٣	أتلقى إرشادًا أكاديميًّا عن بُعد عندما أحتاج إليه	ت	٤٦	٣٩	١٠٢	٣٨	٧٥	٢,٨١	١,٣٦	٤
		%	١٥,٣	١٣,٠	٣٤,٠	١٢,٧	٢٥,٠			
١٦	أتلقى نصائح إرشادية حول التخصص الذي	ت	٤٦	٣٣	٩٠	٦٣	٦٨	٢,٧٥	١,٣٤	٥
		%	١٥,٣	١١,٠	٣٠,٠	٢١,٠	٢٢,٧			

م	العبارة	بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	أرغب الالتحاق به								
المتوسط* العام للبعد							**٣,١٧**	**١,٠١**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الإرشاد الأكاديمي بلغ (٣,١٧) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة على كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الإرشاد الأكاديمي.

وجاءت العبارة رقم (١٧) وهي " وضوح الساعات المكتبية لأساتذة المقررات التي أدرسها " في المرتبة الأولى بدرجة كفاءة عالية بمتوسط (٣,٥٩)، وهي نتيجة تختلف مع دراسة تشين وآخرين (Chen, et al., , 2021) التي أشارت إلى وجود خوف لدى الطلبة من فقدان القدرة على التواصل الشخصي مع الأساتذة في التعليم عن بعد، وهذا أمر يشير إلى ارتفاع مستوى كفاءة إدارة التحول عن بعد في جامعة جدة، في حين جاءت العبارة رقم (١٦) وهي " أتلقى نصائح إرشادية حول التخصص الذي أرغب الالتحاق به " في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٢,٧٥) من (٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى صعوبة إجراء

الإرشاد والتوجيه المهني في وضع الإغلاق الكامل للمؤسسات التعليمية، إلا أن هذه النتيجة قد تشير إلى عمل جيد وفق الظروف المتاحة للجامعة، وكذلك لظروف الطلبة المنصبة على التحصيل الدراسي للحصول على معدل مرتفع يساعد على اختيار التخصص المناسب.

البعد الرابع: الدعم الفني:

جدول رقم (١٠)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الدعم الفني

م	العبارة		بدرجة عالية	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة	بدرجة	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١٨	تلقيت تدريبًا مناسبًا على استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard)	ت	١٠٩	٨٢	٦٠	١٩	٣٠	٣,٧٤	١,٢٩	١
		%	٣٦.٣	٢٧.٣	٢٠.٠	٦,٣	١٠٠.٠			
٢١	أتلقى تنبيهات عن مستويات حضوري للمحاضرات الافتراضية بشكل دوري	ت	٨٥	٥٨	٨٧	٤٦	٢٤	٣,٤٥	١,٢٧	٢
		%	٢٨.٣	١٩.٣	٢٩.٠	١٥.٣	٨,٠			
		ت	٧٤	٦٣	٩٣	٤٣	٢٧			٣

م	العبارة		بدرجة عالية	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة	بدرجة	المتوسط	الانحراف	الترتيب
٢٠	يمتلك أساتذة المقررات قدرات مناسبة لتنفيذ فعاليات التعليم عن بُعد بشكل يجعل العملية التعليمية سهلة وواضحة	%	٢٤.٧	٢١.٠	٣١.٠	١٤.٣	٩,٠	٣,٣٨	١,٢٥	
١٩	تتوفر خدمة دعم فني مستمرة عندما تواجهني مشكلات فنية في التعليم عن بُعد	ت	٨٢	٣٩	١١٢	٣٢	٣٥	٣,٣٤	١,٣٠	٤
		%	٢٧.٣	١٣.٠	٣٧.٣	١٠.٧	١١.٧			
المتوسط* العام للبعد								**٣,٤٨**	**٠,٩٤**	

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الدعم الفني بلغ (٣,٤٨) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثانية، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية على كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الدعم الفني.

وجاءت العبارة رقم (١٨) وهي "تلقيت تدريبًا مناسبًا على استخدام منصة البلاك بورد (Blackboard)" في المرتبة الأولى بدرجة كفاءة عالية بمتوسط (٣,٧٤)، وهي نتيجة تتسق مع نتيجة بعد التعليم والتعلم، وقد يشير إلى أن الكفاءة الموجودة في بعد التعليم والتعلم هو نتاج لمستوى الكفاءة العالي في بعد الدعم الفني، في حين جاءت العبارة رقم (١٩) وهي " تتوفر خدمة دعم فني مستمرة عندما تواجهني مشكلات فنية في التعليم عن بُعد " في المرتبة الرابعة بدرجة متوسطة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٣,٣٤) من (٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، ويعزو الباحث لما قد شكله التدريب المناسب على استخدام منصة (Blackboard) لطلبة جامعة جدة، وكذلك الخبرة المتوفرة في استخدامها قبل الجائحة أدى لضعف الحاجة إلى طلب خدمة الدعم الفني.

البعد الخامس: التقويم:

جدول رقم (١١)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد التقويم

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٤	أشعر بعدالة استخدام الاختبارات المحوسبة الحضورية الموحدة في الحكم على مستوى طلبة السنة التحضيرية	ت	١١٢	٤٩	٦٩	٢٥	٤٥	٣,٥٣	١,٤٤	١
		%	٣٧,٣	١٦,٣	٢٣,٠	٨,٣	١٥,٠			
٢٢		ت	١١٦	٣١	٧٤	٢٠	٥٩	٣,٤٢	١,٥٣	٢

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	أشعر أن الاختبارات الحضورية أكثر عدالة من الاختبارات التي تتم عن بُعد	%	٣٨,٧	١٠,٣	٢٤,٧	٦,٧	١٩,٧			
٢٣	الاعتماد على الاختبارات فقط في تقويم طلبة السنة التحضيرية يظهر جميع قدراتي وإمكانياتي	ت	٥٨	٣٦	٨٧	٤٢	٧٧	٢,٨٥	١,٤٣	٣
		%	١٩,٣	١٢,٠	٢٩,٠	١٤,٠	٢٥,٧			
٢٥	إمكانية الاطلاع السريع على نتائج الاختبارات الإلكترونية الموحدة ومعرفة الأخطاء التي وقعت بها	ت	٦١	٤٧	٥٧	٥٤	٨١	٢,٨٤	١,٤٩	٤
		%	٢٠,٣	١٥,٧	١٩,٠	١٨,٠	٢٧,٠			
٢٦	أتمكن من الاعتراض على نتائج الاختبارات ومراجعتها للتأكد من عدالة الدرجة التي حصلت عليها	ت	٥٣	٢٣	٩٦	٤٦	٨٢	٢,٧٣	١,٤٠	٥
		%	١٧,٧	٧,٧	٣٢,٠	١٥,٣	٢٧,٣			
	المتوسط* العام للبعد							**٣,٠٧**	**٠,٩٦**	

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (١١) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد التقويم بلغ (٣,٠٧) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة

متوسطة على كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد التقويم.

وجاءت العبارة رقم (٢٤) وهي "أشعر بعدالة استخدام الاختبارات المحوسبة الحضورية الموحدة في الحكم على مستوى طلبة السنة التحضيرية" في المرتبة الأولى بدرجة كفاءة عالية بمتوسط (٣,٥٣)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توجه جامعة جدة نحو الاختبارات المحوسبة الحضورية لطلبة السنة التحضيرية إبان الجائحة، قد يكون مؤثرًا إيجابيًّا في شعور الطلبة بالعدالة والمساواة وتكافؤ الفرص، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة عاصم وآخرين (Asim, et al., 2021) التي بينت ضعف رضا الطلبة عن التقويم من خلال الإنترنت في التعليم عن بعد، في حين جاءت العبارة رقم (٢٦) وهي "أتمكن من الاعتراض على نتائج الاختبارات ومراجعتها للتأكد من عدالة الدرجة التي حصلت عليها " في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٢,٧٣) من (٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة لضعف معرفة الطلبة بآليات الاعتراض على النتائج، كما يمكن عزو ذلك لقلة الطلبة الذين يشعرون بالحاجة إلى المراجعة، وقد يشعر الغالبية بالطمأنينة كون عملية التصحيح تتم بصورة آلية دون تدخل بشري.

البعد السادس: الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة:

جدول رقم (١٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة عن رأيهم في مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣٠	المجتمع المحيط بي يحترم مواعيد محاضراتي عن بُعد ولا يطلب مني تركها	ت	١١٢	٥٤	٨٧	٣٠	١٧	٣,٧١	١,٢٢	١
		%	٣٧,٣	١٨,٠	٢٩,٠	١٠,٠	٥,٧			
٢٨	تتوفر في منزلي خدمة إنترنت بجودة مناسبة للتعليم عن بُعد	ت	٧٣	٧٥	٩٠	٤٣	١٩	٣,٤٧	١,١٩	٢
		%	٢٤,٣	٢٥,٠	٣٠,٠	١٤,٣	٦,٣			
٢٩	تتوفر لدي غرفة خاصة حتى أستفيد من التعليم عن بُعد في هدوء وتركيز	ت	٨١	٧٣	٨٣	٢٨	٣٥	٣,٤٦	١,٣٠	٣
		%	٢٧,٠	٢٤,٣	٢٧,٧	٩,٣	١١,٧			
٣٢	التعليم عن بُعد ساهم في قضاء وقت أطول مع أسرتي	ت	٨٢	٨٠	٦٥	٣٨	٣٥	٣,٤٥	١,٣٢	٤
		%	٢٧,٣	٢٦,٧	٢١,٧	١٢,٧	١١,٧			
٢٧	سهولة توفير أجهزة إلكترونية تناسب التعليم عن بُعد لجميع	ت	٦١	٤٨	١٠١	٥٨	٣٢	٣,١٦	١,٢٥	٥
		%	٢٠,٣	١٦,٠	٣٣,٧	١٩,٣	١٠,٧			

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	الطلاب في الأسرة الواحدة									
٣١	الزيارات والمناسبات الاجتماعية قد تجبرني أحياناً على الغياب عن المحاضرات	ت	٤٥	٤٩	٧٤	٤٩	٨٣	٢,٧٥	١,٤١	٦
		%	١٥,٠	١٦,٣	٢٤,٧	١٦,٣	٢٧,٧			
	المتوسط* العام للبعد							**٣,٤٢**	**٠,٧٦**	

* المتوسط الحسابي من ٥ درجات

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة عن مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة بلغ (٣,٤٢) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثانية، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة عالية على كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في بعد الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، وهذا يدل على وعي الأسرة والمحيط الاجتماعي في المملكة العربية السعودية بأهمية توفير الدعم الكافي للطلبة لضمان مستوى عالٍ من كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد.

وجاءت العبارة رقم (٣٠) وهي " المجتمع المحيط بي يحترم مواعيد محاضراتي عن بُعد ولا يطلب مني تركها " في المرتبة الأولى بدرجة كفاءة عالية بمتوسط (٣,٧١)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع الوعي لدى الأسر والمجتمع في المملكة العربية السعودية، وهو ما يقلل الفوارق المتوقعة في نواتج التعلم عن بعد باختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، وهذه نتيجة تختلف مع نتائج دراسة كوكو وآخرين (Cucco, et al., 2021) لاحتمالية أن يؤدي التعليم عن بعد في إيطاليا إلى اختلاف في نواتج التعلم عند الطلبة باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية للأسرة كمستوى تعليم الوالدين ومواردهما المالية وأسلوب الأبوة وتوافر الوقت، في حين جاءت العبارة رقم (٣١) وهي " الزيارات والمناسبات الاجتماعية قد تجبرني أحياناً على الغياب عن المحاضرات " في المرتبة الخامسة بدرجة متوسطة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٢,٧٥) من (٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنه على الرغم من الوعي الأسري والاجتماعي بأهمية التعليم عن بعد فإن هناك بعض المناسبات الاجتماعية التي تتداخل مع أوقات الدراسة في التعليم عن بعد التي تميزت بكونها جمعت بين أساليب التعليم عن بعد المتزامن وغير المتزامن، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تشين وآخرين (Chen, et al., , 2021) إلى تأثير الزيارات واستقبال الضيوف في المنزل على كفاءة التعليم عن بعد.

إجابة السؤال الثالث: ما تقدير مستقبل التعليم عن بُعد من وجهة نظر طلبة السنة التحضيرية؟

جدول رقم (١٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول تقديرهم لمستقبل التعليم عن بُعد

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٩	سيؤثر التعليم عن بُعد في قدراتي على تكوين الأصدقاء	ت	١٣٧	٤٢	٦٤	٣٣	٢٤	٣,٧٨	١,٣٤	١
		%	٤٥,٧	١٤,٠	٢١,٣	١١,٠	٨,٠			
٦	سيؤدي إلى ارتفاع معدلات الطلاب مقارنة بالتعليم الحضوري	ت	١١٢	٧٧	٦٥	٢٠	٢٦	٣,٧٦	١,٢٦	٢
		%	٣٧,٣	٢٥,٧	٢١,٧	٦,٧	٨,٧			
٣	مستقبل التعليم عن بُعد منحصر في التخصصات النظرية فقط	ت	٨٧	٩٠	٧٨	٢٢	٢٣	٣,٦٥	١,١٩	٣
		%	٢٩,٠	٣٠,٠	٢٦,٠	٧,٣	٧,٧			
٢	أعتقد أن التعليم عن بُعد سيكون مناسبًا للتعليم الجامعي أكثر من التعليم العام (الابتدائي – المتوسط – الثانوي)	ت	١٣٢	٣٧	٥٢	٤١	٣٨	٣,٦١	١,٤٧	٤
		%	٤٤,٠	١٢,٣	١٧,٣	١٣,٧	١٢,٧			
٧	الاستمرار في التعليم عن بُعد سيؤدي مستقبلاً إلى انخفاض جودة التعليم	ت	٩٧	٥٣	٨٢	٣٨	٣٠	٣,٥٠	١,٣٣	٥
		%	٣٢,٣	١٧,٧	٢٧,٣	١٢,٧	١٠,٠			
١	أعتقد أن التعليم عن بُعد سيستمر	ت	٩٤	٦١	٨٧	١٧	٤١	٣,٥٠	١,٣٥	٥
		%	٣١,٣	٢٠,٣	٢٩,٠	٥,٧	١٣,٧			

م	العبارة		بدرجة عالية جدًّا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدًّا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	بعد انحسار جائحة كورونا									
٥	يمكن من الجمع بين العمل والدراسة بسهولة	ت	٦٣	٦٤	٩٧	٤٤	٣٢	٣,٢٧	١,٢٥	٧
		%	٢١,٠	٢١,٣	٣٢,٣	١٤,٧	١٠,٧			
٨	إمكانية زيادة فرص التوظيف لخريجي التعليم عن بُعد	ت	٥٧	٦٤	١٠٦	٣٥	٣٨	٣,٢٢	١,٢٥	٨
		%	١٩,٠	٢١,٣	٣٥,٣	١١,٧	١٢,٧			
٤	إمكانية الجمع بين الجانب المهني التطبيقي والنظري في التعليم عن بعد	ت	٤١	٥٤	١١٢	٥٣	٤٠	٣,٠١	١,٢٠	٩
		%	١٣,٧	١٨,٠	٣٧,٣	١٧,٧	١٣,٣			
	المتوسط* العام							**٣,٠٥**	**٠,٦٩**	

*** المتوسط الحسابي من ٥ درجات**

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن المتوسط العام لإجابات عينة الدراسة حول تقديرهم لمستقبل التعليم عن بُعد بلغ (٣,٠٥) من أصل (٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الثالثة، مما يشير إلى أن عينة الدراسة موافقة بدرجة متوسطة حول تقديرهم لمستقبل التعليم عن بُعد.

وجاءت العبارة رقم (٩) وهي "سيؤثر التعليم عن بُعد في قدراتي على تكوين الأصدقاء" في المرتبة الأولى بتقدير عالٍ لمستقبل التعليم عن بعد بمتوسط (٣,٧٨)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دراسلر (Drašler, et al., 2021) ودراسة إنعام (Ennam, 2021) التي أكدت على أن إمكانية أن يؤدي التعليم عن بعد إلى العزلة الاجتماعية وقلة القدرة على التواصل مع الأقران، وعلى القيادات الجامعية

التنبه لهذه النقطة، حيث أكدت دراسة الصالح (٢٠٢٢م) وجود علاقة ارتباطية طردية بين فاعلية التعليم عن بعد ومراعاة الحاجات الإنسانية للطلبة ومنها الحاجات الاجتماعية، في حين جاءت العبارة رقم (٤) وهي " إمكانية الجمع بين الجانب المهني التطبيقي والنظري في التعليم عن بعد " في المرتبة التاسعة بدرجة متوسطة كأقل المتوسطات بمتوسط بلغ (٣,٠١) من (٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراسلر (Drašler, et al., 2021) التي بينت أن المحاضرات النظرية يمكن تغطيتها بشكل جيد في التعليم عن بعد؛ إلا أن المحتوى العملي التطبيقي يصعب تنفيذه بكفاءة حتى لو استُخدمت المعامل الافتراضية، كما قدرت الدراسة أن الآثار ستكون طويلة المدى على المستوى الدراسي للطلبة وترافقهم إلى سوق العمل.

إجابة السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية تعزى لاختلاف المتغيرات: (الجنس – مسار الدراسة – مقرّ السكن – المستوى الاقتصادي للأسرة – المستوى التعليمي للوالد)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس – نوع

المسار في السنة التحضيرية – مقرّ السكن)، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (المستوى الاقتصادي للأسرة – المستوى التعليمي للوالد). والجداول الآتية تبين النتائج التي تُوصل إليها:

الفروق باختلاف نوع العينة (الجنس):

جدول رقم (١٤)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الإتاحة والاستمرارية	طالب	١٩١	٣,٧٥	٠,٦٤	٠,٤١	٠,٦٨١	غير دالة
	طالبة	١٠٩	٣,٧٢	٠,٦٨			
التعليم والتعلم	طالب	١٩١	٣,٢٣	١,٠١	٠,٠٧	٠,٩٤٢	غير دالة
	طالبة	١٠٩	٣,٢٢	١,٠٣			
الإرشاد الأكاديمي	طالب	١٩١	٢,٩٦	٠,٩٢	٤,٨١	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طالبة	١٠٩	٣,٥٤	١,٠٥			
الدعم الفني	طالب	١٩١	٣,٢٩	٠,٨٥	٤,٥٠	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طالبة	١٠٩	٣,٨٠	١,٠١			
التقويم	طالب	١٩١	٢,٩٣	٠,٨٧	٣,٤٢	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طالبة	١٠٩	٣,٣٣	١,٠٦			
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	طالب	١٩١	٣,٣٠	٠,٦٧	٣,٣٤	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طالبة	١٠٩	٣,٦٢	٠,٨٧			
الدرجة الكلية	طالب	١٩١	٣,٢٤	٠,٥٩	٣,٣٢	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	طالبة	١٠٩	٣,٥١	٠,٧٣			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الإتاحة والاستمرارية ، التعليم والتعلم)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد تعود لاختلاف نوع العينة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تطابق الإجراءات المتعلقة بالإتاحة والاستمرارية وكذلك في أساليب التعليم والتعلم التي استُخدمت، كما يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠١ في الأبعاد: (الإرشاد الأكاديمي، الدعم الفني، التقويم، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الطالبات، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رازمي وإبراهيم (Razami & Ibrahim, 2021) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة لاختلاف الجنس حول تصورات الطلبة نحو التحول إلى التعليم عن بعد، وقد تكون هذه النقطة جديرة بالبحث من باحثين آخرين لاستجلاء هذه النقطة.

الفروق باختلاف نوع المسار في السنة التحضيرية:

جدول رقم (١٥)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية نوع المسار في السنة التحضيرية

البعد	نوع المسار في السنة التحضيرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الإتاحة والاستمرارية	المسار العلمي	١٦٢	٣,٦٩	٠,٦٥	١,٤١	٠,١٥٩	غير دالة
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,٨٠	٠,٦٥			
التعليم والتعلم	المسار العلمي	١٦٢	٢,٩٥	١,٠٥	٥,٣٩	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,٥٥	٠,٨٨			
الإرشاد الأكاديمي	المسار العلمي	١٦٢	٣,٠٦	١,١٢	٢,٠٧	٠,٠٤٠	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,٣٠	٠,٨٤			
الدعم الفني	المسار العلمي	١٦٢	٣,٣٧	١,٠٢	٢,١٠	٠,٠٣٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,٦٠	٠,٨٢			
التقويم	المسار العلمي	١٦٢	٣,٠٢	١,٠١	١,٠١	٠,٣١٤	غير دالة
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,١٣	٠,٩٠			
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	المسار العلمي	١٦٢	٣,٤٠	٠,٨٦	٠,٥٦	٠,٥٧٩	غير دالة
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,٤٤	٠,٦٤			
الدرجة الكلية	المسار العلمي	١٦٢	٣,٢٣	٠,٧٢	٣,٢٦	٠,٠٠١	دالة عند مستوى ٠,٠١
	المسار الإنساني	١٣٨	٣,٤٧	٠,٥٥			

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الإتاحة والاستمرارية ، التقويم، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع المسار في

السنة التحضيرية لأفراد العينة، كما يتضح من الجدول رقم (١٥) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (التعليم والتعلم، الإرشاد الأكاديمي، الدعم الفني)، وفي الدرجة الكلية لمستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف نوع المسار في السنة التحضيرية لأفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة في المسار الإنساني، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المسار الإنساني تغلب عليه المحاضرات النظرية التي قد يسهل تنفيذه بفاعلية وفق إمكانيات التعليم عن بُعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دراسلر وآخرين (Drašler, et al., 2021) التي بينت أن المحاضرات النظرية يمكن تغطيتها بشكل جيد في التعليم عن بعد؛ إلا أن المحتوى العملي التطبيقي يصعب تنفيذه بكفاءة حتى لو استُخدمت المعامل الافتراضية.

الفروق باختلاف مقرّ السكن:

جدول رقم (١٦)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية باختلاف مقرّ السكن

البعد	مقرّ السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الإتاحة والاستمرارية	مدينة	٢٦١	٣,٦٨	٠,٦٦	٣,٨٨	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	قرية	٣٩	٤,١١	٠,٥١			
التعليم والتعلم	مدينة	٢٦١	٣,١٥	١,٠١	٣,٠٧	٠,٠٠٢	

البعد	مقرّ السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
	قرية	٣٩	٣,٦٨	٠,٩٧			دالة عند مستوى ٠,٠١
الإرشاد الأكاديمي	مدينة	٢٦١	٣,١٤	١,٠٤	٢,٠٣	٠,٠٤٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	قرية	٣٩	٣,٤٢	٠,٧٦			
الدعم الفني	مدينة	٢٦١	٣,٤٧	٠,٩٧	٠,١٨	٠,٨٥٩	غير دالة
	قرية	٣٩	٣,٥٠	٠,٦٩			
التقويم	مدينة	٢٦١	٣,١٠	٠,٩٩	١,١٦	٠,٢٤٨	غير دالة
	قرية	٣٩	٢,٩١	٠,٧٦			
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	مدينة	٢٦١	٣,٤٣	٠,٧٧	٠,٦٢	٠,٥٣٥	غير دالة
	قرية	٣٩	٣,٣٥	٠,٧٢			
الدرجة الكلية	مدينة	٢٦١	٣,٣٢	٠,٦٦	١,٦٤	٠,١٠٣	غير دالة
	قرية	٣٩	٣,٥٠	٠,٦٠			

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (الإتاحة والاستمرارية، التعليم والتعلم، الإرشاد الأكاديمي)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف مقرّ سكن أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة الذين مقرّ سكنهم (قرية)، ويرى الباحث أن ارتفاع مستوى البنية التحتية في الجانب التقني في المملكة العربية السعودية عموماً أمر ملموس؛ حيث تشير بيانات المنصة الوطنية السعودية (٢٠٢٢م) إلى تصنيف المملكة ضمن أفضل ١٠ دول متقدمة في العالم لما تمتلكه من متانة في البنية التحتية الرقمية، إلا أن الباحث قد يعزو الفروق لصالح القرية مقابل المدينة بسبب ما قد يفعله أعضاء هيئة التدريس من مراعاة للطلبة من القرى بحجة بطء خدمة الإنترنت، وهو تصور تدعمه نتائج العنزي (٢٠٢٠م)

التي رصدت ميل أعضاء هيئة التدريس بتوفير المحتوى في صورة نصية بدلاً من مقاطع الفيديو مراعاة لهذا الجانب، كما يتضح من الجدول رقم (١٨) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الدعم الفني، التقويم، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف مقرّ سكن أفراد العينة.

الفروق باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة:

جدول رقم (١٧)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الإتاحة والاستمرارية	بين المجموعات	٢,٤٣	٢	١,٢٢	٢,٨٨	٠,٠٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٥,٢٦	٢٩٧	٠,٤٢			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	٥,٧٥	٢	٢,٨٨	٢,٨٢	٠,٠٦١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٣,٣٩	٢٩٧	١,٠٢			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	١,٦١	٢	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٤٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠١,٥٢	٢٩٧	١,٠٢			
الدعم الفني	بين المجموعات	٢,٦٧	٢	١,٣٣	١,٥١	٠,٢٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٢,٠٢	٢٩٧	٠,٨٨			
التقويم	بين المجموعات	٦,٠١	٢	٣,٠٠	٣,٢٩	٠,٠٣٩	

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
	داخل المجموعات	٢٧١,٤٣	٢٩٧	٠,٩١			دالة عند مستوى ٠,٠٥
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	بين المجموعات	٧,٢٢	٢	٣,٦١	٦,٤٠	٠,٠٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٦٧,٦٩	٢٩٧	٠,٥٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٤٦	٢	٠,٢٣	٠,٥٤	٠,٥٨٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٨,٣٤	٢٩٧	٠,٤٣			

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (الإتاحة والاستمرارية، التعليم والتعلم، الإرشاد الأكاديمي، الدعم الفني)، وفي الدرجة الكلية لمستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المستوى الاقتصادي لأسر أفراد العينة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود بدائل متنوعة في أساليب تقديم المحتوى التعليمي للطلبة تتناسب مع اختلافهم الطبيعي في المستوى الاقتصادي، كما يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (التقويم، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود

لاختلاف المستوى الاقتصادي لأسر أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق جدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية باختلاف المستوى الاقتصادي للأسرة

البعد	المستوى الاقتصادي للأسرة	المتوسط الحسابي	منخفض	متوسط	مرتفع	الفرق لصالح
التقويم	منخفض	٢,٦٦				
	متوسط	٣,١٢	*			متوسط
	مرتفع	٣,٢٥				
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	منخفض	٢,٩٨				
	متوسط	٣,٤٦	*			متوسط
	مرتفع	٣,٦٨	*			مرتفع

*** تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (١٨) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ وجود علاقة طردية بين المستوى الاقتصادي للأسرة وكفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في أبعاد (التقويم والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، مما قد يلزم معه التنبه لتلك الفئة من الطلبة من القيادات الجامعية وتفعيل برامج عمادة شؤون الطلاب المتعلقة بالقروض وما شابه ذلك لتمكينهم من توفير متطلبات التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراستي إنعام (Ennam, 2021) وعاصم وآخرين (Asim, et al., 2021) اللتين أوضحتا أن ضعف الحالة الاقتصادية للأسرة أمر مؤثر في كفاءة التحول نحو التعليم عن بُعد؛ حيث قد لا تستطيع الأسرة توفير متطلبات الدراسة للأبناء.

الفروق باختلاف المستوى التعليمي للوالد:

جدول رقم (١٩)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية باختلاف المستوى التعليمي للوالد

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الإتاحة والاستمرارية	بين المجموعات	٣,١٢	٣	١,٠٤	٢,٤٧	٠,٠٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٤,٥٧	٢٩٦	٠,٤٢			
التعليم والتعلم	بين المجموعات	٢٣,٣٢	٣	٧,٧٨	٨,٠٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٨٥,٨٢	٢٩٦	٠,٩٧			
الإرشاد الأكاديمي	بين المجموعات	٤,٧٥	٣	١,٥٩	١,٥٧	٠,١٩٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٩٨,٣٧	٢٩٦	١,٠١			
الدعم الفني	بين المجموعات	٦,١٦	٣	٢,٠٥	٢,٣٥	٠,٠٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥٨,٥٣	٢٩٦	٠,٨٧			
التقويم	بين المجموعات	١٠,٩٧	٣	٣,٦٦	٤,٠٦	٠,٠٠٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٦٦,٤٧	٢٩٦	٠,٩٠			
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	بين المجموعات	٧,٧٤	٣	٢,٥٨	٤,٥٧	٠,٠٠٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
	داخل المجموعات	١٦٧,١٧	٢٩٦	٠,٥٧			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٣,٩٧	٣	١,٣٢	٣,١٤	٠,٠٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٢٤,٨٣	٢٩٦	٠,٤٢			

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (الإتاحة والاستمرارية ، الإرشاد الأكاديمي، الدعم الفني)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المستوى التعليمي لوالدي أفراد العينة، ويعزو

الباحث هذه النتيجة إلى أن تلك الأبعاد لا تتأثر بالمستوى الدراسة للوالد؛ كونها تتم بصورة أساسية ضمن النظام التعليمي عمومًا، وداخل الجامعة خصوصًا، وقد لا تتقاطع مع جهود الوالد داخل الأسرة بصورة أساسية، كما يتضح من الجدول رقم (١٩) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (التعليم والتعلم، التقويم، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة)، وفي الدرجة الكلية لمستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف المستوى التعليمي لوالدي أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ٢٠).

جدول رقم (٢٠)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول مستوى كفاءة إدارة التحول نحو التعليم عن بعد في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية بالسنة التحضيرية باختلاف المستوى التعليمي للوالد

البعد	المستوى التعليمي للوالد	المتوسط الحسابي	دون شهادة	الثانوية فما دون	البكالوريوس	دراسات عليا	الفرق لصالح
التعليم والتعلم	دون شهادة	٢,٨٣					
	الثانوية فما دون	٣,٢٨				*	الثانوية فما دون
	البكالوريوس	٣,٤٢	*			*	البكالوريوس
	دراسات عليا	٢,٤٧					
التقويم	دون شهادة	٣,٠٠					
	الثانوية فما دون	٣,٠٢					

البعد	المستوى التعليمي للوالد	المتوسط الحسابي	دون شهادة	الثانوية فما دون	البكالوريوس	دراسات عليا	الفرق لصالح
	البكالوريوس	٣,٢٧				*	البكالوريوس
	دراسات عليا	٢,٥٨					
الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة	دون شهادة	٣,١٤					
	الثانوية فما دون	٣,٣٠					
	البكالوريوس	٣,٥٨		*			البكالوريوس
	دراسات عليا	٣,٦١					
الدرجة الكلية	دون شهادة	٣,٢٥					
	الثانوية فما دون	٣,٣٣					
	البكالوريوس	٣,٤٥				*	البكالوريوس
	دراسات عليا	٣,٠٣					

*** تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ في أبعاد (التعليم والتعلم، التقويم، الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة) لصالح أفراد العينة الذين مستوى تعليم والدهم (البكالوريوس)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قدرة الوالد الحاصل على البكالوريوس من التعامل مع المستجدات الحاصلة في التعليم عن بعد وتقديم الدعم المناسب للأبناء مقارنة مع من لم يحصلوا عليه، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Smith, Cleland,2020) التي أظهرت ارتباطاً بين الطلاب منخفضي المستوى التعليمي مع مستوى الوالد التعليمي المنخفض، إلا أن الباحث يرى أن وجود فروق لصالح حاملي البكالوريوس مقابل حاملي الدراسات العليا أمر جدير بالبحث من الباحثين، ويرى الباحث أن حاملي الدراسات العليا قد ينشغلون عن أسرهم بمقتضيات البحث العلمي الذي يحتاج مزيد جهد ووقت، لاسيما في أوقات الأزمات.

الخاتمة والتوصيات:

خرجت الدراسة بنتائج تفيد بأن عملية التحول نحو التعليم عن بُعد كانت متوسطة بصورة عامة، إلا أنها كانت ذات كفاءة عالية في ثلاثة منها، هي: الإتاحة والاستمرارية والدعم الفني والظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، كما أن بقية الأبعاد كانت ذات كفاءة متوسطة، وهو ما يشير إلى الجهود التي بذلتها وزارة التعليم في هذا الإطار مستثمرة الدعم اللامحدود الذي قدمته قيادة المملكة العربية السعودية؛ حيث ساهمت البنية التحتية الرقمية عالية المستوى في استمرارية العملية التعلمية دون انقطاع، كما وفرت القطاعات المختلفة خدمات الدعم الفني المناسب للتعامل مع صعوبات التحول، كما تناغمت جهود الوزارة والأسر في استثمار كل الظروف والقدرات في إتاحة الفرصة التعليمية لجميع الطلبة بعدالة وتكافؤ، وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنها توصي بالآتي:

- ضرورة استثمار قدرة التعليم عن بعد في الإتاحة والاستمرارية في النظام التعليمي، لاستبقاء الطلبة المعرضين للتسرب، واستعادة أعداد من متسربي النظام التعليمي في الفترات الماضية.
- إنشاء وحدة تختص بمراقبة جودة المحتوى التعليمي في الكليات والأقسام، لاعتماد المحتوى التعليمي الإلكتروني على أنه شرط من شروط السماح بإتاحة المقرر للتعليم عن بُعد في مرحلة ما بعد الجائحة.
- تطوير الإرشاد الأكاديمي من خلال إدماج المنصات الإلكترونية على أنها بديل للإرشاد التقليدي المحصور في الحضور لمكاتب أعضاء هيئة التدريس.

- وجود رخصة مهنية لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة قبل إتاحة المقررات في نمط التعليم عن بعد في فترة ما بعد الجائحة.
- بناء بنوك أسئلة رقمية لجميع المقررات قبل إتاحتها في نمط التعليم عن بعد، واعتمادها من وحدة جودة المحتوى التعليمي؛ لتلافي بعض عيوب التقويم عن بعد.
- استثمار الخدمات التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب في تقديم الخدمات والقروض للطلبة وفق الظروف الاقتصادية والاجتماعية لهم على أنها مساهمة في توفير متطلبات التعليم عن بعد.

المراجع العربية:

١. بدوي، محمد محمد عبد الهادي (٢٠١٤)، فعالية برنامج مقترح في التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحو التقويم الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٣, ع٥، ١٤٧ –١٦٧.

٢. الجار الله، سليمان بن ناصر، والخريجى، عبدالله بن إبراهيم عبدالله (٢٠٢٠)، استدامة نظام التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل آراء المستفيدين في منصة تويتر في ظل جائحة كورونا كوفيد–١٩، الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة، س٦٠، عدد خاص ، ٨٧٣ – ٩٢٨.

٣. حرزالله، حسام توفيق محمد، أبو سارة، عبدالرحمن محمد صادق، و دويكات، لؤي نمر عبدالله (٢٠٢٢)، أثر التعليم عن بعد على مبدأ تكافؤ فرص تعلم الرياضيات خلال جائحة كوفيد–١٩ في محافظات شمال فلسطين، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، مج، ع١٦.

٤. دانييل، جوني (٢٠١٥م)، أساسيات اختيار العينة في البحوث العلمية: مبادئ توجيهية عملية لإجراء اختيار العينة البحثة، ترجمة طارق عبد الرحمن، معهد الإدارة العامة.

٥. زكى، حنان مصطفى أحمد (٢٠٢١)، تعليم عن بعد أم بعد عن التعليم: نظرة تحليلية للعملية التعليمية في ظل الظروف الراهنة وجائحة كورونا، المجلة التربوية، ج٨٨، ٦٩١ – ٧٠٦.

٦. السكران، عبدالله بن فالح بن راشد، ورمضان، عصام بن جابر (٢٠٢١)، استراتيجية مقترحة لمواجهة التداعيات التربوية للجائحات المعدية بالجامعات السعودية من وجهة نظر خبراء التربية: جائحة كورونا Covid-19 أنموذجا، مجلة العلوم التربوية، ع٢٩ ، ٣٤٩– ٤٢٠.

٧. السيد، محمد آدم أحمد، والبيشى، عامر بن مترك سياف (٢٠٢١)، تجربة المملكة العربية السعودية في استخدام التعليم عن بعد لمواجهة تحديات التعليم في ظل أزمة كورونا: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، عدد خاص، ١٢٥_١٧١.

٨. الصالح، ندى بنت جهاد (٢٠٢٢)، أهمية الحاجات الإنسانية الأساسية للطلبة في أثناء الأزمات وعلاقتها بفاعلية التعلم عن بعد: جائحة فايروس كورونا (COVID-19) أنموذجًا، مجلة العلوم التربوية، مج٣٤، ع١ ، ٧٥–١٠١.

٩. طايع، فيصل الراوي رفاعي، عبدالرحيم، على عبدالحليم على، و وهبة، عماد صموئيل (٢٠٢١)، آليات معاصرة لدعم مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مصر، مجلة سوهاج لشباب الباحثين، ع١ ، ٢٩٧ – ٣٠٦.

١٠. عمادة القبول والتسجيل (٢٠٢١م)، جامعة جدة، تاريخ الدخول ٢٣/ ٦/ ٢٠٢١م، على الرابط https://darnj.uj.edu.sa.

١١. عمر، عمر موسى الحسن، واليوسف، إبراهيم يوسف (٢٠٢٠)، واقع توظيف التقويم الإلكتروني بجامعة الملك فيصل أثناء جائحة كورونا "Covid 19"، مجلة العلوم التربوية، مج٦، ع١ ، ١٥١ – ١٨١.

١٢. العنزي، أحمد معجون (٢٠٢٠)، واقع التعليم عن بعد والمقررات الإلكترونية في ضوء التحديات العالمية لجائحة كورونا المستجد "Covid-19" على طلاب جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور، مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، مج٦، ع١ ، ٢١٧ – ٢٥٥.

١٣. فتح الله، مسعودة (٢٠٢١)، عدم تكافؤ الفرص في التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد مجلة الميادين الاقتصادية، مج٤، ع١ ، ٨٧ – ١٠٥.

١٤. كريسول، جون (٢٠١٩م)، تصميم البحوث الكمية- النوعية – المزجية، ترجمة عبدالمحسن القحطاني، ط٢، دار المسيلة للنشر والتوزيع.

١٥. المعمري، سيف، والعامري، محمد، والعياصرة، محمد، والمنذرية، ريا، وشحات، محمد، والحوسنية، خولة، فوزي، ياسر، ومحمد، أسماء، وإسماعيل، سامح، ونصر، مروه، والجهورية، لولوة، والبدوية، رحمة (٢٠٢١م)، تطوير المناهج الدراسية في ظل كوفيد -١٩: استشراف من قلب الجائحة، دار الوراق/ مسقط، سلطنة عمان.

١٦. المنصة الوطنية الموحدة (٢٠٢٢م)، تعرف على المملكة – التحول الرقمى، على الرابط https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransform ation. تاريخ الدخول ١/١٠/ ٢٠٢٢م.

١٧. واس. (٢٠٢١م) وكالة الأنباء السعودية، تصريح معالي نائب وزير التعليم بتاريخ لرياض ١٦ ربيع الآخر ١٤٤٢ هـ الموافق ٠١ ديسمبر ٢٠٢٠ م.

١٨. وزارة التعليم (٢٠٢١م)، موقع وزارة التعليم الإلكتروني، تاريخ الدخول ٢٣/ ٦/ ٢٠٢١م، على الرابط: https://www.moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/UniversitiesList.aspx.

المراجع الأجنبية:

1. Altwaijry, N., Ibrahim, A., Binsuwaidan, R., Alnajjar, L. I., Alsfouk, B. A., & Almutairi, R. (2021). Distance education during covid-19 pandemic: A college of pharmacy experience. Risk Management and Healthcare Policy, 14, 2099-2110. doi:10.2147/RMHP.S308998.
2. Asim,H. Asmat, A. Ilyas, K. and Hassan, M. T. "COVID-19: Future Preference of University Students to Promote Online Education in Pakistan," 2021 International Conference on Digital Futures and Transformative Technologies (ICoDT2) Published online, 2021, pp. 1-7, doi: 10.1109/ICoDT252288.2021.9441486.
3. Chen, Z., Cao, H., Deng, Y., Gao, X., Piao, J., & Xu, F. (2021). Learning from home: A mixed-methods analysis of live streaming based remote education experience in chinese colleges during the covid-19 pandemic. Paper presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, doi:10.1145/3411764.3445428 Retrieved from www.scopus.com.
4. Cucco, B., Gavosto, A., & Romano, B. (2021). How to fight against drop out and demotivation in crisis context: Some insights and examples from italy doi:10.1007/978-981-15-7869-4_2 Retrieved from www.scopus.com.
5. Drašler, V., Bertoncelj, J., Korošec, M., Žontar, T. P., Ulrih, N. P., & Cigić, B. (2021). Difference in the attitude of students and employees of the university of ljubljana towards work from home and online education: Lessons from covid-19 pandemic. Sustainability (Switzerland), 13(9) doi:10.3390/su13095118.
6. Ennam ,A (2021) Assessing Covid-19 pandemic-forced transitioning to distance e-learning in Moroccan universities: an empirical, analytical critical study of implementality and achievability, The Journal of North African Studies, Published online: 07 Jun 2021DOI: 10.1080/13629387.2021.1937138
7. Gelber, D., Castillo, C., Alarcón , Treviño E. & Escribano, R.(2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. Int Rev Educ 67, 79–101 (2021). https://doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2
8. Gelber, D., Castillo, C., Alarcón, Treviño, E & Escribano, R.(2021). COVID-19 and the right to education in Chile: An opportunity to revisit our social contract. International Review of Education. 79–101, doi.org/10.1007/s11159-021-09881-2.
9. George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

10. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning.
11. Mutch, C. (2021). COVID-19 and the exacerbation of educational inequalities in NewZealand. Perspectives in Education 39(1), 242–256.
12. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
13. rašler, V., Bertoncelj, J., Korošec, M., Žontar, T. P., Ulrih, N. P., & Cigić, B. (2021). Difference in the attitude of students and employees of the university of ljubljana towards work from home and online education: Lessons from covid-19 pandemic. Sustainability (Switzerland), 13(9) doi:10.3390/su13095118
14. Razami, H. H., & Ibrahim, R. (2021). Distance education during COVID-19 pandemic: The perceptions and preference of university students in malaysia towards online learning. International Journal of Advanced Computer Science and Applications, 12(4), 118-126. doi:10.14569/IJACSA.2021.0120416.
15. Smith KG, Cleland J.(2020) Drastic times need drastic measures: COVID-19 and widening access to medicine. J R Coll Physicians Edinb.50(4):431–435.
16. SPA (2021) Saudi Press Agency, statement by His Excellency the Deputy Minister of Education on Riyadh 16 Rabi' 2 1442 AH corresponding to December 01, 2020.(in Arabic)
17. UNESCO. (2020c). Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19. Notas temáticas del Sector Educación. «Planificación educativa sensible a las crisis.» UNESCO. https://es.unesco. org/covid19/educationresponse/support.
18. Wu, W., Bakirova, G., & Trifonov, I. (2021). A shift towards visualization in eLearning. International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies, 16(6), 1-12. doi:10.4018/IJWLTT.20211101.oa11.

AlmrAjç Alçrbyħ:
1. bdwy ،mHmd mHmd çbd AlhAdy (2014) ،fçAlyħ brnAmj mqtrH fy Altçlym AlĂlktrwny ltnmyħ mhArAt tSmym AlAxtbArAt AlĂlktrwnyħ wAlAtjAh nHw Altqwym AlĂlktrwny ldŶ TlAb AldrAsAt AlçlyA ،Almjlħ Altrbwyħ Aldwlyħ AlmtxSSħ ،mj3,ç٥١٤٧ ، -167.
2. AljAr Allh ،slymAn bn nASr ،wAlxryjy ،çbdAllh bn ĂbrAhym çbdAllh (2020) ،AstdAmħ nĎAm Altçlm AlĂlktrwny fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ mn xlAl tHlyl ĀrA' Almstfydyn fy mnSħ twytr fy Ďl jAŶHħ kwrwnA kwfyd-19 ،AlĂdArħ AlçAmħ ،mçhd AlĂdArħ AlçAmħ ،s60 ،çdd xAS ٨٧٣ ، - 928.
3. HrzAllh ،HsAm twfyq mHmd ،Âbw sArħ ،çbdAlrHmn mHmd SAdq ، w dwykAt ،lŵy nmr çbdAllh (2022) ،Âθr Altçlym çn bçd çlŶ mbdÂ tkAfŵ frS tçlm AlryADyAt xlAl jAŶHħ kwfyd-19 fy mHAfĎAt ŝmAl flsTyn ،Almjlħ AlflsTynyħ lltçlym AlmftwH wAltçlm AlĂlktrwny ، jAmçħ Alqds AlmftwHħ ،mj ،ç16.
4. dAnyyl ،jwny (2015m) ،ÂsAsyAt AxtyAr Alçynħ fy AlbHwθ Alçlmyħ: mbAdŶ twjyhyħ çmlyħ lĂjrA' AxtyAr Alçynħ AlbHθħ ، trjmħ TArq çbd AlrHmn ،mçhd AlĂdArħ AlçAmħ.
5. zky ،HnAn mSTfŶ ÂHmd (2021) ،tçlym çn bçd Âm bçd çn Altçlym: nĎrħ tHlylyħ llçmlyħ Altçlymyħ fy Ďl AlĎrwf AlrAhnħ wjAŶHħ kwrwnA ،Almjlħ Altrbwyħ ،j88٦٩١ ، - 706.
6. AlskrAn ،çbdAllh bn fAlH bn rAŝd ،wrmDAn ،çSAm bn jAbr (2021) ، AstrAtyjyħ mqtrHħ lmwAjhħ AltdAçyAt Altrbwyħ lljAŶHAt Almçdyħ bAljAmçAt Alsçwdyħ mn wjhħ nĎr xbrA' Altrbyħ: jAŶHħ kwrwnA Covid-19 ÂnmwðjA ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،ç٢٩٣٤٩ ، - 420.
7. Alsyd ،mHmd Ādm ÂHmd ،wAlbyŝy ،çAmr bn mtrk syAf (2021) ، tjrbħ Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ fy AstxdAm Altçlym çn bçd lmwAjhħ tHdyAt Altçlym fy Ďl Âzmħ kwrwnA: drAsħ tHlylyħ tqwymyħ ،mjlħ AljAmçħ AlĂslAmyħ llçlwm Altrbwyħ wAlAjtmAçyħ ،çdd xAS١٢٥ ،_171.
8. AlSAlH ،ndŶ bnt jhAd (2022) ،Âhmyħ AlHAjAt AlĂnsAnyħ AlÂsAsyħ llTlbħ fy ÂθnA' AlÂzmAt wçlAqthA bfAçlyħ Altçlm çn bçd: jAŶHħ fAyrws kwrwnA (COVID-19) ÂnmwðjA ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،mj34 ،ç١١٠١-٧٥ ، .

9. TAyç ،fySl AlrAwy rfAçy ،çbdAlrHym ،çly çbdAlHlym çly ،w whbħ ، çmAd SmwŶyl (2021) ،ĀlyAt mçASrħ ldçm mbdÂ tkAfŵ AlfrS Altçlymyħ fy mSr ،mjlħ swhAj lŝbAb AlbAHθyn ،ç١٢٩٧ ، - 306.
10. çmAdħ Alqbwl wAltsjyl (2021m) ،jAmçħ jdħ ،tAryx Aldxwl 23/ 6/ 2021m ،çlŶ AlrAbT https://darnj.uj.edu.sa.
11. çmr ،çmr mwsŶ AlHsn ،wAlywsf ،ĂbrAhym ywsf (2020) ،wAqç twĎyf Altqwym AlĂlktrwny bjAmçħ Almlk fySl ÂθnA' jAŶHħ kwrwnA "Covid 19" ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،mj6 ،ç١٥١ ، - 181.
12. Alçnzy ،ÂHmd mçjwn (2020) ،wAqç Altçlym çn bçd wAlmqrrAt AlĂlktrwnyħ fy Dw' AltHdyAt AlçAlmyħ ljAŶHħ kwrwnA Almstjd "Covid-19" çlŶ TlAb jAmçħ AlHdwd AlŝmAlyħ mn wjhħ nĎr ÂçDA' hyŶħ Altdrys wAlTlAb wÂwlyA' AlÂmwr ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ: jAmçħ AlÂmyr sTAm bn çbdAlçzyz ،mj6 ،ç١٢١٧ ، - 255.
13. ftH Allh ،msçwdħ (2021) ،çdm tkAfŵ AlfrS fy Altçlym çn bçd fy Ďl jAŶHħ kwfyd mjlħ AlmyAdyn AlAqtSAdyħ ،mj4 ،ç١٨٧ ، - 105.
14. kryswl ،jwn (2019m) ،tSmym AlbHwθ Alkmyħ- Alnwçyħ – Almzjyħ ، trjmħ çbdAlmHsn AlqHTAny ،T2 ،dAr Almsylħ llnŝr wAltwzyç.
15. Almçmry ،syf ،wAlçAmry ،mHmd ،wAlçyASrħ ،mHmd ، wAlmnðryħ ،ryA ،wŝHAt ،mHmd ،wAlHwsnyħ ،xwlħ ،fwzy ،yAsr ، wmHmd ،ÂsmA' ،wĂsmAçyl ،sAmH ،wnSr ،mrwh ،wAljhwryħ ، lwlwħ ،wAlbdwyħ ،rHmħ (2021m) ،tTwyr AlmnAhj AldrAsyħ fy Ďl kwfyd -19: AstŝrAf mn qlb AljAŶHħ ،dAr AlwrAq/ msqT ،slTnħ çmAn.
16. AlmnSħ AlwTnyħ AlmwHdħ (2022m) ،tçrf çlŶ Almmlkħ – AltHwl Alrqmy ،çlŶ AlrAbT https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/aboutksa/digitaltransform ation.tAryx Aldxwl 1/10/ 2022m.
17. wAs. (2021m) wkAlħ AlÂnbA' Alsçwdyħ ،tSryH mçAly nAŶb wzyr Altçlym btAryx lryAD 16 rbyç AlĀxr 1442 h- AlmwAfq 01 dysmbr 2020 m.
18. wzArħ Altçlym (2021m) ،mwqç wzArħ Altçlym AlĂlktrwny ،tAryx Aldxwl 23/ 6/ 2021m ،çlŶ AlrAbT:https://www.moe.gov.sa/ar/education/highereducation/Pages/ UniversitiesList.aspx

الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بمحافظة الدوادمي في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب

أ. فهد بن مصلح بن عبدالله العتيبي
إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي
وزارة التعليم

الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بمحافظة الدوادمي في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب

أ. فهد بن مصلح بن عبدالله العتيبي

إدارة التعليم بمحافظة الدوادمي
وزارة التعليم

تاريخ تقديم البحث: ٢٦/ ٨/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٧/ ٤/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، من خلال التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجالات (القيادة المدرسيَّة – التَّطوير المدرسي والمهني – قيادة التَّعليم والتَّعلم – تحسين البيئة المدرسيَّة – القيم والأنظمة المهنيَّة والشَّراكة مع الأسرة والمجتمع)، وتحديد الفروق بين متوسطات أفراد العيِّنَةِ حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام تعزى لمتغير (الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة)، ولتحقيق تلك الأهداف تمَّ اختيار عيِّنة عشوائيَّة من مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بالدوادمي بلغ عددها (١٧٣) مديراً ومديرةً. واستخدمت الاستبانة التِّي تكونت من (٣١) فقرةً لجمع البيانات الكميَّة، واستخدام المقابلة المفتوحة مع عيِّنة قصديَّة عددها (٦) من أفراد العيِّنة العشوائيَّة لجمْع البيانات النَّوعيَّة؛ حيث تمَّ استخدام المنهج المختلط، وذلك عبر التَّصميم التَّتابعيّ التَّفسيريّ، وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في جميع المجالات جاءت بدرجةِ موافقةٍ عاليَّةٍ. كما تبيَّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في استجابة عيِّنة الدِّراسة تعزى لمتغير الجنس، وعلى جميع محاور الاستبانة، كما وجد فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيادة المدرسيَّة، بينما تبيَّن عدم وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة على باقي الأبعاد الأخرى.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التَّدريبيَّة، مديرو المدارس، التَّعليم العام، التَّدريب.

TRAINING NEEDS OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS PRINCIPALS IN AL-DAWADMI IN THE LIGHT OF THE EDUCATION AND TRAINING EVALUATION COMMISSION

Fahd bin Musleh bin Abdullah Al-Otaibi

Department of Education in Dawadmi

Ministry of Education

Abstract:

THE STUDY AIMED TO IDENTIFY THE TRAINING NEEDS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL PRINCIPALS IN LIGHT OF THE STANDARDS OF THE EDUCATION AND TRAINING EVALUATION COMMISSION IN SAUDI ARABIA. THAT WAS BY IDENTIFYING THE TRAINING NEEDS OF PUBLIC EDUCATION SCHOOLS PRINCIPALS IN THE FIELDS OF (SCHOOL LEADERSHIP, SCHOOL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TEACHING AND LEARNING LEADERSHIP, IMPROVING THE SCHOOL ENVIRONMENT, PROFESSIONAL VALUES AND SYSTEMS, AND PARTNERSHIP WITH THE FAMILY AND SOCIETY) AND DETERMINING THE DIFFERENCES BETWEEN THE AVERAGES OF THE SAMPLE MEMBERS ON TRAINING NEEDS OF PUBLIC EDUCATION SCHOOLS PRINCIPALS DUE TO THE VARIABLE (GENDER AND YEARS OF SERVICE IN SCHOOL ADMINISTRATION). TO ACHIEVE THOSE GOALS, A RANDOM SAMPLE OF (١٧٣) PRINCIPALS OF GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN AL-DAWADMI GOVERNORATE WAS SELECTED. THE QUESTIONNAIRE, WHICH CONSISTED OF (٣١) ITEMS, WAS USED TO COLLECT QUANTITATIVE DATA AND USE THE OPEN INTERVIEW WITH AN INTENTIONAL SAMPLE OF (٦) OF RANDOM SAMPLE MEMBERS TO COLLECT QUALITATIVE DATA IN ADDITION, THE MIXED METHOD USED THROUGH AN EXPLANATORY SEQUENTIAL DESIGN.THE STUDY FINDINGS CONCLUDED THAT THE TRAINING NEEDS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL PRINCIPALS IN ALL FIELDS "STRONGLY AGREE". IT ALSO FOUND THAT THERE WERE STATISTICALLY SIGNIFICANT DIFFERENCES IN THE RESPONSE OF THE STUDY SAMPLE DUE TO THE VARIABLE OF SEX ON ALL OF THE QUESTIONNAIRE ITEMS. MOREOVER, THERE WERE DIFFERENCES DUE TO THE VARIABLE NUMBER OF YEARS OF SERVICE IN SCHOOL ADMINISTRATION ON THE ITEM OF TRAINING NEEDS OF GENERAL EDUCATION SCHOOL PRINCIPALS IN THE FIELD OF SCHOOL LEADERSHIP HOWEVER, IT FOUND NO DIFFERENCES DUE TO THE VARIABLE OF THE NUMBER OF SERVICE YEARS IN THE SCHOOL ADMINISTRATION ON OTHER ITEMS.

key words: TRAINING NEEDS, SCHOOL PRINCIPALS, GENERAL EDUCATION, TRAINING.

مقدمة:

تَسارَعُ النظم التَّعليميَّة في مختلف الدُّول لإحداث التَّحوُّلاتِ الملائمة التَّي مِن شأنها أن تستوعب هذا الكمَّ الهائل من التَّغيرات التِّقنيَّة والمعرفيَّة والاجتماعيَّة التَّي يشهدها العالم، حيث فرض التَّطوُّر الكبير في قطاع الاتصالات، وتقنيَّة المعلومات، ووسائل التَّواصل والمعرفة، واقعاً جديداً جعل المؤسسات التَّربويَّة أمام تحدٍّ كبير وتغيُّرات عميقةٍ ومتسارعة.

ولمواكبة هذا التَّقدم المتسارع، أصبح من الضروري التَّوجهُ نحو مضاعفة الاهتمام بعمليتي التَّعليم والتَّعلُّم ونواتجهما، ومن هنا تقع المسؤوليَّة على القائمين على مؤسسات التَّعليم لمواجهة هذه التَّحديات، والعملِ بكل جهد وفاعليَّة لتحسين أداء جميع العاملين في مجال التَّعليم عن طريق التَّدريب؛ باعتباره من أهم محاور تطوير العمل (الحيدري والشدادي وخليل،٢٠٢١م، ٢٢٠).

وقد أصبح التَّدريب لغةَ العالم المعاصر، ويمثّل ضرورةً ملحةً لمواجهة التَّطوُّر؛ حيث احتلَّ مكانةً محوريَّةً في المؤسسات والمنظمات الحديثة، وأخذ يمثّل بعداً مهمًّا في فعاليَّة تحسين مستوى الأداء المؤسسي، فالتَّدريب سلوك إنساني بدأَ منذ القِدَم، وتطوَّرَ خلال الزمن، وقد اعتمدَتْه المجتمعات المتقدمةُ والناميَّة قديماً ومستقبلاً وحاضراً، وسيلةً لتطوير أداء كوادرها البشريَّة وتحسينه؛ بتوظيف أساليب وطرائق مختلفة تناسب طبيعة العصر الذي نعيشه، وفقَ التَّوجهات العالميَّة المعاصرة (عسيري،٢٠١٩م، ٣٥)

ويشير (البويوسف، ٢٠٢١، ١٢٧) إلى أنَّ البحوث والدراسات في الدول المتقدمة توصَّلت إلى أنَّ نسبة إسهام التَّدريب في الإنتاجيَّة تتراوح بين ٢٦٪ إلى ٥٥٪. ويعتبر (الحمد، ٢٠٢١م، ٤٢٧) بأنَّ التَّدريب يُعزِّز من قوَّة الموظفين

وتماسكهم داخل المنظمات وخارجها، وذلك من خلال الاطلاع على أساليب مواجهة التَّحديات، والعمل على التَّدرب على تطبيق الاستراتيجيات؛ من أجل رفع مستوى أداء الموظفين من المهارات والمعرفة الفنيَّة والإداريَّة. وعلى هذا المعنى يؤكد (العبدلي والمنتشري ،٢٠٢١م، ٤٣٣)، ويضيفان بأن التَّدريب هو أحد أهم وسائل المؤسسات في التَّأثير في سلوك الأفراد، والتَّغيير في إمكانياتهم العلميَّة والعمليَّة، والوصول بهم إلى درجة عالية من المهارات والكفاءة العالية في مجال عملهم، كما يعتبر وسيلةً من الوسائل الأكثر تقبُّلاً للتَّغيير والتَّطوير داخلَ المؤسسات.

ويُعدُّ تصميم البرامج التَّدريبيَّة وبناؤها وفق الاحتياجات التَّدريبيَّة أُولَى خطوات التَّدريب الناجح، وبالرغم من تعدد طرق تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لبناء البرامج التَّدريبيَّة ووسائلها، فإنَّ تحديد هذه الاحتياجات من قِبَل المتدربين أنفسهم في المحاور التَّي يحتاجونها، له دورٌ حاسم ومهمٌّ في بناء هذه البرامج وفعاليتها، ويعطي للمتدرب فرصة المشاركة في تحديد احتياجاته التَّدريبيَّة، وتحديدَ المواضيع التَّي تحتاج إلى تطوير وتحسين (الرميح، ٢٠٢١م، ٦٧٨).

ولذا ينظر إلى (تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس) على أنها أهم خطوة عمليَّة في بناء البرامج التَّدريبيَّة، حيث إن التَّدريب على الموضوعات والمهارات المتجددة بالإدارة المدرسيَّة أصبح ضرورةً ملحةً؛ لمسايرة التَّجديدات التَّربويَّة والتَّطوير، فضلاً عن ضرورة تحقيق التَّنمية المهنيَّة المستدامة لمديري المدارس، خصوصًا في ظل تعدُّد أدوارهم الوظيفيَّة، وتنوع المهام والواجبات المنوطة بهم (درادكة والطلحي، ٢٠١٤م، ٣٥٦).

وقد أكدت العديد من الدراسات التَّي قام بها الباحثون: الرميح (٢٠٢١م) البويوسف (٢٠٢١م) الحيدري والشدادي وخليل (٢٠٢١م) على أهميَّة تحديد

الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس باعتباره عاملاً مهمًّا من شأنه أن يُسْهم في تحقيق التَّدريب لأهدافه.

وانطلاقاً من إيمانها بدور مدير المدرسة في مواكبة التَّطوُّر في وظيفة المدرسة وحاجة ذلك إلى رفع مستوى التَّطوير المهني لمديري المدارس، طوَّرت هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب في المملكة العربيَّة السعوديَّة معاييرَ مهنيَّة لمديري المدارس، بهدف رفع جودة أدائهم، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتَّأكُّد من أنهم يمتلكون الكفاءة المطلوبة للانضمام لمهنة الإدارة المدرسيَّة، وأداء هذه الأمانة على الوجه المطلوب، وذلك سعياً لضمان جودة التَّعليم (هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، ٢٠٢٠، ٤)

وبالرغم من الجهود التَّي تبذلها وزارة التَّعليم وهيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب والمعهد الوطني للتطوير المهني نحو الارتقاء بالكفاءة المهنيَّة لمديري المدارس من خلال التَّدريب، فإنَّها لا زالت خطوات في بدايتها، وهذا يعني الحاجة إلى البحث عن آليات فاعلة تضمن تحقيق التَّدريب لأهدافه، ولهذا الغرض جاءت هذه الدراسة للبحث عن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم.

مشكلة الدراسة:

تأسيساً على ما سبق، وانطلاقاً من الدور الحاسم للتدريب في عمليات التَّحسين المستمر للأداء، وإيماناً بأهميته في تطوير مديري المدارس، تبذل وزارة التَّعليم جهوداً كبيرة في تقديم البرامج التَّدريبيَّة في مجال الإدارة المدرسيَّة، إلا أنَّه ومن خلال عمل الباحث مشرفاً للتدريب والابتعاث؛ وبعد أن لاحظ ضعفاً في حضور الدورات التَّدريبيَّة التَّي تستهدف مديري المدارس، أجرى دراسة استطلاعيَّة شملت ٢٠ مديراً من مديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها؛ للتأكد من أسباب ضعف حضور

الدورات التَّدريبيَّة، وجاءت درجة الموافقة على فقرة ضعف التَّوافق بين الدورات التَّدريبيَّة والاحتياج الفعلي لمديري المدارس بدرجة عالية، وبنسبة بلغت ٩٠٪. وأوصت دراسة الكساسبة (٢٠٢٢م) بالاهتمام بالاحتياجات التَّدريبيَّة باعتبارها الخطوة الأولى للتخطيط للتدريب، وكشفت نتائج دراسة الرميح (٢٠٢١م) أن تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة للاحتياج التَّدريبي جاءت بدرجة (كبيرة)، وأوصت بتشجيع البحوث الدوريَّة لفحص الاحتياجات التَّدريبيَّة للقيادات التَّعليميَّة، وهذا ما أكدت عليه دراسة الحبابي (٢٠٢١م)، حيث جاءت تقديرات العيِّنة للاحتياج التَّدريبي بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط كلي (٣,٣٨ من ٤)، وأوصت بأن تقوم إدارات التَّعليم بتصميم برامج تدريب مديري المدارس وفقاً لاحتياجهم الفعلي، وتعدُّ وزارة التَّعليم (١٤٣٢هـ، ٧٦) أن الدراسات العلميَّة التَّي تطبق على العاملين في حقل التَّعليم تعطينا مؤشراً عامًّا على الاحتياجات التَّدريبيَّة.

وتهتم الكثير من النُّظُم التَّعليميَّة المتقدمة بالمعايير المهنيَّة لمديري المدارس، لما توفره المعايير المهنيَّة من إطارٍ لإعداد القادة التَّربويين، وتحفيزهم، وتطويدهم، وتقييمهم، وقد تبنَّت العديد من الإدارات معاييرَ للقيادة التَّعليميَّة أعدتها منظماتٌ رائدةٌ في مجال القيادة التَّربويَّة، وعدلت هذه المعايير لتتلاءم مع نُظُمِها التَّعليميَّة وظروفها (Kearney, 2015)

وقد أشارت نتائج دراسة رودريغيز وواتسون وليسكروت Lescroart & Watson & Rodriguez (٢٠٢١م) إلى ضعف الاتساق بين المعايير المهنيَّة وبرامج التَّطوير المهني لمديري المدارس في ولاية كاليفورنيا، وإلى أهميَّة اتِّباع نهجٍ معتمَدٍ يتمُّ من خلاله بناء برامج التنمية المهنيَّة في ضوء المعايير المهنيَّة لضمان الريادة التَّعليميَّة والتَّقدم، وأوصت دراسة الوادعي وآل سفران (٢٠٢١م) ودراسة العامود

وآخرين (٢٠٢٠م) بتلمُّس الاحتياجات التَّدريبيَّة للممارسين التَّربويين في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم؛ لما لذلك من دور في سد الفجوة بين النظريَّة والتَّطبيق العملي... وتأسيساً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب؟**

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس: ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب؟

وتَفرَّعُ عن هذا السؤال الأسئلةُ الآتية:

- ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة؟
- ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني؟
- ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم؟
- ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات العيِّنة في الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة

السعوديَّة ومديراتها تعزى لمتغير (الجنس – عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، من خلال:

- التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة.
- التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال التَّطوير المدرسي والمهني.
- التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم.
- التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال تحسين البيئة المدرسيَّة.
- التَّعرُّف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع
- الكشف عمَّا إذا كانت ثمة فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات العيِّنة في الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها تعزى لمتغير (الجنس – عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة).

أهميَّة الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تفردها باستقصاء الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، في ضوء المعايير المهنيَّة للإدارة المدرسيَّة، والتَّي أعدتها هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ حيث تدعم هذه الدراسة الاعتقاد أن التَّدريب المبني على تقصي الاحتياج في ضوء معايير واضحة ومحددة ومعدة بأسلوب علمي، يسهم في تحسين العائد من البرامج التَّدريبيَّة، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من النتائج التَّي يُؤمَل أن تتوصَّل إليها، والتَّي يمكن أن نقسمها إلى قسمين:

الأهميَّة النظريَّة:

- يمكن أن تُسْهم الدراسة بإثراء النواحي النظريَّة في مجال الإدارة المدرسيَّة والتَّدريب التَّربوي والاحتياجات التَّدريبيَّة والمعايير المهنيَّة.
- ربما تمهد الدراسة للباحثين إجراء دراسات أخرى ترتبط بالنتائج التَّي توصلت إليها.

الأهميَّة التَّطبيقيَّة:

- تسهم في مساعدة مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام على التَّأمل الذاتي وتحديد الاحتياج التَّدريبي في ضوء معايير تخصصيَّة واضحة.
- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار في التَّخطيط والتَّنفيذ للبرامج التَّدريبيَّة؛ حيث عدَّ دليل التَّدريب والابتعاث أن الدراسات التَّي تطبق على العاملين في حقل التربية والتَّعليم لغرض تقدير احتياجاتهم التَّدريبيَّة مؤشرٌ عامٌّ للاحتياج التَّدريبي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في محافظة الدوادمي في ضوء المعايير المهنيَّة للإدارة المدرسيَّة الصادر عن هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب عام (٢٠١٧م) ويشمل أربعة مجالات هي: (القيادة المدرسيَّة، التَّطوير المدرسي والمهني، قيادة التَّعليم والتَّعلُّم، القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع).

الحدود المكانيَّة: طُبقت هذه الدراسة في مدارس التَّعليم العام التَّابعة لإدارة التَّعليم بالدوادمي.

الحدود البشريَّة: طُبقت هذه الدراسة على مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بمحافظة الدوادمي، وعددهم (١٢٩) مديراً ومديرةً.

الحدود الزمانيَّة: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التَّدريبيَّة اصطلاحاً: عرَّفتها الإدارة العامة للتدريب والابتعاث بوزارة التَّعليم (١٤٢٣هـ، ٧٥) بأنها: مجموعة التَّغيرات المطلوب إحداثُها في معلومات وخبرات العاملين؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل، متمثلاً في معلومات المتدربين ومعارفهم، وطرقِ العمل التَّي يستخدمونها، ومعدلات الأداء، ومهاراتهم وسلوكهم، واتجاهاتهم، ويمثل تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة العنصر الرئيس والهيكلي في صناعة التَّدريب.

وتعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: المعلومات والمهارات والاتجاهات والسلوكيات التَّي يراد تنميتها أو تكوينها أو تقويمها لدى مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في ضوء معايير القيادة المدرسيَّة الصادرة عن هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب.

معايير هيئة تقويم التَّعليم إجرائيًّا: هي المعايير المهنيَّة للقيادة المدرسيَّة التَّي طورتها هيئة تقويم التَّعليم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، وتحدد ما ينبغي على قائد المدرسة معرفته، والقدرة على أدائه في مجال عمله، وكذلك أساليب الإدارة المدرسيَّة ومتطلباتها، والمسؤوليات والمهام الوظيفيَّة لقائد المدرسة، وتتكون من (١٩ معياراً) ضمن خمسة مجالات هي: (القيادة المدرسيَّة، والتطوير المدرسي والمهني، وقيادة التَّعليم والتَّعلُّم، وتحسين البيئة المدرسيَّة، والقيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة).

الإطار النظري للدراسة:

أهميَّة تدريب مديري المدارس في أثناء الخدمة:

ينظر إلى الموارد البشريَّة باعتبارها أحد أهم المقاييس التَّي تقاس بها ثروات الأمم، وأنها العامل الحاسم في مدى تقدُّم الأمم أو تخلفها؛ ولذا فالاستثمار في المورد البشري أمرٌ ذو أهميَّة بالغة، وازدادت أهميته في ظل الانفجار المعرفي والتِّقني الهائل، وما صاحبه من ظهور مفاهيم إداريَّة مستحدثة، وتطبيقات عمليَّة متجددة، وتوجهات تربويَّة وتنمويَّة حديثة.

وتُعدُّ تنمية الإنسان وإعداده بوصفه رأس مال بشري تراهن عليه الدول في نجاح خططها التَّنمويَّة من أهم أدوار المدارس ومسؤولياتها؛ ولذا فإنَّ الاهتمام بالإدارة المدرسيَّة يحظى بالأولويَّة في كل الأمم، ولم يعد من اليسير على أي شخص القيام بدور مدير المدرسة دون تدريب كافٍ ومستمر، واطلاع واعٍ ناقد للأبحاث والدراسات الحديثة في ميدان الإدارة الحديثة، حيث أصبح دور مدير المدرسة في

الوقت الحاضر أكثر تعقيداً عن السابق؛ بسبب التَّزايد في أعداد الطلبة، وفي أعداد المعلمين المؤهلين تربويًّا، والتَّنامي المطرد في التُّكنولوجيا الإداريَّة الحديثة، ودخولها إلى المدارس(البويوسف، ٢٠٢١، ١٢٧).

"والتَّدريب أحد أهم الوسائل المتبعة لتحسين نوعيَّة التَّعليم والارتقاء به، فلم يعد التَّدريب ترفاً تسعى إليه المؤسسات التَّربويَّة، بل أصبح ضرورةً ملحةً لأفراد العمليَّة التَّربويَّة؛ ليتمكنوا من أداء أدوارهم المطلوبة منهم بكفاءة عالية وإتقان" (الباطين، ٢٠١٨م، ٤٨٢).

وتعدّ وزارة التَّعليم (١٤٢٣هـ، ٥١) أنَّ التَّدريب في أثناء الخدمة هو الأساس الذي يُحقِّق تنمية العاملين بصفة مستمرة، وبشكل يضمن القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم بالشكل الذي يتناسب مع مستجدات أعمالهم التَّي لم تكن موجودةً حين الإعداد قبل الخدمة، فالتَّدريب يقدِّم معرفةً جديدةً، ويضيف معلوماتٍ متنوعةً، ويعطي مهاراتٍ وقدراتٍ، ويؤثر في الاتجاهات، ويعدِّل الأفكار، ويغيِّر السلوك، ويطوِّر العادات والأساليب.

وتتضاعف أهميَّة التَّدريب في أثناء الخدمة عندما يتعلَّق الأمر بمديري المدارس؛ لعدة اعتبارات يأتي في مقدمتها: عدم تخصُّص مديري المدارس في مجال الإدارة المدرسيَّة، فهم معلمون اختيروا لإدارة المدارس، لكنهم في الغالب لا يُعَدُّون للإدارة المدرسيَّة، ومن ثَمَّ فهُمْ في حاجة ماسَّة إلى تدريبٍ في أثناء خدمتهم؛ ليكونوا قادرين على استخدام أساليب القيادة التَّربويَّة والإشرافيَّة السليمة، ويُعدُّ ذلك هدفاً مطلوباً وضروريًّا لأي برنامج تدريبي تسعى المؤسسة التَّعليميَّة لتحقيقه في هذا الخصوص (عبد الله الغامدي وحمدان الغامدي، ٢٠٠٠م، ٥٩).

مفهوم الاحتياجات التَّدريبيَّة:

تعرّف الاحتياجات التَّدريبيَّة بأنها: مجموعة من التَّغيرات والتَّطوُّرات المطلوب إحداثُها في قدرات القيادات المدرسيَّة بمجالات الإدارة، والتَّي تشمل (قيادة وإدارة العمليات الإداريَّة، الجودة وتطبيقاتها التَّعليميَّة، التَّخطيط في المؤسسات التَّعليميَّة، وإدارة الموارد البشريَّة)، ويصفها (الطعاني، ٢٠٠٢،٢٩م) بأنها: مجموع التَّغيُّرات المطلوب إحداثها في الموظف، والمتعلقة بمعلوماته، وخبراته، وأدائه، وسلوكه، واتجاهاته؛ لجعله مناسباً لشغل وظيفة، وأداء اختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية.

وبحسب (العامود وآخرين ،٢٠٢٠م، ٣٣١) فتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة عمليَّة منظمة تهدف إلى تحديد الفجوات التَّدريبيَّة بدقة، وترتيبها وفق أولويات؛ من أجل اتخاذ القرارات، ووضع الخطط الملائمة لتلبية هذه الاحتياجات، وبمقدار الدقة في تحديدها تكون فاعليَّة وكفاية البرامج التَّدريبيَّة.

أهميَّة تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة:

تصميم الدورات التَّدريبيَّة وفق الاحتياج الفعلي للمتدربين هو أحد أهم عوامل نجاح التَّدريب، ويُعدُّ عدم التَّناسق بين الاحتياجات التَّدريبيَّة وأهدافها مع الاحتياجات الفعليَّة للمتدربين هو أحد أهم الإشكاليات، فأحياناً قد لا تكون الأهداف محددةً بشكل دقيق؛ مما قد يسبب إشكاليَّةً في قياس أثر هذه الأهداف التَّدريبيَّة، أو خللاً في تلبية الاحتياجات الفعليَّة للمتدربين وللمنظمة بشكل أعم (الحديدي وأبو نمرة، ٢٠٠٩م، ٣٦٣).

الاحتياجات التَّدريبيَّة هي المصدر الأساسي لأهداف البرامج التَّدريبيَّة، ومن ثَمَّ فإن أي قصور أو خلل فيها، سيكون له أثر سلبي في العمليَّة التَّدريبيَّة بأكملها،

من هنا تأتي أهميَّة التَّدقيق والموضوعيَّة في تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة، ولتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة أهميَّة كبيرة يمكن إيجازها في الآتي (الجرايدة، ٢٠٢١م، ٢٩٤) (الحبابي، ٢٠٢١م، ٥) (الزهراني، ٢٠٢١م، ١٨٣):

- توفير بيانات دقيقة وحديثة وملائمة، يتمُّ على أساسها إعداد البرامج التَّدريبيَّة وتصميمها.
- وضْعُ تصوُّر عامٍّ للبرنامج التَّدريبي، مع إعطاء أولويات للتدريب.
- توجيه الإمكانات والإجراءات التَّنفيذيَّة لبرنامج التَّدريب، بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوَّة.
- تحديد الفئة المستهدفة من التَّدريب، ونوع التَّدريب، وأهداف التَّدريب.
- توفير الجهد والوقت والتَّكلفة عند تنفيذ البرنامج التَّدريبي.
- وضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء المتدربين.
- يساعد التَّحديد الدقيق للاحتياجات التَّدريبيَّة في التَّعرف على نقطة البدء في التَّدريب، أو ما يمكن أن نسميه نقطة الانطلاق، وذلك على اعتبار أن الاحتياجات التَّدريبيَّة تمثل الفرق أو الفجوة بين ما لدى المتدربين من كفايات، وما ينبغي أن تكون عليه كفاياتهم بعد التَّدريب.
- تساعد هذه العمليَّة في الكشف عن مشكلات العمل ومعوقاته، التَّي تعاني منها المؤسسة أو أحد أنشطتها الرئيسة، والتَّي تحول دون تحقيق الأهداف المبتغاة، ومن ثَمَّ وضع هذه المعوقات في الحسبان في أثناء التَّخطيط للتدريب؛ حتى لا يصطدم بها في أثناء التَّنفيذ.

أساليب تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة:

تتمُّ عمليَّة تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة على مستوى المنظمات التَّربويَّة وفق ثلاثة أساليب متعددة بحسب حجم المنظمة وأهداف التَّدريب، وهي كما ذكرتها (الملا والسعدون، ٢٠٢٠م، ٢٣٣) و (ماهر، ٢٠٠٧م، ٢٣٥) كالآتي:

تحليل المنظمة: يهدف هذا الأسلوب إلى تحديد مواطن الحاجة للتدريب في المنظمة، وذلك عن طريق إجراء تشخيص فِعليٍّ للوضع التَّنظيمي والإداري؛ للتعرُّف على الأهداف الحالية والمستقبليَّة للمنظمة، بهدف تحديد الحاجات التَّدريبيَّة.

تحليل العمل: أي تحليل جوانب العمل، وتحديد بدقة لتوصيف العمل ومعاييره، وشروط إنجاز تلك الكفايات وتحديد مدى أهميتها.

تحليل الفرد: جمعُ المعلومات الميدانيَّة عن أداء العاملين في موقع العمل على ضوء معايير الأداء الجيِّد عن طريق الملاحظة والمتابعة، فعمليَّة التَّحليل تنصَبُّ على الموظف نفسه لا على الوظيفة.

وبحسب دليل التَّدريب التَّربوي والابتعاث بوزارة التَّعليم (١٤٣٢هـ، ٧٦) فإنَّ مصادرَ التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة ومعرفة الاحتياجات التَّدريبيَّة، مصادرُ كثيرةٌ من أهمها:

١- مهام الوظيفة وواجباتها ومسئولياتها والمتطلبات الأساسيَّة لشغلها.

٢- معدلات الأداء المطلوبة للوظائف، وبمقارنتها بأداء المعلمين الذين يشغلونها تُعدّ مصدراً مهمًّا من مصادر التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة.

٣- تقارير الأداء الوظيفي التَّي تحرَّر من قِبَل المدير المباشر أو المشرف التَّربوي.

٤- المستجدات والتَّطوُّرات التَّي طرأت على الوظيفة تعدُّ مؤشرًا للاحتياجات التَّدريبيَّة لمواكبة هذا التَّطوُّر.

٥- آراء الرؤساء المباشرين.

٦- أهداف المؤسسة التَّربويَّة؛ حيث تعطينا مؤشراً عامًّا على الاحتياجات التَّدريبيَّة اللازمة للعاملين لتحقيق هذه الأهداف.

٧- العاملون في الحقل التَّربوي هم أنفسهم أقدر الناس على تحديد احتياجاتهم التَّدريبيَّة.

٨- الدراسات التِّي طبقت على العاملين في حقل التربية والتَّعليم لغرض تقدير احتياجاتهم التَّدريبيَّة تعطينا مؤشراً عامًّا على احتياجاتهم التَّدريبيَّة.

معايير هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب:

في العام (٢٠٢٠م) قامت هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب في المملكة العربيَّة السعوديَّة بإصدار المعايير المهنيَّة للقيادة المدرسيَّة؛ وذلك في إطار سعيها لتطوير لغة مهنيَّة مشتركة بين مديري المدارس، وفي رفع جودة أدائهم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتَّأكد من أنهم يمتلكون الكفاءة المطلوبة للانضمام لمهنة الإدارة المدرسيَّة، وأداء هذه الأمانة على الوجه المطلوب، وتسهم المعايير المهنيَّة للقادة –أيضًا- بتزويد المجتمعِ ومؤسساته المختلفة بأسس وقواعد وطنيَّة واضحة لمهنة القيادة المدرسيَّة، تسهم بدورها في تشكيل فهم اجتماعي عام عن مكانة القائد، ودوره الريادي في إعداد جيل المستقبل الداعم والمُسْهم في تنمية الوطن واقتصاده، وبحسب هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب (٢٠٢٠م، ٤) فقد مرَّ إعداد المعايير بمراحل هي:

١. إعداد النموذج الأَوَّليّ، فقد قام الفريق بإعداد نموذج للعمل؛ للتأكد من ملاءمته للمواصفات والمعايير المطلوبة.

٢. إعداد مسودة المعايير: بعد إقرار النماذج قام الفريق بإعداد مسودة المعايير، واستفاد من التَّجارب العالميَّة والعربيَّة المتاحة.

٣. الفحص الأوَّلِيُّ لمسودة المعايير: قامت اللجنة المشرفة بالفحص الأوَّلي للمسودة؛ للتأكد من وفائها بالمواصفات والمعايير المطلوبة.
٤. التَّحكيم العلمي: بعد تسلُّم المسودة وفحصها من قِبَل اللجنة المشرفة، أحيلت إلى فريق تحكيم علمي، يتضمن ثلاثة مختصين علميين وتربويين في مجال المادة، لا تقلُّ درجتهم العلميَّة عن (الدكتوراه).
٥. التَّعديل وفقاً لملحوظات المحكمين: فبعد انتهاء العمل من التَّحكيم أعيد مرةً أخرى إلى فريق العمل ليقوم بتعديله وفقاً لملحوظات المحكمين.
٦. المراجعة النهائيَّة: بعد تسلُّم المنتج معدلاً من قِبَل فِرَق العمل، روجع من قِبَل اللجنة المشرفة؛ للتأكد من اتساق المنتجات في جميع التَّخصصات.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الرميح (٢٠٢١م) إلى التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة للقيادات المدرسيَّة في المدارس الثانويَّة في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم، في ضوء الاتجاهات الإداريَّة الحديثة. وتكونت عيِّنة الدراسة من (٦٦) من القيادات المدرسيَّة في الإدارة العامة للتعليم بالقصيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكمِّيَّ التَّحليلي، واستُخدمت الاستبانة المنظمة أداةً للدراسة، والتَّي احتوت على (٣٣) فقرةً موزعةً على أربعة محاور، وكشفت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد العيِّنة للاحتياج التَّدريبي جاءت (كبيرة) في محور (إدارة وقيادات العمليات الإداريَّة) و(الجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التَّعليميَّة) و(إدارة الموارد البشريَّة)، بينما جاءت درجة الاحتياج التَّدريبي (متوسطة) في محور (التَّخطيط في المؤسسات التَّعليميَّة)، ولم تكشف الدراسة عن أي فروق ذات دلالة إحصائيَّة تعزى لمتغير (المؤهل) أو (الخبرة)

أو (النوع) بين استجابات أفراد عيّنة الدراسة، وفي الختام أوصت الدراسة بتضمين نتائجها في برامج التَّدريب المحميَّة والجامعيَّة والخطط الاستراتيجيَّة.

بينما هدفت دراسة الجرايدة (٢٠٢١م) إلى التعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس ومساعديهم في محافظة البريمي بسلطنة عمان في ضوء إدارة التَّغيير. ومن أجل تحقيق الهدف استُخدم المنهج الوصفي والاستبانة أداة للدراسة. ومن أبرز النتائج التَّي توصلت إليها الدراسة وجود احتياج تدريبي لمديري المدارس ومساعديهم في ضوء إدارة التَّغيير بدرجة كبيرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في تقدير مديري المدارس ومساعديهم للاحتياجات التَّدريبيَّة في ضوء إدارة التَّغيير عند مستوى الدلالة ٢ =0.05 تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الحبابي (٢٠٢١م) إلى تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس الابتدائيَّة بمحافظة الخرج في ضوء متطلبات القيادة التَّحويليَّة من وجهة نظرهم فيما يتعلق بأبعاد (الجاذبيَّة القياديَّة- الاتصال الإلهامي- التَّحفيز الذهني- التَّقدير الشخصي)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في الاستبانة، وكشفت نتائج الدراسة عن حصول عموم الأداة على متوسط كلي (٣,٣٨) من (٤)، وعلى مستوى الأبعاد حصل بُعْدُ الجاذبيَّة القياديَّة على أعلى متوسط (٣,٥٠) من ٤، ثم بُعْدُ الاتصال الإلهامي بمتوسط (٣,٤٠)، ثم بُعْدُ التَّقدير الشخصي بمتوسط (٣,٣٧)، وبعد التَّحفيز الذهني بمتوسط (٣,٢٦) وجميعها بتقدير احتياج بدرجة(كبيرة).

وهدفت دراسة الحيدري وآخرين (٢٠٢١م) إلى معرفة درجة تلبيَّة برامج التَّدريب لاحتياجات مديري ووكلاء المدارس الثانويَّة بمحافظة أبين، وأثر متغيرات

الدراسة (الوظيفة، الجنس، المؤهل العلمي، وعدد الدورات التَّدريبيَّة). استخدم الباحثون المنهج الوصفي والاستبانة أداةً لدراسته، وتوصلوا إلى النتائج الآتية: أن درجة تلبية برامج التدريب للاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس الثانويَّة في محافظة أبين كانت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام بلغ (٣,٤٣)، ووزنٍ مئوي (٦٨,٦٪). وأنَّ الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ووكلاء المدارس الثانويَّة في محافظة أبين كانت بدرجة احتياج تدريبي كبير على مستوى كل المجالات إجمالاً، وخصوصًا مجالات: تكنولوجيا التَّعليم، شؤون الطلاب، المناهج الدراسيَّة والمهارات الفنيَّة. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين تقديرات مدراء ووكلاء المدارس الثانويَّة لدرجة تلبية برامج التَّدريب لاحتياجاتهم التَّدريبيَّة في مجالات الدراسة مجتمعةً إجمالاً تعزى لمتغير الوظيفة.

وهدفت دراسة البويوسف (٢٠٢١م) إلى التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس المتوسطة في بغداد من وجهة نظر المشرفين التَّربويين، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التَّحليلي، ولتحقيق أهداف البحث، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات اللازمة، وقد توصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: أن أفراد العيِّنة أبدوا موافقةً بدرجة كبيرة بوزن نسبي (٨٨%) بحاجة إلى الاحتياجات التَّدريبيَّة اللازمة لمديري المدارس المتوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وفق متغير الجنس.

وهدفت **دراسة الربعي وأبي علي (٢٠٢١م)** إلى التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لتطوير أداء مديري المدارس ونوابهم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ومستجداته تبعاً لمتغيرات الدراسة (المديريَّة، المسمى الوظيفي، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، واستخدم الباحثان استبانةً لجمع البيانات، واعتمدت

الدراسة على المنهج الوصفي التَّحليلي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكليَّة للاحتياجات التَّدريبيَّة جاءت بدرجة متوسطة، وأن أبرز الاحتياجات التَّدريبيَّة مرتبةً حسب الأهميَّة هي (المهارات التِّقنيَّة، تلي ذلك الذاتيَّة، ثم الإداريَّة، وأخيراً الإنسانيَّة)، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لمتوسطات درجات مديري المدارس ونوابهم في درجة احتياجاتهم التَّدريبيَّة تعزى لمتغير المديريَّة، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في المهارات الذاتية والفنيَّة والإنسانيَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لمتوسطات درجات مديري المدارس ونوابهم في درجة احتياجاتهم التَّدريبيَّة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق في متغير عدد سنوات الخدمة في المهارات الإداريَّة والتِّقنيَّة لصالح الأقل من (٥).

وهدفت دراسة Rodriguez وآخرين (٢٠٢١م) إلى دراسة استراتيجيات وممارسات التَّطوير المهني والتدريب التَّي تستخدمها الدوائر المدرسيَّة في ولاية كاليفورنيا، وتمايزها مع المعايير المهنيَّة للقادة التَّربويين (CPSEL) وبعلاقتها بالتَّطوير المهني الفعّال المبني على دراسة الاحتياج التدريبي، وتكونت عيِّنة الدراسة من مديري المقاطعات التَّعليميَّة ومديري المناطق الجنوبيَّة الذين يمثلون وادي سان خواكين الجنوبي، وهو منطقة ريفيَّة في كاليفورنيا في الغالب، واستخدم الباحثون أداتي المقابلات ومجموعات التَّركيز، وتشير النتائج إلى عدم وجود اتساق متعمد بين التنمية المهنيَّة الرئيسة والمعايير المهنيَّة وبرامج التَّطوير المهني. وتدعو النتائج الدوائر إلى اتباع نهج متعمد إزاء التنمية الرئيسة بتحديد الحاجات المهنية بما يتماشى مع هذه الأطر لضمان توفير الدعم الفعال لريادتها التَّعليميَّة ونموها وتنميتها.

وهدفت دراسة العامود وآخرين (٢٠٢٠م) إلى التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة للمشرفات التَّربويات في ضوء المعايير المهنيَّة للمشرفين التَّربويِّين. ولتحقيق أهدافها استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن هناك موافقةً بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الاحتياجات التَّدريبيَّة للمشرفات التَّربويات في ضوء المعايير المهنيَّة للمشرفين التَّربويين؛ حيث تأتي الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال القيادة والإشراف بالمرتبة الأولى، وأبرزها (أسس قيادة التَّغيير، وعملياته، ومجالاته، واستراتيجياته، والممارسات العمليَّة للأساليب الإشرافيَّة وفق الموقف التَّعليمي)، يليها الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال التَّطوير المهني (تصميم البرامج التَّدريبيَّة وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التَّدريب التَّربوي، وتوظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التَّدريبيَّة)، وبالمرتبة الثالثة تأتي الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال دعم التَّعليم والتَّعلُّم، ومهارات التَّفكير المختلفة، وتوظيفها في تطوير عمليات التَّعليم والتَّعلُّم، وأسس واستراتيجيات التَّقويم وتوظيفها في دعم تعلُّم الطلبة).

وهدفت **دراسة الجهوري (٢٠١٣م)** إلى تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة للقادة التَّربويِّين في المديريات العامة للتربية والتَّعليم في سلطنة عمان للتدريب على مجموعة من المهارات الإداريَّة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة المنظمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة بحسب تقديرات العيِّنة أن القيادات التَّربويَّة في المديريات العامة للتربية والتَّعليم في سلطنة عمان بحاجة عالية للتدريب في المجالات التَّدريبيَّة (التَّخطيط الاستراتيجي، والتَّنظيم والتَّطوير الإداري، القيادة الإداريَّة، وإدارة الأزمات، وضبط الجودة، وتقييم الأداء، التَّطوير المهني للعاملين، والاتصال). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائيَّة عند تقديرات أفراد الدراسة لاحتياجاتهم التَّدريبيَّة تعزى إلى أي من المتغيرات: المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، المحافظة التَّعليميَّة، والمؤهل العلمي في ثلاثة مجالات هي: (التَّخطيط الاستراتيجي، إدارة الأزمات، تقييم الأداء)، وفي المقابل أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في تقديرات أفراد الدراسة لاحتياجاتهم التَّدريبيَّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالات (التَّنظيم والتَّطوير الإداري، القيادة الإداريَّة، ضبط الجودة، التَّطوير المهني للعاملين، الاتصال) لصالح حملة شهادة البكالوريوس.

التَّعليق على الدراسات السابقة:

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الرميح (٢٠٢١م) والحبابي (٢٠٢١م) والجرايدة (٢٠٢١م) والحيدري وآخرين (٢٠٢١م) والجهوي (٢٠١٣م) في محاولة الكشف عن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس، وتنفرد بالاستقصاء عن هذه الاحتياجات التَّدريبيَّة بأسلوب تحليل أداء الفرد استناداً للمعايير المهنيَّة للقيادة المدرسيَّة الصادرة عن هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، والتَّي تمثل طبيعة العمل الذي يجب أن يؤديه مدير المدرسة في المملكة العربيَّة السعوديَّة وتتشابه الدراسة الحالية مع دراسة Rodriguez بأنها تحتكم لمعايير وطنية.

وتتفق مع دراسة العامود وآخرين (٢٠٢٠م) من حيث الاستقصاء عن الحاجات التَّدريبيَّة بأسلوب تحليل أداء الفرد استناداً للمعايير المهنيَّة لهيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، وتختلف عنها بالبحث في الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس، بينما بحثت دراسة العامود وآخرين (٢٠٢٠م) في الاحتياجات التَّدريبيَّة للمشرفات التَّربويات.

واستخدمت الدراسات السابقة جميعها المنهج الكمي والاستبانة أداةً للدراسة، عدا دراسة Rodriguez وآخرين (٢٠٢١م) الَتيْ أُستخدم فيهما المنهج النوعي من خلال المقابلة ومجموعات التَّركيز، وتنفرد هذه الدراسة باستخدامها للمنهج المزجي بتصميمه التَّتابعي التَّفسيري.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة جميعاً في تحديد المشكلة، وبناء أدوات الدراسة، وتكوين إطارها النظري.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة

أُستُخدم المنهج المختلط (Mixed Method)، وذلك من خلال التَّصميم التَّتابعي التَّفسيري (Explanatory Sequential Mixed Method) الذي يعتمد -بحسب كرسيول (Creswell 2014م)- على جمع بيانات البحث الكميَّة، وتحليلها في المرحلة الأولى من جمع البيانات، وبعد استخراج النتائج يأتي بعدها جمع البيانات النوعيَّة/ الكيفيَّة وتحليلها في مرحلة ثانية؛ وذلك لشرح الاستجابة الكميَّة بمزيد من التَّفصيل والتَّعميق؛ حيث جُمعت بيانات حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بمحافظة الدوادمي في ضوء معايير هيئة تقويم التَّعليم، وذلك باستخدام الاستبانة، وبعد تحليل النتائج كميًّا أجريت مقابلة مع عيِّنة قصديَّة من أفراد العيِّنة العشوائيَّة؛ لمعرفة المزيد من التَّفاصيل حول استجابة المدراء على الدراسة المسحيَّة، وذلك للحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها من التَّحليل الإحصائي، وتعميق فهم أكبر للظاهرة.

ثانياً: مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام الحكومي بتعليم الدوادمي والبالغ عددهم (٣٢٤) مديراً ومديرة، منهم (١٩٥) مديرة، و(١٢٩) مديراً للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

ثالثاً: عيِّنة الدراسة

اختيرت عيِّنة عشوائيَّة ممثلة من مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام الحكومي بتعليم الدوادمي والبالغ عددهم (١٧٣) مديراً ومديرة، منهم (٧٧) مديرة، و(٩٦) مديراً للعام الدراسي ١٤٤٣هـ. وذلك حسب جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). والجدول رقم (١) يوضح توزيع عيِّنة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة في الإدارة، والمرحلة الدراسيَّة).

جدول (١) توزيع عيِّنة الدراسة حسب متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة في الإدارة، والمرحلة الدراسيَّة)

المتغير	أبعاد المتغير	العدد	النسبة
الجنس	الذكور	٩٦	٪٥٥,٤
	الإناث	٧٧	٪٤٤,٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربوي	١٥٨	٪٩١,٣
	بكالوريوس غير تربوي	٩	٪٥,٢
	ماجستير فأكثر	٦	٪٣,٥
المجموع الكلي لمجتمع الدِّراسة		**١٧٣**	**٪١٠٠**
عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة	أقل من أربع سنوات	٢٣	٪١٣,٣
	من أربع سنوات إلى ثماني سنوات	٥٣	٪٣٠,٧
	أكثر من ثماني سنوات	٩٧	٪٥٦,٠
المجموع الكلي لمجتمع الدِّراسة		**١٧٣**	**٪١٠٠**
المرحلة الدراسيَّة	المرحلة الابتدائيَّة	٧٩	٪٤٥,٧
	المرحلة المتوسطة	٢٩	٪١٦,٨

	المرحلة الثانويَّة	٣٧	٢١٦,٣٪
	مجمع تعليمي	٢٨	١٦,٢٪
المجموع الكلي لمجتمع الدِّراسة		**١٧٣**	**١٠٠٪**

تظهر النتائج الواردة في الجدول (١) أنَّ أعلى نسبة من عيِّنة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي جاءت لمجموعة (بكالوريوس تربوي) وبلغت (٩١,٣٪)، في حين جاءت أعلى نسبة حسب متغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة لمجموعة (أكثر من ثماني سنوات)، وبلغت نسبتهم (٥٦,٠٪)، كما جاءت أعلى نسبة حسب متغير المرحلة الدراسيَّة لمجموعة مديري ومديرات (المرحلة الابتدائية)، وبلغت نسبتهم (٤٥,٧٪)، وجاءت أعلى نسبة في متغير الجنس للذكور حيث بلغت (٥٥,٤٪)، بينما جاءت نسبة الإناث (٤٤,٦٪).

رابعاً: أدوات الدراسة

استُخدمت الأدوات الآتية لجمْع البيانات والمعلومات من عيِّنة الدراسة:

الأداة الأولى الاستبانة: بُنيت استبانة موجهة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام الحكومي بتعليم الدوادمي في المملكة العربيَّة السعوديَّة، بهدف التَّعرف على الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السعوديَّة في ضوء المعايير الصادرة عن هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائيَّة من جزأين على النحو الآتي:

الجزء الأول: تكوَّن من البيانات والمعلومات الأوَّليَّة التَّي تتعلق بمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة في الإدارة، والمرحلة الدراسيَّة.

الجزء الثاني: وتكون من محاور الاستبانة الذي تكون من أربعة محاور، هي:

المحور الأول: الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيادة المدرسيَّة، وتكون من (٨) عبارات.

المحور الثاني: الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال التَّطوير المدرسي والمهني، وتكون من (٧) عبارات.

المحور الثالث: الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم، وتكون من (٨) عبارات.

المحور الرابع: الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع، وتكون من (٨) عبارات.

صدق أداة الدراسة (الاستبانة):

للتأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) قمت بالإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المحكمين (الظاهري) للاستبانة

بعد بناء الاستبانة بصورتها الأوليَّة عُرضت على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات السعوديَّة من المتخصصين في مجال الإدارة التَّربويَّة وأصول التربية، وبلغ عددهم (١١) فرداً، للتأكد من سلامة اللغة، ووضوح معانيها، ومدى انتماء العبارة للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التَّعديلات، والاقتراحات المناسبة التَّي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة.

ثانياً: صدق البناء الداخلي (الاتساق الداخلي) للاستبانة

بعد التَّأكد من الصدق الظاهري للاستبانة، طُبقت على عيِّنة الدراسة التَّي حُددت، وبعد جمع البيانات حُسب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ حيث حُسب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكليَّة على جميع محاور الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال القيادة المدرسيَّة		الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال التَّطوير المدرسي والمهني		الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم		الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع	
١	٠,٧٦٣**	١	٠,٥٤٤*	١	٠,٦٧٧**	١	٠,٧٤٩**
٢	٠,٧١٣**	٢	٠,٧٢٥**	٢	.٥٣٥*	٢	٠,٧١٥**
٣	٠,٧٠٩**	٣	٠,٧٠٨**	٣	.٦٩٦**	٣	٠,٨١١**
٤	٠,٧١٣**	٤	٠,٧٣٦*	٤	.٧١٢**	٤	٠,٦٨٩**
٥	.٧١٢**	٥	.٦٧٤**	٥	.٦٨٠**	٥	٠,٧٢٥**
٦	.٧٦٨**	٦	٠,٧٤٣**	٦	٠,٥٢٩*	٦	٠,٧٣٥**
٧	٠,٧٠٤**	٧	٠,٧٣٦**	٧	٠,٧٠٧**	٧	٠,٧٢٠**
٨	٠,٧٦٦**			٨	٢٦	٨	.٥٢١*

*** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكليَّة على جميع محاور الاستبانة، معاملات جيدة ومقبولة لأغراض البحث العلمي؛ حيث كانت كلها دالة عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ثبات الاستبانة:

تأكدت من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل بُعدٍ من أبعاد الاستبانة على حدة ومجموع العبارات، وذلك بعد تطبيقها على عيِّنة الدراسة، والجدول رقم (٣) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة.

جدول (٣) قيم معاملات الثبات حسب معادلة ألفا كرونباخ لمختلف أبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيادة المدرسيَّة	٨	٠,٨٩
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال التَّطوير المدرسي والمهني	٧	٠,٨٤
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم	٨	٠,٨٥
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع	٨	٠,٨٧
معاملات ألفا كرونباخ على الدرجة الكليَّة للاستبانة	٣١	٠,٩٠

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ كانت مناسبةً لأغراض البحث العلمي؛ حيث كانت أعلى معاملات الثبات على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيادة المدرسيَّة، وبلغت (٠,٨٩)، بينما بلغت أقل معاملات الثبات على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال التَّطوير المدرسي والمهني، وبلغت (٠,٨٤)، بينما بلغت معاملات ألفا كرونباخ على الدرجة الكليَّة للاستبانة (٠,٩٠).

درجات قياس الاستبانة:

بعد أن تأكدت من صدق الاستبانة، وثباتها وصلاحيتها للتطبيق وإخراجها بصورتها النهائيَّة التَّي تضمنت أربعة محاور، ولكل عبارة خمسة مستويات بحيث أعطيت الدرجة (١) لـ (منخفضة جدًّا)، والدرجة (٢) لـ (منخفضة)، والدرجة (٣) لـ(متوسطة)، والدرجة (٤) لـ(عالية)، والدرجة (٥) لـ(عالية جدًّا). ورُصدت الاستجابات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي لتحديد درجة الموافقة على عبارات

كل محور من محاور الاستبانة، وقد اعتمد للحكم على درجة الموافقة على عبارات الاستبانة وأبعادها، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) درجة الموافقة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

الرقم	درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
١	منخفضة جدًّا	من ١ إلى ١,٨٠
٢	منخفضة	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠
٣	متوسطة	من ٣,٦١ إلى ٣,٤٠
٤	عالية	من ٢,٤١ إلى ٤,٢٠
٥	عالية جدًّا	من ٤,٢١ إلى ٥,٠٠

الأداة الثانية المقابلة:

بُنيت مقابلة بطريقة مقننة، وقد تكونت أسئلة المقابلة من (٦) أسئلة مفتوحة. وقد طُبقت المقابلة على عيّنة قصديَّة بلغ عددها (٦) أفراد من عيّنة الدراسة.

صدق المقابلة: للتأكد من صدق المقابلة لما أعدت له، عُرضت على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التَّدريس في الجامعات السعوديَّة، وجُرِّبت أسئلتها على عيّنة استطلاعيَّة تمثلت في اثنين من مديري المدارس؛ من أجل التَّأكد من فاعليتها، وتقييم الأسئلة وتحسينها، والتَّأكد من وضوحها، وفي ضوء الملاحظات التَّي أبدوها، فقد أعيد ترتيب بعض الأسئلة وصياغتها أيضاً؛ لتكون أكثر وضوحاً لتحقيق هدف الدراسة. وطلب من المشاركين أن يراجعوا النسخ المكتوبة؛ للتأكد إذا ما كانت تمثل وجهة نظرهم.

ثبات المقابلة: للتحقق من ثبات المقابلة، قدمت وصفًا دقيقًا لبناء المقابلة، وتحديد الإجراءات التَّي تمَّت في تنفيذها، وآليَّة تسجيل البيانات وتصنيفها وتحليلها للوصول إلى النتائج المرجوة من تطبيقها.

إجراءات المقابلة:

١. أجريت المقابلة مع عيّنة قصديَّة من مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام ممن استجابوا لأسئلة الاستبانة. تمَّ اختيارهم بما يحقق شمول المقابلة لسائر متغيرات الدراسة (الخبرة في الإدارة المدرسيَّة – والمؤهل العلمي – والجنس).

٢. تواصلت مع مديري ومديرات المدارس المستهدفين من المقابلة، وأخذ مواعيد مناسبة لهم لإجراء المقابلة، وتحديد مكان مناسب لإجرائها.

٣. تمَّت مقابلة مديري ومديرات المدارس عيّنة المقابلة كلٌّ على حدةٍ، وتراوحت مدة المقابلة ما بين ١٥ إلى ٢٠ دقيقة، وقد بدأ الباحث بتعريف نفسه، وتوضيح أهدافه من الدراسة، كذلك وضحت أهميَّة إجاباتهم في تعميق فهم نتائج الدراسة، وإبلاغهم بسريَّة بياناتهم الخاصة، أخذت إذنهم بالاحتفاظ باستجابتهم صوتيًّا أو مكتوبة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة؟

لتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم (٥).

جدول (٥) التَّكرارات والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّرتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
تنمية مهارات التَّواصل والاتصال الفعال	٧٩	٦١	٣٢	١	٠	٤,٢٦	٠,٧٧	١
تنمية مهارات التَّخطيط التَّربوي	٧٦	٦٤	٢٩	٤	٠	٤,٢٢	٠,٨٠	٢
تنمية مهارات صناعة القرارات وحلِّ المشكلات	٧٣	٦٣	٣٥	٢	٠	٤,١٩	٠,٧٨	٣
توظيف نظريات القيادة في الإدارة المدرسيَّة	٦١	٨٠	٢٩	٣	٠	٤,١٥	٠,٧٥	٤
تطوير مهارة التَّفويض الفعال	٧٥	٤٦	٥٠	٢	٠	٤,١٢	٠,٨٧	٥
تنمية مهارات الإشراف التَّربوي الفعال	٦٥	٦٨	٣٥	٥	٠	٤,١١	٠,٨٢	٦
تطوير الأداء في ضوء الاتجاهات الحديثة في الإدارة	٧١	٥٦	٤٠	٦	٠	٤,١٠	٠,٨٧	٧
التَّعرف على أساليب إدارة الميزانيَّة المدرسيَّة	٦٢	٦٦	٣٤	١١	٠	٤,٠٣	٠,٩٠	٨
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٤,١٤	**عالية**					**٠,٨٦**		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٥) إلى أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة

السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة، بلغ (**٤,١٤**)، وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول (٦) حاجات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت حاجتان على درجة موافقة (عالية جدًّا)، وربما يعزى هذا إلى ضعف التَّأهيل الأكاديمي لمديري ومديرات المدارس في مجال القيادة المدرسيَّة وتطبيقاتها، حيث يُكلَّف بالإدارة المدرسيَّة معلمون من تخصصات مختلفة لا يخضعون لبرامج تأهيليَّة قبل تكليفهم بالإدارة المدرسيَّة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرميح (٢٠٢١م) التَّي جاء فيها تقديرات أفراد العيِّنة للاحتياج التَّدريبي بدرجة (كبيرة) في محور (إدارة وقيادات العمليات الإداريَّة)، ودراسة الحبابي (٢٠٢١م) التَّي حصل فيها بعد الجاذبيَّة القياديَّة على درجة عالية في تقديرات عيِّنة الدراسة، كما تتفق مع ما توصلت له دراسة العامود وآخرين (٢٠٢٠م)، حيث حصلت الاحتياجات التَّدريبيَّة للمشرفات التَّربويات في مجال القيادة والإشراف على درجة موافقة عالية بين أفراد الدراسة.

وجاءت في المرتبة الأولى على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة؛ الحاجة: (تنمية مهارات التَّواصل والاتصال الفعال)، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وبدرجة موافقة (عالية جدًّا)، وربما يعود سبب ذلك إلى أهميَّة عمليات الاتصال في المدارس، ومدى تأثيره في المناخ التَّنظيمي، وأن غالب وظائف الإدارة تحتاج للقيام بها إلى مهارات اتصال جيدة.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة؛ (تنمية مهارات التَّخطيط التَّربوي)، بدرجة موافقة (عالية جدًّا)، وبمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وربما يعزى سبب ذلك إلى أهميَّة التَّخطيط، وإلى حاجة مديري المدارس إلى الوصول

إلى تنمية مهارات التَّخطيط لديهم بما يُسْهم في ربط التَّخطيط كمفهوم بواقعهم في المدارس.

وجاء في المرتبة الثالثة في محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة؛ الحاجة إلى (تنمية مهارات صناعة القرارات وحلِّ المشكلات)، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤,١٩)، وربما يعزى سبب ذلك إلى أن العمليَّة الإداريَّة في جوهرها هي قرار، فالمدير يحتاج إلى اتخاذ القرار في التَّخطيط والتَّنفيذ والمتابعة، وفي لحظات العمل الإداري؛ ولذا فهو بحاجة إلى تعزيز هذه المهارات خلال قيادته لمنظومته المدرسيَّة.

وجاءت في المرتبة الأخيرة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة؛ الحاجة: (التَّعرف على أساليب إدارة الميزانيَّة المدرسيَّة)، بمتوسط حسابي (٤,٠٣)، بدرجة موافقة (عالية)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى وضوح الأدلة التَّنظيميَّة للميزانيَّة التَّشغيليَّة، وقلة الصلاحيات الممنوحة لهم في توجيه البنود والمناقلة بينها؛ لذا جاءت متأخرة مع أنها أولويَّة مهمة بوصفها احتياجًا.

في حين يتبين من نتائج المقابلة مع العيِّنة القصديَّة من مديري ومديرات المدارس بأن نتائج المحور جاءت على هذا النحو لأهميَّة تنمية مهارات التَّواصل، وبحسب ما أفاده أحدُ مديري المدارس أن ذلك يعود لارتباط عملهم بشكل مباشر مع الموظفين ومشاركتهم في همومهم ومشاكلهم اليوميَّة، وتحتاج إلى مدير مدرسة لديه مهارة بالتَّواصل والاتصال من حيث الإنصات للمعلمين، والاستماع لطلباتهم، والعمل على تذليل كافة الصعوبات.

كذلك تبيَّنَ من نتائج المقابلة الموافقة على أولويَّة التَّخطيط التَّربوي؛ حيث يُعدُّ من أولى وظائف الإدارة التَّربويَّة، واحتياج المديرين لهذا البرنامج؛ لمتطلبات إعداد الخطط التَّشغيليَّة التَّي تُطلَب، ويقيم عليها مدير المدرسة بشكل مستمر. وتُعلِّل مديرة مدرسة من عيّنة المقابلة أهميَّة التَّدريب على التَّخطيط بأنواعه، بضعف مهارات التَّخطيط في المدارس، وأنَّ الخطط التَّي تُبنى في المدارس هي نماذج منشورة يُعاد تهيئتها وتدويرها في مناطق ومدارس كثيرة.

وهو ما يتفق معه تماماً مدير مدرسة ابتدائيَّة، ويؤكد أن هذا هو ما لاحظه خلال سنوات خبرته التَّي تجاوزت العشر سنوات، أن بعض الزملاء مديري المدارس يتداولون قوالب مكررة لخطط مدرسيَّة تُتناقل ولا ترتبط بواقع المدرسة ولا أهدافها، وربما كان هذا سبب الطلب المرتفع على التَّخطيط بوصفه احتياجًا تدريبيًّا.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني؟

لتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم (٦).

جدول (٦) التَّكرارات والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّرتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
تطوير أساليب مدير المدرسة في تقويم المعلمين في ضوء التَّوجهات الحديثة	٧٤	٦٨	٢٨	١	٢	٤,٢١	٠,٨٢	١
تنمية مهارات تقديم التَّغذيَّة الراجعة	٦٤	٦٣	٤٥	٠	١	٤,٠٩	٠,٨٣	٢
تنمية المهارات اللازمة لعمليات التَّقويم الذاتي للمدرسة	٦٤	٦٤	٤٠	٤	١	٤,٠٧	٠,٨٦	٣
تنمية أساليب التَّخطيط للنمو المهني	٦٢	٦٢	٤٩	٠	٠	٤,٠٦	٠,٧٧	٤
تنمية مهارات قيادة مجتمعات التَّعلُّم المهنيَّة	٦٢	٥٠	٥٥	٤	٢	٣,٩٥	٠,٩٣	٥
تطوير مهارات بناء المبادرات الإبداعيَّة	٦٤	٤٣	٥٨	٨	٠	٣,٩٤	٠,٩٤	٦
تنمية مهارات البحث الإجرائي	٥٥	٤٧	٤٨	٢٢	١	٣,٧٦	١,٠٥	٧
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٤,٠١	**عالية**					**٠,٩١**		

من خلال النتائج الواردة في الجدول (٦) يتضح أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني، بلغ (٤,٠١)، وبانحراف

معياري (٠,٩١)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول (٦) حاجات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت حاجة واحدة على درجة موافقة (عالية جدًّا)، وربما يعزى سبب هذه النتيجة إلى حاجة مديري المدارس إلى تعزيز جوانب التَّطوير المهني في المدارس؛ حيث تؤكد وزارة التَّعليم على أهميَّة ساعات التَّطوير المهني في تقويم الأداء الوظيفي والتَّرقي في سُلَّم رُتَبِ شاغلي الوظائف التَّعليميَّة، والصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في هذا المجال، وتتَّفق نتيجة هذا المحور مع ما جاء في دراسة العامود وآخرين (٢٠٢٠م)، حيث جاءت تقديرات عيِّنة الدراسة في مجال التَّطوير المهني ثانياً، وبدرجة احتياج عالية، ودراسة الرميح (٢٠٢١م) التَّي جاءت تقديرات عيِّنة الدراسة فيها كبيرة حول آليات تخطيط الاحتياجات للعاملين، ودراسة الجهوري (٢٠١٣م) التَّي جاءت تقديرات عيِّنة الدراسة فيها أن درجة الاحتياج في مجال تقييم الأداء والتَّطوير المهني للعاملين كانت عالية.

وجاءت في المرتبة الأولى على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني الحاجة: (تطوير أساليب مدير المدرسة في تقويم المعلمين في ضوء التَّوجهات الحديثة)، بمتوسط حسابي (٤,٢١)، وبدرجة موافقة (عالية جدًّا)، وربما يكون سبب ذلك التَّوجهات الحديثة لوزارة التَّعليم في مجال التَّقييم، والتَّي بدأ تطبيقها تدريجيًّا، حيث تعتمد على قيادة الأداء، وتقييم الأداء الوظيفي من خلال الجدارات الوظيفيَّة والأهداف.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني الحاجة: (تنمية مهارات تقديم التَّغذيَّة الراجعة)، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤,٠٩)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى الحاجة إليه في المدارس،

حيث لاحظَ من خلال عمله السابق مديراً لمدرسة، وعمله الحالي مشرفاً تربويًّا، ضَعْفَ التَّقبُّل للنَّقد والتَّوجيه والتَّغذيَّة الراجعة من قِبَل المعلمين بعد الزيارات المدرسيَّة، مما يجعل المدير بحاجة إلى أساليب فعّالة في تقديم التَّغذيَّة الراجعة للمعلمين.

وجاءت في المرتبة الثالثة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني الحاجة: (تنمية المهارات اللازمة لعمليات التَّقويم الذاتي للمدرسة)، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤,٠٧)، وربما يرجع ذلك إلى أن التَّقويم الذاتي للمدرسة هو أحد التَّوجهات المهمة والحديثة، ويسعى مديرو المدارس للتعرف عليه عن قرب؛ رغبةً في توظيفه على نحو يخدم العمليَّة التَّعليميَّة المدرسيَّة.

وجاءت في المرتبة الأخيرة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني الحاجة: (تنمية مهارات البحث الإجرائي)، بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، بدرجة موافقة (عالية)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى ضعف الوعي بأهميَّة البحث الإجرائي، واعتباره عبئاً ليس له أثر في تحسين الأداء المهني للعاملين؛ ولذا فقد تأخَّر ترتيبه بوصفه أولويَّة مع أهميته كاحتياج.

ولتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني من وجهة نظر عيِّنة المقابلة من مديري ومديرات المدارس، توصلت نتائج المقابلة إلى أن أهم الاحتياجات التَّدريبيَّة جاءت كالآتي:

أولاً: تطوير أساليب مدير المدرسة في تقويم المعلمين في ضوء التَّوجهات الحديثة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة عيِّنة الاستبانة، ويعود سبب ذلك إلى أن التَّقويم أصبح

متطلباً وضروريًّا ومرتبطاً بالعلاوة لدى المعلمين حاليًّا؛ فلذا يحرص مديرو المدارس على الإلمام بالتَّنوع في أساليب تقويم المعلمين، وكذلك تقديم تغذيَّة راجعة بوصفها فرصًا للتأمل من قِبَل المعلِّم.

ثانياً: أهميَّة تنمية أساليب التَّخطيط للنمو المهني لمديري المدارس، ويعود سبب ذلك إلى أهميَّة التَّخطيط واتباع أساليبه لمديري المدارس، ولذلك هناك حاجة لتطوير أساليب التَّخطيط الحديثة، والتَّي من بينها التَّخطيط الاستراتيجي لمديري المدارس، لأهميته في تحقيق أهداف المدرسة، ومساعدتهم على القيام بمهام عملهم بكفاءة عالية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم؟

لتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم(٧).

جدول (٧) التَّكرارات والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّرتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
تنمية مهارات إدارة تطبيقات التَّعلُّم الإلكتروني والتَّعلُّم عن بُعْدٍ	٧٠	٦٣	٣٤	٥	١	٤,١٣	٠,٨٨	١
تنمية استراتيجيات الملاحظة الصفيَّة لأداء المعلمين	٦٨	٥٩	٣٨	٨	٠	٤,٠٨	٠,٨٩	٢
تنمية أساليب توظيف نظريات التَّعلُّم التَّعليميَّة	٥٩	٥٨	٤٨	٨	٠	٣,٩٧	٠,٨٩	٣
تنمية مهارات بناء القدرات الطلابيَّة وتطويرها	٦٥	٤٤	٥٠	١٣	١	٣,٩١	٠,٩٠	٤
تطوير مهارات بناء مجتمعات المعرفة	٥٥	٥٣	٥١	١٤	١	٣,٨٦	٠,٩٦	٥
شرح مراحل النمو في التَّعليم العام (الخصائص، أساليب التَّعامل)	٤٧	٦١	٥٨	٧	٠	٣,٨٥	٠,٨٦	٦
تنمية أساليب إدارة برامج التربية الخاصة	٥٢	٤٥	٧٣	٣	٠	٣,٨٢	٠,٩٢	٧
شرح مفاهيم بيئات التَّعلُّم البنائيَّة وتطبيقاتها	٤٨	٥٨	٥٣	١٠	٤	٣,٧٨	٠,٩٩	٨
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٣,٩٢	**عالية**					**٠,٨٨**		

من خلال النتائج الواردة في الجدول (٧) يتضح أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم، بلغ (**٣,٩٢**)، وبانحراف معياري (٠,٨٨)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبين من الجدول السابق حصول جميع الحاجات على درجة موافقة (عالية)، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى التَّوجهات الحديثة في مجال التَّعليم التَّي تدعو لتبنّي مجتمعات التَّعليم والتَّعلُّم، وتبنّي مجتمعات المعرفة والتَّعليم الإلكتروني والتَّعليم عن بُعْدٍ، والاهتمام بالاختبارات الدوليَّة التَّي تُعنَى على نحو كبير بنظريات التَّعلُّم والتَّعلُّم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الحيدري وآخرين (٢٠٢١م)، حيث جاءت تلبيَّة الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال تكنولوجيا التَّعليم والمناهج الدراسيَّة بدرجة منخفضة، ما يدل على أنها تحتاج إلى التَّدريب عليها بشكل مكثف في البرامج التَّدريبيَّة في المستقبل وباستمرار، ومع ما جاء في دراسة العامود آخرين(٢٠٢٠م) بأن هناك موافقةً بدرجة عالية بين أفراد عيّنة الدراسة على الاحتياجات التَّدريبيَّة في مجال دعم التَّعليم والتَّعلُّم، ومن أبرز الاحتياجات التَّدريبيَّة في ذلك: مهارات التَّفكير المختلفة، وتوظيفها في تطوير عمليات التَّعليم والتَّعلُّم.

وجاءت في المرتبة الأولى على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم؛ الحاجة: (تنمية مهارات إدارة تطبيقات التَّعلُّم الإلكتروني والتَّعلُّم عن بعد)، بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وبدرجة موافقة (عالية)، وربما يكون سبب ذلك الحاجة الكبيرة لهذه المهارات في ضوء التَّقدم الكبير في مجال تكنولوجيا التَّعليم وما صاحبها من احتياجات كشفت عنها جائحة كورونا، وما جاء بعدها من توجهات نحو التَّعلُّم المدمج والتَّعلُّم عن بُعدٍ.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم؛ الحاجة: (تنمية استراتيجيات الملاحظة الصفيَّة لأداء المعلمين)، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤,٠٨)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى ارتباطها بصميم عمل مدير المدرسة، ووظائف الإدارة القائمة على الملاحظة، والتَّقويم، والتَّوجيه، والتَّحسين.

وجاءت في المرتبة الثالثة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم؛ الحاجة: (تنمية أساليب توظيف نظريات التَّعلُّم التَّعليميَّة)، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣,٩٧)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أهميَّة اطلاع مدير المدرسة على نظريات التَّعلُّم وتطبيقاتها؛ استجابةً للتوجهات التَّربويَّة الحديثة التَّي تنادي بتطبيق هذه النظريات لإحداث التَّحسين المنشود في عمليات التَّعليم والتَّعلُّم.

وجاءت في المرتبة الأخيرة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم؛ الحاجة: (شرح مفاهيم وتطبيقات بيئات التَّعلُّم البنائيَّة)، بمتوسط حسابي (٣,٧٨)، بدرجة موافقة (عالية)، وقد يعود سبب هذه النتيجة إلى قلة الوعي بأهميَّة البناء النظري للممارسات العمليَّة في مجال التَّعليم والتَّعلُّم البنائي؛ ولذا جاءت متأخرة مع أنها أولويَّة مهمة بوصفها احتياجًا.

ولتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم من وجهة نظر عيِّنة المقابلة من مديري

ومديرات المدارس، توصلت نتائج المقابلة إلى أنَّ أهم الاحتياجات التَّدريبيَّة جاءت كالآتي:

أولاً: تنمية مهارات إدارة تطبيقات التَّعلُّم الإلكتروني والتَّعلُّم عن بُعدٍ، وقد ظهرت هذه الحاجة بشكل كبير خلال جائحة كورونا وما صاحبها من إجراءات أسهمت في ظهور حاجة مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام لتنمية مهاراتهم في مجال إدارة تطبيقات التَّعلُّم الإلكتروني والتَّعلُّم عن بُعدٍ.

ثانياً: تنمية استراتيجيات الملاحظة الصفيَّة لأداء المعلمين، ويعزو سبب ذلك إلى أهميَّة امتلاك مديري ومديرات مدارس التَّعليم العام استراتيجيات الملاحظة الصفيَّة لمساعدته على تحديد نقاط القوة والضعف في عمليَّة التَّعليم، وتزويد المعلمين بالتَّغذيَّة الراجعة التَّي تصحِّح وتوجه التَّعليم نحو تحقيق الأهداف.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع؟

لتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القِيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع، تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات هذا المحور، كما هي موضحة في الجدول رقم (٨).

جدول (٨) التَّكرارات والمتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّرتيب لعبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع

العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّرتيب
	عالية جدًّا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًّا			
تعزيز المسؤوليَّة المجتمعيَّة	٨٥	٦٠	٢٤	٣	١	٤,٣٠	٠,٨١	١
تطوير مهارات تعزيز الانتماء الوطني في المجتمع المدرسي	٨٧	٤٩	٣٦	١	٠	٤,٢٧	٠,٨٣	٢
شرح الأدلة التَّنظيميَّة لمدارس التَّعليم العام	٧٤	٦٠	٣٧	١	١	٤,١٨	٠,٨٢	٣
تنمية مهارات بناء الثقة بين العاملين في المجتمع المدرسي	٧٨	٥٤	٣٦	٤	١	٤,١٧	٠,٨٨	٤
تنمية أساليب بناء الثقافة التَّنظيميَّة في المدرسة	٧٣	٥٤	٤٥	٠	١	٤,١٤	٠,٨٤	٥
تطوير مهارات التَّعامل في البيئة المدرسيَّة	٧١	٥٩	٣٩	٣	١	٤,١٣	٠,٨٦	٦
شرح أخلاقيات مهنة التَّعليم	٦٤	٦٩	٣٦	٣	١	٤,١٠	٠,٨٣	٧
تنمية مهارات بناء شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع	٦٣	٦٨	٣٢	٩	١	٤,٠٥	٠,٩٠	٨
المتوسط الحسابي العام	درجة الموافقة					الانحراف المعياري العام		
٤,١٦	**عالية**					**٠,٩٠**		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٨) إلى أن المتوسط الحسابي على جميع عبارات محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع، بلغ (**٤,١٤**)،

وبانحراف معياري (٠,٨٦)، وهي موافقة بدرجة (عالية)، وتبيَّنَ من الجدول السابق حصول (٦) حاجات على درجة موافقة (عالية)، بينما حصلت حاجتانِ على درجة موافقة (عالية جدًّا)، ويعزى سبب هذه النتيجة إلى إطار العمل التَّنظيمي الذي يقوم عليه عمل مديري المدارس، واحتياجهم إلى فهم الأطر القانونيَّة والتَّنظيميَّة المنظمة للعمل، وكذلك التَّوجهات الرسميَّة نحو دعم تعزيز المسؤوليَّة المجتمعيَّة والشراكة مع المجتمع، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع ما توصل له الحيدري وآخرون (٢٠٢١م) من ضَعْف الحاجة للتدريب في مجال التَّنظيمات الإداريَّة، وتنمية التَّواصل مع المجتمع المحلي للمدرسة، وربما يعزى هذا الاختلاف إلى التَّباين بين مجتمعي الدراستين. وتتَّفق مع دراسة العامود وآخرين (٢٠٢٠م)، حيث جاءت نتائج محور الاحتياجات التَّدريبيَّة مجال أخلاقيات المهنة والاتصال بدرجة موافقة كبيرة.

وجاءت في المرتبة الأولى على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع؛ الحاجة: (تعزيز المسؤوليَّة المجتمعيَّة)، بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، وبدرجة موافقة (عالية جدًّا)، وربما يكون سبب ذلك إدراك مديري المدارس لأهميَّة المسؤوليَّة المجتمعيَّة وأدوار المدرسة نحو المجتمع وتطويره.

بينما جاءت في المرتبة الثانية على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع: (تطوير مهارات تعزيز الانتماء الوطني في المجتمع المدرسي)، بدرجة موافقة (عالية جدًّا)، وبمتوسط حسابي (٤,٢٧)، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى صدق الانتماء الوطني لدى مديري المدارس، وإحساسهم بدورهم الكبير في هذا المجال.

وجاء في المرتبة الثالثة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع: (شرح الأدلة التَّنظيميَّة لمدارس التَّعليم العام)، بدرجة موافقة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤,١٨)، وربما يعزى هذا الاحتياج إلى حركة التَّطوير التَّي تشهدها الأدلة التَّنظيميَّة في وزارة التَّعليم خلال الثلاث سنوات الأخيرة، وتبعات جائحة كورونا المؤثرة في النظام التَّعليمي والتي ظهر على إثرها أدلة تنظيميَّة خاصة بالجائحة، وتشهد تطويراً مستمراً حتى فترة إجراء هذا البحث.

وجاءت في المرتبة الأخيرة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع؛ الحاجة: (تنمية مهارات بناء شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع)، بمتوسط حسابي (٤,٠٥)، بدرجة موافقة (عالية)، وقد يعود سبب هذه النتيجة لما لاحظه الباحث من خلال عمله السابق مشرفاً للشراكات المجتمعيَّة في إدارته من طرح برامج تدريبيَّة مكثفة في العام ١٤٣٦هـ تبناها مركز شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع في وزارة التَّعليم آنذاك، إلا أن هذه الجهود تراجعت بعد العام المشار إليه؛ ولذا جاءت الحاجة إلى برامج لتطوير الشراكات مع الأسر والمجتمع أولويَّة متأخرة مع كونها جاءت بدرجة موافقة عالية.

ولتحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع من وجهة نظر عيِّنة المقابلة من مديري ومديرات المدارس، توصلت نتائج المقابلة إلى أن أهم الاحتياجات التَّدريبيَّة جاءت كالآتي:

أولاً: تنمية مهارات بناء شراكة المدرسة مع الأسرة والمجتمع، ويعزى سبب هذه النتيجة لأهميَّة التَّعاون بين المدرسة وأولياء الأمور، وأهميَّة بناء شركات بينهم تسهم في مساعدة المدرسة على حلِّ المشكلات التَّي تواجهها، وفي تعديل سلوكيات الطلبة غير السويَّة، كما أنها تساعد الأسر في كيفيَّة التَّعامل مع أبنائهم.

ثانياً: تنمية مهارات بناء الثقة بين العاملين في المجتمع المدرسي، ويعزى سبب ذلك إلى وجود الثقة وتنميتها بين العاملين بالمدرسة، وما تسهم به من تأثير نفسي إيجابي يساعد العاملين على إنجاز مهام عملهم، والتَّعاون في حلِّ المشكلات، واتخاذ القرارات التَّي تسهم في تطوير العمل بالمدرسة.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات تقديرات العيِّنة في الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة تعزى لمتغير (الجنس، وعدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة)؟

أولاً: النتائج المتعلقة بمتغير الجنسِ

للتَّعرفِ على الفروقِ بينَ استجابةِ أفرادِ العيِّنة حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة وفقًا لمتغيرِ الجنسِ، استُخدم اختبار (ت)، والجدولُ رقم (٩) يوضحُ تلك النتائجَ.

جدولُ (٩) نتائج اختبارِ(ت) للمقارنةِ بينَ استجابةِ مجتمعِ الدراسةِ حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة وفقًا لمتغيرِ الجنسِ

المتغيرُ		العددُ	الوسطُ الحسابيُّ	الانحرافُ المعياريُّ	قيمةُ (ت)	مستوى الدلالةِ
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة	أنثى	٧٧	٤,٢٦	١,١٤	٤,٣٧١	٠,٠١*
	ذكر	٩٦	٤,٠٤	١,١٩		
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني	أنثى	٧٧	٤,١٨	١,٠١	٤,٢٢٥	٠,٠٢*
	ذكر	٩٦	٣,٩٠	٠,٩٨		
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم	أنثى	٧٧	٤,٠٨	١,٢٨	٢,٦٧١	٠,٠١*
	ذكر	٩٦	٣,٧٧	١,٢٥		
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع	أنثى	٧٧	٤,٣٣	١,١٩	٤,٥٦٦	٠,٠٠٥*
	ذكر	٩٦	٤,٠٣	١,١٣		

*** دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)**

تشيرُ النتائجُ الواردةُ في الجدولِ (٩)، والمتعلقةُ بالفروقِ بينَ استجابةِ أفرادِ العيّنة حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيادة المدرسيَّة وفقًا لمتغيرِ الجنسِ إلى وجودِ فروق ذات دالة إحصائيَّة عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$)، وقد كانت لصالح الإناث؛ حيث بلغ

متوسطهن الحسابي (٤,٢٦)، بينما بلغ متوسط الذكور (٤,٠٤)، كما وجدت فروق ذات دالة إحصائيَّة عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$)، بينَ استجابةِ أفرادِ العيِّنة حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني، وقد كانت لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهن الحسابي (٤,١٨)، بينما بلغ متوسط الذكور (٣,٩٠)، كما وجدت فروق ذات دالة إحصائيَّة عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$)، على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم، وقد كانت لصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسطهن الحسابي (٤,٠٨)، بينما بلغ متوسط الذكور (٣,٧٧)، ووجدت أيضاً فروق ذات دالة إحصائيَّة عندَ مستوى الدلالةِ ($\alpha \leq .05$)، على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع، وقد كانت لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهن الحسابي (٤,٣٣)، بينما بلغ متوسط الذكور (٤,٠٣). ومن خلال عمل الباحث في قسم التَّدريب والابتعاث، ربما يعزى ذلك إلى مدى الثقافة التَّنظيميَّة المتوفرة لدى مديرات المدارس حول أهميَّة التَّدريب، وربما محدوديَّة البرامج التَّي تستهدف مديرات المدارس في مجالات المعايير المهنيَّة للقيادة المدرسيَّة الصادرة عن هيئة تقويم التَّعليم. واتفقت مع دراسة أبي علي والربعي (٢٠٢١م) التَّي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تعزى للجنس، وتتفق الدراسة جزئيًّا مع دراسة الحيدري وآخرين (٢٠٢١م) التَّي كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في مجال شؤون الطلاب تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بقيَّة المحاور، واختلفت مع دراسة الرميح (٢٠٢١م)، ودراسة

البويوسف (٢٠٢١م)، حيث لم تكشف الدراستان عن أي فروق ذات دلالة إحصائيَّة في الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات المدارس تعزى للجنس.

ويتفق جميع أفراد المقابلة من مديري المدارس ومديراتها على أهميَّة التَّدريب لكلا الجنسين، ويرون أن الفروق ربما تُفَسَّرُ بمزيد اهتمام من مديرات المدارس بجوانب التَّطوير والتَّدريب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة

للتعرُّفِ على الفروقِ بينَ استجابةِ أفرادِ عيِّنة الدراسة حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها وفقًا لمتغيرِ عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة، استُخدم اختبار تحليل التَّباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (١٠) يوضح تلك النتائج.

جدول (١٠) نتائج تحليل التَّباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابة عيِّنة الدراسة حول الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها وفقًا لمتغيرِ عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة

الأبعاد	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيَّة
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة	بين المجموعات	٧.٦٧٤	٢	٣.٨٣٧	٤.٣٤٢	.٠١١*
	داخل المجموعات	١٣٩.٧٤	١٧٠	٠.٨٢٢		
	المجموع	١١٦.١٤٨	١٧٢	–		
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري	بين المجموعات	٧.٤١٥	٢	٣.٧٠٨	٧.٤٤٧	.١٩٢

الأبعاد	مصدر التَّباين	مجموع المربعات	درجات الحريَّة	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائيَّة
مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال التَّحسين المدرسي والتَّطوير المهني	داخل المجموعات	١٨٠.٢٠	١٧٠	١.٠٦		
	المجموع	١٢٤.٩٣٣	١٧٢	–		
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم	بين المجموعات	٥.٤٤٤	٢	٢.٧٢٢	٦.١٥١	.١٨١
	داخل المجموعات	٢٨٤.٢٤	١٧٠	١.٦٧٢		
	المجموع	٥٦.١٢	١٧٢	–		
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع	بين المجموعات	٥.٤٦٦	٢	٢.٧٣٣	٧.١٨٢	.١١٤
	داخل المجموعات	٢٤٢.٠٨	١٧٠	١.٤٢٤		
	المجموع	٦٤.٢٤١	١٧٢	–		

** دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١) * دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عيِّنة الدراسة حول محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة؛ حيث بلغت قيمة (ف) (٤,٣٤٢)، وهي دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١١)، بينما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين إجابات أفراد عيِّنة الدراسة على باقي محاور الدراسة، ولمعرفة لصالح مَن كانت الفروق على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة، استُخدم اختبار (شيفيه) كما هو موضح في الجدول رقم (١١).

جدول (١١) نتائج اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في إجابات أفراد عيِّنة الدراسة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة

البعد	عدد سنوات الخدمة في القيادة المدرسيَّة	المتوسط الحسابي	أقل من أربع سنوات	من أربع سنوات إلى ثماني سنوات	أكثر من ثماني سنوات	الفروق لصالح
الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السعوديَّة ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة	أقل من أربع سنوات	٤,٣٥	--	٠,٣٢٦*	٠,٢٨٥*	أقل من أربع سنوات
	من أربع سنوات إلى ثماني سنوات	٤,٠٧	٠,٣٢٦*	--	٠,١٧٧	
	أكثر من ثماني سنوات	٤,٠٢	٠,٢٨٥*	٠,١٧٧	--	

من خلال النتائج الواردة في الجدول (١٠) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة لصالح مجموعة مديري المدارس ومديراتها من ذوي الخدمة (أقل من أربع سنوات)، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٤,٣٥)، عند مقارنتها بمجموعة ذوي الخدمة (من أربع سنوات إلى ثماني سنوات)، الذين بلغ متوسطهم الحسابي (٤,٠٧)، وبمجموعة ذوي الخدمة (أكثر من ثماني سنوات)، الذين بلغ متوسطهم الحسابي (٤,٠٢)، أي أنَّ مديري المدارس ومديراتها ذوي الخدمة (أقل من أربع سنوات) لديهم حاجات تدريبيَّة أعلى من باقي المجموعات. ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أثر الخبرات التَّي يكتسبها مديرو المدارس ومديراتها مع تقدُّم سنوات الخدمة في مجال القيادة، والْتِحاقه خلال فترات عمله مديراً بالعديد من الدورات التَّي تلبي ذات الاحتياج.

ويرى أحد أفراد عيِّنة المقابلة أنه وبكل تأكيد لا نستطيع مقارنة مدير المدرسة المستجد بصاحب الخبرة في الاحتياج التَّدريبي، ولكن مع التَّغييرات المستمرة في منظومة التَّعليم والتَّعلُّم سيكون الاحتياج فعَّالاً لكل الفئات ومطلباً، ويرى آخر أنه فرق منطقي جدًّا؛ فالمدير ذو الخبرة أقل من أربع سنوات يحتاج تعزيزَ كثيرٍ من المهارات وتعزيزَ القصور، ويرى أنه من بعد خمس سنوات تضيق فجوة الاحتياج بين مديري المدارس.

التَّوصيات:

بناءً على ما توصلت له الدراسة من نتائج توصي بالآتي:

١. كشفت نتائج الدراسة عن أن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة جاءت بدرجة موافقة عالية، وحصلت الفقرات (تنمية مهارات التَّواصل والاتصال الفعال-تنمية مهارات التَّخطيط التَّربوي-تنمية مهارات صناعة القرارات وحلِّ المشكلات) على المراتب الثلاث الأولى وفق تقديرات عيِّنة الدراسة؛ لذا يجب العنايَّة بتقديم دورات تدريبيَّة مصممة على نحو علمي متميز في مجالات الاتصال والتَّواصل والتَّخطيط المدرسي وصناعة القرارات.

٢. كشفت نتائج الدراسة عن أن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال التَّطوير المدرسي والمهني بدرجة موافقة عالية، وحصلت الفقرات (تطوير أساليب مدير المدرسة في تقويم المعلمين في ضوء التَّوجهات الحديثة-تنمية مهارات تقديم التَّغذيَّة الراجعة-تنمية المهارات اللازمة لعمليات التَّقويم الذاتي للمدرسة) على المراتب الثلاث الأولى وفق تقديرات عيِّنة الدراسة؛ لذا يجب العنايَّة بتقديم دورات تدريبيَّة مصممة على نحو علمي متميز في مجالات التَّقويم والتَّغذيَّة الراجعة، وأساليب التَّقويم الذاتي، والتَّميز المدرسي.

٣. كشفت نتائج الدراسة عن أن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال قيادة التَّعليم والتَّعلُّم بدرجة موافقة عالية، وحصلت الفقرات (تنمية مهارات إدارة تطبيقات التَّعلُّم الإلكتروني والتَّعلُّم عن بُعدٍ- تنمية استراتيجيات الملاحظة الصفيَّة لأداء المعلمين-تنمية أساليب توظيف نظريات التَّعلُّم التَّعليميَّة) على المراتب الثلاث الأولى وفق تقديرات عيِّنة الدراسة؛ لذا

يجب العنايَّة بتقديم دورات تدريبيَّة مصممة على نحو علمي متميز في مجالات توظيف التِّقنيَّة في الإدارة المدرسيَّة وبرامج لتطوير استراتيجيات الملاحظة الصفيَّة لأداء المعلمين، ودورات تدريبيَّة ولقاءات تثقيفيَّة حول نظريات التَّعلُّم وتطبيقاتها.

٤. كشفت نتائج الدراسة عن أن الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في القيم والأنظمة المهنيَّة والشراكة مع الأسرة والمجتمع بدرجة موافقة عالية، وحصلت الفقرات (تعزيز المسؤوليَّة المجتمعيَّة-تطوير مهارات تعزيز الانتماء الوطني في المجتمع المدرسي-شرح الأدلة التَّنظيميَّة لمدارس التَّعليم العام) على المراتب الثلاث الأولى وفق تقديرات عيِّنة الدراسة؛ لذا يجب العنايَّة بتقديم دورات تدريبيَّة مصممة على نحو علمي متميز في أساليب تنمية المسؤوليَّة الاجتماعيَّة وأساليب رفع الانتماء الوطني وتعزيزه، وعقد ورش عمل لشرح الأدلة التَّنظيميَّة لمدارس التَّعليم العام.

٥. كشفت نتائج الدراسة عن فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة على محور الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري مدارس التَّعليم العام ومديراتها في مجال القيادة المدرسيَّة، بينما تبين عدم وجود فروق تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الإدارة المدرسيَّة على باقي الأبعاد الأخرى؛ ولذا يجب عقد دورات تدريبيَّة مكثفة ومعدة على نحو علمي لمديري المدارس حديثي التَّكليف قبل البدء في مهامهم الإداريَّة.

المراجع:

البابطين، عبدالرحمن عبدالوهاب (٢٠١٨)، أساليب التدريب لدى مشرفي التدريب التربوي بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع ١٧، ٧٩_٥٢١.

البويوسف، محمد سعيد (٢٠٢١م)، الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري المدارس المتوسطة في بغداد من وجهة نظر المشرفين التَّربويين، مجلة جامعة الأنبار، مج ٣، ١٢٥_ ١٤٧.

الحبابي، صالح بن هادي (٢٠٢١م)، الاحتياجات التَّدريبية لدى قائدي المدارس الابتدائيَّة في محافظة الخرج في ضوء متطلبات القيادة التَّحويليَّة، مجلة العلوم التَّربويَّة والنفسيَّة، المركز القومي للبحوث بغزة، ع ٣٨، ١_٢٢.

الحديدي، محمود عبدالرحمن وأبو نمرة، محمد خميس (٢٠٠٩م)، الحاجات التَّدريبيَّة لأعضاء الهيئات التَّدريسيَّة في كليات العلوم التَّربويَّة في الجامعات الأردنيَّة الخاصة، دراسات العلوم التَّربويَّة، الجامعة الأردنيَّة، ع٣٦ (ملحق)، ٣٦٢_ ٣٨٧.

الحمد، بدر ناصر (٢٠٢١م)، قياس أثر التَّدريب لدى مدراء المدارس في التنمية الإداريَّة: دراسة ميدانيَّة على مدراء مدارس بمحافظة عمان في الأردن، كتاب أبحاث المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التَّربويَّة لتحقيق التَّميز المؤسسي، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث: ٤٢٦ _ ٤٤٠.

الحيدري، عبدالله حسين والشدادي، صالح محسن وخليل، صالح أحمد (٢٠٢١م)، الاحتياجات التَّدريبيَّة لمدراء ووكلاء المدارس الثانويَّة في محافظة أبين، المجلة العربيَّة للتربية النوعيَّة، ع ١٦، ٢١٩ _ ٢٦٨.

الداوود، خالد عبدالعزيز (٢٠١٩م)، مصادر تحديد الاحتياجات التَّدريبيَّة في إدارات التَّدريب التَّربوي بوزارة التَّعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة: الواقع وسبل التَّطوير، مجلة كليَّة التربية جامعة أسيوط، مج٣٤ ع ٣، ٢٢٧ – ٢٠٥.

درادكة، أمجد والطلحي، سعود (٢٠١٤م)، الاحتياجات التَّدريبيَّة لمديري ومديرات مدارس التَّعليم العام في مدينة الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس، مج ٤ ع١٥، ٣٥٣_٣٩٧.

الرميح، محمد عبدالرحمن (٢٠٢١م)، الاحتياجات التَّدريبيَّة للقيادات التَّربويَّة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم في ضوء الاتجاهات الإداريَّة الحديثة، مجلة كليَّة التربية جامعة أسيوط، مج ٣٧ ع١٠، ٢٦٤ _ ٧٠٦.

الزهراني، عبدالله يحيى (٢٠٢١م)، الاحتياجات التَّدريبيَّة لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائيَّة بمدينة مكة المكرمة في ضوء متطلبات مدخل التَّكامل بيه العلوم والتِّقنيَّة والهندسة والرياضيات (STEM)، المجلة العلميَّة لكليَّة التربية – جامعة أسيوط، مج ٣٧ ع ٦، ١٧٣ _ ٢٢٦.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٢م)، التَّدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التَّدريبيَّة وتقويمها، دار الشروق للنشر والتَّوزيع، عمان، الأردن.

العبدلي، جار الله والمنتشري عبدالرحمن (٢٠٢١م)، فاعليَّة برامج التَّدريب الإداري وعلاقتها بمستوى القيادة الإبداعيَّة لدى قادة المدارس في محافظة القنفذة، مجلة شباب الباحثين في العلوم التَّربويَّة، جامعة سوهاج –كليَّة التربية ع ٢، ١١٣٢_ ١٠٨٧.

العسيري، محمود علي (٢٠١٩م)، مدى فاعليَّة مراكز التَّدريب التَّربوي في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس بمدينة جدة، المجلة الدوليَّة التَّربويَّة المتخصصة، مج ٨ ع٣، ٣٥ _ ٤٥.

الغامدي، عبدالله مغرم والغامدي، حمدان أحمد (٢٠٠٠م)، تقويم برامج تدريب مديري المدارس أثناء الخدمة ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين في ضوء بعض المتغيرات، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربيَّة، مج ٢١ ع ٦٧، ٥٧_٨٤.

ماهر، أحمد (٢٠٠٧م)، إدارة الموارد البشريَّة، الدار الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر

الملا، نورة والسعدون، بتول (٢٠٢٠م)، الاحتياجات التَّدريبيَّة اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المطورة (McGraw Hill) بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات الرياضيات بمحافظة الأحساء، المجلة العلميَّة لكليَّة التربية، جامعة أسيوط مج ٣٦ ع ١٢، ٢٢٠ _ ٢٦٧.

هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب (٢٠٢٠م)، المعايير المهنيَّة للقيادة المدرسيَّة، هيئة تقويم التَّعليم والتَّدريب، الرياض.

وزارة التربية، إدارة التَّدريب والابتعاث (١٤٢٣)، دليل التَّدريب التَّربوي، الرياض.

AlmrAjç:
AlbAbTyn ،çbdAlrHmn çbdAlwhAb (2018) ،ÂsAlyb Altdryb ldŶ mŝrfy Altdryb Altrbwy bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،ç 17٧٩ ،_521.
Albwywsf ،mHmd sçyd (2021m) ،AlAHtyAjAt Altďrybyħ lmdyry AlmdArs AlmtwsTħ fy bγdAd mn wjhħ nĎr Almŝrfyn Altŕbwyyn ،mjlħ jAmçħ AlÂnbAr ،mj 3١٢٥ ،_ 147.
AlHbAby ،SAlH bn hAdy (2021m) ،AlAHtyAjAt Altďrybyħ ldŶ qAŶdy AlmdArs AlAbtdAŶyħ fy mHAfĎħ Alxrj fy Dw' mtTlbAt AlqyAdħ AltĤwylyħ ،mjlħ Alçlwm Altŕbwyħ wAlnfsyħ ،Almrkz Alqwmy llbHwθ bγzħ ،ç 38١ ،_22.
AlHdydy ،mHmwd çbdAlrHmn wÂbw nmrħ ،mHmd xmys (2009m) ،AlHAjAt Altďrybyħ lÂçDA' AlhyŶAt Altďrysyħ fy klyAt Alçlwm Altŕbwyħ fy AljAmçAt AlÂrdnyħ AlxASħ ،drAsAt Alçlwm Altŕbwyħ ،AljAmçħ AlÂrdnyħ ،ç36 (mlHq)٣٦٢ ،_ 387.
AlHmd ،bdr nASr (2021m) ،qyAs Âθr Altďryb ldŶ mdrA' AlmdArs fy Altnmyħ AlĂdAryħ: drAsħ mydAnyħ çlŶ mdrA' mdArs bmHAfĎħ çmAn fy AlÂrdn ، ktAb ÂbHAθ Almŵtmr Aldwly ltÂhyl wtmkyn AlqyAdAt Altŕbwyħ ltHqyq Altĭmyz Almŵssy ،ĂθrA' Almçrfħ llmŵtmrAt wAlÂbHAθ: 426 _ 440.
AlHydry ،çbdAllh Hsyn wAlŝdAdy ،SAlH mHsn wxlyl ،SAlH ÂHmd (2021m) ، AlAHtyAjAt Altďrybyħ lmdrA' wwklA' AlmdArs AlθAnwyħ fy mHAfĎħ Âbyn ،Almjlħ Alçrbyħ lltrbyħ Alnwçyħ،ç 16٢١٩ ، _ 268.
AldAwwd ،xAld çbdAlçzyz (2019m) ،mSAdr tHdyd AlAHtyAjAt Altďrybyħ fy ĂdArAt Altďryb Altŕbwy bwzArħ Altçlym fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ: AlwAqç wsbl AltŤwyr ،mjlħ klyħ Altrbyħ jAmçħ ÂsywT ،mj34 ç 3٢٢٧ ، – 205.
drAdkħ ،Âmjd wAlTlHy ،sçwd (2014m) ،AlAHtyAjAt Altďrybyħ lmdyry wmdyrAt mdArs Altçlym AlçAm fy mdynħ AlTAŶf ،mjlħ AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ jAmçħ çyn ŝms ،mj 4 ç15٣٥٣ ،_397.
AlrmyH ،mHmd çbdAlrHmn (2021m) ،AlAHtyAjAt Altďrybyħ llqyAdAt Altŕbwyħ bAlĂdArħ AlçAmħ lltçlym bmnTqħ AlqSym fy Dw' AlAtjAhAt AlĂdAryħ AlHdyθħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ jAmçħ ÂsywT ،mj 37 ç10٢٦٤ ، _ 706.
AlzhrAny ،çbdAllh yHyŶ (2021m) ،AlAHtyAjAt Altďrybyħ lmçlmy Alçlwm bAlmrHlħ AlAbtdAŶyħ bmdynħ mkħ Almkrmħ fy Dw' mtTlbAt mdxl AltĸAml byh Alçlwm wAltĉnyħ wAlhndsħ wAlryADyAt (STEM) ،Almjlħ Alçlmyħ lklyħ Altrbyħ – jAmçħ ÂsywT ،mj 37 ç 6١٧٣ ، _ 226.
AlTçAny ،Hsn ÂHmd (2002m) ،Altďryb: mfhwmh ،fçAlyAth ،bnA' AlbrAmj Altďrybyħ wtqwymhA ،dAr Alŝrwq llnŝr wAltŕwzyç ،çmAn ،AlÂrdn.
Alçbdly ،jAr Allh wAlmntŝry çbdAlrHmn (2021m) ،fAçlyħ brAmj Altďryb AlĂdAry wçlAqthA bmstwŶ AlqyAdħ AlĂbdAçyħ ldŶ qAdħ AlmdArs fy mHAfĎħ Alqnfðħ ،mjlħ ŝbAb AlbAHθyn fy Alçlwm Altŕbwyħ ،jAmçħ swhAj – klyħ Altrbyħ ç 2١١٣٢ ،_ 1087.
Alçsyry ،mHmwd çly (2019m) ،mdŶ fAçlyħ mrAkz Altďryb Altŕbwy fy tTwyr AlÂdA' AlĂdAry lmdyry AlmdArs bmdynħ jdħ ،Almjlħ Aldwlyħ Altŕbwyħ AlmtxSSħ ،mj 8 ç3٣٥ ، _ 45.

AlγAmdy ،ςbdAllh mγrm wAlγAmdy ،HmdAn ÂHmd (2000m) ،tqwym brAmj tdryb mdyry AlmdArs ÂθnA' Alxdmħ wmdŶ tHqyqhA lÂhdAfhA mn wjhħ nĎr Almtdrbyn fy Dw' bςD AlmtγyrAt ،rsAlħ Alxlyj Alçrby ،mktb Altrbyħ Alçrby ldwl Alxlyj Alçrbyħ ،mj 21ς 67٥٧ ،_84.

mAhr ،ÂHmd (2007m) ،ĂdArħ AlmwArd Albŝryħ ،AldAr AljAmçyħ ، AlĂskndryħ ،mSr

AlmlA ،nwrħ wAlsçdwn ،btwl (2020m) ،AlAHtyAjAt Altđrybyħ AllAzmħ ltdrys mnAhj AlryADyAt AlmTwrħ (McGraw Hill) bAlmrHlħ AlmtwsTħ mn wjhħ nĎr mçlmAt AlryADyAt bmHAfĎħ AlÂHsA' ،Almjlħ Alçlmyħ lklyħ Altrbyħ ،jAmçħ ÂsywT mj 36ς 12٢٢٠ ، _ 267.

hyŶħ tqwym Altđçlym wAltđryb (2020m) ،AlmçAyyr Almhnyħ llqyAdħ Almdrsyħ ،hyŶħ tqwym Altđçlym wAltđryb ،AlryAD.

wzArħ Altrbyħ ،ĂdArħ Altđryb wAlAbtçAθ (1423) ،dlyl Altđryb Altđrbwy ، AlryAD.

تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظر الخريجين

د. منى بنت صالح الوزان
قسم تقنيات التعليم – كلية التربية
جامعة القصيم

تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة القصيم من وجهة نظر الخريجين

د. منى بنت صالح الوزان

قسم تقنيات التعليم – كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٢٤/ ٧/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٨/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم في كلية التربية في جامعة القصيم، لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لمخرجات التعلّم من حيث: المعارف، والمهارات، والكفاءات، من وجهة نظر الخريجين والخريجات، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة: المنهج الوصفي المسحي، باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تتمحور حول ثلاثة محاور، تناول الأول منها: تقويم مُخرجات تعلّم البرنامج، والثاني: تناول تقويم استخدام التقنية في البيئة التعليمية، أما الثالث: فرُكّز فيه على تقويم المقررات الموجودة والمقررات المقترحة. وقد طُبّقت الدراسة على عينة تكونت من (٤٢) خريجًا وخريجة، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج، أبرزها: أنها أكدت أن درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج متحققة وبدرجة كبيرة. كذلك اتضح أن متوسط استخدام التقنية في البيئة التعليمية حقق متوسطات حسابية عالية، إضافة إلى أن استجابات أفراد عينة البحث أشارت إلى أهمية إبقاء المقررات الحالية مع التعديل عليها، والتأكيد على إضافة المقررات المقترحة، إضافة إلى فتح مسار للمشروع البحثي، وفي ضوء النتائج التي وصلت إليها الدراسة تم بناء تصور مقترح لتطوير برنامج ماجستير تقنيات التعليم لتتواكب مع متطلبات العصر وسوق العمل. كما أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برنامج ماجستير تقنيات التعليم، خاصة فيما يتعلق بالبعد المهاري، ودمج التقنيات الحديثة، واستخدامها في عملية التعليم والتعلم.

الكلمات المفتاحية: التقويم، برنامج الماجستير، تقنيات التعليم، مخرجات التعلم.

Evaluation of the Master of Educational Technologies program at the College of Education at Qassim University from the perspective of graduates

Dr. Mona Saleh Alwazzan
Department Instructional Technology – Faculty Education
Qassim university

Abstract:

This study aims to evaluate the Master of Educational Technologies program at the College of Education at Qassim University to identify the extent to which the program achieved the following learning outcomes: knowledge, skills, and competencies from the perspective of the male and female graduates of the program. To achieve this goal, the study was conducted using the descriptive survey method by using a questionnaire as a tool for the study. This approach revolved around three central points. The first point dealt with evaluating the learning outcomes of the Master's program, the second focused on evaluation the use of technology in the educational environment, and the third focused on evaluating current and proposed course modules. This study was applied to a sample of (٤٢) male and female graduates of the programmed. The study presented several results, including the confirmation that from the view of graduates, the program goals are for its set learning outcomes were largely achieved It also became clear that the average use of technology within the educational environment was above average. Additionally, the responses from the study participants indicated the importance of keeping the current course modules with some modification and highlighting the interest in the addition of proposed course modules, with a path included for research projects. In light of these results, the proposed vision has been built to develop the Master of Educational Technologies program to keep pace with current times and the labor market requirements. The study also recommends reviewing the Master of Educational Technologies program, especially regarding the skill dimension and integrating new technologies and using them in the teaching and learning process.

key words: Evaluation, Master's program, Educational technologies, Learning outcomes.

المقدمة:

تتميز الجامعات السعودية بتعدد برامج الدراسات العليا وتنوعها في شتى المجالات، ممّا يحتّم على أرباب الاختصاص أن يسعوا جاهدين في تقويم تلك البرامج بين مدة وأخرى؛ نظرًا للتغيرات التي طرأت على هذه الألفية، التي تميزت بالتدفق المعرفي، والانفجار التكنولوجي، حيث أصبحت أكثر تعقيدًا وكثافة نتيجة للعولمة لمواكبة العملية التعليمية مع تحديات العصر ومتطلبات سوق العمل.

لذا تميزت جامعة القصيم، حيث حققت مستوى "إنجاز متميز"؛ لتصبح ضمن المراكز الأولى في قطاع التعليم والتدريب من بين (٣٦) جهة في القطاع، حتى تصل إلى مرحلة التكامل في قياس التحول الرقمي الحكومي التاسع (جامعة القصيم، ٢٠٢١)، الذي من شأنه أن يساعد ويشجع الكليات في الجامعة، لتحقيق إنجاز متميز في برامجها وأقسامها العلمية.

واستجابة لمتطلبات المستجدات لابد من إخضاع تلك البرامج لعمليات التقويم، الذي من شأنه أن يعمل على بث روح التجديد والحيوية في تلك البرامج، وهذا ما أشار إليه Ernest (٢٠٠٣) حول ضرورة التقويم الذي تتمحور أهميته بأنَّ هذا العصر تدفقت فيه المعلومات، واستجدت فيه التطورات، وطرأت عليه التغيرات التي شملت جميع نواحي الحياة. ويرى طموس وغراب (٢٠٠٥) بأن من أهم أهداف عملية التقويم للبرامج الأكاديمية معرفة مدى مواكبة المقررات الدراسية لتغيرات العصر المستجدة والمتطورة بشكل مستمر، ومدى ملاءمة البرامج لتخريج طلاب لهم القدرة في التكيف والتعامل

مع الوسائل التكنولوجية الحديثة، وكذلك لمتطلبات سوق العمل. من هذا السياق تظهر الحاجة الماسة لمؤسسات التعليم العالي ومسؤوليتها في إعداد كوادر بشرية تواجه تحديات العصر(الدمياطي، ٢٠١٢).

وانطلاقًا مما تم ايراده تتجلى أهمية التقويم في إخضاع برامج الدراسات العليا له بصورة مستمرة لتطويرها، وهذا ما يؤكدهMizikaci (٢٠٠٦) بأن تحديد مدى جودة الممارسات التي تكون في البيئة التعليمية، وتحسين مخرجاتها تعتمد بشكل كبير على تقويم البرامج لتحسينها وتطويرها. وعلى ضوء ذلك أشار ريان (٩٩١٩) إلى أن أهمية التقويم في العملية التعليمية تكمن في توفيره لمعلومات تكون مهمة في عملية التطوير، بناءً على أسس علمية من شأنها أن تزيد من فاعلية المقررات وقدرتها على تنفيذ التعليم على أسس واقعية وسليمة، وتؤثر هذه الفاعلية بشكل كبير في كلٍّ من عضو هيئة التدريس كونه مباشرًا للعملية التعليمية والمتعلم الذي يقطف ثمار تلك التحسينات التي تلامس احتياجاته ورغباته؛ لذا يقتضي على القائمين على البرامج الأكاديمية تقويمها بصورة مستمرة والاستفادة من تلك النتائج في تطوير عضو هيئة التدريس والمتعلم على حدٍّ سواء، فهو يساعده في كيفية تحقيق الأهداف، واستخدام الوسائل والطرق المناسبة لذلك؛ كونها تزودهم بصورة كافية عن المتعلمين، وتكون أيضًا مفيدة للمتعلم؛ لأنها تساعده في تحقيق الوصول إلى الأهداف المرجوة وزيادة الدافعية للتعلم (زوبير ، ٢٠١٨).

علاوة على ذلك، تكمن أهمية التقويم في كونها عملية تحدد جوانب القوة والضعف في تلك البرامج لمعالجتها وإصلاحها، كما ذكر القميزي (٢٠١٧)

بأن التقويم عملية تقوم على أساس علمي يتم فيه جمع معلومات وبيانات، ثم تتم صياغة القرارات اعتمادًا على النتائج بعد تصنيفها وتحليلها، وتسهم هذه القرارات في معالجة نقاط الضعف والقصور ودعم مواطن القوة، مما يزيد من فاعلية البرامج في الجامعات. فمن خلال التعديلات يتضح مدى دقة التقويم وفاعلية المدخلات وجودة المخرجات.

لذا تتعدد مصادر تقويم البرامج الأكاديمية، ومن تلك المصادر: آراء الخريجين، لذلك تركز هذه الدراسة بصورة كبيرة على آرائهم؛ لأهميتها وارتباطها المباشر في تحسين البرنامج؛ حيث إنّ هؤلاء الخريجين هم الأكثر استفادة من مخرجات البرنامج، وهم أحد المصادر المهمة في تقويم البرامج، وهذا ما يؤكده (Edwards & Owen, ٢٠٠٢)، ولتكون -أيضًا- الفائدة أكثر قيمة في تقويم أثر التعلم، فالتركيز على الفئة المستفيدة منه، يكون أكثر فاعلية لمعرفة آرائها، حيث ذكر السيد (٢٠٢٠) أن استخدام تقويم البرامج الأكاديمية من خلال المستفيدين منه هو الأهم والأكثر استخدامًا، من خلال نتائج دراسة مسحية، ذكرت أن نسبة ٧٥٪ من الكليات والجامعات استخدمت آراء الخريجين كونهم أكثر وعيًا بما يتحقق في البرنامج من مخرجات في أثنائه وبعد الانتهاء منه. ومما يؤيد ذلك ما أوصى به الفايز وآخرون (٢٠١٩) بضرورة إتاحة الفرصة للطلبة المستفيدين من البرنامج للمشاركة في تقويم البرامج في المقررات الدراسية بصفه دورية، والاهتمام بمنظومة التقويم، وذلك لشموليته وموضوعيته، كونه يدعم مسيرة الطلاب التعليمية ويحسنها.

من جهة أخرى على صناع القرار والمسؤولين تحري الدقة في حصر نتائج التقويم والاهتمام بها وفحصها وتصنيفها ومن ثم تحليلها ودراستها، وهذا مما يعزز التصميم الكلي للبرنامج، ويوفر وقتاً وجهدًا في تنفيذه، باستخدام النتائج في تحسين البرنامج (Pancer, 2021).

وبما أن تقويم البرامج يعد أحد أركان المنظومة التعليمية، فقد ذكر يوسف والرافعي، (٢٠٠٣) أن التقويم في النظام يعد مكونًا رئيسًا يؤثر في محتوياته، ويتأثر بها، فهو قلب كل نظام تعليمي؛ لذا هو بوابة للحكم على جودة محتويات منظومة المنهج في التعليم من عدمها، ومن هنا تبرز أهميته في العملية التعليمية.

واستجابة لتحقيق عملية التقويم وتعزيزها، فقد قامت العديد من الدراسات في إجراء تقويم لعدد من البرامج في مختلف التخصصات في مرحلة الماجستير، منها دراسة (Ramšak, et al. 2013) التي قامت بتقييم برنامج الماجستير المشترك بين ست دول أوروبية؛ لمعرفة ضمان جودة المشروع بالتركيز على نقاط القوة والضعف، حيث عُدلت بعض معايير جودة البرنامج، التي من شأنها أن تحسن تنفيذ برنامج الدراسة وتطور من مخرجاته، كما أوصت دراسة العطيوي (٢٠١٦) التي هدفت إلى تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود، من خلال آراء الخريجين بأن البرنامج بحاجة إلى بعض الدعم، من خلال تقديم برنامج تدريبي، يحفز على دمج التقنية الحديثة في البيئة التعليمية، إضافة إلى دراسة أجريت لتقويم برنامج ماجستير؛ بهدف ضمان جودة برنامج ماجستير الاقتصاد وإدارة الأعمال في النرويج، أكدت ضرورة توفير المزيد من

الفرص لاكتساب الطلاب الخبرات في تخصصهم؛ وذلك بتبادل الخبرات بين الدول، بجلب محاضرين دوليين، لإكسابهم الخبرة المباشرة للمتطلبات الجديدة لمهارات الإدارة، وهذا عامل مهم في تطوير البرنامج,2015) (Haaland. وإضافة إلى ما سبق نذكر ما هدفت إليه دراسة الحربي (٢٠١١) التي ركزت على تقويم برامج الدراسات العليا، لمعرفة مدى استخدامها للتقنيات التكنولوجية الحديثة، كتقنيات الحاسب والإنترنت لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، وأوضحت الدراسة إدراك أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين ضرورةَ دمج تقنيات التعليم، واستخدامها في مقرراتهم الدراسية، لتحسين التعليم.

مما سبق يتبيّن لنا ضرورة التقويم، ومدى فاعليته في تطوير مخرجات البرنامج وتحسينها، حيث ذكرت دراسة Phattharayuttawat, et al. (٢٠٠٩) مدى الحاجة إلى تقييم برنامج الدراسات العليا لقسم علم النفس العيادي، كونه لم يقيم منذ إنشائه، من أجل تحليل مدى إمكانات البرنامج في تخريج طلاب ذي كفاءة عالية، وأوصت هذه الدراسة إلى أنه لا بد من أن يكون هناك تحسين في هيكلة البرنامج ومحتواه على الأقل كل خمس سنوات، وستُستخدم نتائج ذلك التقويم دليلًا إرشاديًّا لاكتشاف نقاط الضعف والقوة في البرنامج، ليتم تحسينه، وهذا مما يعزز ويؤكد دور التقويم في أن تكون تلك البرامج ذات جودة وكفاءة عالية في مخرجاتها.

إن تقويم برامج الدراسات العليا يشمل عدة مجالات، من أهمها: تقويم مخرجات التعلم، التي تتمثل في ما ذكرته دراسة (أبو عيش ٢٠١٦)، وهو ما يقدمه البرنامج التعليمي من معارف ومهارات للطلاب بعد أدائهم ودراستهم

للمقررات، بغاية إعدادهم أو تطويرهم؛ ليكونوا قادرين على تلبية احتياجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع في ضوء متغيرات المستقبل، وتحقيقها. وتتعدد أساليب تقويم مخرجات تعلم برنامج الدراسات العليا؛ نظرًا لطبيعة الهدف من التقويم لتشمل الاختبارات للطلاب المنتظمين، واستطلاعات الرأي للخريجين وأرباب العمل؛ للتأكد من تحقق أهداف مخرجات التعلم وتحسينها وتطوير الممارسات، لإكسابها للطلاب؛ لذا أكدت دراسة تميمي (٢٠١٩) أهمية دور الجامعات في تطوير مخرجات التعليم الجامعي لتشمل البعدين المعرفي والمهاري على حد سواء، مع ضرورة التركيز على تعليم المهارات المطلوبة في سوق العمل؛ لتتواكب مع التطور العالمي في العملية التعليمية الجامعية، وكيفية تنفيذ مقرراتها مع الطلاب. ومن ناحية أخرى فإن تقويم مخرجات تعلم البرنامج من وجهة نظر الخريجين، وذلك بعد حصولهم على الدرجة العلمية، وبعد انخراطهم في سوق العمل يحقق العديد من المزايا؛ حيث يسهم في الكشف عن مدى جودة البرامج، وكذلك مدى مواءمتها مع متطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل (السيد، ٢٠٢٠). كما أن تقويم مخرجات التعلم للبرنامج تساعد على تطوير الممارسات التعليمية؛ لتتضمن المعارف والمهارات التي يسعى البرنامج لتحقيقها، مما يسهم بجعل التقويم مكونًا فعالًا وعنصرًا أساسيًّا في التعلم، وليس تابعًا له، كما أن تقويم مخرجات التعلم "تحديد يعني الجمع المنظم والمراجعة والتحليل والاستخدام للبيانات والأدلة الكمية والكيفية لنواتج التعلم، لاختبار مدى اتفاقها مع الأغراض والأهداف التربوية المعلنة للمؤسسة أو البرنامج أو المقرر الدراسي، ولإعطاء تغذية راجعة ذات معنى تحفز التجديد الذاتي، ولتحسين

فاعلية المؤسسة والبرنامج في تحقيق تعلم الطلبة" (العزيزي، ٢٠١٩، ٦٥). وهذا ما دعت إليه اليونيسكو (UNESCO، ٢٠٠٥) بأنه يستلزم على مؤسسات التعليم العالي، توفير برامج مناسبة تقدم تعليمًا متطورًا متميزًا بما يتناسب مع احتياجات أفراده الذين يلتحقون بتلك البرامج، وينمي لديهم المهارات والمعارف.

كما أشار Chism (١٩٩٨) إلى أنه عند تقويم أي برنامج هناك عدد من النقاط المهمة، التي تساعد في كسب بيانات داعمة، لتطوير تلك البرامج وضمان جودتها؛ ولذلك يقتضي على صناع القرار أن يركزوا عليها في تقويمهم لها، منها: معرفة رضا المستفيدين عن البرنامج، وكذلك معرفة مدى تأثير مقررات البرنامج في تعلمهم.

من خلال ما سبق يتضح أهمية تقويم مخرجات التعلم وبرامج الدراسات العليا؛ لذا فإن الباحثة في هذه الدراسة تركز على تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية بجامعة القصيم، الذي بدأ القبول فيه عام: ١٤٣٣/١٤٣٤هـ على أنه برنامج يجمع بين الجانبين: النظري والتطبيقي، وذلك للتأهيل الأكاديمي للطلاب المنتمين للبرنامج؛ بهدف رفع كفاءتهم لتفي باحتياجات سوق العمل، وتلبية لمتطلبات مؤسسات التعليم والتعلم والتدريب، من المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، ومسايرة للتوجهات العالمية الحديثة للتعليم القائم على بيئات التعلم الرقمي والمستحدثات التكنولوجية.

أما النظام المعتمد في البرنامج، فهو نظام المقررات الدراسية والرسالة، وتشمل إجمالي ساعاته المعتمدة: ٣٨ساعة، وأما ساعات التعلم الفعلية، فهي:

٧٦ساعة تشمل المحاضرات والمشاريع والواجبات والقراءات المكتبية، وتهدف معظم المقررات إلى بناء المعارف وتطوير المهارات التقنية، مع ثورة التطورات التكنولوجية والمعلوماتية، وكذلك إعداد كفاءات تربوية مزودة بتعليم أكاديمي ذي مهنية عالية ذات قدرة تنافسية في سوق العمل؛ لذلك تحرص جامعة القصيم على عمل مراجعات داخلية تقويمية لبرامجها بصفة دورية، لمتابعة ضمان جودة العملية التعليمية في الجامعة (عمادة التطوير والجودة بجامعة القصيم، ١٤٤٠هـ، ٣٩).

وفي ضوء ذلك حرصت هذه الدراسة على تقويم ذلك البرنامج، من وجهة نظر الخريجين؛ لمعرفة مدى تحقق تلك الأهداف والمخرجات، بعد مرور تسع سنوات على استحداثه.

مشكلة الدراسة:

في عصر يتسارع فيه التطور الرقمي جنبا إلى جنب مع التدفق المعرفي، تسعى هذه الدراسة إلى تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة القصيم؛ وذلك لأن عملية التقويم للبرامج الأكاديمية تعد عنصرًا جوهريًّا في جودة التعليم، من أجل تجويد المخرجات والعمل على التحسين المستمر، حيث أشار مونيه (٢٠١٨) إلى أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية، للتعليم العالي بالجامعات، من المستفيدين سواء من الداخل أو الخارج، لمعرفة سير العمل الأكاديمي، والإسهام في التطوير والتحسين باستمرار، وللتعرف على المشكلات، إضافة إلى مواكبة العملية التعليمية لتحديات العصر ومتطلبات سوق العمل، حيث إن العصر يشهد نموًّا تقنيًّا سريعًا في مجال المعرفة بشكل

عام وفي تقنية المعلومات والاتصالات بشكل خاص، ومجال تقنية التعليم إحدى المجالات والتخصصات سريعة التغير، التي لا بد لها من مراعاة ومتابعة لتلك التطورات المتسارعة في ضوء التقدم التقني المستمر.

وقد أكد ذلك Benjamin (٢٠١٣)، حيث ذكر أن تقنيات التعليم تعدّ من المجالات سريعة النمو؛ كونها تسهم في حل الكثير من مشكلات التعلم لارتباطها بالتقنية. وبما أن تقويم البرنامج سيؤثر فاعليًّا بالمقام الأول في مخرجات الطلاب، كما أشارت إلى ذلك (Haaland, 2015) بأنه لابد من تقويم برامج الدراسات العليا، ومنها برامج الماجستير كل ستة أعوام على الأقل، حتى يمنح الطلاب المزيد من المهارات، تعزيزًا لقدراتهم من خلال الجمع بين النظرية وتوفير الكثير من الممارسة واكتساب الخبرة لهم لمواكبة تلك التغييرات للمتطلبات الجديدة في سوق العمل.

لذا كان من الضروري الاطلاع على وجهة نظر المستفيدين من البرنامج، ومن أهمهم: الطلاب فئة الخريجين، في مدى تحقيق البرنامج لرغباتهم وحاجاتهم، ومدى مناسبته لقدراتهم وتطلعاتهم. ولما يحظى به التقويم من ميزات في تحسين بناء البرامج لتنهج النهج الأمثل، وذلك بالتركيز على مواطن الضعف لتحسينها وتقويمها، والنظر في مكامن القوة لتعزيزها وتطويرها؛ لتحقق الأهداف المرجوة للبرنامج، كما ذكرت ذلك العديد من الدراسات، مثل: دراسة (ريان ١٩٩٩؛ Mizikaci ٢٠٠٦ ؛ Ramšak, et al. 2013؛ القميزي، ٢٠١٧)، ولتحقيق متطلبات الاعتماد الأكاديمي كما أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٨) بأن مقاييس التقويم التي تطالب بها هيئة

تقويم البرامج الأكاديمية في الجامعات، تشمل استطلاعات الرأي والاستبانات للفئات المستفيدة، ومن ضمنها الطلاب والخريجين؛ لذلك لا بد من إجراء تقييم شامل لكل برنامج علمي مرةً على الأقل في كل خمس سنوات حول جودة البرنامج؛ لمعرفة مدى تحقيق البرنامج لنواتج التعلم، إضافة إلى أن عملية تقويم البرامج الأكاديمية تسهم -كما ذكر الأمين (٢٠١٥) إلى حد كبير- في تحقيق أهدافها، وذلك بإعداد الطلاب بسمات معينة، تجعلهم قادرين على التعامل مع المعلومات الهائلة والعمليات المستمرة والمتغيرة، والتقدم التكنولوجي المتسارع، وأن لا يكون دورهم سلبيًّا ومحصورًا فقط في نقل المعرفة؛ لأن المرحلة تتطلب "إنسانًا ذا مواصفات معينة، لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معه بفعالية"، وحيث إن برنامج ماجستير تقنيات التعليم، بكلية التربية بجامعة القصيم، أحد تلك البرامج الأكاديمية الذي لم يخضع – على حد علم الباحثة – لدراسة تقويمية منذ إنشائه، فإنّ مشكلة هذه الدراسة تتجلى من خلال تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية بجامعة القصيم، من وجهة نظر الخريجين.

أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة هذا الدراسة، للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم، من حيث المعارف، والمهارات، والكفاءات، من وجهة نظر الخريجين؟

٢. ما مدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين؟

٣. ما المقررات التي يمكن حذفها أو إضافتها أو تعديلها من وجهة نظر الخريجين؟

٤. ما التصور المقترح لتطوير برنامج ماجستير تقنيات التعليم؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على مدى تحقيق البرنامج، لمخرجات التعلّم من حيث المعارف، والمهارات، والكفاءات من وجهة نظر الخريجين

٢. التعرف على مدى استخدام التقنية في البيئة التعليميّة للبرنامج من وجهة نظر الخريجين.

٣. التعرف على المقررات التي يمكن حذفها أو إضافتها أو تعديلها من وجهة نظر الخريجين

٤. تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج ماجستير تقنيات التعليم

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. تحديد مستوى تطوير برنامج ماجستير تقنيات التعليم، مما يساعد مطوري البرنامج في تعزيز جوانب القوة، ومعالجة مواطن الضعف في البرنامج.

٢. قد تفيد الدراسة الحالية أعضاء هيئة التدريس في تحسين استخدام التقنية في البيئة التعليمية وتعزيزها.

٣. قد تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة للمستفيدين من البرنامج.

٤. قد تسهم الدراسة في إضافة مقررات تواكب متطلبات العصر الرقمي لبرامج تقنيات التعليم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحدود المكانية: قسم تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة القصيم.

الحدود البشرية: الخريجون من الجنسين، من عام 1432هـ إلى عام ١٤٤٢هـ وعددهم ٥٠ خريجاً وخريجة.

الحدود الموضوعية: تتضمن الدراسة تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية في جامعة القصيم، من وجهة نظر الخريجين، من حيث تحقيقه لمخرجاته وتقويم مقرراته والبيئة التعليمية التقنية.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم**: يعرفه شحاته والنجار (٢٠١١ ص١٣٠) بأنه: "عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات وتحليلها وتفسيرها، سواء أكانت كمية أم كيفية ، ويهدف ذلك كله إلى إصدار الحكم أو القرار، بقصد تحسين العمل وتعديله وتطويره ".

ويعرف إجرائيًّا بأنه: عملية تشخيص واقع برنامج الماجستير في تقنيات التعليم من خلال آراء الخريجين، للوصول إلى أحكام تتعلق بمعالجة نقاط القوة والضعف، ومن ثم تقديم مقترحات لتطوير البرنامج وتحسينه.

- **تقنيات التعليم**: أشارت جمعية الاتصالات التعليمية والتكنولوجيا (AECT) على أن تقنيات التعليم يجمع بين النظرية والتطبيق وكذلك تصميم

وتطوير واستخدام عمليات وموارد التعلم، ومن ثم إدارتها وتقويمها لأجل عملية التعلم (Lowenthal & Wilson,2010)

ويعرف إجرائيًا بأنه: مقررات برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية في جامعة القصيم، التي تجمع بين النظرية والتطبيق، من خلال استخدام وسائل تقنية متنوعة، لتحقيق أهداف التعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، التي تهدف إلى جمع البيانات لمشكلة أو ظاهرة علمية معينة، ومن ثم تفسير تلك البيانات، ثم تحليلها تحليلًا وافيًا، للوصول إلى تفسيرات منطقية لها أدلة، تعطي الباحث نتائج محددة لهذه المشكلة موضوع البحث (الدليمي وصالح، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة وعينته:

تَمثَّل مجتمع الدراسة من جميع خريجي وخريجات برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية بجامعة القصيم، وعددهم ٥٠ خريجًا وخريجة وقد استجاب لهذه الدراسة ٤٢ خريجاً، حسب إحصائية عمادة الدراسات العليا للعام الجامعي ١٤٤٢هـ، ومجتمع الدراسة يعبر عن عينتها لعدم استخدام عملية التعيين الإحصائي في البحث لاختيار العينة، حيث إنه أُستخدم جميع مجتمع الدراسة.

المشاركون في الدراسة:

(أ) المشاركون في عينة تقنين الاستبانة:

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بالتطبيق عليها، من ٢٠ فردًا من خريجي وخريجات برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية بجامعة القصيم، وطُبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ.

(ب) المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٢) فردًا من خريجي وخريجات برنامج ماجستير تقنيات التعليم في كلية التربية بجامعة القصيم، وطُبق عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ،

أدوات الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها، استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات اللازمة من الأفراد عينة البحث الحالي، فبعد أن اطلعت على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث الحالي، والأدوات التي استُخدمت في هذه الدراسات، بُنيت الاستبانة الحالية، وفيما يلي وصف للاستبانة، وخصائصها الإحصائية، وكيفية الإجابة عليها، وتحديد الدرجات.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق "تقويم برنامج ماجستير تقنيات التعليم، في كلية التربية بجامعة

القصيم، من وجهة نظر الخريجين" (من إعداد الباحثة) وقد تمحورت الاستبانة على ثلاثة محاور رئيسة، هي :

١- مُخرجات التعلّم للبرنامج (المعارف، المهارات، الكفاءات)، وتكون درجة الإجابة للمحور (موافق، موافق بشدة، غير موافق، غير موافق بشدة).

٢- استخدام التقنية في البيئة التعليمية، وتكون درجة الإجابة للمحور (موافق، موافق بشدة، غير موافق، غير موافق بشدة).

٣- تقويم المقررات الحاليّة واقتراح مقررات جديدة، وتكون درجة الإجابة للمحور (إبقاء المقرر، حذف المقرر، إبقاء المقرر مع التعديل في المحتوى).

صدق الاستبانة وثباتها:

تكونت الاستبانة من ثلاثة محاور، تناول الأول منها: تقويم مُخرجات تعلّم البرنامج، والثاني: تقويم استخدام التقنية في البيئة التعليمية، أما الثالث: فتم فيه التركيز على تقويم المقررات الحاليّة والمقررات المقترحة، وفيما يأتي المؤشرات المتعلقة بصدق الاستبانة وثباتها:

أولاً: الصدق

للتحقق من صدق الاستبانة الحالية اعتمدت على:

- ✓ **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** Face Validity

حيث عُرضت الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين في المجال، وطُلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها، من حيث: مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالبعد المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله،

واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، وقد قدَّم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة، حيث أُبقيت العبارات التي حصلت على اتفاق أكثر من ٨٠٪ من المحكمين، مع إجراء جميع التعديلات التي أُشير إليها.

✓ **صدق الاتساق الداخلي**: Internal Consistency

تم كذلك التحقق من صدق الاستبانة عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط: (بيرسون Pearson Correlation)، في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، وذلك في حالة المحورين الأول والثاني؛ للتأكد من مدى تماسك عبارات كل بعد فيما بينها وتجانسها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
المحور الأول: مخرجات التعلّم للبرنامج									
المعارف		المهارات				الكفاءات			
١	٠,٨٦٤**	١	٠,٧٨٥**	٦	٠,٧٦٢**	١	٠,٨٣٨**	٦	٠,٨٦٢**
٢	٠,٨٠٢**	٢	٠,٧٨٥**	٧	٠,٨٤٦**	٢	٠,٨٣٨**	٧	٠,٨٨٥**
٣	٠,٧٠٠**	٣	٠,٨٠٣**	٨	٠,٦٨٠**	٣	٠,٨٠٣**	٨	٠,٨٤٨**
٤	٠,٦٩٢**	٤	٠,٨٣٢**	٩	٠,٥٨٠**	٤	٠,٧٩١**	٩	٠,٧٢٦**
٥	٠,٦٥٢**	٥	٠,٧١٥**	١٠	٠,٨٠٣**	٥	٠,٨٩٦**		
المحور الثاني: استخدام التقنية في البيئة التعليمية									
١	٠,٦٥٩**	٣	٠,٧٥٢**	٥	٠,٥٥٤**	٧	٠,٦٩٣**	٨	٠,٦٣٤**
٢	٠,٦٣٩**	٤	٠,٦٢٩**	٦	٠,٨٠٩**				

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للبعد أو المحور المنتمية إليه العبارة في حالة المحورين الأول والثاني للاستبانة، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق العبارات فيما بينها وتجانسها، وتماسكها مع بعضها البعض.

تم كذلك التأكد من تجانس الأبعاد الفرعية للمحور الأول (المعرفة، المهارات، الكفاءات) فيما بينها، بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ودرجة المحور، فكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المحور الأول والدرجة الكلية للمحور

المحور الأول	الأبعاد		
مُخرجات التعلّم للبرنامج	المعارف	المهارات	الكفاءات
معاملات الارتباط	٠,٨٤٤**	٠,٩٦١**	٠,٩٢١**

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد محور مخرجات التعلم للبرنامج، والدرجة الكلية للمحور، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

ثانياً: الثبات

تم التحقق من ثبات درجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية، باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ Alpha Cronbach)، فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٣): معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) لدرجات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية

المحاور والأبعاد		معامل الثبات
المحور الأول: مُخرجات التعلّم للبرنامج	المعارف	٠,٧٨٧
	المهارات	٠,٩١٧
	الكفاءات	٠,٩٣٩
	ثبات المحور الأول ككل	٠,٩٥٩
المحور الثاني: استخدام التقنية في البيئة التعليمية		٠,٧٦١

يتضح من الجدول السابق أن لمحاور الاستبانة وأبعادها الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا، ومما سبق يتضح أن للاستبانة مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامها في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في البحث الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية، باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V. 22، وهي كالآتي:

أولاً: للتأكد من صدق وثبات الاستبانة استُخدم:

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationفي التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة وأبعادها.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات محاور الاستبانة وأبعادها الفرعية.

ثانياً: للإجابة عن أسئلة الدراسة استُخدمت:

١- التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، والمتوسطات Mean، والانحرافات المعيارية Std. Deviation في الكشف عن مدى تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من حيث (المعارف، والمهارات، والكفاءات، ومدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج).

٢- التكرارات Frequencies، والنسب المئوية Percent، واختبار كاي تربيع x^2، وذلك للتعرف على وجهة نظر الخريجين في مقررات البرنامج من حيث (حذف المقرر، إبقاء المقرر، تعديل المقرر)، ووجهة نظرهم في أهم المقترحات التي قد تساعد في تطوير البرنامج.

ويجب ملاحظة أنه تمت الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية في حالة المحورين الأول والثاني، بأن يتم الاختيار ما بين أربعة اختيارات تعبر عن درجة الموافقة، وهي: (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) لِتُقابل الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد أو محور تعبر عن درجة عالية من درجة التحقق، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية، في الحكم على مدى تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم، ومدى استخدام التقنية في

البيئة التعليمية للبرنامج، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات، والمتوسطات الموزونة للأبعاد، والمحاور المختلفة، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤): محكات الحكم على مدى تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم، ومدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد أو المحور	درجة التحقق
أقل من ١,٧٥	ضعيفة جدًّا
من ١,٧٥ لأقل من ٢,٥	ضعيفة
من ٢,٥ لأقل من ٣,٢٥	كبيرة
من ٣,٢٥ فأكثر	كبيرة جدًّا

وحُددت تلك المحكات بناء على تحويل الدرجات المنفصلة لمدى متصل، وذلك بحساب المدى (أكبر درجة – أصغر درجة = ٣)، وقسمة المدى على عدد الاستجابات (٣/٤ = ٠,٧٥)، وبالتالي نحصل على سعة المحكات الموضحة بالجدول السابق، وللتعرف على وجهة نظر الخريجين في مقررات البرنامج من حيث (حذف المقرر، إبقاء المقرر، تعديل المقرر)، ووجهة نظرهم في أهم المقترحات التي قد تساعد في تطوير البرنامج، تم حساب تكرارات الاستجابة لكل مقرر، ثم تم حساب قيمة (كاي تربيع)، للكشف عن دلالة الفروق بين تلك التكرارات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج السؤال الأول

ما مدى تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من حيث (المعارف، والمهارات، والكفاءات) من وجهة نظر الخريجين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة، والخاص بمدى تحقيق مُخرجات التعلّم للبرنامج (المعارف، المهارات، الكفاءات)، ثم تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك لتحديد درجة التحقق، فكانت النتائج كما هي موضحة كالآتي:

١- البعد الأول: المعارف:

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمعارف

م	العبارات	الاستجابة								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	**إدراك المعرفة المتكاملة لأساسيات مجال تقنيات التعليم وتطوره التاريخيّ**												
		١	٢٠.٤	٢	٤,٨	٢٩	٦٩.٠	١٠	٢٣.٨	٣,١٤٣	٠,٦٠٨	كبيرة	١
٢	**إتقان أساسيات علم تقنيات التعليم مثل: المفاهيم والنظريات والمبادئ والأسس**												
		١	٢٠.٤	٤	٩,٥	٢٥	٥٩.٥	١٢	٢٨.٦	٣,١٤٣	٠,٦٨٣	كبيرة	٢

٣	معرفة القضايا المتعلقة بمجال تقنيات التعليم وخصوصيته في المجال البحثي											
	١	٢٠٤	٨	١٩٠٠	٢٢	٥٢٠٤	١١	٢٦٠٢	٣,٠٢٤	٠,٧٤٩	كبيرة	٥
٤	فهم الموضوعات المرتبطة بالتصميم التعليمي في مجال تقنيات التعليم											
	٠,٠	٠٠٠	٩	٢١٠٤	٢٢	٥٢٠٤	١١	٢٦٠٢	٣,٠٤٨	٠,٦٩٧	كبيرة	٣
٥	الإلمام بنظريات التعلم الخاصة بمجال تقنيات التعليم											
	١	٢٠٤	٧	١٦٠٧	٢٣	٥٤٠٨	١١	٢٦٠٢	٣,٠٤٨	٠,٧٣١	كبيرة	٤
المتوسط الوزني لاستجابات عينة الدراسة، حول تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمعارف									٣,٠٨١	٠,٦٩٣	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمعارف من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج متحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٣,٠٨١ بانحراف معياري ٠,٦٩٣، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد، فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالآتي، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، الذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات:

- جاءت العبارة "إدراك المعرفة المتكاملة لأساسيات مجال تقنيات التعليم وتطوره التاريخيّ" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,١٤٣ بانحراف معياري قدره ٠,٦٠٨.

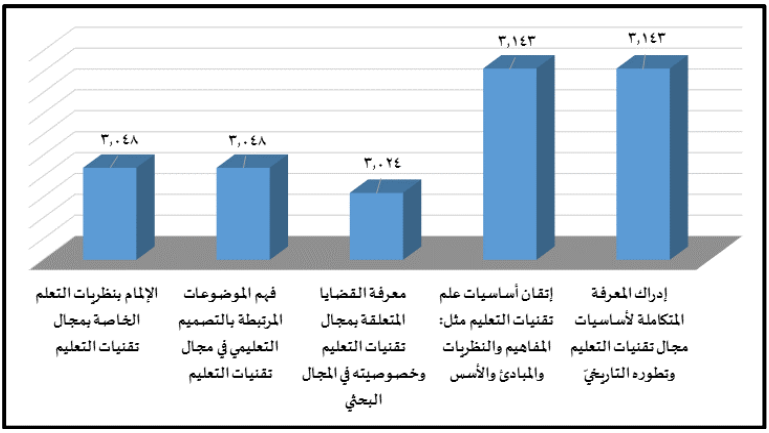
– جاءت العبارة "إتقان أساسيات علم تقنيات التعليم، مثل: المفاهيم والنظريات والمبادئ والأسس"، في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,١٤٣ بانحراف معياري قدره ٠,٦٨٣.

– جاءت العبارة "فهم الموضوعات المرتبطة بالتصميم التعليمي في مجال تقنيات التعليم"، في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٤٨ بانحراف معياري قدره ٠,٦٩٧.

– جاءت العبارة "الإلمام بنظريات التعلم الخاصة بمجال تقنيات التعليم"، في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٤٨ بانحراف معياري قدره ٠,٧٣١.

– جاءت العبارة "معرفة القضايا المتعلقة بمجال تقنيات التعليم وخصوصيته في المجال البحثي" في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٢٤ بانحراف معياري قدره ٠,٧٤٩.

ويمكن توضيح درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمعارف من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج، من خلال الشكل الآتي:



شكل (١): درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمعارف من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج

٢- البعد الثاني: المهارات:

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، حول تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمهارات

م	العبارات	الاستجابة								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	استخدام نظريات التعلّم والممارسات المتعلقة بها في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ مستقلة												
		١	٢,٤	١٣	٣١,٠	٢٣	٥٤,٨	٥	١١,٩	٢,٧٦٢	٠,٦٩٢	كبيرة	٧
٢	استخدام نظريات التعلّم والممارسات المتعلقة بها في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ منفردة												
		١	٢,٤	١٥	٣٥,٧	٢١	٥٠,٠	٥	١١,٩	٢,٧١٤	٠,٧٠٨	كبيرة	٨
٣	توظيف الممارسات المتنوعة المبنيّة على نظريات التعلّم في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ مستقلة												
		١	٢,٤	١٥	٣٥,٧	٢١	٥٠,٠	٥	١١,٩	٢,٧١٤	٠,٧٠٨	كبيرة	٨ مكرر
٤	توظيف الممارسات المتنوعة المبنيّة على نظريات التعلّم في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ منفردة												

٨ مكرر	كبيرة	٠,٧٠٨	٢,٧١٤	١١,٩	٥	٥٠,٠	٢١	٣٥,٧	١٥	٢,٤	١	
تطبيق مهارة التخطيط في البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم												٥
٢	كبيرة	٠,٤٩٢	٣,٠٤٨	١٤,٣	٦	٧٦,٢	٣٢	٩,٥	٤	٠,٠	٠,٠	
تطبيق مهارة التنفيذ في البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم												٦
٤	كبيرة	٠,٦٠٤	٢,٩٧٦	١٦,٧	٧	٦٤,٣	٢٧	١٩,٠	٨	٠,٠	٠,٠	
تطبيق مهارة التطوير في البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم												٧
٦	كبيرة	٠,٦٧٠	٢,٨٨١	١٦,٧	٧	٥٤,٨	٢٣	٢٨,٦	١٢	٠,٠	٠,٠	
إجادة توظيف أساليب وطرق وأدوات تقنيات التعليم في مجالات العلوم الأخرى												٨
٣	كبيرة	٠,٥٨٤	٣,٠٠٠	١٦,٧	٧	٦٦,٧	٢٨	١٦,٧	٧	٠,٠	٠,٠	
تقويم أساليب وطرق وأدوات تقنيات التعليم في مجالات العلوم الأخرى												٩
٥	كبيرة	٠,٦٥٦	٢,٩٠٥	١٦,٧	٧	٥٧,١	٢٤	٢٦,٢	١١	٠,٠	٠,٠	
الربط بين المعارف والمهارات في مجالات تقنيات التعليم المختلفة												١٠
١	كبيرة	٠,٥٩٣	٣,١١٩	٢٣,٨	١٠	٦٤,٣	٢٧	١١,٩	٥	٠,٠	٠,٠	
كبيرة		٠,٦٤٢	٢,٨٨٣	المتوسط الوزني لاستجابات عينة الدراسة حول تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمهارات								

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمهارات من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج متحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٢,٨٨٣ بانحراف معياري ٠,٦٤٢، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد، فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، الذي يدل على اتفاق وتجانس أعلى في الاستجابات:

- جاءت العبارة "الربط بين المعارف والمهارات في مجالات تقنيات التعليم المختلفة"، في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة

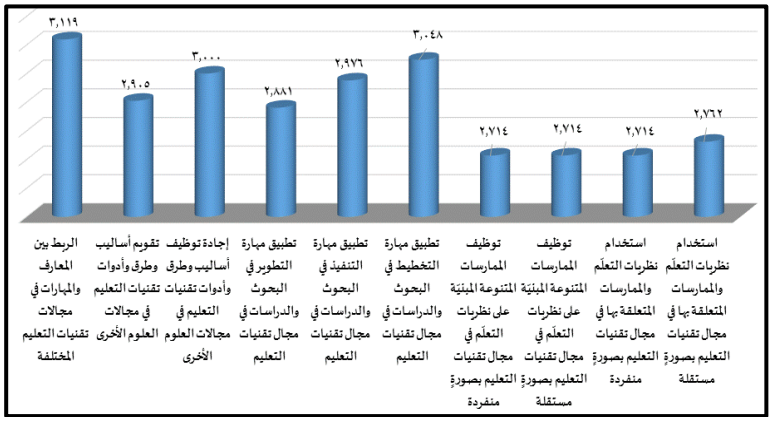
كبيرة، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,١١٩ بانحراف معياري قدره ٠,٥٩٣.

- جاءت العبارة "تطبيق مهارة التخطيط في البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم"، في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٤٨ بانحراف معياري قدره ٠,٤٩٢.
- جاءت العبارة "إجادة توظيف أساليب وطرق وأدوات تقنيات التعليم في مجالات العلوم الأخرى"، في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٠٠ بانحراف معياري قدره ٠,٥٨٤.
- جاءت العبارة "تطبيق مهارة التنفيذ في البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم" في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٧٦ بانحراف معياري قدره ٠,٦٠٤.
- جاءت العبارة "تقويم أساليب وطرق وأدوات تقنيات التعليم في مجالات العلوم الأخرى"، في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٠٥ بانحراف معياري قدره ٠,٦٥٦.
- جاءت العبارة "تطبيق مهارة التطوير في البحوث والدراسات في مجال تقنيات التعليم"، في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، ومتحققة

بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨٨١ بانحراف معياري قدره ٠,٦٧٠.

- جاءت العبارة "استخدام نظريات التعلّم والممارسات المتعلقة بها في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ مستقلة"، في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة** حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧٦٢ بانحراف معياري قدره ٠,٦٩٢.
- جاءت العبارة "استخدام نظريات التعلّم والممارسات المتعلقة بها في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ منفردة"، في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧١٤ بانحراف معياري قدره ٠,٧٠٨.
- جاءت العبارة "توظيف الممارسات المتنوعة المبنيّة على نظريات التعلّم في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ مستقلة"، في الترتيب الثامن مكرر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧١٤ بانحراف معياري قدره ٠,٧٠٨.
- جاءت العبارة "توظيف الممارسات المتنوعة المبنيّة على نظريات التعلّم في مجال تقنيات التعليم بصورةٍ منفردة"، في الترتيب الثامن مكرر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧١٤ بانحراف معياري قدره ٠,٧٠٨.

ويمكن توضيح درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمهارات من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج، من خلال الشكل الآتي:



شكل (٢): درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالمهارات من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج

٣- البعد الثالث: الكفاءات:

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالكفاءات

م	العبارات	الاستجابة								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	امتلاك القدرة على المبادرة والاستقلاليّة في الأنشطة الأكاديميّة والمهنيّة لمجال تقنية التعليم												
		٠,٠	٠,٠	٩	٢١,٤	٢٧	٦٤,٣	٦	١٤,٣	٢,٩٢٩	٠,٦٠١	كبيرة	٨
٢	القدرة على تحمل المسؤوليّة لتخطيط العمليات التي ينتج عنها تغيير إيجابيّ												
		٠,٠	٠,٠	٥	١١,٩	٣٠	٧١,٤	٧	١٦,٧	٣,٠٤٨	٠,٥٣٩	كبيرة	٢
٣	تصميم وتطوير استراتيجيات جديدة لإثراء المعرفة في مجال تقنيات التعليم												
		١	٢,٤	٨	١٩,٠	٢٦	٦١,٩	٧	١٦,٧	٢,٩٢٩	٠,٦٧٧	كبيرة	٩
٤	إدارة فريق العمل والإسهام في إحداث تغيير ومعالجة المشكلات والتحديات												

	٠,٠	٠,٠	٧	١٦,٧	٢٩	٦٩,٠	٦	١٤,٣	٢,٩٧٦	٠,٥٦٣	كبيرة	٥
٥	تشخيص المسائل والمشكلات الجديدة وربطها ببعضها ووضع مفاهيمها											
	٠,٠	٠,٠	٨	١٩,٠	٢٧	٦٤,٣	٧	١٦,٧	٢,٩٧٦	٠,٦٠٤	كبيرة	٦
٦	التعامل مع المسائل والمشكلات المعقدة في ضوء الممارسات المهنيّة المرتبطة بمجال تقنيات التعليم											
	٠,٠	٠,٠	١١	٢٦,٢	٢٢	٥٢,٤	٩	٢١,٤	٢,٩٥٢	٠,٦٩٧	كبيرة	٧
٧	التفكير الفعال لتخطيط مسار العمل مثل: التفكير الاستراتيجيّ والإبداعيّ والنقدي											
	٠,٠	٠,٠	٧	١٦,٧	٢٧	٦٤,٣	٨	١٩,٠	٣,٠٢٤	٠,٦٠٤	كبيرة	٤
٨	ربط الجانب النظريّ بالجانب التطبيقيّ وتوظيفها في مجال العمل											
	٠,٠	٠,٠	٦	١٤,٣	٢٩	٦٩,٠	٧	١٦,٧	٣,٠٢٤	٠,٥٦٣	كبيرة	٣
٩	معرفة لوائح وأخلاقيات البحث العلمي											
	١	٢,٤	٤	٩,٥	٢٤	٥٧,١	١٣	٣١,٠	٣,١٦٧	٠,٦٩٦	كبيرة	١
المتوسط الوزني لاستجابات عينة الدراسة حول تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالكفاءات									٣,٠٠٣	٠,٦١٦	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالكفاءات من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج متحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا البعد ٣,٠٠٣ بانحراف معياري ٠,٦١٦، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد، فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالتالي، مع ملاحظة أنه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل، الذي يدل على اتفاق تجانس أعلى في الاستجابات:

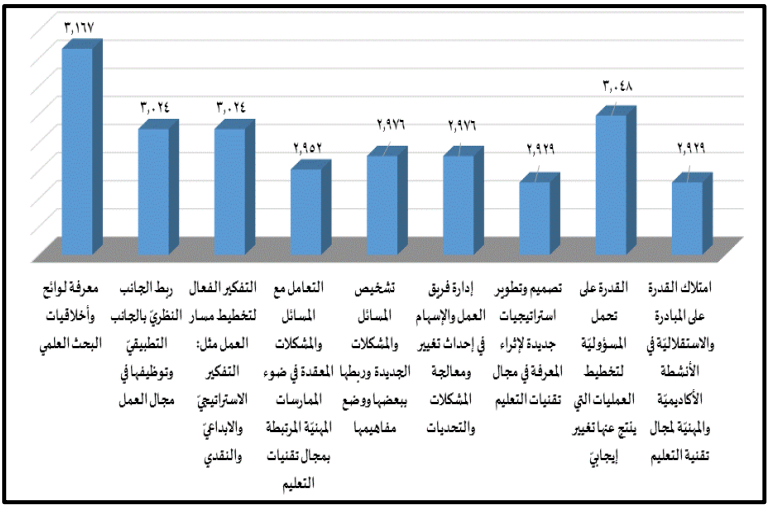
- جاءت العبارة "معرفة لوائح وأخلاقيات البحث العلمي"، في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,١٦٧ بانحراف معياري قدره ٠,٦٩٦.

- جاءت العبارة "القدرة على تحمل المسؤوليّة لتخطيط العمليات التي ينتج عنها تغيير إيجابيّ"، في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٤٨ بانحراف معياري قدره ٠,٥٣٩.
- جاءت العبارة "ربط الجانب النظريّ بالجانب التطبيقيّ وتوظيفها في مجال العمل"، في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٢٤ بانحراف معياري قدره ٠,٥٦٣.
- جاءت العبارة "التفكير الفعال لتخطيط مسار العمل مثل: التفكير الاستراتيجيّ والإبداعيّ والنقدي"، في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٢٤ بانحراف معياري قدره ٠,٦٠٤.
- جاءت العبارة "إدارة فريق العمل والإسهام في إحداث تغيير ومعالجة المشكلات والتحديات"، في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٧٦ بانحراف معياري قدره ٠,٥٦٣.
- جاءت العبارة "تشخيص المسائل والمشكلات الجديدة وربطها ببعضها ووضع مفاهيمها"، في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق، ومتحققة

بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٧٦ بانحراف معياري قدره ٠,٦٠٤.

- جاءت العبارة "التعامل مع المسائل والمشكلات المعقدة في ضوء الممارسات المهنيّة المرتبطة بمجال تقنيات التعليم"، في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٥٢ بانحراف معياري قدره ٠,٦٩٧.
- جاءت العبارة "امتلاك القدرة على المبادرة والاستقلاليّة في الأنشطة الأكاديميّة والمهنيّة لمجال تقنية التعليم"، في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٢٩ بانحراف معياري قدره ٠,٦٠١.
- جاءت العبارة "تصميم وتطوير استراتيجيات جديدة لإثراء المعرفة في مجال تقنيات التعليم"، في الترتيب الثامن مكرر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٢٩ بانحراف معياري قدره ٠,٦٧٧.

ويمكن توضيح درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم، فيما يتعلق بالكفاءات من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج، من خلال الشكل الآتي:



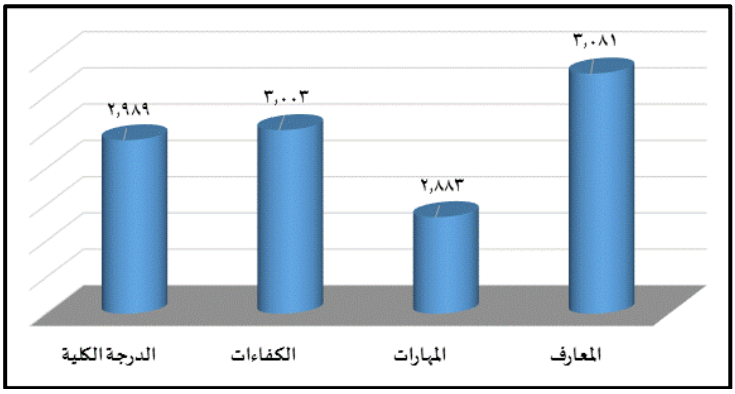
شكل (٣): درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم فيما يتعلق بالكفاءات من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة السؤال السابق والمتعلق بدرجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج، يمكن تلخيصه في الجدول الآتي:

جدول (٨): درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج

مخرجات التعلم	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
المعارف	٣,٠٨١	٠,٦٩٣	كبيرة	١
المهارات	٢,٨٨٣	٠,٦٤٢	كبيرة	٣
الكفاءات	٣,٠٠٣	٠,٦١٦	كبيرة	٢
الدرجة الكلية	٢,٩٨٩	٠,٦٥٠	كبيرة	

من الجدول السابق يتضح أن درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج متحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للاستجابات الكلية على هذا المحور ٢,٩٨٩ بانحراف معياري ٠,٦٥٠، وتحققت جميع المخرجات الفرعية بدرجة **كبيرة**، وجاء في الترتيب الأول المخرجات المتعلقة بالمعارف بمتوسط وزني ٣,٠٨١ وانحراف معياري ٠,٦٩٣، يليه الكفاءات بمتوسط وزني ٣,٠٠٣ وانحراف معياري ٠,٦١٦، وفي الترتيب الثالث والأخير المهارات بمتوسط وزني ٢,٨٨٣ وانحراف معياري ٠,٦٤٢، وهو ما يتضح من خلال الشكل الآتي:



شكل (٤): درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج

وبالنظر الى نتائج الجداول السابقة بشكل عام نجد أن تحقيق البرنامج للمخرجات كان بشكل كبير، بدءًا من المعارف التي كان لها الحظ الأوفر، ويليها الكفاءات، ومن ثم المهارات، حيث اتفقت هذه المخرجات مع دراسة (أبو عيش ٢٠١٦)، الذي ذكر بأن أهم ما يحقق التقويم هو تقويم ما يقدمه البرنامج من معارف ومهارات وكفاءات، لإعداد خريجين قادرين على تلبية

احتياجات سوق العمل. أيضًا اتفقت مع دراسة (السيد، ٢٠٢٠) أن تقويم المخرجات يكشف عن مدى تحقيق جودة البرنامج ومواءمته لمتطلبات المجتمع، كما اتفقت مع دراسة تميمي (٢٠١٩) بأن تطوير المخرجات لابد أن يشمل المعرفي والمهاري، وهذا يتفق مع دراسة Chism (١٩٩٨) إلا أننا عند تقويم أي برنامج لا بد أن نركز على رضا المستفيدين؛ لنكسب بيانات داعمة لتطوير البرنامج؛ حيث إن هذا يقدم تعليمًا متطورًا ومتميزًا بما يتناسب مع احتياجاتهم من المعارف والمهارات (UNESCO، ٢٠٠٥)، وتقويم المخرجات يعطي تغذية راجعة لمعرفة مدى تحقق الأهداف والتحقق من فاعلية البرنامج في تحقيق تعلم الطلبة (العزيزي، ٢٠١٩، ٦٥)؛ لذا نستطيع أن نستنتج من تحقيق البرنامج لمخرجات التعلم قد يكون راجعاً إلى تحقيق أعضاء هيئة التدريس لأهداف المقرر، وكذلك لعرض تلك الأهداف على الطلاب في بداية المقرر، ومتابعة تحقيقها من قبل الطالب وعضو هيئة التدريس.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

ما مدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث عن كل عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، والخاص بمدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين، ثم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لهذه الاستجابات، وذلك لتحديد درجة التحقق، فكانت النتائج كما هي موضحة كالآتي:

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين

م	العبارات	الاستجابة								المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
		غير موافق بشدة		غير موافق		موافق		موافق بشدة					
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة				
١	**توفير المصادر والموارد الرقميّة لإثراء المقرر**												
		٠,٠	٠,٠	١١	٢٦,٢	٢٨	٦٦,٧	٣	٧,١	٢,٨١٠	٠,٥٥٢	كبيرة	٥
٢	**تفعيل التواصل الإلكتروني بينه وبين الطالب بإشعاره بما يستجد**												
		٠,٠	٠,٠	٦	١٤,٣	٢٧	٦٤,٣	٩	٢١,٤	٣,٠٧١	٠,٦٠١	كبيرة	٢
٣	**استخدام نظم التعلم الإلكترونيّ مثل: –البلاك بورد–بفاعليّة**												
		١	٢,٤	٩	٢١,٤	٢٥	٥٩,٥	٧	١٦,٧	٢,٩٠٥	٠,٦٩٢	كبيرة	٣
٤	**تفعيل قنوات التواصل الاجتماعيّ وأدوات التعلم الرقميّ ودمجها لإثراء محتويات المقرر**												
		٠,٠	٠,٠	١٠	٢٣,٨	٢٩	٦٩,٠	٣	٧,١	٢,٨٣٣	٠,٥٣٧	كبيرة	٤

٥	**استعمال الدروس الجماعيّة الإلكترونيّة مفتوحة المصدر MOOC لإنجاز بعض المشاريع وإثراء المادة العلميّة**											
	٥	١١,٩	١٧	٤٠,٥	١٨	٤٢,٩	٢	٤,٨	٢,٤٠٥	٠,٧٦٧	ضعيفة	٨
٦	**استخدام حلقات النقاش والتغذية الراجعة Feedback عن بعد بشكل تزامنيّ أو غير تزامنيّ وَفْقًا لأهداف التعلّم الإلكترونيّ لحل المشكلات العلميّة**											
	٤	٩,٥	٨	١٩,٠	٢٤	٥٧,١	٦	١٤,٣	٢,٧٦٢	٠,٨٢١	كبيرة	٦
٧	**استخدام استراتيجية أو نماذج إلكترونيّة في تقويم الأقران لتعزيز مهارات التفكير الناقد والإبداعيّ**											
	٣	٧,١	١١	٢٦,٢	٢٣	٥٤,٨	٥	١١,٩	٢,٧١٤	٠,٧٧٤	كبيرة	٧
٨	**التدريب على استخدام المنصات التعليميّة وإنتاجها**											
	١	٢,٤	٢	٤,٨	٢٥	٥٩,٥	١٤	٣٣,٣	٣,٢٨٦	٠,٥٩٦	كبيرة جداً	١
المتوسط الوزني لاستجابات عينة الدراسة حول مدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين									٢,٨٤٨	٠,٦٦٧	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن:

استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين متحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا المحور ٢,٨٤٨ بانحراف معياري ٠,٦٦٧، أما بشأن العبارات الفرعية في هذا البعد، فجاءت مرتبة حسب درجة التحقق كالآتي:

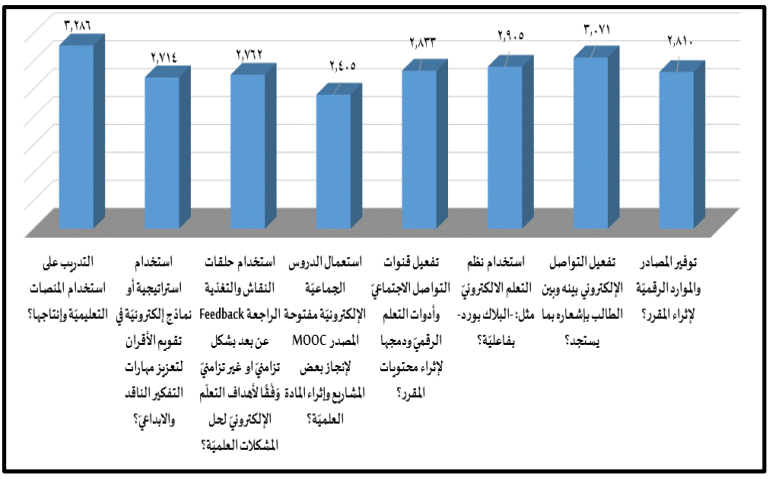
- جاءت العبارة "التدريب على استخدام المنصات التعليميّة وإنتاجها؟"، في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة جدًّا**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٢٨٦ بانحراف معياري قدره ٠,٥٩٦.

- جاءت العبارة "تفعيل التواصل الإلكتروني بينه وبين الطالب بإشعاره بما يستجد"، في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٣,٠٧١ بانحراف معياري قدره ٠,٦٠١.
- جاءت العبارة "استخدام نظم التعلم الإلكترونيّ مثل: -البلاك بورد- بفاعليّة"، في الترتيب الثالث من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٩٠٥ بانحراف معياري قدره ٠,٦٩٢.
- جاءت العبارة "تفعيل قنوات التواصل الاجتماعيّ وأدوات التعلم الرقميّ ودمجها لإثراء محتويات المقرر"، في الترتيب الرابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨٣٣ بانحراف معياري قدره ٠,٥٣٧.
- جاءت العبارة "توفير المصادر والموارد الرقميّة لإثراء المقرر"، في الترتيب الخامس من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٨١٠ بانحراف معياري قدره ٠,٥٥٢.
- جاءت العبارة "استخدام حلقات النقاش والتغذية الراجعة Feedback عن بعد بشكل تزامنيّ أو غير تزامنيّ وَفْقًا لأهداف التعلّم الإلكترونيّ لحل المشكلات العلميّة"، في الترتيب السادس من حيث درجة التحقق،

ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧٦٢ بانحراف معياري قدره ٠,٨٢١.

- جاءت العبارة "استخدام استراتيجية أو نماذج إلكترونيّة في تقويم الأقران لتعزيز مهارات التفكير الناقد والابداعيّ"، في الترتيب السابع من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **كبيرة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٧١٤ بانحراف معياري قدره ٠,٧٧٤.
- جاءت العبارة "استعمال الدروس الجماعيّة الإلكترونيّة مفتوحة المصدر MOOC لإنجاز بعض المشاريع وإثراء المادة العلميّة"، في الترتيب الثامن من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة **ضعيفة**، حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارة ٢,٤٠٥ بانحراف معياري قدره ٠,٧٦٧.

ويمكن توضيح مدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج، من وجهة نظر الخريجين، من خلال الشكل الآتي:



شكل (٥): مدى استخدام التقنية في البيئة التعليمية للبرنامج من وجهة نظر الخريجين

وبالنظر إلى عبارات الجدول السابق، يتضح بأن متوسط تلك العبارات حقق متوسطات حسابية عالية في استخدام التقنية، مما يعطي مؤشرًا بأن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون التقنية بشكل كبير ومتنوع، وهذا لا يتفق مع دراسة الحربي (٢٠١١) التي أشارت إلى ضعف استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنية، وضرورة دمجها واستخدامها في المقررات الدراسية، وكذلك دراسة العطيوي (٢٠١٦) التي أكدت على ضرورة تقديم برنامج يحفز على دمج التقنية الحديثة في البيئة التعليمية، لضعف التنوع في استخدام أعضاء هيئة التدريس في مقرراتهم. ونستطيع أن نستنتج من هذا المؤشر أن أعضاء هيئة التدريس على وعي كامل بأهمية التقنية، وإدراجها في مقرراتهم، إضافة إلى توفر المعامل والأجهزة التقنية في الكلية، وقد يكون انتشار التعليم عن بعد في ظل ظروف جائحة كورونا، كان له دور في ذلك.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

ما المقررات التي يمكن حذفها أو إضافتها أو تعديلها من وجهة نظر الخريجين؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحور الثالث، والخاص بوجهة نظر أفراد عينة البحث حول المقررات التي يجب إضافتها للبرنامج، وحول كل مقرر من المقررات الحالية للبرنامج، وما إذا كان يجب حذفه أو تعديل محتواه أو إبقاؤه كما هو، وتم اتخاذ القرار النهائي بشأن المقررات الحالية للبرنامج، بناءً على أكبر تكرارين من التكرارات الثلاثة للاستجابات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

١. بالنسبة للمقررات الحالية للبرنامج:

جدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول المقررات الحالية للبرنامج

م	المقررات	الاستجابة					
		حذف المقرر		إبقاء المقرر		إبقاء المقرر مع تعديل المحتوى	
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١	تصميم البحث وأساليبه	٠,٠	٠,٠	٢٠	٤٧,٦	٢٢	٥٤,٤
٢	مقدمة في تقنيات التعليم	٢	٤,٨	٢٣	٥٤,٨	١٧	٤٠,٥
٣	استخدام الحاسب في التعليم	١٢	٢٨,٦	١٣	٣١,٠	١٧	٤٠,٥
٤	استخدام الإنترنت في التعليم	٩	٢١,٤	٢٠	٤٧,٦	١٣	٣١,٠
٥	الإحصاء الاستدلاليّ	٢	٤,٨	٢٨	٦٦,٧	١٢	٢٨,٦
٦	التعلّم الإلكترونيّ	٠,٠	٠,٠	٢٨	٦٦,٧	١٤	٣٣,٣
٧	التصميم التعليميّ١	٠,٠	٠,٠	٢٧	٦٤,٣	١٥	٣٥,٧
٨	قراءات في تقنيات التعليم باللغة الإنجليزيّة	٥	١١,٩	٢٠	٤٧,٦	١٧	٤٠,٥
٩	تقنيات التعليم عن بعد	٦	١٤,٣	٢٣	٥٤,٨	١٣	٣١,٠
١٠	حلقة بحث في تقنيات التعليم	٣	٧,١	٢٧	٦٤,٣	١٢	٢٨,٦

١١	التصميم التعليميّ٢	٤	٩,٥	٢٧	٦٤,٣	١١	٢٦,٢
١٢	إنتاج الوسائل التعليميّة	١٥	٣٥,٧	١٥	٣٥,٧	١٢	٢٨,٦
١٣	الوسائط المتعددة	٦	١٤,٣	٢٢	٥٢,٤	١٤	٣٣,٣
١٤	الرسالة	تعديلها لمشروع بحثي		تبقى كرسالة علمية			
		٢١	٥٠,٠	٢١	٥٠,٠		

يتضح من الجدول السابق:

- أنه في مقرر "تصميم البحث وأساليبه"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر مع تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٥٤,٤٪، يليها اختيار إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٤٧,٦٪، وانعدمت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر، ولهذا يكون القرار المناسب هنا إبقاء المقرر، مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "مقدمة في تقنيات التعليم"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٥٤,٨٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٤٠,٥٪، وأخيراً أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر بنسبة بلغت ٤,٨٪، ولهذا يكون القرار المناسب هنا إبقاء المقرر، مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "استخدام الحاسب في التعليم"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٤٠,٥٪%، يليها اختيار إبقاء المقرر كما هو بنسبة بلغت ٣١,٠٪، وأخيرًا أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر، بنسبة

بلغت ٢٨,٦٪، وهنا آراء عينة البحث مشتتة، وإن كان القرار المناسب هو إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه.

- أنه في مقرر "استخدام الإنترنت في التعليم"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٣١,٠٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٤٧,٦٪، وأخيرًا أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر، بنسبة بلغت ٢١,٤٪، وهنا القرار الغالب هو إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "الإحصاء الاستدلالي"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٦٦,٧٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه بنسبة بلغت ٢٨,٦٪، وأخيرًا أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر، بنسبة بلغت ٤,٨٪، وهنا القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "التعلم الإلكتروني"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٦٦,٧٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٣٣,٣٪، وانعدمت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر، وهنا القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "التصميم التعليمي ١"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٦٤,٣٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٣٥,٧٪،

وانعدمت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر، وهنا القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.

- أنه في مقرر "قراءات في تقنيات التعليم باللغة الإنجليزية"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٤٧,٦٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٤٠,٥٪، وبلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر ١١,٩، وهنا نلاحظ أن القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "تقنيات التعليم عن بعد"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٥٤,٨٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٣١,٠٪، وبلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر ١٤,٣٪، وهنا نلاحظ أن القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "حلقة بحث في تقنيات التعليم"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٦٤,٣٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه بنسبة بلغت ٢٨,٦٪، وبلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر ٧,١٪، وهنا نلاحظ أن القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.

- أنه في مقرر "التصميم التعليميّ ٢"، جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما، هو بنسبة بلغت ٦٤,٣٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٢٦,٢٪، وبلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون حذف المقرر ٩,٥٪، وهنا نلاحظ أن القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "إنتاج الوسائل التعليميّة"، تساوت نسبة استجابات أفراد عينة البحث، الذين يرون ضرورة حذف المقرر مع نسبة من يرون إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٣٥,٧٪، بينما بلغت نسبة من يرون إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه ٢٨,٦٪، وهنا نلاحظ أن الآراء تؤكد أهمية تعديل محتوى المقرر أو حذفه.
- أنه في مقرر "الوسائط المتعددة" جاءت النسبة الأكبر من استجابات أفراد عينة البحث، لتؤكد أهمية إبقاء المقرر كما هو، بنسبة بلغت ٥٢,٤٪، يليها اختيار إبقاء المقرر مع ضرورة تعديل محتواه، بنسبة بلغت ٣٣,٣٪، وبلغت نسبة أفراد عينة البحث الذين يرون إمكانية حذف المقرر ١٤,٣٪، وهنا نلاحظ أن القرار الغالب هو إبقاء المقرر كما هو مع ضرورة تعديل محتواه.
- أنه في مقرر "الرسالة"، جاءت النسب هنا متساوية، حيث إن ٥٠٪ من أفراد عينة البحث، يرون ضرورة تحويل الرسالة إلى مشروع بحثي، و٥٠٪ منهم يرون إبقاءها كما هي (رسالة علمية)، وهنا يصعب اتخاذ قرار فيما يتعلق بالرسالة.

٢. بالنسبة للمقررات التي يمكن إضافتها للبرنامج:

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة حول المقررات التي يمكن إضافتها للبرنامج

م	المقررات	الاستجابة				الترتيب بناء على نسبة الموافقة
		موافق		غير موافق		
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
١	تصميم التطبيقات التعليميّة	٣٦	٨٥,٧	٦	١٤,٣	٢
٢	المواطنة الرقميّة	٢٩	٦٩,٠	١٣	٣١,٠	٤
٣	تقنيات الذكاء الاصطناعيّ التعليميّة	٣٩	٩٢,٩	٣	٧,١	١
٤	مهارات القرن الحادي والعشرين الرقميّة	٣٣	٧٨,٦	٩	٢١,٤	٣

يتضح من الجدول السابق أن:

- مقرر "تقنيات الذكاء الاصطناعيّ التعليميّة"، جاء هذا المقرر في الترتيب الأول من حيث نسبة الموافقة على إضافته لمقررات البرنامج، حيث بلغت نسبة الموافقة ٩٢,٩٪.
- مقرر "تصميم التطبيقات التعليميّة"، جاء هذا المقرر في الترتيب الثاني من حيث نسبة الموافقة على إضافته لمقررات البرنامج، حيث بلغت نسبة الموافقة ٨٥,٧٪.
- مقرر "مهارات القرن الحادي والعشرين الرقميّة"، جاء هذا المقرر في الترتيب الثالث من حيث نسبة الموافقة على إضافته لمقررات البرنامج، حيث بلغت نسبة الموافقة ٧٨,٦٪.

- مقرر "المواطنة الرقميّة"، جاء هذا المقرر في الترتيب الرابع من حيث نسبة الموافقة على إضافته لمقررات البرنامج، حيث بلغت نسبة الموافقة ٧٨,٦٪.

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

ما التصور المقترح لتطوير برنامج ماجستير تقنيات التعليم؟.

بناء على الدراسات السابقة والنتائج الحالية للدراسة، تقدم الباحثة تصورًا مقترحًا في تطوير برنامج ماجستير التربية في تقنيات التعليم على النحو الآتي:

التصور المقترح:

- **المخرجات بناءً على نتائج الدراسة يتضح** أن درجة تحقيق برنامج ماجستير تقنيات التعليم لمخرجات التعلم من وجهة نظر خريجي وخريجات البرنامج متحققة بدرجة كبيرة، بدءًا من المعارف التي كان لها الحظ الأوفر، ويليها الكفاءات، ومن ثم المهارات. وحيث إن البحث الحالي يسعى إلى رفع مخرجات التعلم للبرنامج بناءً على النتائج؛ لذا فإن التصور المقترح يسعى إلى رفع كفاءة المهارات، وذلك بالتركيز على تحقيق مهارة استخدام الممارسات المتنوعة المبنيّة على نظريات التعلّم في المجال وتوظيفها، لارتباطها الوثيق بتطور مفهوم تكنولوجيا التعليم وأسسه النظرية والتطبيقية؛ لتكون هناك مقررات تدعم هذه التوجهات، لتشمل عدة مجالات، مثل: تقنيات الذكاء الاصطناعي، والمواطنة الرقمية، وكذلك تصميم التطبيقات التعليمية، والتعليم المدمج، وإلى جانب تحقيق مهارات الابتكار والإبداع، ورفع كفاءة الطلاب والطالبات، لتلبية متطلبات سوق العمل، كما في مجال تعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين الرقمية.

- **الخطة الدراسية المقترحة** التي تقترح وجود مسار بالمقررات والرسالة، ومسار بالمقررات والمشروع البحثي، وإضافة مجموعة من المقررات استنادًا إلى نتائج الدراسة الحالية، وهي كالآتي:

المستويات	**مسار المقررات والرسالة** **يعنى بـ** بالأكاديميين والباحثين ومنسوبي الجامعات	**مسار المقررات والمشروع البحثي** **يعنى بـ** بالمهنيين والمعلمين ومنسوبي التعليم	**مبررات التطوير**
المستوى الأول	تصميم البحث وأساليبه مقدمة في تقنيات التعليم المواطنة الرقميّة التعليم المدمج قراءات في تقنيات التعليم باللغة الإنجليزيّة	تصميم البحث وأساليبه مقدمة في تقنيات التعليم التعليم المدمج قراءات في تقنيات التعليم باللغة الإنجليزيّة	**أُضيف مقرر مستحدث في المسارين:** **"التعليم المدمج"**: الذي يدمج بين مقررين سابقين، وهما: استخدام الحاسب في التعليم، واستخدام الإنترنت في التعليم؛ وذلك لأهمية التعليم المدمج كأحد التوجهات الحديثة في وزارة التعليم، أيضا لما له من أثر في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم (السيد، ٢٠١٦). **كذلك أُضيف مقرر مستحدث في المسار الأول في المستوى الأول، أما المسار الثاني في المستوى الرابع:** **"المواطنة الرقميّة"**؛ وذلك لارتباطها بالمعايير الوطنية للمناهج في مجال التقنية الرقمية التابعة لهيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩)، ولأن المناهج التعليمية تحتاج إلى التركيز على أبعاد المواطنة الرقمية ومهاراتها لاعتبارات كثيرة من شأنها تعزز الاستخدام الآمن للتكنولوجيا.
المستوى الثاني	• الإحصاء الاستدلاليّ • التصميم التعليميّ ١ تصميم التطبيقات التعليميّة حلقة بحث في تقنيات التعليم تقنيات التعليم عن بعد	○ الإحصاء الاستدلاليّ ○ التصميم التعليميّ ١ تصميم التطبيقات التعليميّة حلقة بحث في تقنيات التعليم تقنيات التعليم عن بعد	**نُقل مقرر:** **"التعلم الإلكتروني" إلى** المستوى الثالث، حيث يُعدّ مقرر تقنيات التعليم عن بعد متطلبًا له من الناحية العلمية. **"قراءات في تقنيات التعليم باللغة الإنجليزيّة"** إلى المستوى الأول، لإعطاء الدارس فرصة في البدايات للتعرف على التخصص. **وأُضيف مقرر مستحدث بدلاً منهما في المسارين:** **"تصميم التطبيقات التعليميّة "** وهذا بدوره يدعم اتجاه التعلم المتنقل، الذي ينبغي توجيه رسائل طلاب وطالبات الدراسات العليا نحو دراسة تصميم تطبيقات الأجهزة المتنقلة (الجهني ، ٢٠١٤).

المستوى الثالث	• التصميم التعليميّ٢ التعلّم الإلكترونيّ تقنيات الذكاء الاصطناعيّ التعليميّة مهارات القرن الحادي والعشرين الرقميّة	○ التصميم التعليميّ٢ التعلّم الإلكترونيّ تقنيات الذكاء الاصطناعيّ التعليميّة مهارات القرن الحادي والعشرين الرقميّة	**تم حذف مقررين:** **"الوسائط المتعددة – وإنتاج الوسائل التعليمية"**؛ نظرًا لعدم مواءمتهما للتوجهات الحديثة في التخصص، ولوجود ما يغني عنهما في المقررات الأخرى. **وأُضيف مقرران مستحدثان بدلًا منهما:** **"تقنيات الذكاء الاصطناعيّ التعليميّة"** لتنمية الابتكار والإبداع لدى الطلاب (زروقي وفالته، ٢٠٢٠). **"مهارات القرن الحادي والعشرين الرقميّة"**؛ وذلك لمواكبة التوجهات الحديثة في التخصص، وكذلك لتلبيتها لاحتياجات سوق العمل (الحريري، ٢٠٢٠) **وكذلك تم في المسارين وضع مقرر:** ✓ **"التعلم الإلكتروني"**، بدلاً من المستوى الثاني.
المستوى الرابع	• رسالة	المواطنة الرقميّة مشروع بحثي	**وُضع مقرر:** **"المواطنة الرقميّة"**، في المستوى الرابع في المسار الثاني للمبررات السابقة. **وكذلك أُضيف مسار ثانٍ ليكون:** **"مشروع بحثي"** عوضًا من الرسالة؛ تلبيةً لاحتياجات الدراسين غير الأكاديميين.

التوصيات والمقترحات:

- **التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة السابقة **توصي** الدراسة بـ:

- إعادة النظر في برنامج ماجستير تقنيات التعليم، وخصوصًا بما يتعلق بالبعد المهاري للبرنامج، حيث إن طبيعة المجال تركز على المهارات، التي تجمع بين النظرية والتطبيق، عن طريق إضافة بعض المقررات التي تدعم ذلك.
- استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلم، كاستعمال الدروس الجماعيّة الإلكترونيّة المفتوحة، حيث أظهرت النتائج أن استخدامها ضعيف لدى أعضاء هيئة التدريس.
- السعي إلى مراجعة المقررات وتطويرها بشكل دوري؛ لتتواكب مع متطلبات العصر وسوق العمل.
- دراسة إمكانية إضافة مشروع بحثي، ليشمل المهنيين والمعلمين ومنسوبي التعليم العام.
- العمل على إمكانية تطبيق التصور المقترح.

- **المقترحات**

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج وما خلصت إليه من توصيات، يمكن **اقتراح** إجراء المزيد من البحوث والدراسات التقويمية حول ما يأتي:

- برنامج ماجستير تقنيات التعليم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- برنامج ماجستير تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل من المختصين.
- برنامج ماجستير تقنيات التعليم في ضوء معايير مقترحة.

المراجع

أولًا: العربية:

أبو عيش، بسينة (٢٠١٦)، أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، ٧٢، ١٣-٦٣.

الأمين، يوسف مناها محمد (٢٠١٥)، إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي وأثرها على التقويم والاعتماد الأكاديمي: دراسة ميدانية على بعض الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

تميمي، ربى (٢٠١٩)، تقويم برنامج التوجيه والإرشاد في جامعة الخليل في ضوء مخرجات التعليم المتوقعة من وجهة نظر الخريجين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

الحربي، محمد محمد (٢٠١١)، واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، *المجلة السعودية للتعليم العالي* ، ع ٥، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، ٩٤-١٢٧.

الحريري، رافدة (٢٠٢٠)، مهارات القرن الحادي والعشرين. **International Journal of Pedagogical Innovations**، 1(8)، ٧٨-٨٧.

جامعة القصيم، @QassimUniv1 (٢٦ نوفمبر ٢٠٢١). #جامعة_القصيم تحقق مستوى "إنجاز متميز" لتكون ضمن المراكز الأولى في قطاع التعليم والتدريب من بين ٣٦ جهة في القطاع لتصل لمرحلة التكامل في #قياس_التحول_الرقمي_الحكومي التاسع. (تغريدة(مقتبس من https://twitter.com/QassimUniv1/ :

الجهني، ليلى (٢٠١٤)، التعلم المتنقل في التعليم العالي: فرصه وتحدياته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية، *المجلة الدولية التربوية*، (٣٦)، ١٠٥-١٤٣.

الدمياطي، سلطانة إبراهيم (٢٠١٢)، الكفاية الداخلية لكلية المجتمع بجامعة طيبة : دراسة ميدانية، *مجلة العلوم التربوية*، (٢٠) ٤، ج. ٢، ٣٣-١٠٥.

الدليمي، عصام حسن وصالح، علي عبد الرحيم (٢٠١٤)، *البحث العلمي أسسه ومناهجه*، دار الرضوان للنشر والتوزيع.

زروقي، رياض وفالتة، أميرة (٢٠٢٠)، دور الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التعليم العالي، *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٤)١٢، ١-١٢.

ريان، فكري حسن (١٩٩٩)، *تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها*، دار الفلاح.

زوبير، دغمان (٢٠١٨)، البسرامج التعليمية بين حتميسة التقيّيم وضرورة التقويم، *مجلة المعيار*، (٩)١، ٢٩-٤٤.

السيد، محمد السيد (٢٠١٦)، أثر اختلاف نمط التعليم المدمج على تنمية التحصيل ومهارات التفاعل الإلكتروني، مجلة دراسات في التعليم العالي، (٣٣)، ٤٢٧-٥١١.

السيد، محمد عبدالرؤوف (٢٠٢٠)، تقويم برامج الدارسات العليا بقسم التربية الإسلامية والمقارنة في جامعة أم القرى من وجهة نظر الخريجين، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٩)، ٩-٨٨.

شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠١١)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية.

طموس، رجاء وغراب، هشام (٢٠٠٥)، التقويم في الجامعة مفهومه وأهميته ووظائفه، دواعيه، خصائص التقويم الجيد، مجالاته ومستويات، الجودة في التعليم، *مجلة الجودة في التعليم العالي*، (١)٢، ٥٩-٧٠.

العزيزي، عيسى (٢٠١٩)، تقويم نواتج التعلم لخريجي كلية إدارة الأعمال في جامعة شقراء في ضوء رؤية المملكة (٢٠٣٠)، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٧)، ٦٣-٧٩.

العطيوي، صالح محمد (٢٠١٦)، تقويم برنامج الماجستير في تقنيات التعليم بكلية التربية بجامعة الملك سعود في عصر مجتمع المعرفة من وجهة نظر الخريجين والخريجات، *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٢١١)، ١٨١-٢٣٠.

عمادة التطوير والجودة بجامعة القصيم، (١٤٤٠هـ)، *المراجعة الداخلية للكليات والعمادات والإدارات*. https://qa.qu.edu.sa/

قسم تقنيات التعليم (١٤٣٣هـ)، *برنامج تقنيات التعليم، جامعة القصيم*، كلية التربية، قسم تقنيات التعليم https://coe.qu.edu.sa/content/pages/169

الفايز، فايز، الملحم، عبداللطيف والتركي، عبدالله (١٤٤٠)، تقويم البرامج المقدمة في كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل في ضوء أهدافها كما يراها أعضاء هيئة التدريس والطلاب، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٩)، ٣١٧-٣٧٤.

القميزي، حمد (٢٠١٧)، نماذج وتجارب في تقويم البرامج والمقررات التربوية في الجامعات العالمية، ورقة علمية مقدمة لندوة *التقويم في التعليم الجامعي: مرتكزات وتطلعات*، والذي عقد في رحاب جامعة الجوف في ١٣ /٨/ ١٤٣٨ هـ الموافق ٩ /٥/ ٢٠١٧، جامعة الجوف.

مونية، بن عربية (٢٠١٨)، دور جودة التعليم العالي في تحقيق التنمية المستدامة، *مجلة الاقتصاد والقانون*، (١)، ١٤٤-١٧٠.

هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٨)، *معايير الاعتماد البرامجي للدراسات العليا*، https://etec.gov.sa/

هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٩)، *الإطار العام للمعايير الوطنية لمناهج التعليم*، https://etec.gov.sa/

يوسف، ماهر أسماعيل والرافعي، محب محمود (٢٠٠٣)، *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*، مكتبة الرشد.

ثانيًا: الأجنبية:

Benjamin, N. (2013). Encyclopedia of practical approach to educational technology. Random Exports.

Couros, Alec & Hildebrandt, Katia (2015). Digital Citizenship Education in Saskatchewan Schools: A Policy Planning Guide for School Divisions and Schools to Implement Digital Citizenship Education from Kindergarten to Grade 12. Canada: Saskatchewan Ministry of Education. Retrieved from http://publications.gov.sk.ca/documents/11/83322-DC%20Guide%20-%20ENGLISH%202.pdf

Lowenthal P. R., & Wilson, B. G. (2010). Labels do matter! A critique of AECT's redefinition of the field. TechTrends, 54(1), 38-46. doi:10.1007/s11528- 009-0362-y

Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education, Quality Assurance in Education, (14)1, 37-53. https://doi.org/10.1108/09684880610643601

Haaland, J. (2015). Report of the Programme evaluation of the Master of Science in Economics and Business Administration. NHH Norwegian School of Economics. https://www.nhh.no/en/.

Phattharayuttawat, S,. Chantra, J,. Chaiyasit, W,. Bannagulrote, K,. Imaroonrak,S,. Sumalrot, T & Auampradit, N. (2009). An evaluation of the curriculum of a graduate programme in Clinical Psychology. South East Asian Journal of Medical Education, (3)1, 14-19.

Edwards, C. & Owen, C. (2002) What should go into an MA TEFL programme? Teachers' evaluations of the taught components of a sample programme. ELTED. 7, 54-73. http://www.elted.net/issues/volume-7/edwards.pdf.

Ramšak, M,. Kapphan, A,. Adot Giménez, E,. Réka Fazekas, E,. Braček Lalić, A & Heintze, R. (2013). Assessment Report of Joint Master Study Programme European Master in Migration and Intercultural Relations. The European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). Assessment report of Joint Master study programme: European Master in migration and intercultural relations | EURASHE

Glaser, E.M& . Backer, T.E. (1972). A clinical approach to program evaluation. Evaluation, 1, 54-59.
Windle,C. & Ochberg, F.M. (1972). Enhancing program evaluation in the community mental health centres program. Evaluation, 2, 30-36.
Pancer, S. (2021). Program vs. evaluation: Reconciling the needs of service providers and program managers. Canadian Journal of Community Mental Health. (4)2. https://doi.org/10.7870/cjcmh-1985-0017
Wholey, J.S., Scanlon, J.W., Duffy, H.G., Fukumotu, J.S., & Vogt, L.M. (1970). Federal evaluation policy: Analyzing the effects of public programs. The Urban Institute.
Ernest R. House (2003): New Directions in Educational Evaluation. Routledge.
Chism, N. (1998). Evaluating TA programs. In M. Marincovich, J. Prostko, & E. Stout (Eds.), The professional development of graduate teaching assistants (pp. 249-262). Boston, MA Anker.
UNESCO. (2005). UNESCO World report: Toward knowledge societies.
http://unesdoc.unesco.org/images/0014/0Q1418/141843e.pdf

AlmrAjç
ÂwlÁ: Alçrbyħ:
Âbw çyŝ ،bsynħ (2016) ،ÂsAlyb tqwym nwAtj Altçlm ldŶ Tlbħ jAmçħ AlTAŶf fy Dw' mçAyyr Aljwdħ ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ bqnA jAmçħ jnwb AlwAdy٦٣-١٣ ،٧٢ ،.
AlÂmyn ،ywsf mnAhA mHmd (2015) ،ĂdArħ Aljwdħ AlŝAmlħ bmŵssAt Altçlym AlçAly wÂθrhA çlŶ Altqwym wAlAçtmAd AlÂkAdymy: drAsħ mydAnyħ çlŶ bçD AljAmçAt Alsçwdyħ ، rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlswdAn llçlwm wAltknwlwjyA.
tmymy ،rbŶ (2019) ،tqwym brnAmj Altwjyh wAlĂrŝAd fy jAmçħ Alxlyl fy Dw' mxrjAt Altçlym Almtwqçħ mn wjhħ nĎr Alxryjyn ،rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Alxlyl ،flsTyn.
AlHrby ،mHmd mHmd (2011) ،wAqç brAmj AldrAsAt AlçlyA fy klyħ Altrbyħ fy jAmçħ Almlk sçwd mn wjhħ nĎr AlTlbħ

wÂçDA' hyŶħ Altdrys ،Almjlħ Alsçwdyħ lltçlym AlçAly ،ç ،٥ wzArħ Altçlym AlçAly ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ١٢٧-٩٤ ،.
AlHryry ،rAfdħ (2020) ،mhArAt Alqrn AlHAdy wAlçŝryn. International Journal of Pedagogical Innovations ،(8)1٨٧-٧٨ ،.
jAmçħ AlqSym ،@QassimUniv1 (26 nwfmbr 2021). #jAmçħ_AlqSym tHqq mstwŶ "ĂnjAz mtmyz" ltkwn Dmn AlmrAkz AlÂwlŶ fy qTAç Altçlym wAltdryb mn byn 36 jhħ fy AlqTAç ltSl lmrHlħ AltkAml fy #qyAs_AltHwl_Alrqmy_AlHkwmy AltAsç. (tγrydħ(mqtbs mn :https://twitter.com/QassimUniv1/
Aljhny ،lylŶ (2014) ،Altçlm Almtnql fy Altçlym AlçAly: frSh wtHdyAth mn wjhħ nĎr ÂçDA' hyŶħ Altdrys fy AljAmçAt AlHkwmyħ Alsçwdyħ ،Almjlħ Aldwlyħ Altrbwyħ ،(36)-١٠٥ ، ١٤٣.
AldmyATy ،slTAnħ ĂbrAhym (2012) ،AlkfAyħ AldAxlyħ lklyħ Almjtmç bjAmçħ Tybħ : drAsħ mydAnyħ ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،(20)4 ،j. 2١٠٥-٣٣ ،.
Aldlymy ،çSAm Hsn wSAlH ،çly çbd AlrHym (2014) ،AlbHθ Alçlmy Âssh wmnAhjh ،dAr AlrDwAn llnŝr wAltwzyç.
zrwqy ،ryAD wfAltħ ،Âmyrħ (2020) ،dwr AlðkA' AlASTnAçy fy tHsyn jwdħ Altçlym AlçAly ،Almjlħ Alçrbyħ lltrbyħ Alnwçyħ ، (4)12١٢-١ ،.
ryAn ،fkry Hsn (1999) ،txTyT AlmnAhj AldrAsyħ wtTwyrhA ،dAr AlflAH.
zwbyr ،dγmAn (2018) ،Alb—rAmj Altçlymyħ byn Htmy—ħ Altqyўym wDrwrħ Altqwym ،mjlħ AlmçyAr ،(9)1٤٤-٢٩ ،.
Alsyd ،mHmd Alsyd (2016) ،Âθr AxtlAf nmT Altçlym Almdmj çlŶ tnmyħ AltHSyl wmhArAt AltfAçl AlĂlktrwny ،mjlħ drAsAt fy Altçlym AlçAly ،(33)٥١١-٤٢٧ ،.
Alsyd ،mHmd çbdAlrŵwf (2020) ،tqwym brAmj AldArsAt AlçlyA bqsm Altrbyħ AlĂslAmyħ wAlmqArnħ fy jAmçħ Âm AlqrŶ mn wjhħ nĎr Alxryjyn ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،(9)٨٨-٩ ،.
ŝHAth ،Hsn wAlnjAr ،zynb (2011) ،mçjm AlmSTlHAt Altrbwyħ wAlnfsyħ ،AldAr AlmSryħ AllbnAnyħ.
Tmws ،rjA' wγrAb ،hŝAm (2005) ،Altqwym fy AljAmçħ mfhwmh wÂhmyth wwĎAŶfh ،dwAçyh ،xSAŶS Altqwym Aljyd ،

mjAlAth wmstwyAt ،Aljwdħ fy Altçlym ،mjlħ Aljwdħ fy Altçlym AlçAly ،(1)2٧٠-٥٩ ،.
Alçzyzy ،çysŶ (2019) ،tqwym nwAtj Altçlm lxryjy klyħ ĂdArħ AlÂçmAl fy jAmçħ ŝqrA' fy Dw' rŵyħ Almmlkħ (2030) ،Almjlħ Altrbwyħ Aldwlyħ AlmtxSSħ٨ ،(7)٧٩-٦٣ ،.
AlçTywy ،SAlH mHmd (2016) ،tqwym brnAmj AlmAjstyr fy tqnyAt Altçlym bklyħ Altrbyħ bjAmçħ Almlk sçwd fy çSr mjtmç Almçrfħ mn wjhħ nĎr Alxryjyn wAlHryjAt ،mjlħ Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys ،(211)٢٣٠-١٨١ ،.
çmAdħ AltTwyr wAljwdħ bjAmçħ AlqSym ،(1440h-) ،AlmrAjçħ AldAxlyħ llklyAt wAlçmAdAt wAlĂdArAt. https://qa.qu.edu.sa/
qsm tqnyAt Altçlym (1433h-) ،brnAmj tqnyAt Altçlym ،jAmçħ AlqSym ،klyħ Altrbyħ ،qsm tqnyAt Altçlym https://coe.qu.edu.sa/content/pages/169
AlfAyz ،fAyz ،AlmlHm ،çbdAllTyf wAltrky ،çbdAllh (1440) ، tq-wym AlbrAmj Almqdmħ fy klyħ AldrAsAt AltTbyqyħ wxdmħ Almjtmç bjAmçħ Almlk fySl fy Dw' ÂhdAfhA kmA yrAhA ÂçDA' hyŶħ Altdrys wAlTlAb ،mjlħ Alçlwm Altrbwyħ ، jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،(19)٣٧٤-٣١٧ ،.
Alqmyzy ،Hmd (2017) ،nmAðj wtjArb fy tqwym AlbrAmj wAlmqrrAt Altrbwyħ fy AljAmçAt AlçAlmyħ ،wrqħ çlmyħ mqdmħ lndwħ Altqwym fy Altçlym AljAmçy: mrtkzAt wtTlçAt ،wAlðy çqd fy rHAb jAmçħ Aljwf fy 13 /8/ 1438 h- AlmwAfq 9 /5/ 2017 ،jAmçħ Aljwf.
mwnyħ ،bn çrbyħ (2018) ،dwr jwdħ Altçlym AlçAly fy tHqyq Altnmyħ AlmstdAmħ ،mjlħ AlAqtSAd wAlqAnwn ،(1)-١٤٤ ، ١٧٠.
hyŶħ tqwym Altçlym wAltdryb bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ (2018) ،mçAyyr AlAçtmAd AlbrAmjy lldrAsAt AlçlyA ، https://etec.gov.sa/
hyŶħ tqwym Altçlym wAltdryb bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ (2019) ،AlĂTAr AlçAm llmçAyyr AlwTnyħ lmnAhj Altçlym ، https://etec.gov.sa/
ywsf ،mAhr ÂsmAçyl wAlrAfçy ،mHb mHmwd (2003) ،Altqwym Altrbwy Âssh wĂjrA'Ath ،mktbħ Alrŝd.

معيار مقترح لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام

د. نايف بن يوسف بن حمد القاضي
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

معيار مقترح لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام

د. نايف بن يوسف بن حمد القاضي

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٨/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٣/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى الكشف عن توجهات البحوث العلمية في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد المؤشرات المعيارية اللازمة لتقويمها، وتقديم الآليات المقترحة لتطبيق هذا المعيار. واعتمد البحث على المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى للكشف عن التوجهات، والمنهج النوعي بأسلوب المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز) لتحديد المؤشرات المعيارية، والمنهج الوثائقي لتقديم الآليات المقترحة. وتكوَّن مجتمع البحث من شقين، الأول: جميع بحوث الفكر التربوي للأعلام بالكلية وعددها (٥٠) بحثًا، والثاني: الخبراء المتخصصون في التربية الإسلامية من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وعددهم (٧) خبراء. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها: فيما يتعلق بواقع البحوث كانت النسبة الأعلى لكل من: الماجستير على حساب الدكتوراه، والطالبات على حساب الطلاب، والفترة الزمنية من عام ١٤٣٤هـ إلى ١٤٤١هـ هي الأعلى في إنجاز البحوث، وأكثر الأعلام بحثًا في القرن الحادي عشر الهجري حتى القرن الخامس عشر الهجري. وكان أكثر المصطلحات استعمالاً: الآراء التربوية، الفكر التربوي، على التوالي. وأعلى المناهج البحثية توظيفًا الوثائقي ثم الاستنباطي، وأبرز قضايا الفكر التربوي المناقشة: جوانب التربية، الأساليب والطرق والوسائل التربوية، الأصول الفلسفية للتربية. وتوصل البحث إلى المعيار المقترح بتحديد عدد من المؤشرات المعيارية وعددها (٣١) تم تصنيفها على (٤) مجالات: العَلَم، المصطلح، الأهداف، المنهجية. وقدم البحث عددًا من الآليات المقترحة لتطبيق المعيار في الجامعات السعودية على مستوى التدريس والبحث العلمي.

الكلمات المفتاحية: معيار، الفكر التربوي الإسلامي، التربية الإسلامية، الأعلام، منهجية، البحث العلمي.

A Proposed Standard to Evaluate the Research of Islamic Educational Thought Produced by Islamic Intellectual Figures

Dr. Naif bin Yousef bin Hamad Al-Qadi
Department Foundations of Education – Faculty Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic university

Abstract:

The research objective is to reveal the orientations of scientific research in Islamic educational thought produced by Islamic intellectual figures and examined within the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. It aims to define the necessary standardized indicators for evaluation and to present the proposed mechanisms for implementation. The research relied on the descriptive approach using the content analysis method to reveal trends, the qualitative approach using the focus group method to define the standardized indicators, and the documentary approach to present the proposed mechanisms. The research community consisted of two parts. Firstly, all papers that examine the educational thought of Islamic intellectual figures within the faculty; amount to (٥٠) papers. Secondly, (٧) experts specializing in Islamic education from among the faculty members. The research reached several results, the most important of which were: regarding the reality of research, the highest percentage for each was: there are more masters' dissertations than Ph.D. ones, and there are more female students' dissertations than the males' ones Additionally, the period from ١٤٣٤ AH to ١٤٤١ AH was the highest in research conduction; while the most important research was conducted, starting from the eleventh AH century until the fifteenth AH century. The most frequently used terms were educational opinions and educational thought, respectively. Furthermore, the most implemented research methods were the documentary, then the deductive. It revealed that the most prominent discussed issues of educational thought are: aspects of education, educational methods, educational tools, and the philosophical foundations of education. The most frequently used terms were educational opinions and educational thought, respectively. Furthermore, the most implemented research methods were the documentary, then the deductive. It revealed that the most prominent discussed issues of educational thought are: aspects of education, educational methods, educational tools, and the philosophical foundations of education.

key words: Standard, Islamic educational thought, Islamic education, Intellectual figures, methodology, scientific research.

المقدمة:

يُشِّكل البحث العلمي مرتكزًا رئيسًا من المرتكزات التي تقوم عليها الدول والحضارات، وتسود بها العالم، فهو الموجه لكافة أنظمة البشر وسلوكياتهم، والمؤشر على تقدمهم، والسمة الأساس لتطور المجتمعات. وبصفته نشاطًا إنسانيًّا حضاريًّا فهو من أرقى النشاطات التي يمارسها العقل البشري وأشقها من أجل صناعة الحياة وتحقيق التطور والنهضة.

والبحث التربوي له أهمية كبرى؛ إذ يكتسب أهميته من أهمية التربية؛ باعتبارها ضرورة إنسانية ومجتمعية تظل حاجتها قائمة ومستمرة للتوجيه والتطوير المستند إلى الطريقة العلمية والمعالجة المنهجية. (المهداوي، ١٤٣٣هـ، ص٢).

والبحث العلمي في التربية الإسلامية جزء لا يتجزأ من البحث العلمي عمومًا من حيث استخدامه للطريقة العلمية في البحث والتقصي، وجزء لا يتجزأ من البحث التربوي خاصة؛ حيث يبحث في الظواهر التربوية من المنظور الإسلامي. (العنزي، ١٤٣٤هـ، ص٢).

وتعد دراسة أعلام الفكر التربوي من المراحل الأولى للتطور البحثي في التربية الإسلامية، فكانت دراسة الأهواني عام (١٩٥٥م) بعنوان "التربية في الإسلام أو التعليم عند القابسي"، ودراستا فتحية سليمان عام (١٩٥٦م) "المذهب التربوي عند الغزالي" و"المذهب التربوي عند ابن خلدون" عام (١٩٥٧م) من الدراسات الأولى والرائدة في هذا المجال. (النقيب، ١٩٨٨م، ص٧٥).

وهذا المجال البحثي يشكل مجالاً مهمًّا من مجالات البحث في التربية الإسلامية؛ فمن خلاله يتضح الاتصال الثقافي للفكر التربوي على مرِّ التاريخ

الإسلامي، ويتضح انعكاس الظروف المحيطة بصياغة الفكر التربوي؛ إذ يشير متولي (١٤١٧هـ، ص١٧) إلى تأثير الأحداث التاريخية في الفكر التربوي تأثيرًا ظاهرًا، ويجسد علاقة السياق الثقافي بالتربية.

وقد أكدت دراسة بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) على أن مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي من مجالات البحث في التربية الإسلامية ذات الأهمية الكبيرة حسب رأي المحكمين؛ إذ حصل على موافقتهم على أهميته بنسبة ٩٥.٢٪ ومتوسط حسابي (٢.٩٥).

لذا كان هذا المجال من المجالات التي تستوجب من الباحثين والمختصين في البحث التربوي الإسلامي السعي في تقويمها وتطويرها والمساهمة في تصحيح مسارها؛ للارتقاء بإنتاجها الفكري وإثراء مكتبة التربية الإسلامية ببحوثها، حيث أوصت دراسة وفاء الفريح (٢٠١٨م) بأن تحدد الجامعات معايير دقيقة لتحكيم البحث العلمي في مختلف مجالاته ومنها الفكر التربوي الإسلامي، وأن يكون لكل معيار مؤشرات معيارية لقياسه والتأكد من مدى تحققه.

موضوع البحث:

يحظى الفكر التربوي الإسلامي بعراقة تاريخية ومواكبة عصرية لا يحظى بها فكرٌ تربوي آخر؛ فهو المعتمد على هدايات الوحي المعصوم، والمستمد من اجتهادات العلماء والمفكرين المسلمين التي ملأت الأرجاء في مختلف المجالات وفي الفكر التربوي على وجه الخصوص.

وفي تأكيد أسبقية العلماء المسلمين الأوائل في إثراء الفكر التربوي العالمي يذكر سباستيان جونتر مدير معهد الدراسات العربية والإسلامية بجامعة

جوتنجن أن العلماء المسلمين الأوائل تناولوا مشكلات ما زالت تشغل التربويين حتى اليوم؛ حيث ألف محمد بن سحنون أول دليلٍ عمليٍ للمعلمين في كتابه "آداب المعلمين". (أمين، ٢٠١٤م).

وأكدت دراسة السيد (١٤٣٥هـ، ص ص ٧-٩) أن دراسة الآراء والأفكار للشخصيات ما هو إلا امتداد لدراسة التراث الإنساني، وأنه يظهر مدى إسهام العلماء المسلمين في تطور الفكر التربوي الإنساني والعالمي، لاسيما في الفترات التي كان فيها الفكر الإسلامي يحمل مشاعل الحضارة للعالم أجمع.

وعلى الرغم من أهمية دراسات الفكر التربوي في صناعة التميز والتجديد والتغيير؛ إلا أن تعامل بعض الباحثين معها ما زال يحتاج إلى قدر كبير من الوضوح في التوجه والمنهجية دون إهمال للتراث وصرف النظر عنه، ولا إحاطته بهالة من القدسية الموصلة أحيانًا للتعصب. (علي، ٢٠٠٥م، ص٥).

وقد توصلت دراسة السيد (١٤٣٥هـ، ص ص٦١-٨٥) إلى أن ٤٢.٨٦٪ من دراسات الفكر التربوي الإسلامي بكلية التربية بجامعة أم القرى كان في مجال دراسة الأعلام أكثر من أي مجال آخر من مجالات الفكر التربوي الإسلامي، والذي أظهرت دراسته النمطية والتكرار في منهجية دراسة هذا الفكر، فضلاً عن إغفال جانب النقد والتقييم في ضوء معايير علمية دقيقة.

ومن خلال خبرة الباحث العملية في الإشراف والمناقشة لعدد من البحوث التي تناولت الفكر التربوي للأعلام يظهر تفاوت تطبيق المنهجية بين الباحثين تفاوتًا يضعف تحقيق أهداف البحث، كما أن بعضها ينهج القولبة البحثية لأبحاث سابقة، دون النظر في مزية العَلَم المبحوث فكره وتفرده، وأيضًا فإن

هناك قصورًا في الإلمام بجوانب شخصيات الأعلام المبحوثة إما من ناحية الموضوعات أو من ناحية المصادر، وإهمال النقد والتقييم للفكر وتوظيفه في فهم الحاضر وبناء المستقبل.

وفي سياق التكامل البحثي لخدمة المجالات البحثية في التربية الإسلامية، فقد تضافرت الدراسات التي قدمت معايير علمية لدراسة مجالات متنوعة من البحوث العلمية في التربية الإسلامية؛ فجاءت دراسة أمل الخليفة (١٤٣٥هـ) لتقدم معيارًا للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، أما دراسة عائشة الزهراني (١٤٣٩هـ)، فقدمت معيارًا لتقويم بحوث المضامين التربوية في القرآن والسنة، وجاءت دراسة ودعاني (١٤٤٢هـ) لتقويم الجهود البحثية في التراث التربوي الإسلامي، وفي دراسة مشاعل الدوسري (١٤٤٢هـ) التي سعت لتقديم معيار للتطبيقات التربوية في بحوث التربية الإسلامية.

وتأسيسًا على ما سبق يأتي هذا البحث ليقدم معيارًا مقترحًا لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من خلال دراسة واقعها وتوجهاتها في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتحديد المؤشرات المعيارية اللازمة للتقويم وتقديم الآليات المقترحة لتطبيق المعيار.

أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

- ما واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

- ما المؤشرات المعيارية المقترحة لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من وجهة نظر الخبراء؟
- ما الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام في الجامعات السعودية؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحديد المؤشرات المعيارية المقترحة لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من وجهة نظر الخبراء.
- تقديم آليات مقترحة لتطبيق معيار بحوث الفكر التربوي الإسلامي لدى الأعلام في الجامعات السعودية.

أهمية البحث:

يمكن أن تتحدد أهمية البحث في شقه النظري فيما يأتي:

- يتناول البحث الحالي مجالاً مهمًّا من المجالات البحثية في التربية الإسلامية التي تربط الماضي بالواقع المعاصر لبناء المستقبل وهو دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي، الذي يعد رافدًا علميًّا من روافد المنهجية في بحوث التربية الإسلامية.

- يسهم هذا البحث في توجيه البحث التربوي الإسلامي في مجال دراسة الأعلام، من خلال الكشف عن واقعه الحالي ومدى قربه من المعيار المقترح لتقويمه.

وأهميته في شقه التطبيقي كما يأتي:

- يقدم هذا البحث للباحثين مؤشرات معيارية تساعد في البناء المنهجي والتقويمي لبحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، كما يعين المشرفين على هذا النوع من البحوث في تصحيح مسارها وتوجيهها الوجهة الصحيحة في ضوء المعيار.
- يقدم البحث الحالي آليات عملية لتطبيق هذا المعيار في الجامعات السعودية، تساعد القائمين على الأقسام الأكاديمية ذات العلاقة بالتخصصات التربوية ولجان الدراسات العليا فيها لتفعيل المؤشرات المعيارية لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تقديم معيار مقترح لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من خلال دراسة واقع البحوث بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتحديد المؤشرات المعيارية المقترحة لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وبيان الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام في الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض.

الحدود الزمانية: البحوث المناقشة خلال الفترة من عام ١٤٠٧هـ الذي يمثل أول بحث نوقش في تخصصي التربية الإسلامية وأصول التربية في الكلية حتى عام ١٤٤١هـ.

مصطلحات البحث:

المعيار: في اللغة كما جاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٤م، ص٦٣٩): "المعيار: (العِيار) كل ما تُقدَّر به الأشياء من كيل أو وزن وما اتخذ أساسًا للمقارنة ... والمعيار (في الفلسفة): نموذج متحقق أ ومُتصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. ومنه العلوم المعيارية، وهي: المنطق والأخلاق والجمال ونحوها. والجمع: معايير".

أما في الاصطلاح فالمعيار هو مجموعة الشروط والأحكام المضبوطة علميًّا والتي تستخدم كقاعدة أو أساس للمقارنة والحكم على القيمة النوعية أو الكمية بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها. (حلس، ٢٠٠٤م، ص١٦).

الفكر التربوي الإسلامي: الفكر في اللغة: يعرفه الفيروز آبادي (١٩٩٨م، ص٤٥٨) بأنه: "إعمال النظر في الشيء، والجمع أفكار". وفي الاصطلاح يعرفه القادري (٢٠٠٥م، ص ١٣) بأنه: "عمل الذهن تدبرًا وتأملاً في أي شأن من شؤون الحياة الدنيا أو الدين، وهو نشاط بشري أداته العقل، وثمرته الرأي والعلم والمعرفة". أما الفكر التربوي الإسلامي فيعرفه أبو دف (٢٠٠٤م، ص١١) بأنه: "جملة المفاهيم والآراء والتصورات والمبادئ التي تعكس الواقع

التربوي لممارسات المسلمين في أفراد منهم من خلال اجتهاداتهم في ضوء المصادر الأساسية، أو في جماعات أو مذاهب من خلال إعمال العقل".

ويعرفه خطاطبة (٢٠١٥م، ص١٧١) بأنه: النتاج التربوي والمعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين والمتصل بصورة مستقلة وغير مستقلة بميادين الكون والحياة والإنسان وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية. ويعتمد الباحث هذا التعريف إجرائيًّا.

بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام: يعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: البحوث العلمية المقدمة لنيل درجتي الماجستير أو الدكتوراه بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تتناول النتاج التربوي والمعرفي وآلياته للعقلية المسلمة من مفكرين وعلماء وتربويين والمتصل بصورة مستقلة وغير مستقلة بميادين الكون والحياة والإنسان وذلك في ضوء المنهجية الإسلامية.

الإطار المفاهيمي:

يتناول الباحث أبرز المفاهيم المرتبطة بموضوع البحث والتي تشكل إطارًا مرجعيًّا يستند عليه الباحث في إجراءات بحثه، مثل: البحث العلمي في التربية الإسلامية، ومجالاته، وأهمية مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وضوابط منهجية البحث فيه، والمعيارية الضابطة للفكر التربوي الإسلامي.

البحث العلمي في التربية الإسلامية:

ينفرد البحث التربوي الإسلامي بأهمية كبرى، فمن خلاله يتم الوصول إلى توضيح معالم مجال التربية الإسلامية، وتطوير هذه التربية وجعلها قادرة على استعادة مكانتها في المجتمع المعاصر، كما سيكشف للباحثين أن ميدان البحث

العلمي في التربية الإسلامية لا يقتصر على دراسة تاريخ التربية عند المسلمين على مرِّ العصور، بل ستمتد رقعة البحث التربوي الإسلامي لتشمل الواقع المعاصر بكل أبعاده وقضاياه في محاولة جادة لإيجاد حلول تربوية إسلامية لمشكلات هذا الواقع، ومن ناحية أخرى سيؤهل البحث التربوي الإسلامي ليكون البديل الجيد للبحث التربوي ذي المنهجية الغربية. (الفزاني، ١٩٩٣م، ص٧٨).

ويمكن أن يتم توضيح المراد بالبحث العلمي في التربية الإسلامية في كونه البحث الذي يتناول ميدان التربية بمختلف مجالاته، مستخدمًا قواعد الطريقة العلمية وأسسها كغيره من الميادين ولكن في ضوء التصور الإسلامي، إضافة إلى بحث ما انفرد به مجال التربية الإسلامية عن المجالات التربوية الأخرى. (العنزي، ١٤٣٤هـ، ص ص ١٦-١٧).

وفي سياق تحديد خصائص البحث العلمي في التربية الإسلامية وملامحه؛ تشير فتحية الفزاني (١٩٩٣م، ص ص ٧٤-٧٦) إلى خصائص البحث العلمي في التربية الإسلامية وملامحه في النقاط الآتية:

- البحث العلمي في التربية الإسلامية يتبع منهجًا أو مجموعة مناهج بحثية علمية، تتناسب مع طبيعة الموضوع الذي يدرسه"، وكما أن التربية الإسلامية تتصف بالشمول والاتساع بالنسبة لمجالاتها وأساليب دراستها، فكذلك الأمر ينعكس على تعدد المناهج البحثية المستخدمة في دراستها.

- محور دراسة البحث العلمي في التربية الإسلامية هو الإنسان، وتحقيق النمو الكامل لشخصيته من جميع المجالات في جميع مراحل نموه، وتحقيق تنمية المجتمع الذي يعيش فيه هو هدف التربية الإسلامية والجهود البحثية فيها.
- يرتبط البحث العلمي في التربية الإسلامية بواقع تربوي، مثله مثل أي بحث تربوي آخر؛ غير أن البحث العلمي في التربية الإسلامية تنفرد موضوعاته بدراستها من جانبها التأصيلي كما جاءت في القرآن والسنة، وكما وردت في كتابات العلماء المسلمين، ومن جانبها التطبيقي كنظام طبق على مرِّ العصور وحتى الوقت الحاضر، مع دراسة كل ما يتعلق بهذا النظام من عناصر تتمثل في المناهج والطلاب والمعلمين والأنشطة والإدارة والتمويل وغير ذلك.
- يتميز مفهوم التربية الإسلامية بارتباط الجانب النظري بالعملي، وهذا يجعل من البحث العلمي في التربية الإسلامية نشاطًا نظريًّا يهدف إلى حل مشكلات نظرية من خلال اكتشاف معارف جديدة، إضافة إلى كونه نشاطًا عمليًّا يهدف إلى تحسين الواقع وحل المشكلات العملية.
- منطلق البحث العملي في التربية الإسلامية هو احتياجات المجتمع ومشكلاته، والباحث في معالجته لهذه القضايا يجمع بين الأصالة والمعاصرة.
- يمكن تطبيق نتائج البحث العلمي في التربية الإسلامية في بيئة تربوية واقعية؛ فالتربية الإسلامية تتميز في كونها تربية واقعية، وهذا يجعل البحث فيها أكثر ارتباطًا بحاجات الإنسان ومشكلاته وظروفه الاجتماعية.

مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية:

البحث العلمي في التربية الإسلامية لا ينفصل عن البحث التربوي من حيث مجالاته وموضوعاته واهتماماته واعتماده على ذات الطرق العلمية؛ لكن التميز والتغاير كما يوضحه عليّ (١٩٨٧م) أن البحث في التربية الإسلامية يمتاز بالالتزام بالنموذج المعرفي الإسلامي، ومنظومة القيم الكلية التي يقوم عليها الدين الإسلامي.

لذا تعددت تصنيفات الباحثين والمهتمين في التربية الإسلامية في تصنيفهم للمجالات والجوانب التي تبحثها التربية الإسلامية؛ وهذا يؤكد المرونة الفكرية التي تتسم بها التربية الإسلامية. وبعض الباحثين يستفيد من تصنيف من سبقه مثل تصنيف فتحية الفزاني (١٩٩٣م) واستفادتها من تصنيف النقيب (١٩٨٣م)، بل إن بعض الباحثين طور تصنيفه وأضاف له لاحقًا مجالات بحثية أخرى مثل تصنيف عليّ (١٩٨٧م) الذي اقتصر على خمسة مجالات، ثم قام بتحديثه لهذا التصنيف في دراسته المتأخرة (٢٠١٠م)، وأضاف له خمسة مجالات أخرى.

ومن هذه التصنيفات: تصنيف النقيب (١٩٨٣م)، وتصنيف عليّ (١٩٨٧م)، وتصنيف أبي العينين (١٩٨٨م)، وتصنيف الفزاني (١٩٩٣م)، وتصنيف يالجن (١٩٩٩م)، وتصنيف متولي (٢٠٠٦م)، وتصنيف العنزي (١٤٣٤هـ). وسيكتفي الباحث بإيراد تصنيف واحد وهو تصنيف عبد المنعم (١٩٩٤م)؛ لأنه قام بتنظيم تصنيفات من سبقه بعد جمعها، حيث قسم

المجالات إلى أربعة مجالات رئيسة، ولكل مجال محاور فرعية، والجدول الآتي يوضح هذا التصنيف:

جدول (١) تصنيف مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية

١	مجال الدراسات الأصولية: ويتضمن:	دراسة فلسفة التربية في القرآن والسنة
		دراسة مجالات التربية في القرآن والسنة
		دراسة أساليب التربية في القرآن والسنة
		دراسة القضايا والمفاهيم التربوية المختلفة
٢	مجال الدراسات الفلسفية: ويتضمن:	دراسة الشخصيات: وهذا المحور الذي يناقشه البحث الحالي بغية التوصل لمعيار تقويمي للبحوث والدراسات فيه
		دراسة المذاهب التربوية
٣	مجال الدراسات التاريخية: ويتضمن:	محور الزمن أو الحقبة
		محود المكان مرتبطًا بالزمان
		محور المؤسسات
		محور الموضوعات: ويهتم بتتبع تطور إحدى الأفكار والنظريات أو التطبيقات خلال التاريخ الإسلامي.
٤	مجال الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر وصفًا أو تشخيصًا أو تطويرًا في ضوء معطيات الإسلام: مثل:	دراسة التعليم الإسلامي ومؤسساته
		دراسة القيم والاتجاهات الإسلامية لدى الطلاب
		الدراسات التقويمية لدور المؤسسات التربوية في العصر الحاضر
		دراسة القضايا المعاصرة من منظور إسلامي ومعالجتها
		دراسة الأوضاع التعليمية للأقليات المسلمة في العالم
		إعداد معلمي التربية الإسلامية

أهمية دراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام:

إن الحديث عن هوية تربوية مكتملة الأركان لا يتم دون الاهتمام بالفكر التربوي على مرّ العصور وفي مختلف الظروف، والتعرف إلى هذا الفكر والعوامل المؤثرة في تشكله، لا سيما أن الفكر التربوي الإسلامي ينبثق من القرآن والسنة،

مما يبرز أهميته ويعلي من إمكانية توظيفه. وهذه المصدرية للوحي خلقت وحدة ثقافية بين المسلمين بالرغم من التباين الزماني والمكاني، بحيث أتي هذا الفكر متنوعًا، لكن تنوعه داخل المكون الأساسي لتلك الثقافة المميزة. (النقيب، ١٤٢٥هـ، ص٨٤).

وفي سياق ذكر الأهمية للفكر التربوي الإسلامي يذكر ياالجن (١٤٣٠هـ، ص٣١) هذه الأهمية ويمكن تحديدها في النقاط الآتية:

١- يتميز هذا الفكر عن غيره من حيث النشأة والمحتوى والأهداف.

٢- معرفة مدى قيمته وضرورته لتنشئة الأجيال المسلمة تنشئة مميزة.

٣- التعرف على ثمرات هذا الفكر من خلال إنشائه جيلاً متميزًا عن غيره من الأجيال السابقة، وتكون نتيجة هذا الفكر حضارة متفوقة.

٤- تُكوِّن للدارسين معايير لتمييز الفكر التربوي الإسلامي عن غيره، وتقويمه وتطويره في ضوء تلك المعايير.

٥- تساعد دراسة الفكر التربوي الإسلامي على مقارنته بغيره في المجالات التربوية المختلفة.

٦- دراسة عوامل تطور الفكر التربوي الإسلامي تكوِّن لدى التربويين المرونة والقدرة على التطوير حسب حاجات الأمة وظروفها حسب العصور.

٧- يساعد الفكر التربوي الإسلامي على تأصيل التربية وإنقاذها من التبعية والزيغ والتخبط في الأمور التربوية.

معايير البحث في الفكر التربوي الإسلامي:

ناقش أبو العينين (١٩٨٨م، ص ص ١٥-١٧) القواعد المنهجية الهادفة لضبط وجهة البحث في التربية الإسلامية، وقد حددها في مجموعة من الضوابط يمكن إيرادها كالآتي:

١- يعد مبدأ التوحيد الضابط الأساس لكل ما هو إسلامي، ومنطلق كل بحث علمي في الإسلام، سواء كان في المجالات التربوية أو غيرها.

٢- الغاية من البحث في التربية الإسلامية هو التزام منهج الله وتحقيق إرادته في الإنسان.

٣- فهم شمولية منهج الإسلام التربوي النابعة من خصائص الإسلام ذاته؛ إذ يحتوي على ثوابت تقبل الفهم ولا يسعها الاجتهاد، ومتغيرات يسوغ فيها الاجتهاد والرأي.

٤- إدراك المتغيرات والتطورات في حياة الناس شرط للبحث في التربية الإسلامية؛ لأن البحث لا يتم في فراغ؛ وإنما في حياة الناس وما فيها من وقائع تؤثر في سلوكهم وأفكارهم.

٥- مراعاة هيمنة الوحي على العقل، فالعقل يمده الوحي، وجزء من الوحي يفهم بالعقل؛ إذ للعقل حدود يقف عندها ولا يتعداها حتى لا يقع في ضلال الظن والهوى والباطل.

٦- إدراك أهمية التراكم العلمي؛ لأن العلم لا ينفرد أحد ببنائه، بل تشترك الأجيال في هذا البناء، والباحث في التربية الإسلامية يجب أن يكون على علم بالجهود السابقة مزودًا بنظرة ناقدة ينظر بها.

٧- الالتزام بأدب البحث الإسلامي شرط لتحقيق المنهجية؛ كالنظر والمشاهدة، وإعمال العقل، وموضوعية التفكير، وغيرها.

ويؤكد الباحث أن التزام باحثي التربية الإسلامية بتلك الضوابط سيدفع عجلة البحث العلمي في التربية الإسلامية نحو الأمام، ويضبط بوصلته، ومن مجالات البحث التي يتأكد على الباحث فيها وضوح وجهته من خلال التزامه بالضوابط المنهجية دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي؛ حيث إن الأعلام في مسيرة التربية الإسلامية تتفاوت مدارسهم الفكرية وانتماؤهم المعرفي وفق تنوع العلوم، إضافة إلى أهمية معيارية الفكر التربوي الإسلامي التي سيوردها الباحث لاحقًا.

وقد حدد عبد الله (٢٠١٨م، د ص) عددًا من القواعد للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي، استفاد منها الباحث في بلورتها لتكون قواعد للتعامل مع الفكر التربوي الإسلامي، ويمكن عرضها على سبيل الإجمال، كما يأتي:

١- التأصيل المنهجي لمضامين الفكر التربوي، وذلك من خلال التأصيل التحليلي لاتجاهات الفكر التربوي من القرآن والسنة، أي رد الفكر التربوي إلى أصوله الثابتة.

٢- نقد الفكر التربوي، بمعنى عدم التسليم له إلا بعد إخضاعه لعمية النقد التي ينبغي تضمينها بعض الجوانب المهمة وهي:

أ. اكتشاف المحاور الأصيلة للفكر التربوي من خلال التحليل الناقد للتراث التربوي وإعادة بنائه والتعبير عنه بلغة العصر.

ب. تنقية الفكر التربوي من الشوائب التي قد علقت به.

ت. نقد الاتجاهات التربوية وتحليلها في ضوء الخبرة التاريخية لانتقاد الأصيل منها والمعبر عن الهوية الإسلامية والعمل على بلورتها لتصبح جزءًا من المعرفة التربوية المعاصرة.

٣- إدراك تأثير عاملي الزمان والمكان في الإنتاج الفكري التربوي.

٤- الانطلاق من داخل الفكر التربوي لا من خارجه في ضوء سياقه الحضاري.

٥- فهم الحاضر التربوي والوعي بقضاياه ومشكلاته.

٦- البعد المستقبلي، فالفكر التربوي يتضمن أسسًا معرفية ورصيدًا من القيم يمكن أن يكون لهما دور في بناء المستقبل التربوي واستشرافه.

ويمكن القول بأن الباحث في الفكر التربوي الإسلامي لدى الأعلام إذا تعامل معه وفق القواعد المنهجية، فإن ذلك سيزيد من النضج البحثي للإنتاج المعرفي في التخصصات التربوية؛ إذ تجعل الباحث على علاقة بالأصول المنهجية للفكر التربوي في الوحي، ومتسلحًا بالمعالجات البحثية وفق الأسس العلمية من نقد، ومراعاة للعامل الزماني والمكاني.

وفي السياق ذاته يرى السيد (١٤٣٥هـ، ص ص ٦٢-٦٨) أن أهم المعايير التي يتم من خلالها تقييم الفكر التربوي تتركز فيما يأتي:

١- المعيار الأصولي: ويقصد به المرجعية الإسلامية الثابتة التي تُقوَّم في ضوئها كل مناشط الحياة والفكر التربوي الإسلامي قديمه وحديثه بصفته اجتهادًا بشريًّا. ومن خلال هذا المعيار يتبين للباحثين مدى اقتراب آراء المفكرين التربويين أو ابتعادها عن روح الإسلام.

٢- المعيار التاريخي: وذلك من خلال تقييم أي فكر بشري في ضوء المعيار التاريخي ينبغي أن يتم في سياق ظروف العصر الزمانية والمكانية لهذا الفكر؛ إذ هناك علاقة تبادلية بين الفكر وظروف عصره وحركة مجتمعه بأنظمته المختلفة.

٣- معيار الموضوعية: ويعني عدم تحيز الباحث أو تدخله بتقديراته الذاتية أو سماته الشخصية أو خلفيته الثقافية أو انتماءاته الفكرية والمذهبية في توجيه نتائج بحثه. فبعض الباحثين قد يأخذهم الحماس للإسلام فيصبغ دراسته بالطابع المدحي ويفقدها الموضوعية العلمية.

وقد اتفق السيد (١٤٣٥هـ) مع عبدالله (٢٠١٨م) في بعض هذه المعايير؛ إذ اتفقا على المرجعية الإسلامية للفكر التربوي من خلال الوحي، وعلى أثر الزمان في الفكر التربوي، وأضافا معيارًا يتعلق بالموضوعية في تناول الفكر التربوي والذي يشكل معيارًا مهمًّا يضع الباحث على ميزان العدل دون غلو ولا جفاء.

معيارية الفكر التربوي الإسلامي:

يبين خطاطبة (٢٠١٥م، ص ص ١٨٧-١٩٠) أنه يمكن تحديد ثلاثة منطلقات ترتبط بمعيارية الفكر التربوي الإسلامي، هي:

١- وصف "**الفكر**" أي كونه "النتاج والتأمل العقلي"، فالفكر منتج عقلي إنساني وليس وحيًّا إلهيًّا. وهذا يدل على أن هذا الفكر التربوي قد يكون نصيبًا للحث وقد يكون خلاف ذلك.

٢- وصف "**إسلامي**" فالوصف هنا للفكر التربوي، وهو مرتبط بشكل مباشر المعيارية، وهذا الوصف للأفكار والأشياء يعد حادثًا؛ إذ لم يكن دارجًا في الحضارة الإسلامية، لكن مع ظهور العلمانية في الدول والمجتمعات الإسلامية برزت الحاجة إليه. والاعتبار المهم في وصف "إسلامي" هو الاعتبار الديني، أي الفكر التربوي الذي أنتجه المفكر المسلم، والاعتبار المنهجي، أي الفكر التربوي الملتزم بالأصول الإسلامية دون النظر في الاعتبارات الأخرى حضارية كانت أو سياسية أو اجتماعية.

٣- وصف "**المنهجية الإسلامية**" وهذا يشير إلى ضرورة التزام عملية الإنتاج التربوي التي يقوم بها المفكر المسلم بالمنهجية الإسلامية.

ويمكن الوصول إلى النتيجة الآتية، وهي أن معيارية الفكر التربوي الإسلامي ومقياسه ومميزاته تتحقق بالشروط الآتية:

١- عقلية مسلمة.

٢- مصادر معرفية إسلامية.

٣- مبادئ وقيم الإسلام ومقاصده.

٤- طرق بحثية واستدلالية.

٥- قضايا وموضوعات واقعية ونافعة.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالبحث في مصادر المعلومات المطبوعة والرقمية، وأدلة تكشيف الرسائل العلمية؛ للتوصل إلى الدراسات العلمية السابقة في موضوع البحث، وقام بعد ذلك بعرضها مرتبة حسب التسلسل الزمني بدءًا من الأقدم إلى الأحدث، كما يأتي:

هدفت دراسة فتحية الفزاني (١٩٩٣م) إلى إعطاء صورة عامة عن تطور البحث العلمي في التربية الإسلامية في الجامعات السعودية، واشتقاق معايير للبحث العلمي في التربية الإسلامية متعلقة بالأهداف والمجالات ومناهج البحث المستخدمة، ثم التعرف على مدى اقتراب الرسائل العلمية في التربية الإسلامية بالجامعات السعودية. وكان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المعتمد في الدراسة، والاستبانة أداةً لها. وتوصلت الدراسة إلى تحقيق الرسائل العلمية في الجامعات السعودية (١٠) أهداف من أصل (١٨) هدفًا للبحث العلمي في التربية الإسلامية، منها الكشف عن تاريخنا التربوي على مرّ العصور. كما توصلت إلى أن البحث العلمي تركز في (٧) مجالات من أصل (١٤) مجالاً، منها الدراسات التاريخية، والدراسات المتنوعة. أما من حيث المنهج المستخدم في رسائل التربية الإسلامية في الجامعات السعودية، فقد اعتمدت على (٥) مناهج هي: الوصفي، والتاريخي، والتحليلي الأصولي، وتحليل المحتوى بنوعيه، والمقارن.

أما دراسة نبيه متولي (٢٠٠٦م)، فقد هدفت إلى الوصول إلى تصنيف مقترح لمجالات البحث التربوي في تخصص أصول التربية الإسلامية، والتعرف

إلى أي حدّ تفي الرسائل العلمية للباحثات السعوديات في التربية الإسلامية بكليات التربية للبنات بالتصنيف المقترح، وتحديد ملامح رؤية مستقبلية تفيد الباحثات في التسجيل في تخصص أصول التربية الإسلامية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى تصنيف مقترح لمجالات البحث وعددها (٢٠) مجالاً، وتوصلت إلى أن الرسائل العلمية في تخصص التربية الإسلامية بلغ (٣١) رسالة في الترتيب الأخير بين بقية التخصصات التربوية، وتوصلت إلى أن رسائل الماجستير لم تفِ بتغطية (٩) مجالات، وكان مجال تربية المرأة والطفل والكبار في الترتيب الأول. أما رسائل الدكتوراه، فلم تفِ بتغطية (١٠) مجالات، وكان المجال الذي حصل على الترتيب الأول مجال دراسة جوانب شخصية الإنسان، وفي الترتيب العام لرسائل الماجستير والدكتوراه فكان مجال دراسة القيم في الترتيب الأول.

وجاءت دراسة حسين (٢٠٠٧م) لتستهدف تحديد المجالات التي ينبغي أن تشملها دراسة الفكر التربوي الإسلامي ومعايير نقده وتقويمه، وتوصلت إلى عدة نتائج، منها: تنوع مجالات دراسة الفكر التربوي الإسلامي لتشمل دراسة الأعلام والمدارس الفكرية والعصور والفترات التاريخية والمفاهيم والقضايا والمخطوطات التربوية والدراسات المنهجية، وتوصلت إلى معايير لنقدها وتقويمها، وهي: المعيار الأصولي والتاريخي والموضوعية والاستفادة العصرية.

وسعت دراسة المهداوي (١٤٣٣هـ) إلى بيان مفهوم البحث العلمي في التربية الإسلامية ومجالاته ومدى العناية به في الجامعات السعودية، وتحديد أبرز القضايا والموضوعات التي يجب للبحث العلمي في التربية الإسلامية التصدي

لها وأبرز التحديات المعاصرة ثم تحديد الأولويات في ضوئها، ووضع خريطة بالأولويات مرتبة حسب الأهمية النسبية لكل موضوع في كل مجال من مجالات البحث في التربية الإسلامية وتحديد الآليات المناسبة لتفعيلها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك أسلوب دلفاي، والاستبانة والمقابلة غير المقننة أدوات لدراسته، وتوصل الباحث إلى تحديد أولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية فيصوب التحديات المعاصرة وعددها (١٠٩) موضوعات موزعة على (٨) مجالات، (٩٢) موضوعًا منها وقع ضمن مستوى أولوية كبيرة جدًّا، و(١٧) موضوعًا ضمن مستوى أولوية كبيرة، كما توصل إلى أن جميع مجالات البحث حصلت على مستوى أولوية كبيرة جدًّا، وفي مقدمتها مجال الدراسات الأصولية، فيما حصل مجال الدراسات التاريخية على الترتيب الأخير.

أما بدرية العنزي (١٤٣٤هـ)، فقد قامت بدراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير البحث الأكاديمي في التربية الإسلامية في كل من مجالاته وطبيعته وبعض الآليات المقترحة المتعلقة بمناهجه، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، والوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، والمنهج الوثائقي. وقد قامت ببناء معيار لتقويم واقع البحث العلمي، واشتقت منه استمارة تحليل محتوى الرسائل العلمية، وقد توصلت إلى ضعف تقديم بحوث أكاديمية في بعض مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية، وانعدام تقديم بحوث أكاديمية في مجالات أخرى من مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية.

وأجرت أمل الخليفة (١٤٣٥هـ) دراسة هدفها الوصول إلى تصور مقترح لبناء معيار للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية وآليات تطبيقه، واستخدمت

الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي، والمنهج المسحي، وكانت الاستبانة أداةً لدراستها، ومن أهم نتائج دراستها التوصل إلى معيار للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية مكونًا من ثلاثة أبعاد و(٦٥) مؤشرًا معياريًّا موزعة على الأبعاد الثلاثة الأول وهي (المفهوم، الأهداف، المنهج).

أما دراسة السيد (١٤٣٥هـ)، فقد هدفت إلى استقراء الضوابط المنهجية الملائمة لأبحاث الفكر التربوي الإسلامي، وتحليل أبحاث الفكر التربوي بكلية التربية بجامعة أم القرى للكشف عن واقع تحقق الضوابط المنهجية فيها، وتقديم مقترحات تفيد في تحقيق تلك الضوابط المنهجية في أبحاث الفكر التربوي الإسلامي المستقبلية. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع بحثه جميع موضوعات الفكر التربوي التي تناولتها رسائل الماجستير والدكتوراه في قسم التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة أم القرى من عام ١٣٩٥هـ حتى عام ١٤٣٥هـ، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: من أهم الضوابط ضبط المصطلح، والوعي بالتسلسل التاريخي للفكر التربوي، وتحديد المنهج الملائم، وكذلك تحقيق الباحثين للمعايير التي تخولهم لذلك، كما توصلت إلى أن ٤٢.٨٦٪ من رسائل الفكر التربوي كانت في مجال دراسة الأعلام، وأبرز المناهج البحثية المستخدمة المنهج التاريخي والوصفي والاستنباطي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من المقترحات لتطبيق هذه الضوابط أبرزها: قبول الطلاب المتميزين في قسم التربية الإسلامية والمقارنة وفق شروط معيارية تمكنهم من هذه البحوث، وإعادة توصيف المقررات توصيفًا دقيقًا، وإعداد خريطة بحثية للتخصصات الفرعية في القسم.

كما هدفت دراسة عائشة الزهراني (١٤٣٩هـ) إلى بناء معيار لتقويم البحوث في المضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في ضوء المنهج الاستنباطي، والتعرف على واقع البحوث المعاصرة في المضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في ضوء معيار التقويم، واقتراح مجموعة من الآليات لتطبيق المعيار، واستخدمت الباحثة المنهج الوثائقي والمنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى بناء المعيار المستهدف على قسمين، قسم متعلق ببحوث المضامين التربوية في القرآن الكريم تضمن (١٨) مؤشرًا، وقسم متعلق ببحوث المضامين التربوية في السنة النبوية تضمن (١٧) مؤشرًا، كما توصلت إلى أهمية وإمكانية تطبيق المعيار بدرجة عالية جدًّا حسب رأي أفراد عينة الدراسة، وقدمت الدراسة مجموعة من الآليات المقترحة وكان على مجالين، الأول في التدريس، والثاني في البحث العلمي.

وهدفت دراسة ودعاني (١٤٤٢هـ) إلى تقويم جهود الجامعات السعودية في خدمة التراث التربوي الإسلامي، من خلال معرفة الواقع والمعوقات ومتطلبات تعزيز ذلك، والتعرف على أبرز نقاط القوة والضعف في رسائل الدكتوراه التي تناولت التراث التربوي الإسلامي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والمنهج الوصفي المسحي والمنهج الوثائقي، وقام بتحليل عينة من رسائل الدكتوراه قدرها (١٧) رسالة لمعرفة الواقع، وأجرى مقابلة مع (١٢) خبيرًا لمعرفة المعوقات والمتطلبات، وتوصلت الدراسة إلى أن البحث الوصفي احتل المرتبة الأولى ثم التقويمي ثم التطويري، وكان المنهج الاستنباطي والتاريخي في صدارة المناهج المستخدمة، يليهما الوصفي ثم الوثائقي

والتحليلي في ذات المرتبة، وكان مجال دراسة الأعلام في المرتبة الأولى من بين المجالات البحثية، وتوصلت إلى أن المعوقات الأكاديمية في المرتبة الأولى يليها المعوقات المتعلقة بطلاب الدراسات العليا ثم معوقات تحقيق المخطوطات ثم المعوقات الإدارية.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع البحث الحالي في تناول جزئية متعلقة بالبحث العلمي في التربية الإسلامية، لكن اختلفت في موضوعاتها، فدراسة فتحية الفزاني (١٩٩٣م) كان موضوعها اشتقاق معايير للبحث في التربية الإسلامية بشكل عام، ودراسة نبيه متولي (٢٠٠٦م) موضوعها اتجاهات البحث العلمي في التربية الإسلامية بكليات التربية للبنات بالسعودية، ودراسة المهداوي (١٤٣٣هـ) في تحديد أولويات للبحث العلمي في التربية الإسلامية، ودراسة بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) استهدفت تقويم البحث الأكاديمي في التربية الإسلامية وتطويره، فيما كانت بقية الدراسات تستهدف تقويم مجال من مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية؛ كالتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية، والفكر التربوي الإسلامي، والمضامين التربوية في القرآن والسنة، والتراث التربوي الإسلامي. وانفرد البحث الحالي بتقديم معيار لبحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وتختلف دراسة السيد (١٤٣٥هـ) عن البحث الحالي في البعد المكاني؛ حيث طبق السيد دراسته في جامعة أم القرى، والبحث الحالي في جامعة الإمام، وفي البعد الموضوعي تناول الفكر التربوي الإسلامي بعمومه، والبحث الحالي تناول الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وعلى مستوى الهدف

قدمت دراسة السيد ضوابط منهجية، والبحث الحالي قدم مؤشرات معيارية، وفي البعد الإجرائي في توظيف البحث النوعي. وقد اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) وأمل الخليفة (١٤٣٥هـ) وعائشة الزهراني (١٤٣٩هـ) وجمعان الودعاني (١٤٤٢هـ) في توظيف المنهج الوثائقي، ومع دراسة كل من بدرية العنزي (١٤٣٤هـ) والسيد (١٤٣٥هـ) وودعاني (١٤٤٢هـ) في توظيف أسلوب تحليل المحتوى، واختص البحث الحالي بتطبيق أسلوب المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز). وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد موضوع البحث وبناء الإطار المفاهيمي وبناء أداة البحث وتفسير نتائج البحث.

منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بواقع البحوث، والمنهج النوعي بأسلوب المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالمؤشرات المعيارية، والمنهج الوثائقي للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالآليات المقترحة.

مجتمع البحث:

للبحث الحالي نوعان من المجتمع، **الأول**: البحوث المقدمة لنيل درجتي الماجستير أو الدكتوراه بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي تتناول الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وعددها وفق دليل الرسائل البحوث العلمية المقدمة إلى قسم أصول التربية (٥٠) بحثًا. (القاضي والهدلق،

١٤٤٠هـ)، وقد قام الباحث بتطبيق البحث على كافة أفراد مجتمع البحث بواقع (٤٩) بحثًا لتعذر وصول الباحث إلى واحد منها.

الثاني: خبراء التربية الإسلامية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وقد وضع الباحث معيارًا للخبير، وهم أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في التربية الإسلامية بدرجتي أستاذ وأستاذ مشارك وعددهم (٨) خبراء، وقد طُبق البحث عليهم جميعًا.

أداة البحث:

قام الباحث تحقيقًا لأهداف البحث ووفقًا لطبيعته بإعداد أداتين، هما:

الأولى: استمارة تحليل المحتوى.

قام الباحث بتصميم أداة لتحليل محتوى بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام؛ للتعرف على واقعها وتوجهاتها، وقد قام الباحث بالخطوات الآتية:

أ. تحديد فئات التحليل، حيث تكونت الاستمارة من (١٣) فئة، هي:

- نوع البرنامج (ماجستير/ دكتوراه).
- نوع الباحث (طالب/ طالبة).
- رتبة المشرف على البحث (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ غير ذلك).
- الفترة الزمنية لإجراء البحث (من ١٤٠٧هـ إلى ١٤١٥هـ/ من ١٤١٦هـ إلى ١٤٢٤هـ/ ١٤٢٥هـ إلى ١٤٣٣هـ/ ١٤٣٤ إلى ١٤٤١هـ).
- المصطلح الرئيس للبحث.

- منهج البحث (التاريخي/ الوثائقي/ الاستنباطي/ الاستقرائي/ الوصفي المسحي/ تحليل المضمون/ المقارن).
- أدوات البحث (الوثائق/ الاستبانة/ المقابلة/ الاستمارة).
- الفترة الزمنية للعَلَم المبحوث فكره (من القرن الأول الهجري إلى القرن الخامس/ من القرن السادس إلى القرن العاشر/ من القرن الحادي عشر إلى القرن الخامس عشر).
- اتجاه المدرسة الفكرية للعَلَم (أهل السنة/ الصوفية/ الفلاسفة).
- مدى إمكانية الاستفادة من فكر العَلَم (نعم/ لا).
- دراسة العوامل المؤثرة في فكره التربوي (نعم/ لا).
- الاعتماد على المصادر الأولية لفكر العَلَم (نعم/ لا).
- قضايا الفكر التربوي للعَلَم التي تناولها البحث.

ب. قام الباحث بتحديد وحدات التحليل، وقد اختار الباحث وحدة الفكرة؛ لمناسبتها طبيعة الدراسة وهدف التحليل. ووحدة الفكرة قسمان: فكرة ضمنية للتعرف على قضايا الفكر التربوي للعَلَم التي تناولها البحث، وتوضيح الاستفادة من فكره، واعتماده على المصادر الأولية، ودراسة العوامل المؤثرة في فكره ومعرفة اتجاه مدرسته الفكرية. وفكرة صريحة للتعرف على بقية فئات التحليل.

ت. قام الباحث بعدة خطوات للتحقق من صدق الأداة وثباتها، وهي:

١- الصدق الظاهري: حيث قام بعرض الأداة على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الإسلامية، وقد أفاد من ملاحظاتهم حول

الأداة بالتعديل والإضافة والحذف، ثم قام بتحليل أولي لعينة من البحوث؛ للتاكد من توافر فئات التحليل فيها.

٢- الصدق الداخلي: قام الباحث للتأكد من ثبات نتائج التحليل في كل مرة يُعاد فيها في نفس الظروف والإجراءات سواء من قبل الباحث أو غيره بأسلوبين:

الأول: الاتساق بين المحلل ونفسه، بتحليل المادة نفسها مرتين للوصول إلى النتائج نفسها.

الثاني: الاتساق بين مجموعة من المحللين، ولعدم تمكن الباحث من إيجادهم، فقد استخدم حساب ثبات التحليل على مرّ الزمن، وذلك بقيامه بتحليل محتوى عينة من البحوث عددها (٦) بحوث مرتين للتأكد من ثبات التحليل، وذلك بفارق زمني بلغ (٣) أسابيع، ثم قام الباحث بحساب معامل الثبات (معدل الاتفاق بين التحليلين) باستخدام معادلة كوبر (Cooper) في (بركات ٢٠١٨م، ٢٦٨) كالآتي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

جدول (٢) نسب الاتفاق بين تحليل الباحث الأول والثاني (ثبات التحليل)

فئات التحليل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة معامل الثبات
منهج البحث	٥	٠	١٠٠٪
المصادر الأولية	٥	١	٨٣.٣٪
العوامل المؤثرة في الفكر	٥	٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الثبات في الفئة الأولى والثالثة بلغت ١٠٠٪، بينما بلغت في الفئة الثانية ٨٣.٣٪، ويتبين مما سبق أن نسب الثبات عالية ومقبولة ويمكن الوثوق بها.

ث. تصميم جدول لتفريغ البيانات كميًّا، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية.

إجراءات البحث:

قام البحث بعدد من الإجراءات المنهجية، هي:

- عمل قائمة ببليوغرافية ببحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، معتمدًا على دليل البحوث بقسم أصول التربية (القاضي والهدلق، ١٤٤٠هـ) والتواصل مع القسم لمعرفة ما تم بحثه في عام ١٤٤١هـ.
- تصميم استمارة تحليل المحتوى وعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين للإفادة من رأيهم.
- تحليل مجتمع البحث كاملاً وفق الاستمارة.
- إعداد وتنسيق لقاء المجموعة البؤرية للخبراء وأخذ موافقتهم في مخاطبة رسمية معهم.

- عقد المجموعة البؤرية وإطلاع الخبراء على نتائج الدراسة الميدانية والاستماع لمداخلاتهم حول سؤال البحث.
- كتابة تقرير المجموعة البؤرية وعرضه على الخبراء لاعتماده.
- تحليل تقرير المجموعة البؤرية وتصنيفه وفق مجالات يراها الباحث.

الأساليب الإحصائية:

اعتمد البحث على عدد من الأساليب الإحصائية في الدراسة الكمية الهادفة للتعرف على واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وهي: التكرارات والنسب المئوية ومعادلة قياس ثبات تحليل الأداة كوبر (Cooper).

إجابة أسئلة البحث:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل محتوى بحوث الفكر التربوي للأعلام المقدمة لنيل درجتي الماجستير أو الدكتوراه بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعددها (٤٩) بحثًا، وفق بطاقة التحليل، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية.

- أولاً: نوع البرنامج

جدول (٣) بيانات تحليل المحتوى وفق نوع البرنامج

نوع البرنامج	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
ماجستير	٤١	٨٣.٦٧٪	١
دكتوراه	٨	١٦.٣٣٪	٢
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

من خلال الجدول السابق يتبين أن النسبة الأكبر من البحوث المقدمة في مجال دراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام كانت في مرحلة الماجستير بنسبة بلغت ٨٣.٦٧٪، فيما شكلت البحوث في مرحلة الدكتوراه ١٦.٣٣٪ من إجمالي البحوث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (١٤٣٥هـ) التي توصلت إلى أن نسبة البحوث في الفكر التربوي الإسلامي في مرحلة الماجستير بكلية التربية بجامعة أم القرى بلغت ٩٠.١١٪ مقابل ٩.٨٩٪ في مرحلة الدكتوراه.

- ثانيًا: نوع الباحث

جدول (٤) بيانات تحليل المحتوى وفق نوع الباحث

جنس الباحث	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
طلاب	٢١	٤٢.٨٦٪	٢
طالبات	٢٨	٥٧.١٤٪	١
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

يتضح من الجدول السابق حصول الطالبات على المرتبة الأولى في البحوث التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بنسبة ٥٧.١٤٪ من مجموع البحوث فيما كانت نسبة الطلاب من هذه البحوث ٤٢.٨٦٪. ويمكن للباحث أن يعزو هذه النتيجة إلى كثرة أعداد الطالبات المقبولات في تخصص التربية الإسلامية بقسم أصول التربية مقارنة بأعداد الطلاب الذي يتيح لهم معالجة أكبر قدر من الموضوعات في مختلف المجالات.

- ثالثًا: رتبة المشرف على البحث

جدول (٥) بيانات تحليل المحتوى وفق رتبة المشرف على البحث

رتبة المشرف	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
أستاذ مساعد	١٨	٪٣٦.٧٣	٢
أستاذ مشارك	٢١	٪٤٢.٨٦	١
أستاذ	٩	٪١٨.٣٧	٣
غير ذلك	١	٪٢.٠٤	٤
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

من قراءة الجدول السابق يتبين أن المشرفين على رتبة أستاذ مشارك حصلوا على الترتيب الأول بنسبة ٤٢.٨٦٪؛ حيث أشرفوا على (٢١) بحثًا، وجاء المشرفون برتبة أستاذ مساعد بالمرتبة الثانية بإشرافهم على (١٨) بحثًا بنسبة ٣٦.٧٣٪ من إجمالي البحوث.، فيما كان نصيب الأساتذة من الإشراف (٩) أبحاث بنسبة ١٨.٣٧٪، وهناك بحث واحد أشرف عليه أستاذ من ذوي العلم والخبرة لم يكن حاصلاً على الدكتوراه.

- رابعًا: الفترة الزمنية لمناقشة البحث

جدول (٦) بيانات تحليل المحتوى وفق الفترة الزمنية لمناقشة البحث

الفترة الزمنية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
١٤٠٧-١٤١٥هـ	٢	٪٤.٠٨	٣
١٤١٦-١٤٢٤هـ	٠	٪٠	٤
١٤٢٥-١٤٣٣هـ	٥	٪١٠.٢٠	٢
١٤٣٤-١٤٤١هـ	٤٢	٪٨٥.٧٢	١
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

يتبين من الجدول رقم (٤) أن بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام المنجزة في الفترة الزمنية من عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤١هـ حصلت على

الترتيب الأول بتكرار بلغ (٤٢) بحثًا وبنسبة مئوية ٨٥.٧٢٪، تلتها البحوث التي أنجزت خلال الأعوام ١٤٢٥هـ-١٤٣٣هـ وعددها (٥) بحوث ونسبتها من إجمالي البحوث ١٠.٢٠٪، فيما أنجز بحثان خلال الفترة الزمنية من عام ١٤٠٧هـ حتى عام ١٤١٥هـ بنسبة ٤.٠٨٪، وبقيت الفترة الواقعة بين عامي ١٤١٦هـ-١٤٢٤هـ دون إنجاز بحوث تتناول الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.

ولعل الباحث يعزو هذه النتيجة إلى تضافر عدة عوامل، منها: أن الدراسات العليا في بدايات قسم التربية (قبل تشعيبه إلى أربعة أقسام) لم تكن بأعداد كبيرة من المقبولين، ولم يكن هناك برامج متخصصة في التربية الإسلامية وأصول التربية، وإنما كانت من خلال اجتياز مواد يقررها القسم لكل طالب مقبول وبعدها يقوم بتسجيل الرسالة بالمسار العلمي الذي يرغبه الطالب، حيث أوضح دليل الرسائل المقدمة للقسم إنجاز (٨) بحوث في الفترة ١٤٠٧هـ-١٤١٥هـ، و(٧) بحوث في الفترة ١٤١٦هـ-١٤٢٤هـ في مختلف المجالات البحثية. (القاضي والهدلق،١٤٤٠هـ).

ويرى الباحث أن من العوامل التي أسهمت في زيادة أعداد البحوث في الفترة الزمنية من عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤١هـ افتتاح القسم لبرنامج الماجستير الموازي الذي أتاح لعدد كبير من الطلاب والطالبات الالتحاق بالدراسة في الفترة المسائية، وكانت أول دفعة تقبل في هذا البرنامج عام ١٤٣١هـ، حيث بلغت عدد بحوث برنامج الماجستير الموازي المناقشة في القسم

١٤٣١هـ-١٤٤٠هـ (٥٨٦) بحثًا وفق الدليل الرسمي للقسم. (القاضي والهدلق، ١٤٤٠هـ).

- خامسًا: المصطلح الرئيس للبحث

جدول (٧) بيانات تحليل المحتوى وفق المصطلح الرئيس للبحث

المصطلح الرئيس للبحث	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الفكر التربوي	١٤	٪٢٨.٥٧	٢
الآراء التربوية	١٥	٪٣٠.٦١	١
المضامين التربوية	١١	٪٢٢.٤٥	٣
الفوائد التربوية	١	٪٢.٠٤	٥
الممارسات التربوية	١	٪٢.٠٤	٥
الإصلاح التربوي	١	٪٢.٠٤	٥
الجهود التربوية	٢	٪٤.٠٨	٤
الجوانب التربوية	٢	٪٤.٠٨	٤
المعالم التربوية	١	٪٢.٠٤	٥
التوجيهات التربوية	١	٪٢.٠٤	٥
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

من خلال الجدول السابق يتضح استعمال الباحثين لعدد متنوع من المصطلحات الدالة على الفكر التربوي حيث بلغ عددها (١٠) مصطلحات، وأوضحت نتائج الدراسة أن مصطلح "الآراء التربوية" كان في الترتيب الأول؛ إذ كان المصطلح الرئيس لـ (١٥) بحثًا، وبنسبة مئوية ٣٠.٦١٪ من مجمل بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، وتلاه في الترتيب الثاني مصطلح "الفكر التربوي" بواقع (١٤) بحثًا وبنسبة مئوية ٢٨.٥٧٪، وحصل مصطلح "المضامين التربوية" على الترتيب الثالث بتكرار (١١) بحثًا بنسبة مئوية

٢٢.٤٥٪، وحصلت بقية المصطلحات الستة على تكرارين أو تكرار واحد من إجمالي البحوث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة نتيجة طبيعية؛ إذ يُعدُّ مصطلحا "الآراء التربوية"" و"الفكر التربوي" أقرب المصطلحات للدلالة على مضمون الفكر التربوي الإسلامي للأعلام؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيد (١٤٣٥هـ) في أن نسبة البحوث التي اعتمدت مصطلح " الآراء التربوية" ٤٨.٧٢٪ ومصطلح "الفكر التربوي" ٤٣.٥٩٪. ويعزو الباحث حصول مصطلح "المضامين التربوية" على الترتيب الثالث إلى أن عددًا من الطلاب والطالبات تناولوا مضامين الفكر التربوي لدى الصحابة وأمهات المؤمنين رضوان الله تعالى عليهم، فاتفقت بحوثهم على اعتماد هذا المصطلح.

- سادسًا: منهج البحث

جدول (٨) بيانات تحليل المحتوى وفق منهج البحث

منهج البحث	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
التاريخي	١٥	١٨.٥٢٪	٣
الوثائقي	٣٠	٣٧.٠٣٪	١
الاستنباطي	٢٨	٣٤.٥٦٪	٢
الاستقرائي	١	١.٢٤٪	٥
الوصفي المسحي	٥	٦.١٧٪	٤
تحليل المضمون	١	١.٢٤٪	٥
المقارن	١	١.٢٤٪	٥
المجموع	٨١	١٠٠٪	

من الجدول السابق يتضح أن عدد المناهج البحثية المستخدمة في بحوث الفكر التربوي للأعلام (سبعة) مناهج بحثية، كما يتبين أن أعلى المناهج البحثية

استخدامًا في بحوث الفكر التربوي للأعلام هو المنهج الوثائقي بواقع (٣٠) بحثًا وبنسبة مئوية ٣٧.٠٣٪، يليه في الترتيب المنهج الاستنباطي بواقع (٢٨) بحثًا وبنسبة مئوية ٣٤.٥٦٪، ثم المنهج التاريخ حيث تكرر توظيفه (١٥) مرة بنسبة مئوية ١٨.٥٢٪، فيما وُظف المنهج الوصفي المسحي (٥) مرات بنسبة ٦.١٧٪، وحصلت بقية المناهج البحثية على نفس الترتيب والتكرار والنسبة المئوية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي (١٤٣٤هـ) في حصول المنهجين الاستنباطي والوثائقي على أعلى تكرار ونسبة مئوية بين رسائل الدكتوراه في التربية الإسلامية في الجامعات السعودية؛ حيث حصل المنهج الاستنباطي على نسبة ٤٨.١٠٪ في المرتبة الأولى، يليه المنهج الوثائقي بنسبة ٤٦.٩٪.

ويرى الباحث أن استعمال المنهج الوثائقي إنما يكون للسجلات والأدلة واللوائح وبقية الوثائق من هذه الطبيعة، لكن جرت عادة الباحثين على تعميم استعماله في التحليل الكيفي للإنتاج الفكري للأعلام، وقد يكون المنهج التاريخي هو الأقرب لدراسة مثل هذا النوع من البحوث التي تدرس العَلَم في سياقه التاريخي والثقافي والاجتماعي.

- سابعًا: أدوات البحث

جدول (٩) بيانات تحليل المحتوى وفق أدوات البحث

أدوات البحث	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الوثائق	٤٩	٨٩.٠٩٪	١
الاستبانة	٢	٣.٦٤٪	٣

المقابلة	٣	٥.٤٥٪	٢
الاستمارة	١	١.٨٢٪	٤
المجموع	٥٥	١٠٠٪	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الوثائق هي الأداة التي اعتمد الباحثون عليها في جميع بحوثهم بتوظيفها في (٤٩) بحثًا وبنسبة ٨٩.٠٩٪ من إجمالي توظيف الأدوات في بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، يلي ذلك في الترتيب أداة المقابلة التي وُظفت في (٣) بحوث بنسبة ٣.٦٤٪، ثم الاستبانة في بحثين وبنسبة ٥.٤٥٪، وأخيرًا الاستمارة التي وُظفت في بحث واحد بنسبة ١.٨٢٪.

ويرى الباحث أن السبب الذي يمكن أن تعزى إليه هذه النتيجة هو طبيعة البحوث في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي تتطلب مسح الإنتاج الفكري للعَلَم المبحوث فكره، والكتابات التي تمت عنه من قبل طلابه وأقرانه. ويلاحظ من خلال الجدول ضعف توظيف بقية الأدوات في البحوث؛ كالمقابلة مع إمكانية ذلك؛ إذ كشفت الدراسة الحالية وجود بحوث تناولت الفكر التربوي لدى شخصيات معاصرة يمكن الرجوع للدوائر المحيطة بها وإجراء المقابلات معهم.

- ثامنًا: الفترة الزمنية للعَلَم المبحوث فكره

جدول (١٠) بيانات تحليل المحتوى وفق الفترة الزمنية للعَلَم

الفترة الزمنية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
من القرن الأول الهجري إلى القرن الخامس الهجري	٢٠	٤٠.٨٢٪	٢

الفترة الزمنية	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
من القرن السادس الهجري إلى القرن العاشر الهجري	٧	١٤.٢٨٪	٣
من القرن الحادي عشر الهجري إلى القرن الخامس عشر الهجري	٢٢	٤٤.٩٠٪	١
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

من الجدول السابق يتضح أن أكثر فترة زمنية للأعلام المبحوث فكرهم تكرارًا في البحوث هي الفترة من القرن الحادي عشر الهجري إلى القرن الخامس عشر الهجري بواقع (٢٢) بحثًا وبنسبة مئوية ٤٤.٩٠٪، تلتها في المرتبة الفترة الزمنية من القرن الأول الهجري حتى القرن الخامس الهجري بواقع (٢٠) بحثًا وبنسبة مئوية ٤٠.٨٢٪، وكانت الفترة الزمنية من القرن السادس حتى القرن العاشر الهجري في المرتبة الأخيرة بواقع (٧) بحوث وبنسبة مئوية ١٤.٢٨٪ من إجمالي بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.

ويمكن أن تعزى نتيجة قلة البحوث التي تناولت الأعلام في الفترة الزمنية من القرن السادس الهجري إلى القرن العاشر الهجري مع أنها عصور ازدهار علمي وحضاري للمسلمين؛ إلا أن هذه الشخصيات ذات الصيت العلمي قد سبق بحثها في جامعات أخرى محلية وعربية سبقت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في برامج الدراسات العليا في التربية الإسلامية. ويرى الباحث أن تطور العلوم التربوية وتبلورها في القرون المتأخرة وظهور الكتابات المتخصصة فيها دفع الباحثين إلى دراسة الفكر التربوي لهذه الشخصيات في تلك الفترة.

- تاسعًا: اتجاه المدرسة الفكرية للعَلَم

جدول (١١) بيانات تحليل المحتوى وفق اتجاه المدرسة الفكرية للعَلم

اتجاه المدرسة الفكرية	التكرارات	المجموع	الترتيب
أهل السنة	٤٢	٨٥.٧٢٪	١
الصوفية	٤	٨.١٦٪	٢
الفلاسفة	٣	٦.١٢٪	٣
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

يتبين من الجدول السابق أن أكثر اتجاهات المدارس الفكرية للأعلام تمثلت في أهل السنة بواقع (٤٢) بحثًا وبنسبة مئوية ٨٥.٧٢٪، فيما شكل الأعلام من الاتجاه الصوفي ٨.١٦٪ بواقع (٤) بحوث، أما الأعلام المنتمون للمدرسة الفلسفية، فكانت نسبتهم ٦.١٢٪ بواقع (٣) بحوث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد نتيجة إيجابية؛ إذ تركز جهد الباحثين في الفكر التربوي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الكشف عن الفكر التربوي للأعلام من أهل السنة (والذين يشملون مدرسة الفقهاء والمحدثين)، فيما وجدت محاولات قليلة في البحث في الأعلام من الاتجاهات الأخرى مع تطبيق المعيارية الأصولية في نقد الفكر التربوي للعَلَم في ضوء الأصول الإسلامية.

- عاشرًا: توضيح مدى إمكانية الاستفادة من الفكر

جدول (١٢) بيانات تحليل المحتوى وفق توضيح مدى إمكانية الاستفادة من الفكر

البيان	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
نعم	٣٥	٧١.٤٣٪	١
لا	١٤	٢٨.٥٧٪	٢
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

من الجدول السابق يتضح أن ٧١.٤٣٪ من بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام تم توضيح إمكانية الاستفادة منه في الواقع المعاصر بواقع (٣٥) بحثًا، بينما كان عدد البحوث التي لم يتم توضيح مدى الاستفادة منها في الواقع المعاصر (١٤) بحثًا بنسبة مئوية ٢٨.٥٧٪. ويرى الباحث أن بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام يجب ألا تتوقف عند الكشف عنه، وإنما توضح مدى إمكانية الاستفادة العصرية منه، وتقديم التطبيقات العملية له في المؤسسات التربوية، وهذا ما أكدته دراسة حسين (٢٠٠٧م) من إدراج معيار الاستفادة العصرية من معايير تقويم الفكر التربوي الإسلامي.

- حادي عشر: دراسة العوامل المؤثرة في فكر العَلَم

جدول (١٣) بيانات تحليل المحتوى وفق دراسة العوامل المؤثرة في فكر العَلَم

البيان	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
نعم	٣٠	٦١.٢٢٪	١
لا	١٩	٣٨.٧٨٪	٢
المجموع	٤٩	١٠٠٪	

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن البحوث التي قامت بدراسة العوامل المؤثرة في فكر العَلَم التربوي (٣٠) بحثًا ونسبتها المئوية من إجمالي البحوث ٦١.٢٢٪، فيما لم يقم (١٩) بحثًا بدراستها بنسبة مئوية ٣٨.٧٨٪. وقد أكدت دراسة عبدالله (٢٠١٨م) أهمية إدراك تأثير عاملي الزمان والمكان في دراسة التراث التربوي الإسلامي، فيما توصلت دراسة السيد (١٤٣٥هـ) إلى أن هناك علاقة تبادلية بين الفكر التربوي وظروف عصره وحركة مجتمعه بأنظمته المختلفة.

- ثاني عشر: الاعتماد على المصادر الأولية لفكر العَلَم

جدول (١٤) بيانات تحليل المحتوى وفق الاعتماد على المصادر الأولية لفكر العَلَم

البيان	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
نعم	٤٧	٪٩٥.٩٢	١
لا	٢	٪٤.٠٨	٢
المجموع	٤٩	٪١٠٠	

من خلال الجدول السابق توصل البحث الحالي إلى أن نسبة بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي اعتمدت على المصادر الأولية لفكر العَلَم التربوي٩٥.٩٢٪ بواقع (٤٧) بحثًا، فيما لم يعتمد بحثان منها على المصادر الأولية بنسبة مئوية ٤.٠٨٪. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشكل مؤشرًا جيدًا في اعتمادية الباحثين على المصادر الأولية التي تزيد من موثوقية البحوث. والنسبة المئوية التي أظهرها البحث الحالي للبحوث التي اعتمدت على مصادر ثانوية تعد قليلةً، وقد تعود لعدة أسباب منها ضعف المنهجية البحثية لدى من تصدى لهذه البحوث، وأيضًا صعوبة الوصول إلى بعض المصادر الأولية خصوصًا لبعض الأعلام الذين ليس لهم إنتاج فكري مكتوب.

- ثالث عشر: قضايا الفكر التربوي للعَلَم التي تناولها البحث

جدول (١٥) بيانات تحليل المحتوى وفق قضايا الفكر التربوي للعَلَم التي تناولها البحث

قضايا الفكر التربوي	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الطبيعة الإنسانية	٧	٪٥.٢٦	٦
الأصول الفلسفية للتربية	١٤	٪١٠.٥٣	٣
أهداف التربية	١١	٪٨.٣	٤
جوانب التربية	٢٨	٪٢١.٠٥	١
المبادئ التربوية	٦	٪٤.٥١	٧
القيم التربوية	٥	٪٣.٧٦	٨
الأساليب والطرق والوسائل التربوية	١٦	٪١٢.٠٣	٢
تربية الطفل	٤	٪٣.٠١	٩

تربية المرأة	١	٠.٧٥٪	١٢
قضايا العصر التربوية	١٠	٧.٥٢٪	٥
مشكلات التربية	٢	١.٥٪	١١
آداب المعلم والمتعلم	١٠	٧.٥٢٪	٥ مكرر
اقتصاديات التربية	٣	٢.٢٥٪	١٠
مناهج البحث	١	٠.٧٥٪	١٢ مكرر
المؤسسات التربوية	٣	٢.٢٥٪	١٠ مكرر
حقوق الإنسان	١	٠.٧٥٪	١٢ مكرر
المناهج الدراسية	٥	٣.٧٦٪	٨ مكرر
رعاية الموهوبين	١	٠.٧٥٪	١٢ مكرر
الاتجاهات التربوية الحديثة	٣	٢.٢٥٪	١٠ مكرر
الإصلاح التربوي	٢	١.٥٪	١١ مكرر
المجموع	١٣٣	١٠٠٪	

يتبين من خلال الجدول السابق قضايا الفكر التربوي للأعلام التي تناولتها البحوث، وقد تفاوت تكرارات هذه القضايا بين (٢٨) في حدها الأعلى و(١) في حدها الأدنى، وفيما يلي عرض لأعلى خمس مراتب بين هذه القضايا، حيث توصل البحث الحالي إلى أن "جوانب التربية" هي أعلى قضية قد نُوقشت في بحوث الأعلام بواقع (٢٨) مرة وبنسبة مئوية من إجمالي التكرارات ٢١.٠٥٪، وفي المرتبة الثانية "الأساليب والطرق والوسائل التربوية" بتكرار قدره (١٦) ونسبتها المئوية ١٢.٠٣٪، وفي المرتبة الثالثة جاءت "الأصول الفلسفية للتربية" التي تضمنت مفهوم التربية وفلسفتها بواقع (١٤) تكرارًا وبنسبة مئوية ١٠.٥٣٪، وكان في المرتبة الرابعة "أهداف التربية" حيث تكررت (١١) مرة بنسبة مئوية ٨.٣٪، أما المرتبة الرابعة، فاشترك فيها "قضايا العصر التربوية"

كالديموقراطية، والتدويل، والترقيات، والتغير الاجتماعي، وكذلك "آداب المعلم والمتعلم" بتكرار قدره (١٠) مرات والنسبة المئوية ٧.٥٢٪ من إجمالي البحوث.

أما بقية القضايا، فكانت بين تكرار واحد إلى سبعة تكرارات، ولم يدرج الباحث القضايا التربوية ذات العلاقة بالتخصص والتي لم تدرس في هذه البحوث؛ لأن هدف البحث الكشف عن ما تم بحثه، وليس مدى تغطية هذه البحوث لجوانب العلم والتخصص.

إجابة السؤال الثاني:

قام الباحث بعقد مجموعة تركيز لخبراء في التربية الإسلامية وعددهم (٧) خبراء؛ لتحديد المؤشرات المعيارية لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، ثم قام بتحليل البيانات الواردة في اجتماع المجموعة البؤرية تحليلاً كيفيًّا، وفيما يأتي التقرير الذي خرج به الباحث من هذه المجموعة والذي يمثل رأي الخبراء في المؤشرات المعيارية لتقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام:

- العَلَم هو من لديه فكر جديد أو غير تقليدي بين أعلام عصره.
- دراسة السياق التاريخي للعَلَم وعصره ويتضمن العوامل المؤثرة في المجالات ذات الصلة مثل: العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- غزارة الإنتاج الفكري للعَلَم، ولا يقتصر على الجانب الكمي، بل يشمل النوعية وجودة الإنتاج، وعنصر الإبداع مرتبطًا بعصره.
- وضوح الانتماء العقدي (المدرسة العقدية) للعَلَم، وانتمائه المعرفي (مجال بروزه مثل التاريخ أو التفسير أو الطب وهكذا).

- وضوح منهجية الأخذ من فكره التربوي عند اختلاف انتمائه الفكري والعقدي.
- العناية بالمسح الجيد والاستقصاء للإنتاج الفكري للعَلَم.
- مراعاة استقرار الفكر التربوي للعَلَم، أي الاعتماد على منهجه الجديد أو آرائه الأخيرة في حال تغيرها أو تراجعه عنها.
- بيان علاقة فكره التربوي بالأعلام السابقين والمعاصرين ومدى كونه امتدادًا لهم. (ترديد أم جديد)
- بيان علاقة فكره التربوي بطلابه ومدى تأثيره وامتداده عندهم.
- توضيح الإضافة المعرفية لفكره التربوي.
- عدم نسبة الفكر التربوي للإسلام عند إطلاقه لدى العَلَم.
- اختيار مصطلح الدراسة الملائم لأهدافها، فالآراء تبحث فقط في الجوانب النظرية، والفكر يتضمن كلا الجانبين: الآراء والممارسات.
- يستهدف البحث اكتشاف محاور أصيلة للفكر التربوي.
- يستهدف البحث الكشف عن مدى تلبية الفكر التربوي لحاجات المجتمع.
- يستهدف البحث الكشف عن إسهام الفكر التربوي في حل مشكلات الواقع.
- يستهدف البحث الكشف عن إسهام الفكر التربوي في تشكيل الوعي التربوي للإنسان المسلم.
- يستهدف البحث تنقية الشوائب التي قد تكون علقت بفكر العَلَم التربوي بالأدلة والبراهين العلمية.

- البحث في مبررات الفكر التربوي للعَلَم. (أهدافه منطلقاته التي ساهمت في تقديم رأي أو تطبيق تربوي)
- بيان موقف الباحث من الفكر التربوي للعَلَم وذلك من خلال النقد والتحليل وفقًا لقواعد النقد العلمي.
- بيان صلة الفكر التربوي للعَلَم بالماضي والحاضر. (الاتساق الفكري وموقعه منه)
- التعرف على جوانب قصور الفكر التربوي للعَلَم وأصول هذا القصور لتجنب ذلك.
- يطبق الباحث المنهج البحثي الملائم لأهدافه مع مراعاة تطبيق المنهج التاريخي وفق أصوله العلمية.
- يمتلك الباحث مهارة تصنيف المعلومات وتحليلها.
- يمكن للباحث تطبيق مناهج بحثية متنوعة لتعزيز تحقيق أهداف البحث كالوصفي المسحي أو المقارن.
- تدعيم البحث بالأدوات المنسجمة مع منهجه البحثي ويراعي الأقرب للوصول إلى مظان الفكر التربوي كالمقابلة للأعلام المعاصرين وذويهم.
- الحكم على الفكر التربوي يكون في ضوء العصر الذي نشأ فيه (أرخنة الفكر).
- يمتلك الباحث القدرة على العودة للمصادر الأولية من كتب محققة، وغير محققة، ومخطوطات، والتعامل معها.
- تضمين الفكر التربوي للعَلَم الممارسات والتطبيقات.

- ربط الفكر التربوي بمعيارية التربية الإسلامية والحكم عليه من خلال مصادرها.
- الرؤية الكلية للفكر التربوي دون تجزئته، ورد الأفكار الجزئية لأصولها ومبادئها.
- يراعى في الباحث قدرته على خوض مثل هذه البحوث وامتلاكه المهارات اللازمة.
- العدل في تناول الفكر التربوي للعَلَم دون تمجيد ووصف بالكمال أو ضد ذلك.
- يراعى عند دراسة الفكر التربوي للعَلَم دراسة: المفاهيم، والمصادر، والمناهج، والتطبيقات. (تشمل مؤشرات كثيرة جزء كبير منها تم ذكره).

وتتفق نتائج المجموعة البؤرية مع الخبراء مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي قدمت ضوابط وقواعد في التعامل مع بحوث الفكر التربوي الإسلامي؛ كدراسة النقيب (١٩٨٨م)، ودراسة السيد (١٤٣٥هـ)، ودراسة خطاطبة (٢٠١٥م)، ودراسة عبدالله (٢٠٢٨م)، ودراسة ودعاني (١٤٤٢هـ). وهذا الاتفاق يزيد من الثقة بنتائج ما توصلت له المجموعة.

وقد قام الباحث بعد المصادقة على تقرير المجموعة البؤرية من الخبراء بعمليتي التحليل والتصنيف بإدراج مجالات عامة للمعيار، ودمج بعض المؤشرات المتشابهة، وإفراد المؤشرات المركبة للخروج بالمعيار وفق مجالات محددة عددها (٤)، ومؤشرات معيارية واضحة تنضوي تحت كل مجال عددها (٣١) مؤشرًا معياريًّا؛ ليسهل على الباحثين الاستفادة منه، وهو كما يأتي:

يضم المعيار أربعة مجالات:

الأول: وفيه (٩) مؤشرات معيارية. الثاني: وفيه (٣) مؤشرات معيارية.

الثالث: وفيه (٨) مؤشرات معيارية. الرابع: وفيه (١١) مؤشرًا معياريًّا.

وقد توصل البحث إلى المعيار المقترح بصورته النهائية كما يأتي:

جدول رقم (١٦) المعيار المقترح بصورته النهائية

المجال	المؤشرات المعيارية
العَلَم	١.وجود الإضافة المعرفية في فكر العَلَم التربوي بين معاصريه.
	٢.دراسة السياق التاريخي للعَلَم وعصره. ويتضمن العوامل المؤثرة في فكره مثل: العوامل الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
	٣.المسح الجيد والاستقصائي لإنتاج العَلَم الفكري.
	٤.اتسام الإنتاج الفكري للعَلَم بالغزارة النوعية أو الكمية أو الإبداعية.
	٥.إبراز الانتماء المعرفي للعَلَم.
	٦.مراعاة الاستقرار للفكر التربوي للعَلَم؛ باعتماد آخر آرائه في حال التعارض.
	٧.توضيح موقع فكر العَلَم التربوي من سابقيه ومعاصريه.
	٨.بيان امتداد فكر العَلَم التربوي وتأثيره في طلابه ولاحقيه.
	٩.تضمين البحث الممارسات والتطبيقات التربوية للعَلَم.
المصطلح	١٠.ارتباط مصطلح الدراسة بأهدافها.
	١١.انعكاس طبيعة الدراسة على المصطلح الرئيس لها؛ فالآراء تبحث في الجوانب النظرية، والفكر في الجوانب النظرية والتطبيقية.
	١٢.نسبة الفكر التربوي إلى العَلَم وليس للإسلام.
الهدف	١٣.اكتشاف محاور أصيلة للفكر التربوي.
	١٤.الكشف عن مدى تلبية فكر العَلَم التربوي لحاجات مجتمعه.

	١٥.الكشف عن إسهام الفكر التربوي للعَلَم في حل مشكلات واقعه.
	١٦.بيان كيفية الاستفادة من فكر العَلَم التربوي في التطبيقات المعاصرة.
	١٧.تنقية الشوائب التي قد تكون علقت بفكر العَلَم التربوي بمعايير علمية واضحة.
	١٨.البحث في المبررات التي دفعت العَلَم لهذا الفكر التربوي وتبنيه.
	١٩.بيان موقف الباحث من الفكر التربوي للعَلَم من خلال النقد والتحليل وفقًا لقواعد النقد العلمي.
	٢٠.التعرف على جوانب قصور الفكر التربوي للعَلَم وأصوله.
المنهجية	٢١.تطبيق المنهج البحثي الملائم لأهداف الدراسة.
	٢٢.مراعاة تطبيق المنهج التاريخي وفق أصوله العلمية.
	٢٣.تطبيق مناهج بحثية متنوعة لتعزيز تحقيق أهداف البحث كالوصفي المسحي أو المقارن.
	٢٤.مراعاة مناسبة الأدوات البحثية لمنهج الدراسة البحثي.
	٢٥.تطبيق أدوات بحثية تناسب دراسة الفكر التربوي للمعاصرين؛ كالمقابلة.
	٢٦.أرخنة الفكر التربوي للعَلَم بتقييمه في ضوء عصره.
	٢٧.امتلاك الباحث لمهارات تصنيف المعلومات وتحليلها.
	٢٨.عودة الباحث للمصادر الأولية لفكر العَلَم التربوي والتعامل الأمثل معها.
	٢٩.تقويم الفكر التربوي للعَلَم بمعيارية التربية الإسلامية من خلال مصادرها.
	٣٠.الموضوعية في تناول الفكر التربوي للعَلَم دون غلو ولا جفاء.
	٣١.مراعاة الرؤية الكلية للفكر التربوي للعَلَم؛ عند انفراد البحث بدراسة جانب منه.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة؛ لتقديم الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام –الذي توصلت له الدراسة الحالية– في الجامعات السعودية.

وبعد الرجوع لعدد من الدراسات التي قدمت عددًا من الآليات المقترحة لتطبيق معايير بحثية، يرى الباحث أنه يمكن تقديم هذه الآليات المقترحة وفق المحاور الآتية (العنزي، ١٤٣٤هـ) و(الخليفة، ١٤٣٥هـ) و(الزهراني، ١٤٣٩هـ):

الأول: محور التدريس الجامعي:

- تدريب الدارسين على دراسة أعلام الفكر التربوي الإسلامي وفقًا لمعيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.
- توجيه الدارسين للاستفادة من الدورات والندوات والمؤتمرات والمحاضرات العلمية المتعلقة بأعلام الفكر التربوي الإسلامي.
- التدريس بالنماذج في مقرر مناهج البحث في التربية الإسلامية، بحيث يعرض للطلاب مجموعة من بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي التزمت معيار البحث، وتكليف الطلاب بعمل تطبيقي مشابه للنماذج.
- تدريس ضوابط استخدام المنهج التاريخي في التربية الإسلامية ضمن مقرر مناهج البحث.
- تدريب الطلاب على المهارات اللازمة لدراسة الفكر التربوي الإسلامي لدى الأعلام.

- عقد دورات تدريبية للأساتذة لتوعيتهم بأهمية تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام وتدريبهم على المهارات اللازمة لتقويمها.

الثاني: محور البحث العلمي:

- تعميم المعيار الذي توصل إليه هذا البحث على جميع تخصصات التربية الإسلامية وأصول التربية في الجامعات السعودية، وحث الباحثين على تطبيقه.
- رصد الرسائل والبحوث العلمية التي تناولت الفكر التربوي الإسلامي للأعلام في الجامعات السعودية، وتقويمها في ضوء معيار البحث الحالي.
- التعاون بين القائمين على تخصصات التربية الإسلامية في الجامعات السعودية على تحديد الأعلام ذوي الأهمية ولم يبحث فكرهم التربوي، وتوجيه الباحثين لدراستها في ضوء معيار البحث.
- إعداد دليل خاص بمعيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام، يتضمن بيانًا بأهمية المعيار، وأهدافه، ومكوناته، وآليات تطبيقه.
- التنسيق بين القائمين على تخصصات التربية الإسلامية في الجامعات السعودية لنقد المعيار الحالي، ثم توحيد طريقة تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.
- ترجمة الدراسات الرائدة في الفكر التربوي الإسلامي للأعلام التي أجريت وفق المعيار إلى اللغات الأخرى.

نتائج البحث:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، أهمها:

- أهم استخلاصات البحث في دراسة واقع بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:
  - نسبة بحوث الماجستير منها ٨٣.٦٧٪، والدكتوراه ١٦.٣٣٪.
  - نسبة إعداد الطالبات للبحوث ٥٧.١٤٪، والطلاب ٤٢.٨٦٪.
  - أعلى نسبة لرتبة المشرفين كانت لرتبة أستاذ مشارك بنسبة ٤٢.٨٦٪.
  - أكثر الفترات الزمنية إنجازًا للبحوث هي الفترة من عام ١٤٣٤هـ حتى عام ١٤٤١هـ بنسبة ٨٥.٧٢٪.
  - أكثر المصطلحات استعمالًا في البحوث: "الآراء التربوية"، و"الفكر التربوي" بنسبة ٣٠.٦١٪، ٢٨.٥٧٪ على التوالي.
  - أكثر المناهج البحثية توظيفًا في البحوث: "المنهج الوثائقي"، و"المنهج التاريخي" بنسبة ٣٧.٠٣٪، ٣٤.٥٦٪ على التوالي.
  - أعلى الأدوات البحثية استعمالاً في البحوث هي "الوثائق" بنسبة ٨٩.٠٩٪.
  - أكثر فترة زمنية للأعلام المبحوث فكرهم في البحوث هي الفترة من القرن الحادي عشر الهجري إلى القرن الخامس عشر الهجري بنسبة ٤٤.٩٠٪، تلتها في المرتبة الفترة الزمنية من القرن الأول الهجري حتى القرن الخامس الهجري بنسبة٤٠.٨٢٪.

- أكثر اتجاهات المدارس الفكرية للأعلام المبحوثين تمثلت في الفكر التربوي لأهل السنة بنسبة ٨٥.٧٢٪.
- ٧١.٤٣٪ من بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام تم توضيح إمكانية الاستفادة منها في الواقع المعاصر.
- نسبة البحوث التي قامت بدراسة العوامل المؤثرة في فكر العَلَم التربوي ٦١.٢٢٪.
- نسبة البحوث التي اعتمدت على المصادر الأولية لفكر العَلَم التربوي٩٥.٩٢٪.
- أعلى قضية تناولتها البحوث هي "جوانب التربية" بنسبة ٢١.٠٥٪. من القضايا.

- قدم البحث معيارًا مقترحًا لتقويم البحوث في الفكر التربوي للأعلام في أربعة مجالات و ٣١ مؤشرًا معياريًّا.
- توصل البحث إلى جملة من الآليات المقترحة لتطبيق معيار تقويم بحوث الفكر التربوي الإسلامي للأعلام من خلال محوري: التدريس الجامعي، والبحث العلمي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج السابقة؛ يوصي البحث الحالي بعدة توصيات، هي:

- تطبيق المعيار المقترح الذي خرج به البحث الحالي والذي يعزز الإيجابيات التي توصلت لها دراسة الواقع ويقلص سلبياته.
- تقويم عملية تطبيق المعيار مرحليًّا لسلامة تحقيق أهدافه، والتغذية الراجعة له.
- تضمين مقررات الفكر التربوي الإسلامي في الدراسة المنهجية ضوابط اختيار الأعلام المبحوث فكرهم التربوي.
- التأكيد على أساتذة مقررات مناهج البحث بتوضيح المناهج والأدوات والمهارات البحثية الملائمة لدراسة الفكر التربوي الإسلامي للأعلام.
- تأهيل الباحثين الراغبين لدراسة هذا النوع من البحوث بورش عمل تسهم في رفع أهليتهم البحثية والمعرفية.
- البحث في معايير لتقويم أنواع أخرى من بحوث التربية الإسلامية.

المراجع:

أمين، أسامة (٢٠١٤م)، جونتر: أفكار علماء المسلمين قبل ألف سنة حول التربية ما زالت تشغلنا حتى اليوم، مسترجع بتاريخ ٢٠٢١/٣/١٣م.
https://www.socialar.com/vb/showthread.php?p=93042

بركات، زياد (٢٠١٨م)، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتقويم، عمادة البحث العلمي، جامعة، القدس المفتوحة، فلسطين.

حسين، عبدالقوي بن عبدالغني (٢٠٠٧م)، دراسة وصفية ورؤية مستقبلية لبحوث قسم التربية الإسلامية بكلية التربية جامعة الأزهر، مؤتمر "توجيه بحوث الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة"، كلية التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، ١٨-١٩/٢/٢٠٠٧م، الجزء الثاني، ص ص ٤٥٥-٤٩٤.

حلس، داود (٢٠٠٤م)، دراسة تقويمية للأخطاء الكتابية للصف السادس الأساسي في محافظات غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

خطاطبة، عدنان بن مصطفى (٢٠١٥م)، محددات الفكر التربوي الإسلامي وانعكاساتها على رؤية المفكر التربوي المعاصر، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢(٢١)، ص ص ١٦٧—٢٠٠.

الخليفة، أمل بنت راشد (١٤٣٥هـ)، تصور مقترح لبناء معيار للتأصيل الإسلامي للعلوم التربوية وآليات تطبيقه في الجامعات الإسلامية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

أبو دف، محمود (٢٠٠٤م)، التربية الإسلامية، الطبعة الثانية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزهراني، عائشة بنت شراز (١٤٣٩هـ)، تصور مقترح لتقويم البحوث في المضامين التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في ضوء المنهج الاستنباطي في التربية الإسلامية، رسالة

دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

السيد، محمد بن عبدالرؤوف (١٤٣٥هـ)، الضوابط المنهجية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي، رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق، العدد ٢٦٠، السنة السابعة والعشرون ١٤٣٥هـ.

عبدالله، حسان (٢٠١٨م)، قواعد تعامل الباحث مع التراث (التراث التربوي الإسلامي نموذجًا)، مسترجع بتاريخ ١/٤/٢٠٢١م.

https://islamonline.net/27108

عبدالمنعم، أشرف بن محمد (١٩٩٤م)، البحث العلمي في التربية الإسلامية بالجامعات المصرية، دراسة وصفية تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.

علي، سعيد بن إسماعيل (١٩٨٧م)، الفكر التربوي الحديث، سلسلة عالم المعرفة، الكويت (١١٣)، ص ص ١٠٠-١١٥.

علي، سعيد بن إسماعيل (٢٠٠٥م)، أصول التربية الإسلامية، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

علي، سعيد بن إسماعيل (٢٠١٠م)، مدخل إلى التربية الإسلامية، القاهرة، دار الفكر العربي.

العنزي، بدرية بنت خلف (١٤٣٤هـ)، البحث الأكاديمي في التربية الإسلامية تصور مقترح لتطويره في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

أبو العينين، علي بن خليل (١٩٨٨م)، منهجية البحث في التربية الإسلامية، رسالة الخليج العربي، (٢٤). ص ص ٤-٣٣.

الفريح، وفاء بنت إبراهيم (٢٠١٨م)، معيارية مقترحة لتحكيم البحث العلمي في ضوء أسسه النظرية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، العدد (٩١) المجلد (٣)، ص ١٥٠٥-١٥٦٣.

الفزاني، فتحية بنت محمد بشير (١٩٩٣م)، معايير البحث العلمي في التربية الإسلامية، دراسة وصفية تقويمية لبعض رسائل التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة.

الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب (١٩٩٨م)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت. الطبعة السادسة.

القادري، أحمد بن راشد (٢٠٠٥م)، الفكر التربوي الإسلامي، دار جرير، عمان.

القاضي، نايف بن يوسف والهدلق، عبدالله بن أحمد (١٤٤٠هـ)، دليل الرسائل والبحوث العلمية المقدمة إلى قسم أصول التربية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه في تخصصي التربية الإسلامية وأصول التربية، من منشورات القسم على حسابه الرسمي بتويتر.

متولي، مصطفى محمد (١٤١٧هـ)، مدخل إلى التربية الإسلامية، الرياض، دار الخريجي.

متولي، نبيه أبو اليزيد (٢٠٠٦م)، اتجاهات بحوث الرسائل العلمية تخصص التربية الإسلامية للباحثات السعوديات بكليات التربية للبنات، مجلة كلية التربية، طنطا، ١٩٠ (٣٥)، ص ص ١٩٠-٢٣٥.

مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م)، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

المهداوي، حسن بن محمد (١٤٣٣هـ)، أولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

النقيب، عبدالرحمن (١٩٨٣م)، من آفاق البحث العلمي في التربية الإسلامية، بحوث في التربية الإسلامية، الكتاب الأول، القاهرة، دار الفكر العربي.

النقيب، عبدالرحمن (١٩٨٨م)، البحث العلمي في التربية الإسلامية، الواقع والطموح، مؤتمر البحث التربوي الواقع والمستقبل، ص ص ١-٩١.
النقيب، عبدالرحمن (١٤٢٥هـ)، المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجًا (النظرية والتطبيق)، القاهرة، دار الفكر العربي.
ودعاني، جمعان بن يحيى (١٤٤٢هـ)، جهود الجامعات السعودية في خدمة التراث التربوي الإسلامي دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
يالجن، مقداد بن علي (١٩٩٩م)، مناهج البحث وتطبيقاتها في التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب.
يالجن، مقداد بن علي (١٤٣٠هـ)، الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، الجهود المبذولة والتطوير المستمر، الرياض، دار عالم الكتب.

AlmrAjç:
Âmyn ،ÂsAmħ٢٠١٤) m ،(jwntr: ÂfkAr çlmA' Almslmyn qbl Âlf snħ Hwl Altrbyħ mA zAlt tŝγlnA HtŶ Alywm ،mstrjç btAryx٢٠٢١/٣/١٣ m. https://www.socialar.com/vb/showthread.php?p=93042
brkAt ،zyAd٢٠١٨) m ،(AlqyAs wAltqwym Alnfsy wAltrbwy byn AlnĎryħ wAltqwym ،çmAdħ AlbHθ Alçlmy ،jAmçħ ،Alqds AlmftwHħ ،flsTyn.
Hsyn ،çbdAlqwy bn çbdAlγny٢٠٠٧) m ،(drAsħ wSfyħ wrŵyħ mstqblyħ lbHwθ qsm Altrbyħ AlĂslAmyħ bklyħ Altrbyħ jAmçħ AlÂzhr ،mŵtmr "twjyh bHwθ AljAmçAt AlĂslAmyħ lxdmħ qDAyA AlÂmħ" ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr bAlqAhrħ٢٠٠٧/٢/١٩-١٨ ،m ،Aljz' AlθAny ،S S.٤٩٤-٤٥٥
Hls ،dAwd٢٠٠٤) m ،(drAsħ tqwymyħ llÂxTA' AlktAbyħ llSf AlsAds AlÂsAsy fy mHAfĎAt γzħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlxrTwm ،AlswdAn.
xTATbħ ،çdnAn bn mSTfŶ٢٠١٥) m ،(mHddAt Alfkr Altrbwy AlĂslAmy wAnçkAsAthA çlŶ rŵyħ Almfkr Altrbwy AlmçASr ،mjlħ AlmnArħ llbHwθ wAldrAsAt ،(٢١)٢ ،S S.٢٠٠–١٦٧
Alxlyfħ ،Âml bnt rAŝd١٤٣٥) h ،(tSwr mqtrH lbnA' mçyAr lltÂSyl AlĂslAmy llçlwm Altrbwyħ wĀlyAt tTbyqh fy AljAmçAt AlĂslAmyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Alçlwm AlAjtmAçyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،AlryAD.
Âbw df ،mHmwd٢٠٠٤) m ،(Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlTbçħ AlθAnyħ ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،γzħ.
AlzhrAny ،çAŶŝħ bnt ŝrAz١٤٣٩) h ،(tSwr mqtrH ltqwym AlbHwθ fy AlmDAmyn Altrbwyħ fy AlqrĀn Alkrym wAlsnħ Alnbwyħ fy Dw' Almnhj AlAstnbATy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Alçlwm AlAjtmAçyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ، AlryAD.
Alsyd ،mHmd bn çbdAlrŵwf١٤٣٥) h ،(AlDwAbT Almnhjyħ ldrAsħ Alfkr Altrbwy AlĂslAmy ،rAbTħ AlçAlm AlĂslAmy ،slslħ dçwħ AlHq ،Alçdd ،٢٦٠Alsnħ AlsAbçħ wAlçŝrwn١٤٣٥ h.
çbdAllh ،HsAn٢٠١٨) m ،(qwAçd tçAml AlbAHθ mç AltrAθ (AltrAθ Altrbwy AlĂslAmy nmwðjÁ) ،mstrjç btAryx٢٠٢١/٤/١ m. https://islamonline.net/27108
çbdAlmnçm ،Âŝrf bn mHmd١٩٩٤) m ،(AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ bAljAmçAt AlmSryħ ،drAsħ wSfyħ tqwymyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ، klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlmnSwrħ ،AlmnSwrħ.
çly ،sçyd bn ĂsmAçyl١٩٨٧) m ،(Alfkr Altrbwy AlHdyθ ،slslħ çAlm Almçrfħ ، Alkwyt ،(١١٣) S S.١١٥-١٠٠
çly ،sçyd bn ĂsmAçyl٢٠٠٥) m ،(ÂSwl Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlqAhrħ ،dAr AlslAm llTbAçħ wAlnŝr wAltwzyç wAltrjmħ.
çly ،sçyd bn ĂsmAçyl٢٠١٠) m ،(mdxl ĂlŶ Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlqAhrħ ،dAr Alfkr Alçrby.
Alçnzy ،bdryħ bnt xlf١٤٣٤) h ،(AlbHθ AlÂkAdymy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ tSwr mqtrH ltTwyrh fy AljAmçAt Alsçwdyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Alçlwm AlAjtmAçyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ، AlryAD.

Âbw Alçynyn ،çly bn xlyl١٩٨٨) m ،(mnhjyħ AlbHθ fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ، rsAlħ Alxlyj Alçrby .(٢٤) ،S S.٣٣-٤
AlfryH ،wfA' bnt ĂbrAhym٢٠١٨) m ،(mçyAryħ mqtrHħ ltHkym AlbHθ Alçlmy fy Dw' Âssh AlnĎryħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ kfr Alŝyx ،Alçdd (٩١) Almjld ،(٣) S.١٥٦٣-١٥٠٥
AlfzAny ،ftHyħ bnt mHmd bŝyr١٩٩٣) m ،(mçAyyr AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ،drAsħ wSfyħ tqwymyħ lbçD rsAŶl Altrbyħ AlĂslAmyħ bAljAmçAt Alsçwdyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،jAmçħ Almlk çbdAlçzyz ،Almdynħ Almnwrħ.
Alfyrwz ĀbAdy ،mHmd bn yçqwb١٩٩٨) m ،(AlqAmws AlmHyT ،mŵssħ AlrsAlħ ،byrwt. AlTbçħ AlsAdsħ.
AlqAdry ،ÂHmd bn rAŝd٢٠٠٥) m ،(Alfkr Altrbwy AlĂslAmy ،dAr jryr ،çmAn.
AlqADy ،nAyf bn ywsf wAlhdlq ،çbdAllh bn ÂHmd١٤٤٠) h ،(dlyl AlrsAŶl wAlbHwθ Alçlmyħ Almqdmħ ĂlŶ qsm ÂSwl Altrbyħ lmrHlty AlmAjstyr wAldktwrAh fy txSSy Altrbyħ AlĂslAmyħ wÂSwl Altrbyħ ،mn mnŝwrAt Alqsm çlŶ HsAbh Alrsmy btwytr.
mtwly ،mSTfŶ mHmd١٤١٧) h ،(mdxl ĂlŶ Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlryAD ،dAr Alxryjy.
mtwly ،nbyh Âbw Alyzyd٢٠٠٦) m ،(AtjAhAt bHwθ AlrsAŶl Alçlmyħ txSS Altrbyħ AlĂslAmyħ llbAHθAt AlsçwdyAt bklyAt Altrbyħ llbnAt ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،TnTA ،(٣٥) ١٩٠ ،S S.٢٣٥-١٩٠
mjmç Allγħ Alçrbyħ٢٠٠٤) m ،(Almçjm AlwsyT ،mktbħ Alŝrwq Aldwlyħ ، AlqAhrħ.
AlmhdAwy ،Hsn bn mHmd١٤٣٣) h ،(ÂwlwyAt AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ fy Dw' AltHdyAt AlmçASrħ mn wjhħ nĎr ÂçDA' hyŶħ Altdrys bÂqsAm Altrbyħ fy AljAmçAt Alsçwdyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Aldçwħ wÂSwl Aldyn ،AljAmçħ AlĂslAmyħ ،Almdynħ Almnwrħ.
Alnqyb ،çbdAlrHmn١٩٨٣) m ،(mn ĀfAq AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ، bHwθ fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlktAb AlÂwl ،AlqAhrħ ،dAr Alfkr Alçrby.
Alnqyb ،çbdAlrHmn١٩٨٨) m ،(AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlwAqç wAlTmwH ،mŵtmr AlbHθ Altrbwy AlwAqç wAlmstqbl ،S S.٩١-١
Alnqyb ،çbdAlrHmn١٤٢٥) h ،(Almnhjyħ AlĂslAmyħ fy AlbHθ Altrbwy nmwðjʹA (AlnĎryħ wAltTbyq) ،AlqAhrħ ،dAr Alfkr Alçrby.
wdçAny ،jmçAn bn yHyŶ١٤٤٢) h ،(jhwd AljAmçAt Alsçwdyħ fy xdmħ AltrAθ Altrbwy AlĂslAmy drAsħ tqwymyħ ،rsAlħ dktwrAh γyr mnŝwrħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،AlryAD.
yAljn ،mqdAd bn çly١٩٩٩) m ،(mnAhj AlbHθ wtTbyqAthA fy Altrbyħ AlĂslAmyħ ،AlryAD ،dAr çAlm Alktb.
yAljn ،mqdAd bn çly١٤٣٠) h ،(Alfkr Altrbwy AlĂslAmy AlmçASr ،Aljhwd Almbðwlħ wAltTwyr Almstmr ،AlryAD ،dAr çAlm Alktb.

ملحق

قائمة بأسماء الخبراء المشاركين في المجموعة البؤرية (مجموعة التركيز)

م	الاسم	الرتبة العلمية
١	أ.د.عبدالله بن محمد السهلي	أستاذ
٢	أ.د.محمود يوسف الشيخ	أستاذ
٣	د.أمل بنت راشد الخليفة	أستاذ مشارك
٤	د.بدرية بنت خلف العنزي	أستاذ مشارك
٥	د.خليل بن عبدالله الحدري	أستاذ مشارك
٦	د.فهد بن سعد الحسين	أستاذ مشارك
٧	د.فوزية بنت عبدالمحسن العبدالكريم	أستاذ مشارك

اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج

د. وداد محمد صالح الكفيري
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة حائل

اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج

د. وداد محمد صالح الكفيري

قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة حائل

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٣/ ٣/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، والكشف عمَّا إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج تعزى إلى متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي، وعما إذا كانت هنالك علاقة بين التعليم المدمج والتحصيل الدراسي للطلبة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي على عينة مكونة من (٨٢١) من طلبة جامعة حائل اختيروا عشوائيّاً، وتم تطوير مقياس للتعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج، وقد أظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو التعليم المدمج، كما تبين وجود فروق دالة إحصائيّاً في اتجاهات الطلبة حسب متغيرات الجنس لصالح الذكور، والكلية لصالح كليتي الآداب والتربية، والمستوى الدراسي لصالح المستويات من الأول إلى السادس، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيّاً بين اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

الكلمات المفتاحية: التعليم الهجين، التحصيل الدراسي، التعليم الجامعي.

Attitudes of Hail University students towards blended learning

Dr. Wedad Mohammad saleh alkferi
Department Psychology – Faculty Education
Hail university

Abstract:

This study aimed to identify the attitudes of Hail University students towards blended learning and to reveal whether there are differences in students' attitudes towards blended learning attributed to the variables of gender, college, and academic level and whether there is a relationship between blended learning and students' academic achievement. The descriptive-correlation method was used on a sample of (٨٢١) students. They were chosen randomly. The results showed high positive attitudes towards blended learning, statistically significant differences in the attitudes of students towards blended learning according to gender variables in favor of males, college in favor of the faculties of Arts and Education, and academic level in favor of levels one to six. There was a Positive statistically significant relationship between the attitudes of Hail University students towards blended learning and their level of academic achievement.

key words: Hybrid education, Academic achievement, University education.

المقدّمة

ينظر العالم اليوم إلى العملية التعليمية بمنظار جديد مختلف يواكب آخر التطورات التكنولوجية التي باتت من أبرز خصائص العصر؛ إذ إن التطور الهائل في وسائل وأدوات الاتصال أحرز بدوره تغييراً وتطوراً في منظومة وأدوات التعليم بكافة مستوياته؛ لذا فإن المتعلم ينتظر من مؤسسته التعليمية أداءً نوعيّاً يفوق ما اعتاد عليه من أساليب وأدوات التلقين والمحاضرات الاعتيادية.

كما شهدت السنوات الأخيرة جائحة فيروس كورونا التي أحدثت تغيراً إجباريّاً في أنماط التعلم والتعليم لتمتزج التكنولوجيا بشكل غير مسبوق في العملية التعليمية وتغلفها؛ حيث انتقل المتعلم من دور المتلقي فيها إلى مشاركٍ فاعلٍ في إدارة تعليمه. ورافق التغيير والتطوير في وسائل وأدوات التعلم ظهور نموذج التعليم المدمج الذي تعددت مسمياته بين التعلم الخليط والمزيج والهجين والمؤلف والمكّون إلى المدمج (حداد، ٢٠٠٨).

وحتى تتمكن المؤسسات التربوية من تحقيق أهدافها فلا بد لها من أن تكون مواكبة للتطورات التكنولوجية المتسارعة، وأن تحدّث من المناهج ومصادر التعلم بما يتناسب مع احتياجات خطط التنمية، كما يتحتم عليها العناية بالمعامل وتحديث الأجهزة التعليمية في مؤسساتها وفقا للرؤى والاستراتيجيات المستقبلية، ووفق ما يتطلب عصر التكنولوجيا والمعلومات (العرب، ٢٠١٦).

وقد كانت الجامعات ولا تزال حاضنة للشباب الطموح الباحث عن التنمية والإعداد للمشاركة في الإنتاج وفق منهج علمي مدروس، والاهتمام بما تقدمه هذه الجامعات وكيفية تقديمه ما هو إلا جزءٌ من الاهتمام بالشباب. كما إن

اللحاق بركب التقدم التكنولوجي والعلمي الذي تشكل الجامعات أهم المؤسسات الراعية له، يستلزم دمج التقنية في العملية التعليمية، وصولًا إلى التطوير في أنظمتها والتفعيل لمدخلاتها والارتقاء بدورها الوظيفي القائم على تأهيل الشباب للتعامل مع العلوم وإجادة التأقلم مع متطلبات التقنية، في وقت باتت التقنية فيه حاجة ملحة على كافة الأصعدة الحضارية والثقافية والتعليمية والاجتماعية (سليم، ٢٠١٨).

وتستند فكرة التعليم المدمج إلى أن الطالب ليس مجرد متلق حافظ للمعلومة؛ بل هو باحثٌ عنها ساعٍ إلى اكتشافها وفهمها وتفسيرها وهذا هو جوهر صورة الفكر التربوي الحديث، الذي يرى بأن الصورة المشرقة له إنما تستمد من التوجهات الحديثة للتعليم القائمة على قراءة الواقع والتفاعل مع مستجداته والخروج برؤية مناسبة لتطويره لمواجهة التحديات (صالح، ٢٠١٠).

وعرف (Garrison, 2011) التعليم المدمج بأنه أنموذج يقدم من خلاله التعليم المباشر ممتزجاً بالإلكتروني، وهو بهذا يبتعد عن الأسلوب التقليدي في نقل المعلومات. وللتعليم المدمج مزاياه على المتعلمين والمعلمين بشكل عام؛ فهو يسهم في تطور أنماط التعليم الجامعي، ويعمل على تطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس، ويرفع من مستوى دافعيتهم نحو العملية التدريسية، كما يشكل نقلة نوعية في التعليم وفهم المحتوى التعليمي (الطيطي وحمايل، ٢٠١٧).

ويرى (الثمالي،٢٠٢٠) أن نظام التعليم المدمج أحدث تغييراً كبيراً في العملية التعليمية، وتجاوز بها الحدود الزمانية والمكانية والإمكانات في النظام التعليمي التقليدي، كما أسهم في تذليل العقبات، المرتبطة بالتنقل والوقت

والتكلفة المادية بل والوظيفة لدى بعض الطلبة، وهو ما اتجهت إليه الأنظمة التعليمية في كثير من دول العالم، حيث يقدم بكفاءة عالية الحلول التعليمية المتمثلة بالاستخدام المريح والفصول الافتراضية والتنوع في وسائل التقييم والقدرة على تقديم المناهج بكفاءة عالية.

كما تبين من نتائج دراسة (Al-Huneini et al, 2020) وجود العديد من المعوقات أمام التعليم المدمج ومنها: الضعف في المعرفة لدى المعلمين حوله، وعدم امتلاك الطلبة للخبرة الكافية في استخدام وسائل وتقنيات التكنولوجيا، إضافة لمحدودية قدرات المعلمين والطلبة في استخدامها.

وحرصت جامعة حائل على استمرار العملية التعليمية في أثناء جائحة فيروس كورونا من خلال استخدام التعليم المدمج القائم على التوظيف العلمي ووسائل التكنولوجيا متمثلة في نظام البلاك بورد (Blackboard) مع الحرص على التعليم الحضوري، ليتم التمازج والتكامل بين التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، وهذا التحول الكبير نحو التعليم المدمج في الجامعة يستدعي اهتمام الباحثين فيها؛ لتقييم أداء هذا النوع من التعليم؛ كما لا بد من التعرف على اتجاهات الطلبة نحو هذا النوع من التعليم كونهم المحور الأساسي الذي ترتكز عليه العملية التعليمية، واتجاههم نحوها أساسي لإنجاحها، فضلاً عن أن أي استخدام لأسلوب جديد في التعليم يتطلب دراسة لفاعليته من وجهة نظر المستفيدين منه، والتعرف على اتجاهاتهم نحوه.

مشكلة الدراسة

لقد تمكن التعليم المدمج من سد الثغرات التي ظهرت في أوقات الأزمات، وهو قائم على الجمع بين الأساليب التعليمية القائمة على التعليم الحضوري والإلكتروني بشكل متكامل ومتفاعل؛ ويتطلب هذا النوع من التعليم توافر العديد من المتطلبات وأهمها: المواد والأنشطة التدريبية، والمواد التعليمية المرتكزة على التعلم الذاتي، والوسائل التكنولوجية والتعليمية الحديثة في التقويم للمناهج وتحصيل الطلبة، كما يستلزم تدريب المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل والتطبيقات التكنولوجية الحديثة في التعليم، إضافة إلى التكاليف المادية المترتبة على ذلك (عبد المالك، ٢٠٢١)؛ وقد عمدت معظم الجامعات في مختلف أنحاء العالم على اعتماد نظام التعليم المدمج في ظل ما يمر به العالم من جائحة فيروس كورونا، ومن بين هذه الجامعات جامعة حائل.

ولا تقل دراسة الاتجاهات نحو هذا النوع من التعليم عن أهمية تعلم وسائله وأدواته؛ إذ إن التعرف على اتجاهات الطلبة نحوه يضعنا موضع التقييم له، وإدراك جوانب القوة والضعف فيه؛ لإثراء جوانب القوة وعلاج الخلل، سواءً من خلال البرامج التدريبية اللازمة لذلك، أو من خلال التحقق من مواكبة التغيرات والتطورات الحاصلة في مجال العملية التعليمية، أو الخروج بالدراسات والبرامج اللازمة لإنجاح وإدارة العملية التعليمية؛ إذ إن اتجاه الطالب الإيجابي يتوقع معه استثارة الدافعية والسلوك وارتفاع مستوى التحصيل والتقبل والفهم والتوظيف للخبرات التعليمية (أحمد، ٢٠١٩). كما تقتضي العملية التعليمية دراسة اتجاهات الأفراد نحو أي أسلوب جديد وأخذ التغذية الراجعة من

الممارسين له؛ وصولا إلى التطوير والتحديث والتحسين؛ خاصة وأن الطلبة اعتادوا على التعليم التقليدي.

ويشكل التعليم الإلكتروني بشتى أنواعه واقعاً معاشاً ومستقبلاً حتميّاً؛ فليس من الممكن الإنكار للتطور الهائل في مجال التكنولوجيا المعرفية خلال السنوات الأخيرة الذي يستدعي من الجامعات التحديث في أنظمتها التعليمية الإلكترونية (الرشيدي، ٢٠٢٠)، ومما يدلل على الاهتمام العالمي بضرورة الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا في التعليم والتحول نحوها، إقدام الجامعات الأكثر تقدماً عالميّاً كجامعة هارفارد وبكين وأكسفورد وكامبريدج إلى تحويل تعليمها عبر الإنترنت تدريجيّاً، وصولاً إلى ما يحققه هذا النوع من التعليم من مزايا (Bao, 2020)، وترى الباحثة أن التحول نحو التعليم الإلكتروني توظيف للوسائل المتاحة (متمثلة في الأجهزة الذكية التي باتت في متناول الجميع) بطريقة إيجابية، خاصة وأنها تشكل لغة للتواصل غير التقليدي في وقتنا الحالي.

وبرزت مشكلة الدراسة من واقع الممارسة الميدانية؛ حيث عمدت جامعة حائل إلى استخدام التعليم المدمج في تدريس مقرراتها، التي تستلزم الأعداد فيها تحقيق التباعد الاجتماعي، ولا تسمح سعة قاعاتها التدريسية بذلك، وانطلاقاً من هذا التواجد للتعليم المدمج في التعليم، تبرز التساؤلات حول جدوى هذا النوع من التعليم وتقبل المستخدمين له سواء أكانوا معلمين أم طلبة؛ حيث نتيجة الممارسة الميدانية لواقع التعليم المدمج شعرت الباحثة بتباين الاتجاهات نحوه من قبل الطلبة، ومدى تقبلهم لاستخدامه والتعامل مع الوسائل والأدوات الخاصة به، خاصة أن هذا النوع من التعليم يتطلب من الطلبة تعلم الكثير من

استراتيجيات التعلم الذاتي، والتعامل مع المشكلات التقنية التي قد تنجم عن مشاكل الاتصال، أو النقص في كفاءة بعض المدرسين نحو استخدامه، أو قدرة الطلبة على الانضباط؛ لذا فقد ارتأت الباحثة دراسة اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، وهل تتوافق اتجاهات طلبة جامعة حائل مع اتجاهات الطلبة في الدراسات السابقة؟

أسئلة الدراسة:

١. ما اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج تعزى إلى متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي؟

٣. ما علاقة اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج بمستوى التحصيل الدراسي لديهم؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية: التعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج، ودراسة الفروق في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج في ضوء متغيرات (الجنس والكلية والمستوى الدراسي)، والكشف عن العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج ومستوى تحصيلهم الدراسي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

تنبثق أهمية هذه الدراسة من خلال الأهمية البالغة لموضوعها؛ إذ أسهم التعليم المدمج في حل مشكلة التعليم المترتبة على جائحة كورونا، من خلال

اختزاله لعاملي الزمان والمكان، وبما يتوافق مع التطور العالمي في مجال التعليم والمعرفة، ويمكن إجمال الأهمية النظرية لها من خلال: مساهمة هذه الدراسة في تقديم الإطار النظري لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، والنابعة من أهمية القياس لمستوى رضا المستفيدين منه.

ثانياً: الأهمية العملية

-تسهم هذه الدراسة في تقديم التغذية الراجعة لأصحاب القرار في المؤسسات الجامعية بشكل عام وجامعة حائل بشكل خاص حول نظرة الطلبة للتعليم المدمج، وبالتالي اتخاذ القرارات المستقبلية الكفيلة بالتطوير والتعديل من أدواته ووسائله ومهارات القائمين عليه والمستفيدين منه، وبما يتوافق واتجاهات الطلبة نحوه.

-مساعدة الجامعة على تحقيق أهدافها التعليمية من خلال تحقيق الجودة في التعليم وجودة المخرج.

- التعرف على الفئات من الطلبة الأكثر قبولاً له، واستفادة منه في تحصيلهم الأكاديمي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة موضوعيّاً ببحثها لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، والفروق في اتجاهاتهم نحو التعليم المدمج حسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي، وببحثها العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج وتحصيلهم الدراسي.

الحدود البشرية: تحددت الدراسة ببحثها لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج دون غيرها من الجامعات، ممثلة ببعض كلياتها؛ الأكثر استخداماً لهذا النوع من التعليم.

الحدود الزمانية والمؤسسية: وتتحدد باقتصارها على عينة من طلبة جامعة حائل، والمسجلين للفصل الدراسي الثاني (٢٠٢١-٢٠٢٢).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الاتجاهات:

يعرف الجراح (٢٠١١) الاتجاهات اصطلاحيّاً بأنها: الاستعدادات الوجدانية المكتسبة تجاه ما يقابله الفرد من خلال التجارب والخبرات والتعلم، والتي تسهم بشكل كبير في تحديد سلوكه ويمكنها التنبؤ بمواقفه مستقبلاً.

وعرف عماشة (٢٠١١) الاتجاه بأنه: الاستجابة والاستعداد من قبل الفرد تجاه القبول أو الرفض لموضوع أو فرد أو فكرة أو رأي.

ويعرف الاتجاه إجرائيّاً: بمستوى قبول الفرد أو رفضه لموضوع ما حسب المقياس المستخدم في الدراسة.

أما الاتجاه نحو التعليم المدمج فيعرفه المواضبة والزعبي (٢٠٢٠) بأنه: الشعور الإيجابي للفرد نحو هذا النوع من التعليم، ومدى التقبل لاستخدامه في عملية التعليم داخل قاعة الدرس، والشعور بمدى أهميته في العملية التعليمية.

وتعرف الباحثة الاتجاهات نحو التعليم المدمج بالنظرة المترتبة لدى الطلبة تجاه تعليمهم بالأسلوب المدمج، والتي يعبر عنها من خلال درجاتهم على مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج المستخدم في الدراسة.

وتعرفه الباحثة إجرائيّاً: بمستوى قبول طلبة جامعة حائل أو رفضهم للتعليم المدمج، والذي يتم التعرف عليه من خلال استجاباتهم على مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج المستخدم في هذه الدراسة.

التعليم المدمج:

تعرف الجامعة السعودية الإلكترونية التعليم المدمج بأنه: مزيج متكامل من التفاعلات المباشرة (وجهًا لوجه)، والتفاعلات التي تتوسطها التكنولوجيا بين الطلبة والمعلمين وموارد التعلم، لينتشر في وقت وجيز ويحقق نموذج التعليم المدمج بالجامعة السعودية التوازن المثالي بين كل من الأنشطة المباشرة (وجهًا لوجه) والأنشطة الإلكترونية؛ بهدف تزويد الطلبة بتجربة تعليمية متنوعة ومتكاملة تشتمل على المحاضرات المباشرة، والمحاضرات الافتراضية المتزامنة، والأنشطة الإلكترونية (المتزامنة وغير المتزامنة)، من خلال المنصة التعليمية (البلاك بورد) https://seu.edu.sa/ar/blending-learn

ويعرف سليم (٢٠١٨) التعليم المدمج بأنه: الاستخدام لوسائل الاتصال الحديثة: (كالحاسوب، والإنترنت، والوسائط المتعددة) في قاعة الدراسة؛ بحيث يتم التكامل فيها بين أساليب التدريس، ويتم التفاعل بين الطلبة والمعلمين مستخدمين في ذلك المواد الإلكترونية، فردية وجماعية، مباشرة وغير مباشرة، مع الوجود للواقع التعليمي المعتاد وحضور الطلبة، وتحديد الزمان والمكان المناسبين، بأقل التكاليف وبطريقة يتمكنون فيها من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء الطلبة.

وتعرف الباحثة التعليم المدمج بأنه: قضاء الطلبة لبعض الوقت خلال الأسبوع في التعلم المتزامن من خلال الإنترنت وبعضها في التعلم الحضوري.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الاتجاهات

إن الفرد في تكوينه الشخصي ما هو إلا مجموعة من الاتجاهات والميول التي تشكلت بفعل متغيرات عديدة خلال مراحل حياته، وأهمها الأسرة والمدرسة والخبرات الشخصية، وهي تتنوع بين اتجاهات إيجابية وسلبية، وقوية وضعيفة. وينظر جي وجي Gee & Gee (2006) إلى الاتجاهات الإيجابية نحو موضوع ما من قبل الفرد على أنها محددة لمدى نجاحه وتفوقه فيه؛ فإذا ما امتلك الفرد اتجاهات إيجابية نحو العمل الذي يقوم به، امتلك القدرة للتغلب على كافة العقبات والمعيقات التي قد تواجهه، فيما تقود الاتجاهات السلبية نحو العمل إلى تبني الإحباطات التي تقود إلى الفشل.

وتتعدد وظائف الاتجاهات في حياة الفرد، والتي تظهر من خلال: تحديد السلوك وتفسيره، تنظيم العمليات الإدراكية والدافعية للفرد تجاه المواضيع من حوله، الانعكاس من خلال السلوك اللفظي والعملي للفرد مع الآخرين، تسهيل قدرة الفرد على اتخاذ القرارات المختلفة، توضح الاتجاهات علاقة الفرد بالمجتمع من حوله، وتحدد السلوك العام للفرد، وتتسم هذه الوظائف عموماً بالتداخل والتناغم فيبينها معظم الأحيان (صديق، ٢٠١٢).

مكونات الاتجاهات:

وتتكون الاتجاهات حسب المحاميد (٢٠٠٣) من المكّونات التالية:

-المكّون المعرفي: إذ يشكل المكّون المعرفي المرحلة الأولى في تكوين الاتجاهات، وهو يتضمن مجموعة أفكار ومعتقدات ومعلومات الفرد حول موضوع الاتجاه.

-المكّون الانفعالي: ويأتي هذا المكّون في المرحلة التالية للمكّون المعرفي؛ حيث يتضمن المشاعر تجاه موضوع الاتجاه سواء أكانت حبّاً أم كرهاً، وهي ما يضفي على الاتجاه قابلية الحركة.

-المكّون السلوكي: ويتضمن الاستعدادات السلوكية لدى الفرد للاستجابة للمكّونين السابقين، ويمثل استجابة عملية للفرد تجاه موضوع الاتجاه.

خصائص الاتجاهات:

وتتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص أهمها:

١. الاتجاهات مُتعلمة: ومعنى ذلك أننا لا نرث الاتجاهات أو نحملها بالغريزة، بل هي حصيلة للتعلم واكتساب الخبرات والآراء تجاه موضوع الاتجاه؛ لذا فهي قابلة للتعديل والتغيير من خلال عملية التعلم.

٢. الاتجاهات تتنبأ بالسلوك: ومعنى ذلك أن الاتجاهات تعمل على توجيه السلوك، ويستدل عليها من خلال السلوك الظاهري للفرد.

٣. الاتجاهات اجتماعية: بمعنى أنها ذات تأثير في سلوك الفرد تجاه الآخرين، وتجاههم نحوه.

٤. الثبات النسبي: فهي ثابتة إلى حد كبير، خاصة إذا ما تم تعلمها في مرحلة مبكرة من عمر الفرد، حيث تتخذ سمة الثبات ويصبح من الصعب تغييرها، مع إمكانية ذلك كونها مُتعلَمة.

٥. القابلية للقياس: فيمكن قياس الاتجاهات من خلال المقاييس المعدة لذلك. (زيتون، ٢٠١٠).

عوامل تكوين الاتجاهات

بيَّن صديق (٢٠١٢) تفاعل العديد من العوامل في تكوين الاتجاهات وهي:

-الأسرة: فهي أهم العوامل المساهمة في تكوين اتجاهات الفرد، كونها المؤسسة الأولى التي يتعامل معها الفرد، وتعمل على تشكيل وبلورة الأفكار والمعتقدات لديه، كما يمثل الوالدان المصدر الأول لتلقي الفرد اتجاهاته نحو الموضوعات من حوله، من خلال الأسئلة التي يطرحها عليهم وإجاباتهم له عليها.

-المدرسة: وهي تمثل المؤسسة الثانية التي يتلقى فيها الفرد اتجاهاته؛ من خلال تفاعله مع الأفراد فيها من زملاء ومعلمين وإدارة مدرسية، وتتمثل وظيفة المدرسة في تثبيت الاتجاهات الإيجابية للفرد، وتعديل غير الصحيحة منها.

-المجتمع: وهو المؤسسة الكبرى التي ينتمي إليها الفرد، والذي يتميز عن غيره بعاداته وتقاليده وقيمه ومبادئه، وهو يسهم وبشكل كبير في تكوين اتجاهات الفرد من خلال المؤسسات التي يضمها من مدارس ومساجد ونواد وجمعيات ووسائل إعلام.

ثانياً: التعليم المدمج

نشأ مصطلح (التعليم المدمج) بداية في عالم الأعمال فيما يتعلق بتدريب الشركات، ثم تم استخدامه في التعليم العالي، كما يعرف المتعلمون الذين ولدوا في العشرين عاماً الماضية في دول العالم الأول باسم (المواطنين الرقميين)، بسبب

دمج التكنولوجيا في حياتهم، وبراعتهم في استخدامها، لذا يجب أن يتم دمج التدريس عبر الإنترنت من قبل المعلمين بطريقة تربوية (Bakeer, 2018).

وللتعلم المدمج جذوره؛ حيث تم مزج التعليم التقليدي بالإلكتروني بوسائله المتنوعة وأطلق عليه التعليم المدمج (Blended Learning)، والمتمازج (Mixed learning) (الشرمان، ٢٠١٥). ويقدم هذا النوع من التعليم العديد من الوظائف، ويستخدم فيها تطبيقات متنوعة، ويقدم خدمات كبيرة للطلبة أهمها: الاختبارات الذاتية والقصيرة والنهائية، كما يمكن من خلاله للطالب وضع ملفاته وأعماله ليجمعها الأساتذة، واستخدام السبورة والكتابة عليها، وتصفح الإنترنت (الحسين، ٢٠١٥).

مكونات التعليم المدمج:

يتكون التعليم المدمج من مكونين أساسيين:

١. التعليم التقليدي: الذي يكون من خلال التعلم الحضوري بحضور المحاضرات، والكتب الورقية والاتصال المباشر.

٢. التعليم الإلكتروني: وتقدم فيه المحاضرات من خلال المحتوى الرقمي، والتواصل غير المباشر الافتراضي (عبد المالك، ٢٠٢١).

مزايا التعليم المدمج:

يتميز التعليم المدمج بالعديد من المزايا، وفيما يلي عرض لأهمها:

١. تقديم المادة العلمية دون اعتبار لحدود الزمان والمكان، وبتكلفة منخفضة.

٢. تتميز المادة المقدمة فيه بسهولة الوصول إليها من كافة شرائح المجتمع.

٣. توفيره مساحة كبيرة لتخزين البيانات وإدارتها (Yanhong, 2018).

٤. المرونة في تبادل المعلومات والخبرات.

٥. تسهيل التفاعل بين الطلبة، مع السهولة في توظيف المصادر الرقمية في الأنشطة التعليمية.

٦. تطوير عمليات التقويم، وتحفيز الابتكار في التعليم (الشريف،٢٠٢٠).

٧. إمكانية إنشاء الإعلانات للطلبة، وتقديم الواجبات لهم وتقييمها، والتواصل والتفاعل والنقاش المباشر مع الطلبة (الحسين، ٢٠١٥).

٨. تحسين مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة (الرشيدي، ٢٠٢٠).

٩. ويمتاز التعليم المدمج المتزامن بتوفيره السبورة البيضاء والفيديو وتدفق الصوت ومشاركة الملفات (Rudd, 2014).

كما أن من المزايا التي يضيفها دخول التعلم الإلكتروني مع التعلم التقليدي وامتزاجها ما أشار إليه الشبول وعليان (٢٠١٤) من مزايا للتعلم الإلكتروني وهي:

١. إتاحة الفرصة للطلبة للتقدم في العملية التعليمية فهو يخطئ ويتعلم في جو من الخصوصية.

٢. حل مشكلة ازدحام القاعات الدراسية بالطلبة.

٣. التخفيف من التكاليف التي تتطلبها المباني الجامعية.

٤. زيادة إمكانية قبول الطلبة في الجامعات نظراً لعدم ارتباطها بالمحدودية في الأماكن.

٥. التدريب للعاملين على استخدام التكنولوجيا في التعليم.

٦. إتاحة الفرصة للمتعلمين لامتلاك مهارات وخيارات جديدة.

ويشير (Liu, 2018) إلى أن استخدام المنصات الرقمية في التعليم يسهم في تقديم محتوى رقمي عالي الجودة، ويحسن العملية التعليمية؛ مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة.

معوقات التعليم المدمج

كما يمكن أن يواجه التعليم المدمج العديد من المعوقات حسب الشمري (٢٠١٩)، والرويلي (٢٠١٨)، والتي تسهم حسب الرويلي (٢٠١٨) في تكوين اتجاهات سلبية تجاهه وتتمثل بالآتي:

١. النقص أو عدم التوفر للأدوات المستخدمة في هذا النوع من التعليم.
٢. عدم توافر المهارات الكافية لدى المستفيدين أو المستخدمين.
٣. النقص في الدعم المقدم للمستخدمين من المؤسسة التعليمية التي ينتمون إليها.
٤. النقص في الوعي بأهمية هذا النوع من التعليم والمهارات اللازمة لاستخدامه.
٥. عدم وجود الحافز لدى المستفيدين لاستخدامها (El Zawaidy, 2014).

وبين العجمي (٢٠٢١) أن من المعيقات أيضاً:

١. ندرة القاعات المجهزة.
٢. قدم الأجهزة والأدوات المستخدمة.
٣. الأعطال المفاجئة.
٤. غياب الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس.
٥. وتزيد الباحثة المشكلات التقنية وسرعة الإنترنت على المعوقات السابقة من واقع الميدان.

وقد تعددت الدراسات لموضوع المنصات الرقمية واستخدامها في التعليم؛ فمنها ما اهتم بدور هذه المنصات في تدريب الطلبة والرفع من مستوى مخرجات التعليم، ومنها ما عني بالحجم الهائل للبيانات المقدمة من خلالها، ومنها ما اهتم بجودة المحتوى الرقمي الذي تقدمه وتخصصه لها عبر الإنترنت (Huda et al, 2018)، كما اهتم بعضها بالاتجاهات نحو التعليم المدمج، فيما اهتمت أخرى بالاتجاهات نحو استخدام البلاك بورد في التعليم، وقد تم تقسيم الدراسات السابقة حسب ارتباطها بموضوع الدراسة إلى محورين أساسيين، وفيما يلي عرض لأهمها مرتبة من الأقدم للأحدث:

المحور الأول: الدراسات التي بحثت في الاتجاهات نحو التعليم المدمج

دراسة برهومي والخصاونة (٢٠١٧) Barhoumi & AlKhassawneh، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مواقف طلبة جامعة حائل تجاه استخدام البلاك بورد Blackboard كأداة تعليمية مدمجة يتعرف من خلالها أعضاء هيئة التدريس والطلاب على برامج وآليات التعليم الإلكتروني، ويتم تدريبهم من خلالها على استخدام التكنولوجيا مثل السبورة في التعليم. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغت (٣٥) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من كلية علوم الحاسب وهندسة البرمجيات و(١٥٠) طالباً من طلبة الكلية، أظهرت نتائج الدراسة موقفاً إيجابيًّا للطلبة تجاه التعليم المدمج، كما كانت العقبات الرئيسة التي تواجه التعليم المدمج: نقص التدريب والخبرة اللازمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ونقص الاتصال المستمر بالإنترنت والتواصل السلس، وقلة التشجيع والقواعد المقيدة.

ودراسة سليم (٢٠١٨)، التي هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات الطلبة في جامعة البلقاء التطبيقية تجاه التعليم المدمج، وفيما إذا كانت هنالك فروق في الاتجاهات تعزى لمتغيرات الجنس والمادة الدراسية والتفاعل بينهما. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة بلغت (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج كانت في مستوى مرتفع، كما وجدت فروق في اتجاهات الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وفي المادة الدراسية لصالح من درسوا الحاسوب، بينما لم توجد فروق تعزى إلى التفاعل بين الجنس والمادة الدراسية.

أما دراسة بكير (٢٠١٨) Bakeer، فقد هدفت إلى التعرف إلى مواقف الطلبة تجاه نتائج التعلم في دورة اللغة الإنجليزية العامة التي يتم تدريسها في بيئة تعليمية مدمجة في جامعة القدس المفتوحة (QUO)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، المجموعة الضابطة درست بالأسلوب التقليدي الحضوري، والتجريبية استخدم معها التعليم المدمج، تمت مقارنة اتجاهات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية تجاه تعلم اللغة الإنجليزية، وإمكانات التكنولوجيا المتاحة لتطوير المهارات اللغوية واستقلالية المتعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو تكامل التعليم المدمج كان لها تأثير إيجابي في تعزيز المهارات اللغوية لهم، وكذلك التعلم المستقل وتحفيز المتعلم.

فيما سعت دراسة عبد المالك (٢٠٢١) إلى التعرف إلى الاتجاهات لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو التعليم المدمج في كلية التربية النوعية بجامعة

القاهرة، كما هدفت إلى التعرف إلى اتجاهاتهم نحو استخدام المنصة التعليمية Blackboard، والفروق في هذه الاتجاهات حسب متغير التخصص، على عينة مكونة من (٨٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس المستخدمين للمنصة التعليمية في التدريس، و(٤٩٦) من طلبة الكلية من تخصصات: (التربية الفنية، الموسيقية، والإعلام)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتبين من نتائج الدراسة الآتي: ارتفاع مستوى الرضا لدى أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة كلية التربية النوعية نحو التعليم المدمج، واستخدام المنصة التعليمية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الطلبة في اتجاهاتهم نحو التعليم المدمج تعزى لتخصصاتهم.

كما أجرى العجمي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية تجاه التعليم المدمج، والصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم المدمج، والفروق في هذه الاتجاهات حسب متغيرات (الجنس، والسن، والسنة الدراسية، والمدينة)، تكونت عينة الدراسة من (١١٩٧) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية من فروع الجامعة في (الرياض، والمدينة المنورة، وجدة، وحائل، والدمام، والأحساء). وقد أسفرت النتائج عن أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج جاءت بمستوى مرتفع، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة تعزى إلى: (الجنس، والسنة الدراسية، والمدينة)، بينما وجدت فروق تعزى إلى متغير السن، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه الطلبة في

التعليم المدمج حسب متغيرات: (الجنس، والسنة الدراسية، والسن)، في حين وجدت فروق تعزى للمدينة ولصالح مدينة الأحساء.

المحور الثاني: الدراسات التي بحثت في الاتجاهات نحو استخدام التعليم الإلكتروني والمنصات الرقمية في التعليم.

حيث أجرى الشريف (٢٠١٦) دراسة سعت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة شقراء تجاه التعليم الإلكتروني، وفيما إذا كانت هنالك فروق في اتجاهات الطلبة تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي)، والجنس (ذكر، أنثى). استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت على عينة تكونت من (٣٦٦) طالبة وطالبة في مرحلة البكالوريوس. أسفرت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية لطلبة الجامعة تجاه التعليم الإلكتروني، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات تعزى إلى متغير التخصص (علمي، أدبي)، وإلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث.

كما أجرى الشرمان وبواعنة (٢٠١٨) Alshorman & Bawaneh دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في جامعة عبد الرحمن بن فيصل في الدمام في المملكة العربية السعودية نحو استخدام نظام إدارة التعلم في التدريس والتعلم، وفيما إذا كانت هنالك فروق في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تجاه التعليم الإلكتروني تعزى إلى متغيرات (الجنس، والخبرة، والمسار الأكاديمي)، وللطلبة تعزى إلى متغيرات (الجنس، والعام الدراسي، والمسار الأكاديمي). تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة و(٣٠٧) من الطلبة.

أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة بالجامعة تجاه استخدام نظام إدارة التعلم في التدريس والتعلم كانت إيجابية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق تعزى إلى خبرة أعضاء هيئة التدريس والمسار الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تعزى إلى العام الدراسي ولصالح العام الأول، وللمسار الأكاديمي ولصالح الدراسات التطبيقية والإنسانية ثم المسار الطبي وأخيراً المسار الهندسي، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو استخدام نظام إدارة التعلم في التعليم تعزى إلى الجنس.

أما دراسة الشريف (٢٠٢٠)، فقد هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة طيبة تجاه توظيف المنصات الرقمية في التعليم، من خلال دراسة ما إذا كانت هنالك فروق في الاتجاهات نحو توظيف المنصات الرقمية تعزى إلى: (الجنس، مقر الدراسة، وإلى التفاعل بين متغيري الجنس ومقر الدراسة). استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة طيبة. أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود اتجاهات كبيرة نحو استخدام منصات التعليم الإلكتروني في التعليم لدى طلبة جامعة طيبة، وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة تبعاً لمقر الدراسة، ووجود فروق تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس ومقر الدراسة.

فيما سعت دراسة الثمالي (٢٠٢٠)، إلى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة الطائف نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية باستخدام البلاك بورد Blackboard، والكشف عما إذا كانت هنالك فروق في اتجاهاتهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي)، والتعرف إلى علاقة اتجاهات الطلبة بالتحصيل الدراسي والوعي الأخلاقي لديهم. استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة مكونة من (٥٧٧) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية لدى الطلبة تجاه الدراسة من خلال نظام البلاك بورد، وعدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهاتهم تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص، بينما وجدت الدراسة علاقة بين اتجاهاتهم تجاه الدراسة من خلال البلاك بورد وتحصيلهم ووعيهم الأخلاقي.

وأجرى يوسف (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وفيما إذا كانت هنالك علاقة ارتباطية ذات دلالة بين التعليم الإلكتروني ومستوى تحصيل الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقصائي، وطبقت على عينة صدفة مكونة من (151) من طلبة كلية الاتصال والإعلام بجامعة الملك عبد العزيز من مختلف المستويات الدراسية، وتبين من الدراسة موافقة الطلبة وبدرجة عالية على استخدام التعليم الإلكتروني وتفضيله على التقليدي، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم الإلكتروني ومستوى التحصيل لدى الطلبة.

دراسة أخرى للمقطري (٢٠٢١) Almaqtri، وهدفت إلى التعرف إلى اتجاهات طلبة كلية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بجامعة بيشة بالمملكة العربية

السعودية تجاه التعليم الإلكتروني، بعد أن درسوا من خلال هذا النموذج لمدة فصلين دراسيين تقريبًا. حاولت الدراسة الإجابة على أربعة أسئلة تتعلق بتفضيلات المشاركين في نموذج التعلم، وأسباب تفضيلهم، ومشكلات التعلم الإلكتروني، والاختلافات بين الجنسين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من (١٤٨) طالباً وطالبة من تخصص اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. أظهرت الدراسة الاتجاه الإيجابي تجاه التعليم الإلكتروني لدى غالبية الطلبة، وفضلوا هذا النموذج على النموذج الحضوري. ومن بين الأسباب التي قدموها لتفضيلهم التعليم الإلكتروني بيانهم أنهم تعلموا بشكل أفضل من التعلم الحضوري. بالإضافة إلى المرونة وتوفير الوقت والتكلفة والجهد في هذا النموذج من التعليم، حيث أخذ الطلاب الأنشطة والتقييمات في المنزل وليس في الكلية. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة تعزى إلى الجنس.

أما دراسة خليل وآخرين (٢٠٢١) et al Khalil فهدفت إلى التعرف إلى موقف طلاب التمريض تجاه التعلم الإلكتروني خلال جائحة فيروس كورونا في مدينة حفر الباطن. تم إجراء دراسة مقطعية من ١٧ يوليو حتى ١ سبتمبر ٢٠٢٠، تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) مستجيباً من طلبة التمريض في كلية العلوم الطبية التطبيقية، بجامعة حفر الباطن من جميع المستويات الدراسية. كشفت نتائج الدراسة عن اتفاق المشاركين في الدراسة على أن التعلم الإلكتروني فعّال في زيادة المعرفة وعن درجة عالية من القبول له.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال التتبع للدراسات السابقة تبين لنا مدى اهتمامها بالاتجاهات نحو إدخال التقنية في التعليم، وستناقش الباحثة هذه الدراسات من خلال عدة محاور بحسب اختلاف العينة والأهداف:

– اهتمت بعض الدراسات بدراسة اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج كدراسات كل من (برهومي والخصاونة ,Barhoumi & AlKhassawneh 2017؛ سليم، ٢٠١٨؛ بكير ,Bakeer, 2018؛ عبد المالك، ٢٠٢١؛ العجمي، ٢٠٢١).

– هدفت بعض هذه الدراسات إلى دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم المدمج كدراسة (عبد المالك، ٢٠٢١).

–اهتمت بعض الدراسات باتجاهات الطلبة أو أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني أو استخدام المنصات الرقمية في التعليم، كدراسات (عبد المالك، ٢٠٢١؛ الشريف، ٢٠١٦؛ الشرمان وبواعنة ,Alshorman & Bawaneh 2018؛ الشريف، ٢٠٢٠؛ الثمالي، ٢٠٢٠؛ يوسف، ٢٠٢٠، المقطري ,Almaqtri, 2021؛ وخليل وآخرون Khalil et al, 2021).

– كما اهتم بعضها بالصعوبات والمعيقات التي تواجه استخدام التعليم المدمج في التعليم كدراسة (العجمي، ٢٠٢١).

– كما اهتم بعضها بالعلاقة بين استخدام البلاك بورد Blackboard في دراسة المقررات والتحصيل كدراسات (الثمالي، ٢٠٢٠؛ يوسف، ٢٠٢٠).

وعلى اختلاف هذه الدراسات واختلاف عيناتها وأهدافها، إلا أنه لا توجد دراسة بحثت في اتجاهات طلبة جامعة حائل تجاه التعليم المدمج، ولم تبحث أي منها اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج في ضوء متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي مجتمعة.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وهو أحد مناهج البحث العلمي ويستخدم في التوصل إلى نتائج حول الظواهر أو المشكلات المدروسة بما يمكن من تخطيطها مستقبلاً وبيان أوجه الارتباط فيبينها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة حائل، البالغ ٣٨٧١٥ طالباً وطالبة، كما تكونت عينة الدراسة من (٨٢١) طالباً وطالبة (٣٦٥ طالباً و٤٥٦ طالبة)، اختيروا بالطريقة العشوائية المتيسرة، من كليات: (إدارة الأعمال، الآداب، التربية)، وهي الكليات الأكثر استخداماً للتعليم المدمج، نسبة لأعداد الطلبة الكبيرة فيها، والذين استجابوا على مقياس الدراسة المرسل عبر وسائل التواصل الاجتماعي لطلبة هذه الكليات، جدول ١.

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	365	44.5
	أنثى	456	55.5
الكلية	كلية التربية	345	42.0
	الآداب	315	38.4
	إدارة الأعمال	161	19.6
المستوى الدراسي	الأول والثاني	528	64.3
	الثالث والرابع	72	8.8
	الخامس والسادس	139	16.9
	السابع والثامن	82	10.0
	المجموع	821	100.0

أداة الدراسة

مقياس الاتجاهات نحو التعليم المدمج: طوّرت الباحثة هذا المقياس بالاستناد إلى الدراسات السابقة الخاصة بالموضوع كدراسات كل من (سليم، ٢٠١٨؛ والعجمي، ٢٠٢١)، حيث عدّلت على بعض العبارات، وحذفت بعضها؛ بحيث كانت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٣٢) فقرة بتدريج خماسي (١-٥)، بحيث يتم تصحيح المقياس حسب المعيار الإحصائي التالي: (من ١,٠٠- ٢,٣٣ اتجاهات منخفضة، أكبر من ٢,٣٣- ٣,٦٧ اتجاهات متوسطة، أكبر من ٣,٦٧- ٥,٠٠ اتجاهات مرتفعة).

صدق بناء مقياس الدراسة:

للتحقق من صدق المقياس، تم التحقق من الصدق البنائي له؛ وذلك باستخراج معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، بتطبيقه على

عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) مستجيباً، وقد تراوحت معاملات الارتباط للفقرات مع الدرجة الكلية بين (0.36-٠,٨٣)، وقد كانت جميع معاملات الارتباط للفقرات مقبولة ودالة إحصائيًّا حسب الجدول٢.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.66(**)	12	.80(**)	23	.63(**)
2	.68(**)	13	.83(**)	24	.36(*)
3	.46(*)	14	.77(**)	25	.48(**)
4	.47(**)	15	.66(**)	26	.56(**)
5	.44(*)	16	.77(**)	27	.38(*)
6	.49(*)	17	.70(**)	28	.56(**)
7	.41(*)	18	.80(**)	29	.80(**)
8	.53(**)	19	.76(**)	30	.43(*)
9	.61(**)	20	.65(**)	31	.37(*)
10	.76(**)	21	.44(*)	32	.44(*)
11	.76(**)	22	.45(*)		

*دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثبات مقياس الدراسة:

وللتحقق من ثبات مقياس الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بتطبيق المقياس، وإعادة التطبيق له بعد مدة أسبوعين على مجموعة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) مستجيباً، وحساب معامل الارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد المجموعة في المرتين وقد بلغ (٠,٨٧). كما تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (٠,٨٣)، وهي قيم ملائمة لغايات الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.
٢. معامل الارتباط بيرسون.
٣. معادلة كرونباخ ألفا.
٤. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٥. تحليل التباين الثلاثي.
٦. المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج؟

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، جدول٣.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج مرتبة تنازليًّا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٤	يسعدني أن المدرس ينظم محاضرته بشكل فاعل ومنظم لتحقيق أهدافها.	4.60	.788	مرتفع
٢	٥	يسعدني أن إدارة المدرس لوقت المحاضرة يسهم بشكل فاعل في تحقيق أهدافها	4.53	.833	مرتفع
٣	٢١	يوفر التعليم المدمج الوقت والجهد	4.51	.899	مرتفع
٤	3	يريحني وضوح أهداف المحاضرة وتنوعها	4.49	.880	مرتفع
٥	7	أستمتع بأسلوب المدرس لأنه يساعدني على استيعاب العديد من المفاهيم.	4.48	.952	مرتفع
٦	8	يسعدني التفاعل الحاصل بين الطلبة من جهة والمدرس من جهة أخرى.	4.42	1.003	مرتفع
٧	١٥	يسعدني مواكبة التطورات الحاصلة في مجال التعليم الإلكتروني.	4.37	1.014	مرتفع
٨	٢٠	التعليم المدمج يقلل من عناء المواصلات والازدحام.	4.37	1.103	مرتفع
٩	6	يريحني استخدام المدرس لأكثر من أسلوب في المحاضرة.	4.32	1.030	مرتفع
١٠	١٩	التعليم المدمج يحقق التباعد الاجتماعي، في جزء التعلم الإلكتروني منه.	4.32	1.137	مرتفع
١١	11	تريحني بعض المحاضرات لأنها توفر فرصة للطلبة للتركيز على مهارات تفكير عالية.	4.22	1.056	مرتفع
١٢	٢٣	يساعد التعليم المدمج الطلبة في اكتساب مهارات حاسوبية.	4.18	1.019	مرتفع
١٣	٢٢	يسهم التعليم المدمج في تحسين طرق التدريس وتطويرها.	4.17	1.150	مرتفع
١٤	٢٤	يفتح التعليم المدمج المجال للطلبة للتعلم بأكثر من طريقة.	4.17	1.006	مرتفع
١٥	16	يسرني أن التعليم المدمج يرسخ مفهوم التعليم الذاتي.	4.11	1.214	مرتفع
١٦	18	يريحني تنوع أساليب التقويم المتبعة في المحاضرات المدمجة.	4.09	1.175	مرتفع
١٧	17	يريحني توفر التغذية الراجعة في أثناء المحاضرات المدمجة.	4.08	1.265	مرتفع

الرتبة	م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٨	13	استمتع بالمحاضرات المدمجة لأنها تتعرض إلى مواقف تعليمية غير تقليدية.	4.05	1.253	مرتفع
١٩	٢٨	يقلل التعليم المدمج من مستوى القلق والخوف لدى الطلبة، لما يحققه من تباعد اجتماعي يقلل من فرص انتشار فيروس كورونا.	4.04	1.242	مرتفع
٢٠	14	أشعر بأن أسلوب المحاضرة المدمجة يساعدني في التغلب على بعض المشاكل التعليمية.	4.03	1.273	مرتفع
٢١	12	أشعر بأن التدريس المدمج يزيد من مستوى التحصيل عند الطلبة.	3.99	1.331	مرتفع
٢٢	٢٥	يتيح التعليم المدمج للطلبة فرصة إدارة الوقت.	3.95	1.167	مرتفع
٢٣	٢٧	ينمي التعليم المدمج من مهارات التفكير لدى الطلبة.	3.94	1.262	مرتفع
٢٤	10	يسعدني أن مستوى استيعابي للمحاضرات المدمجة أعلى من المحاضرات العادية.	3.85	1.284	مرتفع
٢٥	٣٠	يعرض التعليم المدمج المعلومات بطريقة أكثر تشويقاً.	3.80	1.322	مرتفع
٢٦	٣١	يشجع التعليم المدمج على مشاركة الطلبة في الأنشطة.	3.76	1.379	مرتفع
٢٧	٢٩	يراعي التعليم المدمج الفروق الفردية بين الطلبة.	3.75	1.328	مرتفع
٢٨	٢٦	يثير التعليم المدمج دافعية الطلبة نحو التعلم.	3.74	1.345	مرتفع
٢٩	٣٢	يزيد التعليم المدمج من تركيز الطلبة.	3.69	1.460	مرتفع
٣٠	2	أشعر بالمتعة أثناء وجودي في محاضراتي المدمجة.	3.68	1.308	مرتفع
٣١	1	يتولد لدي يوميا الشعور بالرغبة لحضور المحاضرات المدمجة.	3.67	1.238	متوسط
٣٢	9	أشعر بالراحة عندما يكلفني المدرس للقيام بأية مهمة في المحاضرة.	3.38	1.258	متوسط
		الدرجة الكلية	4.09	.634	مرتفع

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (٣,٣٨-٤,٦٠)، بحيث جاءت الفقرة (٤) التي تنص على (يسعدني أن المدرس ينظم محاضرته

بشكل فاعل ومنظم لتحقيق أهدافها) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٠)، بينما جاءت الفقرة (٩) ونصها (أشعر بالراحة عندما يكلفني المدرس للقيام بأية مهمة في المحاضرة) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٨). وكان المتوسط الحسابي لاتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج ككل (٤,٠٩) وهو مستوى مرتفع.

وتوافق هذه النتيجة ما توصلت إليه مجمل الدراسات السابقة التي تم استعراضها كدراسات كل من (الشريف، ٢٠١٦؛ برهومي والخصاونة Barhoumi & AlKhassawneh, 2017 ؛ سليم، ٢٠١٨؛ بكير Bakeer, 2018، ٢٠١٨؛ الشرمان وبواعنة ٢٠١٨ Alshorman, & Bawaneh؛ الشريف، ٢٠٢٠؛ الثمالي، ٢٠٢٠؛ يوسف، ٢٠٢٠؛ عبد المالك، ٢٠٢١؛ العجمي، ٢٠٢١؛ المقطري ٢٠٢١ ,Almaqtri؛ وخليل وآخرون٢٠٢١ ,Khalil et al).

ويعلل الاتجاه الإيجابي المرتفع لطلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج؛ بأن ما يضيفه التعليم المدمج للطلبة من تباعد يقلل من مشاعر الخوف والقلق لديهم والمرتبطة بالعدوى وانتشار الفيروس، كما يوفر الوقت والجهد ويريحهم من عناء المواصلات، إضافة إلى أن التعليم المدمج فيه استخدام للطريقة الحضورية في التدريس والتدريس عن بعد مما يحقق التمازج بين الطريقتين والتنوع في الأساليب التدريسية، كما يسهم تقديم الواجبات وتقييم الطلبة وتنوع الأنشطة في التعليم المدمج، في تحفيز الدافعية لدى الطلبة ودفعهم نحو تحسين مستواهم التحصيلي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج تعزى إلى متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي؟

للإجابة عن السؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج حسب متغيرات: (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي) جدول ٤.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج حسب متغيرات الجنس والكلية والمستوى الدراسي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.15	.578	365
	أنثى	4.03	.671	456
الكلية	كلية التربية	4.09	.647	345
	الآداب	4.17	.588	315
	إدارة الأعمال	3.90	.659	161
المستوى الدراسي	الأول والثاني	4.10	.631	528
	الثالث والرابع	4.25	.523	72
	الخامس والسادس	4.12	.560	139
	السابع والثامن	3.81	.775	82

تبين من الجدول (٤) أن هنالك تباين ظاهري في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج لاختلاف فئات متغيرات: (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات استخدم تحليل التباين الثلاثي جدول (٥).

جدول (٥) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والكلية والمستوى الدراسي على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.561	1	2.561	6.700	.010
الكلية	7.122	2	3.561	9.316	.000
المستوى الدراسي	8.635	3	2.878	7.529	.000
الخطأ	311.166	814	.382		
الكلي	329.724	820			

تبين من الجدول (٥) الآتي:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**α=0.05**) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف (٦,٧٠٠)، وبدلالة إحصائية بلغت (.٠١٠)، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**α=0.05**) تعزى لأثر الكلية، حيث بلغت قيمة ف (٩,٣١٦) وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه **(Scheffe)** كما هو مبين في الجدول (٦).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (**α=0.05**) تعزى لأثر المستوى الدراسي، حيث بلغت قيمة ف (٧,٥٢٩)، وبدلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠٠)، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه **(Scheffe)** كما هو مبين في الجدول (٧).

جدول (٦) المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر الكلية على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج

	المتوسط الحسابي	كلية التربية	الآداب	إدارة الأعمال
كلية التربية	4.09			
الآداب	4.17	-.08		
إدارة الأعمال	3.90	.19(*)	.27(*)	

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين كلية إدارة الأعمال من جهة وكل من كلية التربية والآداب من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كليتي التربية والآداب.

جدول (٧) المقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لأثر المستوى الدراسي على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج

	المتوسط الحسابي	الأول والثاني	الثالث والرابع	الخامس والسادس	السابع والثامن
الأول والثاني	4.10				
الثالث والرابع	4.25	-.15			
الخامس والسادس	4.12	-.03	.12		
السابع والثامن	3.81	.29(*)	.44(*)	.31(*)	

*دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين المستويين السابع والثامن من جهة وكل من الأول والثاني، والثالث والرابع، والخامس والسادس من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الأول والثاني، والثالث والرابع، والخامس والسادس.

تبين من نتائج السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، وتوافق هذه النتيجة دراسات كل من (سليم، ٢٠١٨؛ والشريف ،٢٠٢٠)، كما وتخالف دراسات كل من (العجمي، ٢٠٢١؛ والشريف،٢٠١٦؛ والشرمان وبواعنة ٢٠١٨ Alshorman & Bawaneh,؛ والثمالي، ٢٠٢٠؛ والمقطري ٢٠٢١ Almaqtri,). وربما يعود ذلك إلى أن الذكور أكثر ميلاً إلى حب التحكم في أوقاتهم وهذا متحقق لهم في ظل التعليم المدمج، إضافة إلى ارتباط بعضهم بالوظائف والأعمال، التي يتناسب معها أن تكون بعض محاضراتهم عن بعد من خلال التعليم المدمج.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية، وجاءت الفروق لصالح كليتي التربية والآداب، وتوافق هذه النتيجة دراسات كل من (سليم، ٢٠١٨؛ عبد المالك، ٢٠٢١)، كما وتخالف دراسة الثمالي، ٢٠٢٠). وقد يعلل ذلك بأن الطلبة في كليتي التربية والآداب تميل معظم مقرراتهم إلى أن تكون نظرية بخلاف طلبة كلية إدارة الأعمال الأمر الذي يعود عليهم بالرتابة في المحاضرات، واستخدام التعليم المدمج يخرج بهم عن هذه الرتابة ويجعلهم أكثر ميلاً نحو الأساليب الحديثة في التعليم وما تضيفه من تنوع في الأساليب، كما أن طلب بعض الواجبات والأنشطة من خلال المنصة يساعد الطلبة على حلها نظراً لتوفر الوقت الكافي والسهولة في الحصول على المصادر مما يحفزهم نحو هذا النوع من التعليم، والذي يختصر عليهم الكثير من الوقت والجهد.

وتبين من نتائج السؤال وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدراسي، وجاءت الفروق لصالح كل من الأول والثاني، والثالث والرابع، والخامس والسادس. وتوافق هذه النتيجة دراسة (الشرمان وبواعنة ٢٠١٨ Alshorman & Bawaneh,)، وربما يعلل ذلك بأن طلبة المستويات الأدنى بحكم الفترة العمرية لهم أكثر ميلاً نحو استخدام التقنية في التعليم، كما أنهم في الغالب لا يكونون قد تمتعوا بالمعرفة التحصيلية التراكمية التي تمكن الطلبة في المستويات الأعلى من تحقيقها واستخدام التعليم المدمج في حل الواجبات والأنشطة وبعض الاختبارات يسهل عليهم ذلك.

السؤال الثالث: ما علاقة اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج بمستوى التحصيل الدراسي لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج ومستوى التحصيل الدراسي لديهم، جدول (٨).

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج ومستوى التحصيل الدراسي لديهم

		الدرجة الكلية
المعدل التراكمي	معامل الارتباط ر	.158(**)
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	821

*دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

**دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٨) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيًّا بين اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وتوافق هذه النتيجة نتائج دراسات كل من (بكير Bakeer, 2018؛ والثمالي، ٢٠٢٠؛ ويوسف، ٢٠٢٠)، وربما يعود ذلك إلى تنوع الأساليب التدريسية المتحقق في التعليم المدمج، واستمتاع الطلبة بدمج التقنية مع الأسلوب التقليدي، وتحفيز التعليم المدمج للطلبة نحو استخدام المهارات الحاسوبية، ومهارات التفكير العالية، بالإضافة إلى مساعدة التعليم المدمج الطلبة في التغلب على المشكلات التعليمية من خلال التنوع الحاصل في أساليب التدريس والتقويم والتفاعل، وتشجيعه الطلبة على التعلم الذاتي وإدارة الوقت وزيادة تركيز الطلبة، وعرض المحاضرات بطريقة أكثر تشويقاً من المحاضرات العادية مما يثير الدافعية للتعليم لدى الطلبة، خاصة وأن الطلبة في زمننا هذا تشكل التقنية بالنسبة لهم استخداماً يوميّاً لا يمكن الاستغناء عنه.

التوصيات

واستناداً إلى نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- اعتماد التعليم المدمج كأسلوب تدريس، والتطوير من أساليبه وأدواته ليناسب الأفراد على اختلاف جنسهم ومستوياتهم الدراسية.
- تطوير تقنيات التعليم المدمج بما يتوافق مع المقررات العملية.
- توفير المقررات الإلكترونية التي تنسجم مع التعليم المدمج وتزويد الكليات بها.

المقترحات

- إجراء دراسات هادفة إلى البحث في طرق رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة الدارسين بأسلوب التعليم المدمج.
- البحث في العقبات التي تواجه التعليم المدمج لدى طلبة جامعة حائل وطرق تذليلها.

المراجع

أولاً: المراجع والمصادر العربية:

أحمد، ولاء. (٢٠١٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم لتسهيل العملية التعليمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث، غزة، فلسطين، ٣** (٥)، ٥٢-٨٠.

الثمالي، عبد الرزاق. (٢٠٢٠). اتجاهات طلاب جامعة الطائف نحو دراسة مقررات الثقافة الإسلامية من خلال نظام إدارة التعلم (Blackboard) وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي ووعيهم الأخلاقي. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، (١٨٦)، ٢، ١٧٩-٢٢٠.

الجامعة السعودية الإلكترونية https://seu.edu.sa/ar/blending-learn

الجراح، عبد المهدي. (٢٠١١). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم. **دراسات العلوم التربوية، ٣٨** (٤)، ١٢٩٣-١٣٠٤.

حداد، أكرم. (٢٠٠٨). **تعليم الكبار والجامعات المفتوحة**. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي الثالث (التعليم وقضايا المجتمع المعاصر)، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر، ٢١٠-٢٢٠.

الحسين، أحمد بن محمد. (٢٠١٥). درجة تحصيل الطلبة في مقرر المناهج وطرق التدريس بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باستخدام نظامي (تدارسTadarus وبلاكبوردBlackboard) واتجاهاتهم نحو ذلك. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، ٨** (٢)، ٣٤٧- ٤٠٦.

الرشيدي، بندر بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٨** (١)،١٤١- ١٦١.

الرويلي، عبد العزيز. (٢٠١٨). معوقات استخدام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (البلاك بورد Blackboard) لدى طلاب كلية التربية في جامعة الملك سعود. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤** (١)، ٤٧٥- ٥١٢.

زيتون، عايش (٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. عمان: دار الشروق.

سليم، تيسير إنداروس. (٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعليم المدمج. **دراسات العلوم التربوية، ٤٥** (٤)، ٤، ٢٤٢-٢٦٠.

الشبول، مهند وعليان، ربحي. (٢٠١٤). **التعليم الإلكتروني**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العرب، أسماء ربحي. (٢٠١٦). **التعلم الذاتي: مفاهيمه، أسسه، اساليبه**. مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الشرمان، عاطف. (٢٠١٥). **التعليم المدمج والتعلم المعكوس**. عمان: دار المسيرة.

الشريف، باسم. (٢٠٢٠). واقع اتجاهات طلبة الجامعة نحو توظيف المنصات الرقمية في التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية، جامعة طيبة أنموذجاً. **مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانية، ٧** (٢٢)، ٣٥٢- ٤٠٦.

الشريف، محمد. (٢٠١٦). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**. (١٦٨)، ٣، ٨٩١-٩٣٠.

الشمري، فهيد. (٢٠١٩). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل لنظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد Black Board. مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، (٢٠)، ٧، ١١٣- ١٦٠.

صالح، نداء. (٢٠١٠). **أثر استخدام برامج الدروس المحوسبة في تعليم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

صديق، حسين. (٢٠١٢). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. **مجلة جامعة دمشق، ٢٨** (٣+٤)، ٢٩٩-٣٢٢.

الطيطي، محمد وحمايل، حسين. (٢٠١٧). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٥** (١٨)، ١٩٦-٢١٠.

عبد المالك، هدى. (٢٠٢١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو التعليم الهجين واستخدام المنصة التعليمية Blackboard بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة في ظل جائحة فيروس كورونا. **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، (٤٥)، ٣، ٣٣٥-٣٧٥.

العجمي، الهادي. (٢٠٢١). اتجاهات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجه تطبيقه من وجهة نظرهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤١** (٣)، ١-١٨.

عماشة، محمد عبده. (٢٠١١). **تصميم برنامج تدريبي قائم على التكامل بين تكنولوجيا (تقنية) بث الوسائط (البود كاستينج) وشبكات الخدمات الاجتماعية وفاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام التطبيقات التعليمية للويب لدى معلمي التعليم العام واتجاهاتهم نحوها**. المؤتمر العلمى السابع: التعلم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية: مجتمعات التعلم التفاعلية: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية العربية وجامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية، ٢، ٤٩١ - ٥٤٧. http://search.mandumah.com/Record/384662

المحاميد، شاكر. (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**. عمان: دار المدى

المواضبة، رضا والزعبي، طلال. (٢٠٢٠). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو التعليم المدمج والصعوبات التي تواجههم في تطبيقه. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٠** (١)، ٣٨-٤٨.

يوسف، عثمان يوسف. (٢٠٢٠). اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني في ظل جائحة فيروس كورونا. **مجلة الحكمة للدراسات الإعلامية والاتصالية، ٨** (٢)، ٣٤-٦٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

AlHuneini, H., Walker, A., Badger, R. (2020). Introducing tablet computers to a rural primary school: An Activity Theory case study. **Computers & Education, 143**, (1), 1-22. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103648

Almaqtri, M. (2021). Attitudes of EFL College Students of the University of Bisha Towards eLearning**. International Journal of Linguistics, Literature And Translation, 4** (9), 105-116. DOI: 10.32996/ijllt.

Alshorman, B., & Bawaneh, A. (2018). Attitudes of Faculty Members and Students towards the Use of the Learning Management System in Teaching and Learning. **The Turkish Online Journal of Educational Technology, 17** (3), 1-15.

Bakeer, A. (2018). Students' Attitudes towards Implementing Blended Learning In Teaching English in Higher Education Institutions: A Case of Al-Quds Open University. **International Journal of Humanities and Social Science, 8** (6), 131-140. http//doi:10.30845/ijhss.v8n6p15.

Bao, W. (2020). COVID -19 and online teaching in higher education: A case study Of Peking University. **Human Behavior and Emerging Technologies, 2** (2), 113-115.

Barhoumi, W., & AlKhassawneh, H. (2017). Hail University Learners' Attitudes towards Blended Learning (BL). **Journal of Scientific and Engineering Research, 4** (4):1-6.

El Zawaidy, A. (2014). Using Blackboard in Online Learning at Saudi Universities: Faculty Member's Perceptions and Existing Obstacles. **International Interdisciplinary Journal of Education, 3** (7), p 141-150.

Garrison, D. (2011). **E learning in the 21st century: A framework for research and practice.** Taylor & Francis.

Gee &Gee, V. (2006). **The Winner's Attitude: Using the Switch Method to Change How You Deal with Difficult People and Get the Best Out of Any Situation at Work: Using the People and Get the Best Out of Any Situation**, McGraw Hill, USA

Huda, M., Maseleno, A., Atmotiyoso, P., Siregar, M., Ahmad, R., Jasmi, K &
Muhamad, N. (2018). Big Data Emerging Technology: Insights into Innovative Environment for Online Learning Resources. **International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13**
Khalil, A., Alamri, A., Aljeldah, M., Al-Dossary, R., Albaqawi, H., Al Hosis, K., Aljohan, M., Aljohani, K., Almadani, N., Alrasheadi, B, & Falatah, R. (2021). Practice and Attitude of Nursing Students towards Electronic Learning during COVID-19 Pandemic. **International Journal of Medical Research & Health Sciences, 10** (4), 89-96.
Liu, J. (2018). Construction of Real-time Interactive Mode-based Online Course Live Broadcast Teaching Platform for Physical Training. **International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13** (6), 73-85.
Rudd, D. & Rudd, D. (2014). The value of video in online instruction. **Journal of Instructional Pedagogies,** 13, 1–7.
Yanhong, S. (2018). Design of Digital Network Shared Learning Platform Bason SCORM Standard. **International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13** (7), 214- 227.

AlmrAjç
ÂwlA: AlmrAjç wAlmSAdr Alçrbyħ:
ÂHmd ،wlA'. (2019). AtjAhAt ÂçDA' hyŶħ Altdrys fy klyħ Alŝwbk AljAmçyħ nHw AstxdAm tknwlwjyA Altçlym ltshyl Alçmlyħ Altçlymyħ. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ،Almrkz Alqwmy llbHwθ ،γzħ ،flsTyn٣ ، (5)٨٠-٥٢ ،.
Alθmaly ،çbd AlrzAq. (2020). AtjAhAt TlAb jAmçħ AlTAŶf nHw drAsħ mqrrAt Alθqafħ AlĂslAmyħ mn xlAl nĎAm ĂdArħ Altçlm (Blackboard) wçlAqthA btHSylhm AldrAsy wwçyhm AlÂxlAqy. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr ،(186)٢٢٠-١٧٩ ،٢ ،.
AljAmçħ Alsçwdyħ AlĂlktrwnyħ https://seu.edu.sa/ar/blending-learn
AljrAH ،çbd Almhdy. (2011). AtjAhAt Tlbħ AljAmçħ AlÂrdnyħ nHw AstxdAm brmjyħ blAk bwrd (Blackboard) fy tçlmhm. drAsAt Alçlwm Altrbwyħ٣٨ ، (4)١٣٠٤-١٢٩٣ ،.
HdAd ،Âkrm. (2008). tçlym AlkbAr wAljAmçAt AlmftwHħ. bHθ mqdm ĂlŶ Almŵtmr Alçlmy Alçrby AlθAlθ (Altçlym wqDAyA Almjtmç AlmçASr) ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj ،mSr٢٢٠-٢١٠ ،.
AlHsyn ،ÂHmd bn mHmd. (2015). drjħ tHSyl AlTlbħ fy mqrr AlmnAhj wTrq Altdrys bçmAdħ Altçlm AlĂlktrwny wAltçlym çn bçd bjAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ bAstxdAm nĎAmy (tdArsTadarus wblAkbwrdBlackboard) wAtjAhAthm nHw ðlk. mjlħ Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ،jAmçħ AlqSym٨ ، (2)٣٤٧ ،- 406.
Alrŝydy ،bndr bn çbd AlrHmn. (2020). Âθr Altçlm AlĂlktrwny fy tHsyn mhArAt Altçlm AlðAty ldŶ Tlbħ tqnyAt Altçlym wAlAtSAl fy jAmçħ HAŶl. mjlħ AljAmçħ AlĂslAmyħ lldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٢٨ ، (1)١٤١،- 161.
Alrwyly ،çbd Alçzyz. (2018). mçwqAt AstxdAm nĎAm ĂdArħ Altçlm AlĂlktrwny (AlblAk bwrd Blackboard) ldŶ TlAb klyħ Altrbyħ fy jAmçħ Almlk sçwd. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ ÂsywT٣٤ ، (1)٤٧٥ ،- 512.
zytwn ،çAyŝ (2010). AlAtjAhAt AlçAlmyħ AlmçASrħ fy mnAhj Alçlwm wtdryshA. çmAn: dAr Alŝrwq.
slym ،tysyr ĂndArws. (2018). AtjAhAt Tlbħ jAmçħ AlblqA' AltTbyqyħ nHw Altçlym Almdmj. drAsAt Alçlwm Altrbwyħ٤٥ ، (4)-٢٤٢ ،٤ ، ٢٦٠.
Alŝbwl ،mhnd wçlyAn ،rbHy. (2014). Altçlym AlĂlktrwny. çmAn: dAr SfA' llnŝr wAltwzyç.
Alçrb ،ÂsmA' rbHy. (2016). Altçlm AlðAty: mfAhymh ،Âssh ،AsAlybh. mSr: AldAr AlçAlmyħ llnŝr wAltwzyç.
Alŝrman ،çATf. (2015). Altçlym Almdmj wAltçlm Almçkws. çmAn: dAr Almsyrħ.
Alŝryf ،bAsm. (2020). wAqç AtjAhAt Tlbħ AljAmçħ nHw twĎyf AlmnSAt Alrqmyħ fy Altçlym AljAmçy bAlmmlkħ Alçrbyħ

Alsçwdyħ ،jAmçħ Tybħ ÂnmwðjAً. mjlħ jAmçħ Tybħ llĀdAb wAlçlwm AlĂnsAnyħ٧ ، (22)٣٥٢ ،- 406.
Alŝryf ،mHmd. (2016). AtjAhAt Tlbħ jAmçħ ŝqrA' nHw Altçlym AlĂlktrwny. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ AlÂzhr. (168)٩٣٠-٨٩١ ،٣ ،.
Alŝmry ،fhyd. (2019). wAqç AstxdAm ÂçDA' hyŶħ Altdrys fy klyħ Altrbyħ bjAmçħ AlĂmAm çbd AlrHmn bn fySl lnĎAm ĂdArħ Altçlm AlĂlktrwny blAk bwrd Black Board. mjlħ AlbHθ Alçlmy fy Altrbyħ ،jAmçħ çyn ŝms ،(20)١٦٠-١١٣ ،٧ ،.
SAlH ،ndA'. (2010). Âθr AstxdAm brAmj Aldrws AlmHwsbħ fy tçlym Allγħ Alçrbyħ çlŶ tHSyl Tlbħ AlSf AlÂwl AlÂsAsy fy mdArs mHAfĎħ nAbls. rsAlħ mAjstyr γyr mnŝwrħ ،jAmçħ AlnjAH ،flsTyn.
Sdyq ،Hsyn. (2012). AlAtjAhAt mn mnĎwr çlm AlAjtmAç. mjlħ jAmçħ dmŝq٢٨ ، (3+4)٣٢٢-٢٩٩ ،.
AlTyTy ،mHmd wHmAyl ،Hsyn. (2017). wAqç Altçlym AlĂlktrwny fy AljAmçAt AlflsTynyħ fy Dw' ĂdArħ Almçrfħ mn wjhħ nĎr ÂçDA' hyŶħ Altdrys fyhA. mjlħ jAmçħ Alqds AlmftwHħ llÂbHAθ wAldrAsAt Altrbwyħ wAlnfsyħ٥ ، (18)٢١٠-١٩٦ ،.
çbd AlmAlk ،hdŶ. (2021). AtjAhAt ÂçDA' hyŶħ Altdrys wAlTlAb nHw Altçlym Alhjyn wAstxdAm AlmnSħ Altçlymyħ Blackboard bklyħ Altrbyħ Alnwçyħ jAmçħ AlqAhrħ fy Ďl jAŶHħ fyrws kwrwnA. mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ çyn ŝms ،(45)٣٧٥-٣٣٥ ،٣ ،.
Alçjmy ،AlhAdy. (2021). AtjAhAt Tlbħ AljAmçħ Alçrbyħ AlmftwHħ fy Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ nHw Altçlym Almdmj wAlSçwbAt Alty twAjh tTbyqh mn wjhħ nĎrhm. mjlħ AtHAd AljAmçAt Alçrbyħ llbHwθ fy Altçlym AlçAly٤١، (3)١٨-١ ،.
çmAŝħ ،mHmd çbdh. (2011). tSmym brnAmj tdryby qAŶm çlŶ AltkAml byn tknwlwjyA (tqnyħ) bθ AlwsAŶT (Albwd kAstynj) wŝbkAt AlxdmAt AlAjtmAçyħ wfAçlyth fy tnmyħ bçD mhArAt AstxdAm AltTbyqAt Altçlymyħ llwyb ldŶ mçlmy Altçlym AlçAm wAtjAhAthm nHwhA. Almŵtmr Alçlmy AlsAbç: Altçlm AlĂlktrwny wtHdyAt Alŝçwb Alçrbyħ: mjtmçAt Altçlm AltfAçlyħ: Aljmçyħ Alçrbyħ ltknwlwjyA Altrbyħ Alçrbyħ wjAmçħ AlqAhrħ – mçhd AldrAsAt Altrbwyħ٤٩١ ،٢ ، - 547.
http://search.mandumah.com/Record/384662
AlmHAmyd ،ŝAkr. (2003). çlm Alnfs AlAjtmAçy. çmAn: dAr AlmdŶ
AlmwADbħ ،rDA wAlzçby ،TlAl. (2020). AtjAhAt ÂçDA' hyŶħ Altdrys fy AljAmçAt AlÂrdnyħ nHw Altçlym Almdmj wAlSçwbAt Alty twAjhhm fy tTbyqh. mjlħ AlzrqA' llbHwθ wAldrAsAt AlĂnsAnyħ ، ٢٠ (1)٤٨-٣٨ ،.
ywsf ،çθmAn ywsf. (2020). AtjAhAt AlTlAb nHw Altçlym AlĂlktrwny fy Ďl jAŶHħ fyrws kwrwnA. mjlħ AlHkmħ lldrAsAt AlĂçlAmyħ wAlAtSAlyħ٨ ، (2)٦٦-٣٤،.

رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية

أ د. مسفر بن جبران القحطاني
قسم التربية
كلية التربية
جامعة الملك خالد

أ.فوزية بنت سعد القحطاني
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية
جامعة نجران

رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية

أ د. مسفر بن جبران القحطاني
قسم التربية – كلية التربية
جامعة الملك خالد

د. صفاء إبراهيم محمد عجلان
قسم التربية وعلم النفس – كلية التربية
جامعة نجران

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ١٠/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٧/ ٤/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية، وتم بناء الرؤية التربوية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وخبرة المملكة المتحدة، وخبرة فرنسا، وخبرة الإمارات العربية المتحدة في تعزيز الهوية الوطنية، التي دعمت الرؤية الحالية في محاورها الأربعة المتمثلة في فلسفة تربوية جديدة تستند إلى طبيعة المجتمع السعودي؛ فهو مجتمع له عقيدته وعاداته وثقافته وأفكاره وطموحاته ومشكلاته، التي اكتسبها عبر تاريخه الطويل، وسياسة تعليمية جديدة تنطلق من ثلاثة مفاهيم أساسية: المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والمشاركة المجتمعية والتعليم السياسي، ومحتوى مناهج وأنشطة تعزز الهوية الوطنية ببناء منظومة مناهج تتضمن وضع بناء تعليمي، يعتمد على المواد الإسلامية، واللغة العربية، والتاريخ الثقافي للمملكة العربية السعودية، وطرق تدريس تعزز الهوية الوطنية تضمن التعايش مع الطالب وجدانيًّا، حتى يتمكن من نقل الاتجاهات والقيم التي يتبناها إلى المتعلم، وتعزز الهوية الوطنية من خلال بناء ثقافة الحوار المتبادل وتشجيع الطالب على التعبير عن هويته وثقافته الوطنية بطلاقة.

الكلمات المفتاحية: رؤية تربوية – الهوية الوطنية – الخبرات العالمية.

A proposed Educational Vision for fostering National Identity in light of some Global Experiences

Dr. Misfer Jobran Alqahtani
Department Education
Faculty Education
King Khalid university

Fawziah Saad Alqahtani
Department Education and Psychology Faculty Education
Najran university

Abstract:

The current study aimed at providing a proposed educational vision for fostering national identity in light of some global experiences. This educational vision was built in light of the experiences of fostering cultural identity within the United States of America, the United Kingdom, France, and the United Arab Emirates. Thereby, the current vision was supported by its four dimensions. It represents a modern educational philosophy based on the nature of the Saudi community. Indeed, our community has its doctrine, customs, culture, ideologies, ambitions, and problems constructed across its very long history Additionally, the proposed vision represents a modern educational policy based on three main concepts: social and ethical responsibility, social engagement, and political education. It includes content and activities aiming at fostering national identity through creating a system of curricula depending on the Islamic subjects, The Arabic language, and the cultural history of the kingdom of Saudi Arabia. The methods by which national identity taught include the teachers dealing with the learner emotionally to transfer the targeted attitudes and values he/she adopts, building a culture of mutual dialogue, and encouraging the learner to express his/her national identity and culture frankly.

key words: Educational Vision - National Identity - Global Experiences.

مقدمة

تشغل قضية الهوية الوطنية بال معظم المفكرين والعلماء والمثقفين والقادة في دول العالم على وجه العموم، وبالمملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، وتتضافر جهودهم لإبراز الهوية الوطنية في نفوس أفراده من أجل منع الانقسامات وتشتت الهويات بينهم، وذلك من خلال مجموعة من الوسائل كالأسرة، ودور العبادة، ووسائل الإعلام، والأحزاب السياسية، والمدرسة، وغيرها من المؤسسات التربوية الرسمية وغير الرسمية.

وتشكل الهوية عنوانًا للذات، واعترافًا بالوجود، وسمة تميز المجتمع قبل الفرد، عن غيره من المجموعات البشرية، ولهذا أخذ موضوع الهوية أهمية بالغة، وارتبطت دراسته بجميع فروع العلوم الاجتماعية؛ وبخاصة علم الاجتماع والفلسفة والأنثروبولوجيا، لارتباطهم المباشر بدراسة سلوك الإنسان وبنائه الاجتماعي، وغدا موضوع الهوية في العقود الأخيرة، أحد أهم المواضيع الاجتماعية دراسة (عطلي، ٢٠١٧،٢٤).

وتتشكل الهوية الوطنية لدى أفراد أي شعب من الشعوب في سياق رغبتهم العميقة في تقدير الذات وتحصيل المكانة والاحترام وإدراك المعنى الإيجابي للوجود الإنساني، فهي عملية معرفية اجتماعية تكيفية تعبر عن هوية اجتماعية تتراص مع الهوية الفردية وتمنح الإنسان الاستقرار النفسي أو الاتزان الانفعالي وهي إضافة إلى بعدها الدافعي تغرس عمقًا في البعد المعرفي المرتبط بصميم البنية المعرفية البشرية التي ترتكز على التصنيف على صعيد الواقع الموضوعي والواقع الاجتماعي (جبر، ٢٠٠٨، ٦٢).

ولاشك أن أهمية الهوية الوطنية يرتبط بمفهوم الاندماج الاجتماعي الذي يشكل أساسًا لمفهوم المواطنة، الذي يغرس بالمواطنين مشاعر الولاء والانتماء لنظامهم السياسي، ويعمق فيهم حس الواجب إزاء مجتمعهم، ويؤسس لمفاهيم التعاون والأخوة والتماسك بين المواطنين، ويكرس مبادئ احترام الأنظمة والتعليمات، وقد تظهر إلى جانب الهوية الوطنية هويات فرعية تتراجع وتتقدم اعتمادًا على مجموعة من العوامل والمتغيرات، مما يتسبب في حدوث أزمة هوية سببها حالة فشل الفرد في تحديد هويته الوطنية، وتبني هوية سالبة قد تؤثر على مستقبله (العياصرة،٢٠١٩، ١٢٨).

كما تأتي أهمية الهوية الوطنية كونها سبيل التمايز، حيث تتمايز المجتمعات بما يملكه أفرادها من هوية قومية، تهتم في تكوينها بالثقافة القومية وما تتضمنه من لغة وجذور تاريخية، والمجتمع السعودي ليس استثناءً من تلك القاعدة، فثقافة المملكة العربية السعودية هي الركيزة الفكرية في بنية المجتمع ووعي الأفراد، ومنها تتشكل رؤية المجتمع لإشكالياته وطموحاته؛ ومن ثم فإن هذا يقتضي تأكيد أهمية جذور الثقافة للمجتمع السعودي لإبراز معنى الأصالة والانتماء(مكروم، ٢٠١٦،١٤)، والتي تستهدفهما العولمة؛ لتذويب الهوية الوطنية وصهرها بالهوية الغربية، محاولة تعميم نموذج مغاير لمفهوم المواطنة، وهذا من شأنه، دعم الإحساس بالدونية والتبعية وضعف الولاء والانتماء، وهذا ما نشهده اليوم في المجتمع السعودي، لقد أصبح المواطنون السعوديون شديدي التعلق بالحضارة الغربية والحلم بالعيش في محيطها، وأصبحوا يعانون حالة من الاغتراب الثقافي، فهم وإن كانوا يعيشون على أرضنا إلا أن وجداناتهم وعقولهم

مهاجرة مغتربة قيميًّا وفكريًّا(يونس، ٢٠١٧، ١٩)، وأصبح المواطن السعودي فاقدًا الوعي بالهوية الوطنية.

وفى ظل ذلك الانفتاح على الثقافات الأجنبية، يبرز دور التربية في مواجهة التيارات الثقافية التي يرفضها المجتمع، وإحداث التوازن المطلوب بين الهوية الثقافية والثقافة العالمية، فالتربية أداة فعالة يمكن عن طريقها غرس هوية الأمة في حياة المواطنين، وخاصة عن طريق المؤسسات التعليمية التي تعد جزءًا من هوية الأمة سواء في فلسفتها أو أهدافها أو نظامها أو مناهجها (سلامة، ٢٠٠١، ٥٧).

مشكلة البحث:

في عصر الإعلام المفتوح وانتشار شبكات البث الفضائي والمعلوماتية، أصبح العالم قرية إلكترونية صغيرة، يصعب فصل أي جزء منها عن الآخر، الأمر الذي قد يكون له تبعات وآثار على الهوية الوطنية للمجتمع، مما وجه أنظار بعض التربويين للتأكيد على أن الحفاظ على الهوية (الذاتية أو الخصوصية) الثقافية – التي تمثل القاعدة التي تقف عليها الأمة لتؤدي دورها الإنساني، وتشارك في بناء الحضارة الإنسانية من خلال تجاربها وإبداعاتها وإمكاناتها- أصبح التحدي المطروح بشدة على كل شعوب العالم التي تستشعر الخطر على هوياتها الوطنية.

والمجتمع السعودي شأنه شأن جميع المجتمعات تتأثر بشدة بالانفتاح على الثقافات المختلفة نتيجة لما تبثه الفضائيات والشبكة العنكبوتية" الإنترنت، الأمر الذي أدى إلى اغتراب الشباب وأبناء المجتمع عن هويتهم الوطنية، الأمر

الذي يحفز الباحثين على ضرورة التصدي لهذه الموجات المناوئة للثقافة الإسلامية والهوية الوطنية للمملكة.

وتشير بعض الدراسات كدراسة الطحان (٢٠٢٠) إلى ضعف أبعاد الهوية الوطنية الموجودة بالمقررات التعليمية بالمملكة العربية السعودية خاصة كتب المرحلة الابتدائية، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاهتمام بتلك المقررات والعمل على تضمينها متطلبات وإجراءات الهوية الوطنية، مما دعي الدراسة إلى توجيه الدراسات التالية إلى ضرورة اقتراح برامج تربوية تتضمن أبعاد الهوية الوطنية وسبل تعزيزها بالتعليم بالمملكة العربية السعودية، كما أشارت دراسة الغامدي(٢٠١٨) إلى ضعف الهوية الوطنية بالمملكة الأمر الذي استدعى وضع مقترح بتلك الدراسة عن ضرورة وضع تصور مقترح لسبل تعزيز الهوية الوطنية بالمؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية، الأمر الذى انطلقت منه الدراسة الحالية لتعمل على وضع رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية. مما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١-ما الإطار المفاهيمي للهوية الوطنية؟

٢-ما أهم الخبرات العالمية التي تعزز الهوية الوطنية؟

٣-ما الرؤية التربوية المقترحة لتعزيز الهوية الوطنية بالمملكة العربية السعودية؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي بصفة رئيسة إلى تقديم رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف إلى مفهوم الهوية الوطنية، ومكوناتها، وعناصرها، وعوامل تكوين الهوية بالمملكة العربية السعودية.

٢- الوقوف على أهم الخبرات العالمية لتعزيز الهوية الوطنية.

٣-وضع الرؤية التربوية المقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية البحث من أهمية موضوعه، كونه يناقش موضوعًا من الموضوعات المهمة التي تتعلق بتقديم رؤية تربوية مقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية، فالهوية الوطنية أساس الولاء والانتماء للوطن، فهي أساس البناء العقائدي والدور الذي يلعبه الدين والمعتقدات الوطنية في تيسير المشاركة الثقافية والتضامن بين أبناء الثقافة الواحدة، كما أنها ترتبط بالموروث الثقافي أو القومي الذي يعكس إحساس أبناء الثقافة بمدى تميز تاريخهم، كما تلعب الهوية الوطنية دورًا بارزًا في التجانس الثقافي الذي يزيد من قوة الترابط بين الثقافات الفرعية داخل الهوية الوطنية الواحدة، كما تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الفئة المستهدفة، فالفئة المستهدفة هي فئة الشباب، وهي الفئة التي يقوم عليها عماد المجتمع ويقوى ويشتد بها بناؤه، ومن أهم الفئات المستهدفة المسؤولون عن صناعة القرار، والقائمون على التخطيط التعليمي، حيث تضع

تلك الدراسة نصب أعينهم التأصيل التربوي للهوية الوطنية الأمر الذي يستدعي ترسيخها وتدعيمها من خلال كافة المؤسسات التربوية وبرامجها في أذهان ووجدان أفراد المجتمع، كما تنبع أهمية هذا البحث كونه يبحث في بناء رؤية تربوية جديدة لتعزيز الهوية الوطنية تربويًّا مستعينًا في ذلك ببعض الخبرات العالمية الرائدة في هذا المجال.

مصطلحات البحث:

١) تعزيز

يعرف التعزيز بأنه " العملية التي يتم بمقتضاها زيادة أو تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة عن طريق تقديم معزز يعقب هذا السلوك، أو تلك الاستجابة منه"(شحاته، النجار، عمار، ٢٠١١: ١٠٩).

٢) الهوية

تعرف الهوية بأنها "رمز وتجسيد اجتماعي مبني ومتعلق بالمتخيل أكثر منه طابع لواقع موضوعي أو تجسيد وإبراز تصور من خلال مجموعة ما وحدتها بالتمايز عن الآخرين وتشكل فئة متماثلة محققة ذاتها وتصنيفها وتمايزها (السقا، ٢٠١٣: ٤٥).

٣) الوطنية

تعرف الوطنية بأنها "ولاء السكان للدولة أيًّا كانت الدولة الموجودة فعلًا على أرض الواقع"(حكيم، ٢٠١٧: ٢٣١).

٤) الهوية الوطنية

تعرف الهوية الوطنية بأنها" نزعة سلوكية بين أفراد الأمة تؤدي لبلورة حالة من التماثل والتطابق فيما بينهم لخلق شعور وطني موحد يحمي ويعضض خصوصيتهم"(الشلاه،٢٠١٨: ٤٠).

٥) الخبرات العالمية

تعرف الخبرات العالمية إجرائيّاً بأنها تلك الإجراءات التربوية التي قامت بها بعض الدول عبر مؤسساتها التعليمية لتعزيز وتدعيم جذور الهوية الوطنية بها.

منهج البحث:

يستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج يتناول ما هو كائن من ظواهر أو وقائع وأحداث؛ ويقوم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، كما يقوم باستقصاء أو استقراء الظاهرة موضوع الدراسة تعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية، بقصد وصفها وتشخيصها، وكشف علاقتها بين الجوانب والعناصر الرابطة لها (حريزي، وغربي،٢٠١٣، ٢٦).

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض الدراسات السابقة، مع التنبيه على أن المحك الرئيس في أولوية العرض هو التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم، وذلك على النحو الآتي:

دراسة العياصرة(٢٠١٩)استهدفت تحليل مكونات الهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة الأردنية، والكشف عن وجود أزمة هوية لديهم أو عدم وجودها، وقد اعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي التحليلي، إلى جانب المنهج

الإحصائي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥ = ∝) على الدرجة الكلية لتشكل مكونات الهوية الوطنية، تبعًا لمتغير الدين ومتغير الفئة العمرية، ومتغير مستوى الدراسة، ومتغير مهنة الوالد، ومتغير الدخل الشهري، ومتغير المستوى التعليمي لكلا الوالدين، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر مكونات الهوية الوطنية وخصائصها لدى طلبة الجامعة الأردنية جاءت بدرجة متوسطة، حيث إن هناك ضعفًا في وعي الطلبة الجامعيين بالهوية الوطنية، وماهية العناصر الواجب توافرها لديهم لتتكون لهم هوية أردنية جامعة.

وسعت دراسة (Chen et al., 2019) نحو التحقق من العلاقة بين الصورة الذهنية للوطن والهوية الوطنية والمواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والفنية بتايوان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ١) وجود تأثير دال لصورة الوطن على الهوية الوطنية للفرد وخصوصًا متغيرات الصناعة والحياة، الثقافة والمجتمع المدني، ٢) وجود تأثير دال للهوية الوطنية في سلوكيات المواطنة وخصوصًا متغيرات الهوية الثقافية والهوية العرقية، ٣) وجود تأثير دال لصورة الوطن في سلوكيات المواطنة وخصوصًا الثقافة، التاريخ والمصادر البيئية، ٤) أمكن التنبؤ على نحو دال بصورة الوطن والهوية الوطنية معًا من خلال سلوكيات المواطنة لدى الطلاب.

وحاولت دراسة السيف(٢٠١٨) تحديد دور المدارس في المجتمع السعودي والقنوات الفضائية والمحلية والخليجية الحكومية في تعزيز الهوية الوطنية، ونبذ السخط والتبرم على النظام الاجتماعي والسياسي القائم وعلاقة وارتباط الهوية

الوطنية بالخصائص الفردية والعلمية لأفراد المجتمع، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستنتجت الدراسة أن مصادر التربية الأساسية في المجتمع السعودي(مدارس– إعلام) فاعلة في بناء شخصية وطنية متزنة، فهي جادة في التغذية الفكرية للحياة الوطنية وكشفت أن المدارس والتلفاز المحلي قد تكون في حالة وقاية دائمة ضد الإعلام الخارجي غير الحكومي الذي يرسل لأفراد المجتمع ثقافة الشك وخيبة الأمل واليأس، ومن ثم الانحراف في مفهوم الوطن عبر المراحل العمرية التي يمر بها الفرد فالخلل في الوطنية ليس له علاقة بسن محددة، أو فترة عمرية معينة، وليس له علاقة بتخصص علمي معين أو كليات محددة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن تعزيز الهوية الوطنية في المجتمع السعودي له علاقة وارتباط بغرس التعقل والاعتدال والأمل والحب والتسامح بإصرار في الجيل الجديد، وأن مصادر تفويض الوطنية حقيقة مستمرة، وهي سلسلة متصلة عبر المراحل العمرية التي يمر بها الفرد وليس لها علاقة بسن محدد، أو فترة عمرية معينة، وليس لها علاقة بتخصص معين.

أما دراسة حكيم(٢٠١٧) فاستهدفت تقديم تصور مقترح يقوم على فكرة تطوير محتوى مناهج المقررات الجامعية بالمملكة العربية السعودية من خلال سيناريو مقترح لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح يبنى على خمسة محاور: (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم، أعضاء هيئة التدريس) والإجراءات المقترحة لتفعيله، والمعوقات المتوقعة، وكيفية تلافيها، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من التوصيات منها الاستفادة

من التصور المقترح في تضمين أهداف واستراتيجيات تنمية الهوية الوطنية في نماذج القياس والتقويم الخاصة بالعملية الأكاديمية بالجامعات مثل توصيف المقررات، وتقرير المقرر، وبطاقة الطالب.

ودراسة (Khabbar, 2017) استهدفت التحقق من الكيفية التي يتم من خلالها تشكيل المدركات الخاصة بالهوية الوطنية، الدينية واللغوية لدى طلاب الفرقة الأولى الجامعية بجمهورية مصر العربية، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) طالبًا بالفرقة الأولى الجامعية بإحدى الجامعات الدولية بالقاهرة، وتم جمع البيانات باستخدام أسلوب المقابلات شبه المقننة. وأوضحت النتائج ما يلي: ١) وجود تأثير دال للخلفيات الثقافية والأكاديمية في تشكيل الهوية الوطنية، الدينية واللغوية، ٢) وجود تأثير دال للخبرات الحياتية في تكوين الهوية الوطنية، الدينية واللغوية، ٣) كانت أبرز مصادر تكوين الهوية هي الأسرة والأندية الطلابية.

وهدفت دراسة الشاهر(٢٠١٦) إلى تسليط الضوء على الثقافة الوطنية، وتحدثت الدراسة عن الثقافة فهي المنظار الذي يرى الفرد من خلال ذاته ومجتمعه من خلال التراث والهوية والقيم والمعتقدات والمعارف والفنون والعادات التي يتم استهلاكها وإعادة إنتاجها، كما أن الثقافة بمفهومها العام تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف الأهداف والمبادئ والقيم والمعتقدات والاتجاهات التي يتبناها كل مجتمع من المجتمعات، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وكشفت الدراسة عن ضعف الانتماء للوطن بسبب الهجرة إلى الخليج وما نتج عن ذلك من التشتت والتمسك بعادات وأفكار هذه الدول،

وتطرقت الدراسة إلى الحديث عن الإيمان بأن الاختلاف والتنوع الثقافي حقيقة كونية إنسانية يجب القبول بها فكرًا وسلوكًا، بالإضافة إلى إحياء البعد الإنساني المغيب عن مجمل الخطابات المجتمعية (الدينية–الثقافية–التعليمية)، وإشاعة تربية الفرح والبهجة ومحبة الناس في نفوس أبنائنا بالانفتاح على الثقافات الأخرى، واختتمت الدراسة مشيرة إلى أن الثقافة الوطنية تساعد على تحصين المجتمع من غزو الداخل والخارج كي يبقى المجتمع متماسكًا معافى بعيدًا عن كل الاختلافات التي قد تحدث.

وحاولت دراسة (Gelisli & Beisenbayeva, 2015) تحديد مدركات طلاب الجامعة بكازاخستان حول موضوع الهوية الوطنية، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) من طلاب الجامعة الأهلية الأوراسية بدولة كازاخستان، وتم جمع البيانات باستخدام مقياس مدركات الهوية الوطنية الذي أعده (Gelisli, 2013). وأوضحت النتائج أن المصدر لاستدماج مشاعر الهوية الوطنية كانت القيم الاجتماعية ثم الدين، ولم توجد فروق في مدركات الطلاب على مقياس الهوية الوطنية المستخدم تبعًا لعوامل السن، والنوع أو المنطقة السكنية، بينما وجدت فروق دالة في ضوء الفرقة الدراسية لصالح طلاب الفرقة الرابعة مقارنة بغيرهم.

وقامت دراسة الروسان والروسان (٢٠١٤) بالبحث في مفهوم الهوية الوطنية ومكوناتها من وجهة نظر الشباب الأردني عن طريق الإجابة على سؤال رئيس هو: أي هوية يمتلك الشباب الأردني؟ وحاولت الدراسة فهم وتفكيك مفهوم الهوية ومكوناتها الذاتية والموضوعية من خلال معرفة تصورات الشباب

الأردني لهذه الهوية ودرجة الإحساس بها، وإدراك مكوناتها، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى أن الشباب الأردني ينظر للهوية على أنها الإحساس بالانتماء إلى الأردن وإلى العشيرة في نفس الوقت، ثم التمسك بالنظام السياسي الأردني باعتباره حضانة لهذه الهوية، وارتباط ذلك بمكان عيشهم وطريقة تربيتهم.

وحاولت دراسة حسن (٢٠١٢) الكشف عن العوامل الأصلية التي أسهمت في ظهور الهوية الوطنية السعودية والتي أكسبتها قوة تجعلها تواجه تحديات التأثيرات الثقافية الخارجية وتصمد أمام محاولات نشر القيم الثقافية الغربية عن طريق دعاوي التحديث والابتعاد عن التشدد، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأوضحت الدراسة سبل دعم الانتماء للهوية الوطنية وضمان استمرارية هذا الانتماء وحيويته عبر الزمن ورغم التغيرات التي يشهدها المجتمع بتأثير من عمليات الاحتكاك.

وسعت دراسة (Idris et al., 2012) إلى التحقق من مدركات طلاب الجامعة حول دور التربية في تشكيل الهوية الوطنية لدى الشباب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات. وكانت قوام العينة (٣٧٦) من طلاب الفرقة الأولى والنهائية بجامعة ماليزيا الوطنية (١١٧ ذكور – ٢٣٩ إناث)، وهم من جنسيات مختلفة (٢٤٨ ماليزيين، ٩٨ صينيين، ٢٣ هنود، ١٣ من جنسيات أخرى)، وأوضحت النتائج أن دور التربية في تشكيل الهوية الوطنية كان مرتفعًا جدًّا في ضوء استجابات أفراد العينة، وأمكن تفسير ذلك في ضوء ما تكسبه التربية للفرد من

مهارات وقيم ومعارف تعمل على نحو مستمر في تطوير شخصية الفرد وتسهم في تطبيقه للمعارف المكتسبة في الواقع الفعلي، الأمر الذي ينعكس على جودة حياته بشكل إيجابي.

بينما استهدفت دراسة (Raven & O'Donnell, 2010) التحقق من فعالية قائمة على القصة الرقمية في تنمية الهوية الوطنية، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) من طلاب كليات التكنولوجيا بالشارقة بدولة الإمارات، وتم توظيف مدخل القصة الرقمية حول موضوع "إماراتي وأفتخر" والذي تراوحت قصصه ما بين التقاليد الأسرية إلى الرموز الثقافية، وتم إجراء دراسة الحالة من أجل التحقق من كيفية تأثير القصص الرقمية على مدركات الطلاب فيما يتعلق بالهوية الذاتية والوطنية، وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الجماعية العميقة والاستبانات، وأوضحت النتائج أن مدخل القصص الرقمية بمثابة مدخل ابتكاري لتنمية الهوية الوطنية أو معالجة الموضوعات الاجتماعية بشكل عام.

واستهدفت دراسة (Tan & Hashim,2009) المقارنة بين الإجراءات التي تتبناها الحكومات في دولتي ماليزيا وسنغافورة في تعزيز الهوية الوطنية استنادًا إلى الوسائل التربوية، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وقد أشارت النتائج إلى أنه بالرغم من تبني كلتا الدولتين لمدخل التعددية الثقافية في مجال تعزيز الهوية الوطنية، إلا أن الإجراءات التي تنتهجها كل منهما في التعامل مع المجموعات العرقية مختلفة، فالحكومة الماليزية تتبنى سياسات التمييز الإيجابي في التربية فيما يتعلق بتعزيز الميول العرقية الماليزية، بينما

تؤكد الحكومة بسنغافورة على مبدأ المساواة في معاملة جميع الجماعات العرقية، مع التأكيد على أن الحراك الاجتماعي إنما يتم في ضوء مبدأ استحقاق الجدارة، وانتهت الدراسة إلى التأكيد على بذل المزيد من الجهود لتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب من خلال التركيز على عوامل المعرفة العرقية، والتقدير، والتركيز على تضمين مهارات الناقد الاستقصاء الناقد ومعالجة القضايا العرقية والوطنية بمختلف المقررات الدراسية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة ذات الاتصال المباشر وغير المباشر بموضوع الدراسة، أن بعضها تناول الهوية الوطنية كدراسة دراسة حسن (٢٠١٢)، ودراسة الروسان والروسان(٢٠١٤)، ودراسة الشاهر(٢٠١٦)، ودراسة حكيم (٢٠١٧)، ودراسة السيف(٢٠١٨)، ودراسة العياصرة (٢٠١٩).كما تناول بعضاَ منها دور المؤسسات التربوية في تعزيز الهوية الوطنية كدراسة العياصرة (٢٠١٩)، و دراسة السيف(٢٠١٨)، دراسة حكيم (٢٠١٧)، وفي المجمل يتضح الاتفاق بين جميع الدراسات على أهمية الهوية الوطنية وأهمية الأدوار التي تقوم بها المؤسسات التربوية لتعزيز الهوية الوطنية.

واستفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد الإطار المفاهيمي للبحث الحالي، وإعداد المشكلة، وتصميم الاستبانة، ومعالجتها إحصائيًّا، كما استفاد منها البحث في وضع الرؤية التربوية المقترحة لتعزيز الهوية الوطنية.

أولًا: مفهوم الهوية الوطنية

إن مفهوم الهوية هو مفهوم إشكالي، لأن للهوية أبعادًا شائكة ومتداخلة فيما بينها، تتصل بالحقل الفلسفي والمعرفي والسياسي والتاريخي، علاوة على عوامل أخرى تتفاعل مع الهوية كاللغة، والأيديولوجيا، والتراث، والدين، وهذه الإشكالية تحتمل الحل وعدمه، بحيث نكون أمام معادلة متحركة، تنتج نفسها بنفسها، وتعيد ترتيب أولويتها، والسبب يعود إلى طبيعة الهوية المتغيرة في مرحلة العولمة المعاصرة التي فرضت على هذا العالم ألوانًا متنوعة من التحولات والمتغيرات الكمية والنوعية المتسارعة، وبالتالي فإن فهم واستيعاب مفهوم الهوية أو تعريفها بصورة محددة يختلف من باحث لآخر، ومن نموذج لمجتمع بشري لآخر، ومن حضارة لأخرى، وهو ما يضعنا أمام عدة تعريفات تختلف فيما بينها، إلا إنها تجمل في الإطار العام على أن الهوية ليست شيئًا منجزًا ونهائيًّا منغلقًا على ذاته، وإنما امتداد للتاريخ والحضارة، وهى قيم وخصائص قابلة للتحوير والتطوير والتحول من زمن لآخر حسب المستجدات، لذا الهوية تمر في تفاعل وازدهار وتعيش حالة ركود وانكماش(فليقلي، وأبو غوش، ٢٠١١، ١).

وتعرف الهوية الوطنية بأنها "حقيقة الشخص المطلقة المشتملة على صفاته الجوهرية، وهى الوعي بالذات وبالمصير التاريخي الواحد من واقع الحيز المادي والروحي الذي نشغله في البنية الاجتماعية، وبفعل السمات والمصالح المشتركة التي تحدد توجهات الناس وأهدافهم لأنفسهم ولغيرهم، وتدفعهم للعمل معًا في تثبيت وجودهم والمحافظة على منجزاتهم وتحسين وضعهم وموقعهم في التاريخ،

كما يمكن تعريفها بأنها السمات المشتركة التي تتميز بها جماعة معينة من الناس وتعتز بها، أو هي مجموعة المفاهيم العقائدية والتراثية لجماعة ارتبطت بتاريخ وأصول إنسانية ومفاهيم فكرية، أدت إلى إفراز سلوك فكري مترجم بأدب وفن وفلكلور جعلت من تلك الجماعة ذات شخصية مميزة عن غيرها، فالهوية "عملية إبداع مستمرة للفرد، تمثل مجموعة السمات الروحية والفكرية والعاطفية الخاصة التي تميز مجتمعًا بعينه وطرائق الحياة ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات وطرائق الإنتاج الاقتصادي والحقوق (الطحان،٢٠٢٠: ٢١٠).

كما تعرف بأنها" جملة الصفات والخصائص التي تطبع أمة من الأمم يشترك فيها مجموعة الأفراد المكونون لها، فيتعرفون على بعضهم البعض من خلال هذه الصفات ويتميزون بها كذلك عن غيرهم من أفراد الأمم الأخرى (عمراني، ٢٠١٢، ١٦).

كما يمكن تعريف الهوية الوطنية بأنها "القدر الثابت والجوهري، والمشترك من السمات والقسمات العامة، التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات، والتي تجعل للشخصية الوطنية أو القومية، طابعًا تتميز به عن الشخصيات الوطنية الأخرى (التويجري، ٢٠١٢، ١١).

وتعرف الهوية الوطنية أنها "هوية اجتماعية ناظرة إلى الحدود السياسية، فالهوية السياسية هي شعور بالتعلق والتعهد لدى أفراد المجتمع حيال الرموز الثقافية الدالة على القيم والعادات واللغة والدين والتاريخ والأشياء المادية التي هي مصدر للوفاق والتضامن الاجتماعي بين الأفراد(أرمكى، ٢٠١٢، ٢٠١-٢٠٢)

كما يعرف مفهوم الهوية الوطنية أنه جملة المبادئ والخصائص والأسس المتشابهة في ثقافة المجتمع التي تجعله متفردًا عن غيره من المجتمعات في الثقافة والتاريخ – فهي بمثابة بصمة ثقافية – يجب الإيمان والاعتزاز بوجودها والحرص على نقلها للأجيال التالية، وبالتالي يتعمق الإحساس بالولاء والانتماء للمجتمع (عمارة، ٢٠١٠، ١٥).

وتعرف الهوية الوطنية أيضًا على إنها "بنية ذاتية تختلف عن مفهوم الجنسية وتعبر عن بصمة وعلامة مميزة لانتماء الفرد لأمة ما"(Tartakovsky, E., 2011,232).

ويتضح من التعريفات السابقة لمفهوم الهوية الوطنية أنها تمثل جملة المبادئ والخصائص المتشابهة، أو السمات العامة داخل المجتمع، والتي تكسب الشخصية السعودية نمطاً خاصّاً بها وتتمثل تلك الأسس في اللغة العربية، والدين الإسلامي، والتاريخ الثقافي، وبها يكون المجتمع شخصيته الفريدة التي تميزه عن المجتمعات الأخرى، كما يتضح من التعريفات السابقة أن الهوية الثقافية جزء من مكونات الهوية الوطنية، هي والعناصر التاريخية والمادية والاجتماعية، والتي يعمل البحث الحالي على تقديم رؤية له عبر بلورة رؤية تربوية لتعزيزها بالمؤسسات التربوية والتعليمية.

ثانيًا: مكونات الهوية الوطنية

تتمتع الهوية بمجموعة من المكونات التي يرتبط وجودها عبر شبكة من العلاقات التي تندرج في الخصائص المشتركة الحضارية والمشتركات الآتية؛ المجال الجغرافي والوطن التاريخي والمشترك، ووجود ذاكرة تاريخية مشتركة للأمة، وثقافة

شعبية مشتركة بين جميع فئات المجتمع، ومنظومة حقوق وواجبات مشتركة، يضعها المجتمع لتنظم العلاقة بين الدولة والأفراد مع بعضهم، واقتصاد مشترك مرتبط بمناطق معينة (الجابري، ٢٠١٠، ٣).

ثالثًا: عناصر الهوية الوطنية

إن عناصر الهوية الوطنية فردية كانت أو جماعية لا تنحصر في العناصر المادية وحدها بل تتعداها إلى مجموعة أخرى من العناصر وهي (لاشيد، ٢٠٠٦، ١١٠-١١٥).

١) العناصر المادية والفيزيائية: وتشتمل على الحيازات كالاسم والسكن والملابس، والقدرات الاقتصادية والعقلية، والتنظيمات المادية والانتماءات الفيزيائية والسمات المورفولوجية.

٢) العناصر التاريخية: وتشتمل على الأصول التاريخية والأحداث، والآثار التاريخية.

٣) العناصر الثقافية والنفسية: وتتضمن النظام الثقافي كالعقائد والأديان، والرموز الثقافية ونظام القيم، وصور التعبير الأدبي والفني، والعناصر العقلية مثل النظرة إلى العالم، والاتجاهات والمعايير العقلية، والنظام المعرفي مثل السمات النفسية الخاصة، واتجاهات نسق القيم.

٤) العناصر النفسية والاجتماعية: وتشمل على الأسس الاجتماعية كالسكن والجنس والمهنة والسلطة والدور الاجتماعي والانتماءات، والقدرات الخاصة بالمستقبل، كالقدرة والإمكانية والتكيف ونمط السلوك.

رابعًا: عوامل تكوين الهوية بالمملكة العربية السعودية

هناك عدد من العوامل التي أسهمت في تكوين الهوية السعودية وكان لكل منها دور لا يقل في أهميته عن بقية العوامل الأخرى، ولذلك فالعلاقة العضوية بين هذه العوامل لا تسمح بفصل أحدها عن الآخر إلا لأغراض التحليل والدراسة العلمية.

العامل الأول: توحيد المملكة

ترتبط الهوية الوطنية ارتباطًا وثيقًا ببناء المجتمع السياسي الذي تمثله الدولة كوحدة سياسية لها ذاتيتها، ولا يكتمل بناء الدولة إلا بوحدة الإقليم الذي تقوم عليه الدولة؛ فقد تم توحيد المملكة على يد الملك عبد العزيز بدءًا من استرداده الرياض وتخليصها من حكم محمد بن الرشيد وانتهاء بإعلان المملكة العربية السعودية في ١٧ جمادى الأولى عام ١٣٥١ هجرية، يوم صدر مرسوم ملكي يقضي بتوحيد أجزاء المملكة وأن تسمى المملكة العربية السعودية وأن يكون ملكها: ملك المملكة العربية السعودية"، وترجع أهمية توحيد المملكة إلى أنها ضمت الأجزاء الجغرافية المتعددة في كل واحد يسمو ويعلو على هذه الأجزاء. وتبعًا لذلك لم تعد هناك أهمية للحدود التي كانت معروفة لدى القبائل والتي كانت تسهم في عزل كل قبيلة عن غيرها وتشكل "محور صراع بين القبائل والعدوان المتبادل والصراع المرير بينهم وذلك لأن بعض المناطق كانت أوفر حظًا من غيرها من حيث موارد المياه أو لقربها من الطرق الرئيسة المأهولة (Al-Sa'ati, 1998,135)..

لقد خلق توحيد المملكة كيانًا جغرافيًّا متكاملًا يمثل الرمز المكاني الذي يتجمع حوله كل أبناء الجزيرة العربية وجعل انتماءهم القومي يعلو على انتمائهم القبلي والمحلي الضيق، فالهوية الوطنية لا تظهر إلا إذا كان لدى أفراد المجتمع اعتقاد بأنهم ينتمون إلى أمة بعينها، وأنهم جزء لا يتجزأ منها ومن ثم تتجاوز نظرتهم حدود القبلية والمجتمع المحلي إلى المجتمع على المستوى القومي، وأسهم توحيد المملكة في اندماج قطاعات السكان وزيادة وتيرة حراكهم المكاني والاجتماعي داخل المجتمع السعودي، ولم تعد موارد المجتمع وثرواته تخص قطاعًا منه دون غيره من القطاعات الأخرى إنما أصبحت تصب كلها في معين واحد هو الدولة التي تفرض قواعد عامة للاستفادة بتلك الموارد وتطبقها في كل مكان من المملكة دونما تمييز بين الأفراد على أساس من القبلية أو الانتماء العرقي(حسن، ٢٠١٢، ٤٥).

العامل الثاني: توطين البدو

لعبت سياسة توطين البدو دورًا مهمًّا في استقرار القبائل وتوطيد شعورها بالانتماء للأقاليم التي تعيش على أرضها ومن ثم للمجتمع القومي بأسره، وعزز هذا الاستقرار ما ارتبط بسياسة التوطين من برامج تنموية متعددة "اشتملت على النواحي المتعلقة بالزراعة والصحة والتعليم والشؤون الاجتماعية..— وبالتأكيد– التزام الدولة بمساعدة المناطق وخاصة المناطق الريفية– على تطوير الأنشطة الإنتاجية التي تشجع أكبر عدد من السكان على البقاء في هذه المناطق ومد الخدمات إليها" والعمل على التخلص من التفاوت في درجات النمو بين تلك المناطق، والحقيقة أن تكوين الهوية الوطنية يعتمد في جانب منه

على وعي المواطنين بانتمائهم للوطن الذي يعيشون على أرضه وينمو هذا الوعي بالعلم والتثقيف وتحسين الأوضاع الاجتماعية والثقافية للأفراد. وهو ما نجحت سياسة التوطين في إنجازه عندما استقر البدو في الهجر التي كانت نواة الوحدات الاستيطانية لهم (حسن، ٢٠١٢، ٤٥).

العامل الثالث: الأخلاق والقيم الإسلامية

تعد الجزيرة العربية مهدًا للرسالات السماوية ومهبطًا للدين الإسلامي وموطنًا لخاتم النبيين –صلى الله عليه وسلم– ومحلًا للكعبة المشرفة أقدس الرموز الإسلامية على الإطلاق. وهيأت كل هذه الظروف القبائل العربية لتلقي الأخلاق والقيم الإسلامية واتخاذها مظلة ثقافية توجه أفكارهم وسلوكهم. وقد امتزجت هذه الأخلاقيات بالأعراف والشيم العربية الأصيلة مثل الكرم والشجاعة والمروءة والاعتزاز بالنفس لتنسج شخصية سكان الجزيرة على نحو جعلهم يرفضون الخضوع للغير والانقياد له، ويعد الحماس الديني عاملًا مهمًّا في توحيد المملكة كما كان عاملًا مهمًّا في التوطئة لهجرتهم من حياة التنقل والترحال إلى حياة الاستقرار، وامتزجت الهوية الدينية الإسلامية بالهوية السياسية للدولة السعودية الناشئة، فالثروة الحقيقة للوطن تكمن في أفراده الممثلين للهوية الوطنية بعمقها الإسلامي العربي الحضاري(رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ٢٠١٧).

ثانيًا: الخبرات العالمية التي تعزز الهوية الوطنية

من المعلوم أن الهوية الوطنية تعني شعور الفرد بالانتماء إلى ثقافة معينة، والهوية هي ذات الفرد، والتي تتضمن في معناه عددًا من القيم والمعايير وجميع

أشكال الثقافة الإنسانية ومدى معرفة الفرد بهذه القيم، التي تدور حول عدد من المجالات المختلفة لأنها تمثل التراث الفكري له. ويتم تمثيل الهوية الثقافية في أشكال كثيرة، بما في ذلك القيم والعادات وطرق الملبس والكلام والتعليم. كما أنها تتمثل في جميع أشكال التعبير عن ثقافة الأمة، سواء كانت أماكن تاريخية أو أي شكل من أشكال الفن مما يدل على أن هذه الخاصية مميزة لحضارة عن باقي الحضارات. (Anastasia ,2017))

وفي الآونة الأخيرة، تم استخدام العديد من الاتجاهات والأساليب والرؤى وتطبيقها من أجل تعزيز وتنشيط الهوية الوطنية في المدن التاريخية والشوارع الرئيسة للمدن، ولكن تمثل التدخلات الحكومية والسياسات وخطط التنفيذ التحديات الاجتماعية الرئيسة التي تقابل هذه الرؤية، فالتجوّل هو عرض مباشر للمدينة حيث يرى الناس في أثناء تجولهم في بلد معين حضارة خاصة بهم وفريدة تشرح عاداتهم وتقاليدهم وتميزهم بها عن باقي الأمم ويخلقون صورة وهوية عامة للمدينة. وتطور هذه الرؤية الإبداعية للمجتمع تساعد باستمرار على بناء فكرة جديدة، وتعمل على تحقيق التوازن بين تناقض الطبيعة المتأصلة في قيم وثقافة المجتمع في الماضي والحاضر(Violeta ,2014))، ومن أهم الخبرات الرائدة في تعزيز الهوية الوطنية ما يلي:

خبرة الولايات المتحدة الأمريكية في تعزيز الهوية الوطنية

في الولايات المتحدة الأمريكية يتخذ التعبير عن الهوية الوطنية والالتزام بها أشكالًا متعددة، بعضها إيجابي وبعضها سلبي، إلا أن القاسم المشترك بينها، يؤكد على ضرورة أن يؤمن الفرد الأمريكي بتفوق دولته ومجتمعه على جميع

المجتمعات والدول الأخرى، كون ذلك الطرح يتوافق مع ما تحقق لهذه الدولة من إمكانات وقوة وقدرة لم يسبقها إليها أحد على مر العصور التاريخية (العيساوي، ٢٠١٨، ٥٠).

ومن المعلوم أن الولايات المتحدة من الدول التي تلتزم بالتعددية، ومن ثم فهي تتخذ موقفًا محايدًا بالنسبة للقيم التي يجب أن تتضمنها التربية للمواطنة Values- neutral أو Values- free، بمعني أنها تقف موقفًا محايدًا بالنسبة للقيم والقضايا الخلافية، تاركة القرار للفرد، وبصفة عامة يمكن القول بأن التربية التي تعزز الهوية الوطنية في الولايات المتحدة تهدف إلى؛ فهم البنية الأساسية والوظيفية للحكومة المحلية والفيدرالية، والارتقاء بالمجتمع سياسيًّا وديمقراطيًّا لتحسين الوطنية والديمقراطية، وفهم مبادئ حقوق الأفراد، مع مراعاة مبادئ الحرية والعدالة والمساواة، وفهم المشكلات والقضايا المحلية والدولية، وأهمية الاعتماد المتبادل بين المجتمعات، ومعرفة وسائل المشاركة السياسية على المستويات المختلفة، واكتساب مهاراتها، وتحسين حقوق الإنسان(Leicester, M., et al, 2005).

ويتم تعزيز الهوية الوطنية تربويًّا من خلال:

أ. السياسة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية إلى تعزيز الهوية الوطنية

نظرًا لأن الولايات المتحدة دولة اتحادية مكونة من ولايات لكل منها نظام تعليمي مستقل، فإنه يصعب التعميم بالنسبة لبرامج ومناهج تربية الهوية الوطنية، حيث تختلف من ولاية إلى أخرى، إلا أن هذه البرامج تحظى بالاهتمام والرعاية من قبل السلطات التربوية في كل الولايات بصور وأشكال مختلفة.

كما أن هناك اتفاقًا واسعًا عبر الدولة وهو أن مسؤولية المدارس هي التدريس بخصوص الديمقراطية، وإعداد الطلاب ليكونوا مواطنين ديمقراطيين فعالين، فإذا كانت في كل الدول تقع التربية للمواطنة داخل وخارج المدرسة، فإن دور المدرسة في الولايات المتحدة يعد مهمًّا بصفة خاصة للأسباب هي؛ أنها تتيح التعليم للجميع خاصة للمهمشين، وأن تربية الهوية تعد هدفًا للمدرسة العامة والسبب وراء تأسيسها، وأنها يمكن أن تصل إلى كل فرد، وأنها مؤهلة لأداء هذه المهمة، وأن بيئة المدرسة تسمح بالممارسة والتفاعل والعمل مع الآخرين تمهيدًا للمستقبل، وأن للمدرسة تأثيرًا على باقي المؤسسات(National Alliance for Civic Education,2003, 58).

ب. المناهج الدراسية في تربية الهوية الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية

مع نمو نظام التعليم العام في الولايات المتحدة أعطيت تربية الهوية للمواطنة مكانًا رئيسًا في المنهج على النحو التالي:

أ. يتم دمج التربية للمواطنة عبر مقررات الدراسات الاجتماعية التي صممت لتؤدي دورًا أساسيًّا في الإعداد للمواطنة، ويعول على التاريخ والدراسات الاجتماعية مسؤولية خاصة في إعداد الشباب الصغير لأدوارهم كمواطنين في مجتمع ديمقراطي (Vasiljevic, B., 2009,31).

ب. كما تدرس معظم الولايات منهجًا مستقلًا رسميًا في التربية الوطنية يركز على القيم الديمقراطية والحقوق والواجبات، والمسؤولية والقانون، ودور

المواطن في البناء والإنتاج، وهو يعد متطلبًا required في المرحلة الثانوية.

ج. التدريب غير الرسمي الذي يتم في مشروعات التعلم الخدمي Service- Learning والأنشطة المصاحبة للمنهج، ففي بعض المدارس يشارك التلاميذ في انتخابات وهمية mock election أو محاكاة لمحكات. كما تدعو بعض المدارس المرشحين في الانتخابات للتحدث في المدرسة. كما يشارك بعض التلاميذ في أعمال تطوعية مثل رعاية كبار السن في منازلهم، أو المتشردين الذين ليس لهم مأوى، كما تقدم بعض المدارس برامج في حل الصراعات بطريقة سلمية,Morris Paul (٢٠٠١,١١٣).

د. تدرس بعض الولايات منهجاً مستقلاً للتربية الوطنية يركز على موضات كثيره منها الحقوق والواجبات، المسؤولية، القانون، دور المواطن في البناء والإنتاج، وغيره، كما تم الاهتمام في السنوات الأخيرة ببعض الموضوعات كالفقر، والهجرة، والتلوث، والمشكلات البيئية، والسلام، والتكنولوجيا، وحقوق الإنسان، وتدمج في المواد القائمة، بالإضافة إلى إقامة معسكرات ومنظمات خلال فترة العطلات هدفها خلق نوع من التعاون والتوافق بين العرقيات داخل المجتمع، وتسعى الولايات المتحدة بتلك المقررات إلى الارتقاء بالمجتمع، وفهم مبادئ حقوق الإنسان، وفهم المشكلات المحلية والدولة، كما ابتكرت الولايات المتحدة لتحقيق

ذلك برنامج مشروع المواطن وعملت على تطويره(Vasiljevic, B., 2009,34).

ج. مداخل التدريس في تربية الهوية الوطنية بالولايات المتحدة الأمريكية

أ. تستخدم العديد من مداخل التدريس والتعلم بداية من المدخل التعليمي إلى المدخل التفاعلي داخل وخارج الفصل، ويمنح التلاميذ فرصًا بناءةً للتفاعل من خلال المناقشة والحوار، ويشجع التلاميذ على استخدام مبادراتهم في المشروعات والصيغ الأخرى للتعلم المستقل، وخبرة المشارك (Kerr David ١٩٩٩,٢,).

ب. وتنتهج التربية للمواطنة في الولايات المتحدة مدخل التربية للمواطنة Education for citizenship حيث تتضمن تسليح التلاميذ بمجموعة من الوسائل (المعرفة، والفهم والمهارات، والكفاءات، والقيم والاتجاهات) التي تساعدهم على المشاركة الفعالة في الأدوار والمسؤوليات التي يقابلونها في حياتهم كراشدين. وهو يربط التربية للمواطنة بالخبرة التربوية الكلية للتلاميذ (٢٠٠٥,٥٦, Eurydice).

خبرة المملكة المتحدة في تعزيز الهوية الوطنية:

تعد التربية للمواطنة وحقوق الإنسان جزءًا أساسيًّا من التعليم لكل الأطفال والشباب الصغير في إنجلترا، فمنذ عام ٢٠٠٢م أصبح للتربية للمواطنة وجود قانوني Statutory في المنهج القومي National Curriculum لكل الصغار في المرحلتين الثالثة والرابعة أعمار من (١١-١٦ سنة)، كما أنها

تمثل بعدًا مهمًّا في العمل المدرسي في المرحلتين الأولي والثانية بالمدرسة الابتدائية (٥- ١٠ سنوات)، كما أصبح لها تواجد في عملية التعليم والتدريب للشباب بعد (١٦ سنة) حيث تقدم مشروعات تنمية المواطنة للشباب خبرات متنوعة. كما قامت السلطات المختصة بالمؤهلات والمناهج Qualification and Curriculum Authority بتصميم مرشد للمواطنة لما بعد (١٦ سنة).(Walker, M., 2017,3-4)

أ. السياسة التعليمية بالمملكة المتحدة في تعزيز الهوية الوطنية

إن المدخل إلى التربية للمواطنة في إنجلترا هو من نوع "اللمسة الخفيفة""Light – touch" والذي يسمح للمدارس بقدر كبير من الحرية بالنسبة لعملية تقديم التربية للمواطنة ففي عام ١٩٩٧م أصدرت حكومة العمال تعهدًا بتدعيم التربية للمواطنة وتدريس الديمقراطية في ورقة بعنوان "التميز في المدارس". وتم تأسيس مجموعة استشارية التي قدمت مقترحات مفصلة لصيغة ومحتوى المنهج القومي للمواطنة حيث أكدت ثلاثة مفاهيم أساسية: "المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية، المشاركة المجتمعية والتعليم السياسي". وقد تم تبنى هذه المقترحات بواسطة الحكومة، وأصبحت التربية للمواطنة مادة إلزامية تخضع للتفتيش عام ٢٠٠٢م. كما تعد إنجلترا من الدول التي تلتزم بالتعددية، وتتشارك فيها السلطات المختلفة في إدارة التعليم، إلا إنها تتميز أيضًا بأن لها نظامًا تعليميًّا قوميًّا. وتضع السلطات القومية خطوطًا إرشادية بالنسبة للمواد الدراسية المختلفة بما فيها التربية للمواطنة، وتترك للمدارس والمعلمين وقادة المدرسة تقرير ما يجب فعله في ضوء الظروف المحلية، وفي إطار الخطوط

الإرشادية، وفي الوقت نفسه تخضع هذه المدارس للتفتيش (Kerr David,١٩٩٩,٦).

ب. المناهج الدراسية في تربية الهوية الوطنية بالمملكة المتحدة:

توضح الخطوط العريضة لمقرر التربية للمواطنة أن دراسة التربية للمواطنة يجب أن تتضمن؛ الحقوق والمسؤوليات السياسية والقانونية والإنسانية للمواطنين، وأدوار القانون ونظام العدالة وعلاقتها بالشباب الصغير، وحرية الكلام، وتنوع وجهات النظر، ودور وسائل الإعلام في التأثير على الرأي العام ووضع هؤلاء الذين في السلطة تحت المحاسبة، والأفعال التي يمكن أن يتخذها الأفراد والمجموعات والمنظمات للتأثير على القرارات المؤثرة في المجتمعات والبيئة، والخصائص الرئيسة للديمقراطية البرلمانية والحكومة وعملية التصويت والانتخابات، واستراتيجيات التعامل مع الخلافات والصراعات المحلية والقومية، واحتياجات المجتمع المحلي وكيفية مقابلتها من خلال الخدمات العامة والقطاع التطوعي، وكيفية اتخاذ القرارات الاقتصادية متضمنة(من أين يأتي المال العام، ومن يتخذ القرار بكيفية صرفه). والطبيعة المتغيرة للمملكة المتحدة متضمنة (تنوع الأفكار والمعتقدات والثقافات والهويات والتقاليد ووجهات النظر والقيم المشتركة)، والهجرة إلى ومن وداخل المملكة المتحدة وأسبابها، وعلاقات المملكة المتحدة بالاتحاد الأوروبي وباقي أوروبا، والكومنولث، والأمم المتحدة، والعالم كمجتمع عالمي (عبد الراضي، ودرويش،٢٠١٣، ١١٧).

ج. مداخل التدريس في تربية الهوية الوطنية بالمملكة المتحدة

ولتحقيق أهداف التربية للمواطنة يجب أن يمنح المعلمون التلاميذ الفرص الآتية؛ الحوار والمناقشات في مجموعات وللفصل ككل، وتطوير المعرفة والفهم للمواطنة في أثناء استخدام وتطبيق مهارات المواطنة، والعمل فرادى وفى مجموعات واتخاذ أدوار ومسؤوليات مختلفة، والمشاركة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية المتعلقة بالمواطنة، والمشاركة في صيغ مختلفة من الأنشطة الفردية والجماعية متضمنة اتخاذ القرار وإقامة المعسكرات، واستخدام وسائل الإعلام وتكنولوجيا المعلومات والاتصال كمصدر للمعلومات وكوسيلة لتواصل الأفكار(Walker, M., 2017, 4-5).

خبرة فرنسا في تعزيز الهوية الوطنية:

أكدت المؤسسات التربوية الفرنسية على دور التعليم في دعم الهوية الوطنية، وترجمت ذلك في أمرين هما: التاريخ الوطني، واللغة القومية باعتبارهما المكونين الأساسيين للهوية الوطنية الفرنسية، والسبيل لتدعيم قيم الانتماء للوطن الأم (Gordon, Philip H. & Meunier ٢٠٠١,٣٦, Sophie).

وتسعى المؤسسات التعليمية الفرنسية إلى جعل الانتماء للوطن شاملاً لا يقتصر على المواطنين الأصليين، فقد بل يمتد ليشمل المهاجرين والقاطنين غير الشرعيين؛ إذ تعمل المؤسسات التربوية التعليمية إلى جعل الانتماء للوطن حقيقة يعيشها كل فرد في فرنسا بعيداً عن الخطابات النظرية، والوصول إلى عمق مكنون أفراد المجتمع وتجاوز ذلك إلى مشاعرهم والتمكن من التعديل فيها، بحيث ينعكس ذلك في تصرفات الطلاب، بما يوضح مقدار إقناعه الطلاب

بالثقافة الفرنسية وأهمية الاندماج فيها، والإيمان بهويتها الوطنية، ويحقق الانتماء المنشود (الحارثي، ٢٠١٠، ١٠٩).

وتعد فرنسا من الدول الرائدة في مجال التربية التي هدفت إلى تعزيز الهوية من خلال الاهتمام بالعمل داخل الصف الدراسي؛ حيث يمكن أن تعزز الهوية الثقافية داخل الصف الدراسي من خلال تعلم اللغة الفرنسية للطلاب حتى يتمكنوا من فهم ثقافتهم بشكل أسهل، وذلك من خلال تشغيل فيديو أو كتاب معين أو أي وسائل تعليمية من شأنها تعزيز هويتهم، وأيضًا باستخدام التكنولوجيا الحديثة (Tanzi, 2019).

وتهتم فرنسا بدور المعلم في تعزيز الهوية الثقافية، فالمعلم يمتلك القدرة على تعزيز الهوية الوطنية للطلاب من خلال فهمه لحاجاتهم، لذا يجب على المعلمين قدر المستطاع العمل على تلبية حاجات طلابهم، وتنميتهم من خلال إشراكهم في النشاطات المختلفة التي تعزز الهوية ومنها؛ الأحداث الثقافية والفنية، والندوات والمؤتمرات، ومجموعات بحثية حول الممارسات بين الثقافات، وتقديم مخططات تعليمية عبر شبكة الإنترنت، وتهدف هذه الفعاليات إلى تقديم محتوى ثقافي لتعزيز الهوية الثقافية بين المتعلمين من خلال تقديم مجموعات من العروض التعليمية والفنية الثقافية حول الثقافات المختلفة، وتسعى فرنسا إلى تعزيز الهوية الوطنية من خلال بناء مناهج جديدة وأنشطة تدعم وتساعد هويتهم الثقافية (Berry & Candis, 2013).

وقد سعت فرنسا إلى تعميق الهوية الوطنية للطلاب عبر مجموعة من السياسات والإجراءات والوسائط منها:

أ-تعزيز تعلم اللغة الفرنسية والتعلم بها.

تهتم فرنسا بتعلم اللغة الفرنسية باعتبارها أحد مكونات الهوية الوطنية؛ فهي لغة التدريس الأولى في كل المراحل، وذلك انطلاقاً من أن اللغة الفرنسية هي السبيل لتحقيق التقدم، والاندماج، والتماس بين السكان، وبين المقاطعات الفرنسية (Gordon, Philip H. & Meunier ٢٠٠١,٣٧, Sophie).

ب-المقررات الدراسية

تحرص المدارس الفرنسية باختلاف مستوياتها على أن تنمي لدى طلابها المبادئ الأساسية للمواطنة بهدف مساعداتهم على الانتماء والاندماج داخل المجتمع الفرنسي، ومن ثم يدرس للطلاب مفاهيم حقوق الإنسان، والمواطنة، والمبادئ والقيم الداعمة للديمقراطية، والإيمان بالدولة ومؤسساتها من خلال تقديم معارف واسعة في تلك المدارس والقوانين الحاكمة لها، وفهم القواعد الأساسية للحياة السياسية والاجتماعية بالمجتمع الفرنسي، وهو الأمر الذي يعطي للطلاب الفرنسيين الفرصة لمعرفة حقوقهم وواجباتهم وممارساتهم والاضطلاع بها، وينمي لديهم مهارات فهم الدور الفعال الذي يمكن أن يلعبوه في كافة المستويات المحلية والقومية، والعالمية، الأمر الذي دعم هويتهم الوطنية ويكسبهم الولاء والانتماء للوطن(كمال الدين، صقر، ٢٠٢١، ٣٨٧).

ج- الأنشطة الطلابية

تعمل الأنشطة الطلابية على اختلافها وتنوعها داخل المدارس الفرنسية إلى تعزيز وعي الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، وذلك لكي يقوموا بواجباتهم ويعبروا

عن حقوقهم بأسلوب طيب، وتسعى الأنشطة الطلابية بالمدارس الفرنسية إلى تعريف الطلاب بحكومتهم، ووظائفها الأساسية، وأدوارهم داخل المجتمع الفرنسي، ومكوناتها، ودور أبناء المجتمع في مساعداتهم للقيام بواجبهم على الوجه الأكمل (كمال الدين، صقر، ٢٠٢١، ٣٨٩).

خبرة دولة الإمارات العربية المتحدة:

تسعى دولة الإمارات أن تكون دولة اتحادية عنوانها القانون والنظام والمؤسسات، ينشط فيها التفاعل بين القيادة والمواطنين مع بعضهم البعض، قيادة إماراتية شغلها الشاغل بناء مجتمع مدني حقيقي ينمو ويتطور في إطار دولة قوية متماسكة ذات طابع ديمقراطي نابع من طبيعة وخصوصية المجتمع الإماراتي، دون إغفال البيئة الخارجية المحيطة سواء الإقليمية أم الدولية (جابر، ٢٠١٧: ٧٦).

وحتى تحقق دولة الإمارات ذلك، قامت بتبني العديد من المبادرات والبرامج التي هدفت إلى غرس قيم المواطنة وتعزيز الولاء والانتماء، ومن الأمثلة على ذلك برنامج وطني الذي انطلق بالإمارات العربية المتحدة عام ٢٠٠٥م، وهو برنامج مجتمعي يحث على تبني مقومات المواطنة الصالحة، وتعزيز ولاء المواطنين والمقيمين للمرتكزات التي قام عليها اتحاد دولة الإمارات العربية المتحدة إلى جانب تعزيز الانفتاح الحضاري وترسيخ مفهوم التعايش السلمي مع مختلف الجنسيات والأعراق انطلاقاً من كونه مبادرة اتحادية تسعى لتحقيق التنمية المحلية(عسيري، ٢٠١٥، ٧).

إن ما يؤكد اهتمام دولة الإمارات العربية المتحدة بتعزيز الهوية الوطنية، أنها جعلت هذا التعزيز أحد أهم بنود رؤية ٢٠٢١، فقد قسمت رؤية الإمارات إلى أربع محاور أولها متحدون في المسؤولية من خلال التحلي بالطموح والإحساس بالمسؤولية والمشاركة بفاعلية في بيئة اجتماعية واقتصادية دائمة التطور، وبناء مجتمع حيوي مترابط مستندين في ذلك إلى الأسرة المستقرة، والتلاحم الاجتماعي والقيم الإسلامية المعتدلة والتراث الوطني الأصيل، ثانيها : متحدون في المصير، والذي يسير بخطى دولة الإمارات العربية المتحدة على خطى الآباء المؤسسين لضمان تنمية متوازنة في أرجاء الإمارات، وثالثها: متحدون في المعرفة؛ ببناء اقتصاد إماراتي متنوع مرن تقوده كفاءات إماراتية ماهرة، وتعززه أفضل الخبرات بما يمضي لازدهار بعيد المدى للإمارات، ورابعها: متحدون في الرخاء؛ من خلال التطلع لأنظمة تعلم متطورة وتقديم خدمات صحية تتعدى مفهوم العلاج إلى الوقاية، والحفاظ على البيئة .(http://www.vision2021.ae/ar)

وانطلاقاً من مبدأ تعزيز الهوية الوطنية التي تسعى إليه دولة الإمارات العربية المتحدة جاء اعتماد مجلس مبادرة عام ٢٠١٣ م عام للتوطين بجانب اعتماده وثيقة قيم وسلوكيات المواطن الإماراتي التي تهدف لتنشئة جيل من الإماراتيين واعٍ بمسؤولياته وواجباته تجاه وطنه وأسرته ومجتمعه (جابر، ٢٠١٧، ٩٦).

وفي سبيل تحقيق ذلك قامت دولة الإمارات ببناء البرنامج الوطني الذي من أهم أهدافه (عسيري، ٢٠١٥، ٩):

- تعزيز الانتماء الوطني ونشر وممارسة المواطنة الصالحة لدى كافة شرائح المجتمع.
- نشر المفاهيم والأسس الداعمة للوحدة الوطنية.
- تعزيز سياسة الانفتاح والتعايش الأمثل بين مختلف الجنسيات.
- تشجيع الحوار المشترك بين كافة فئات المجتمع مع العمل على تفعيل المشاركة المجتمعية.
- غرس القيم والسلوكيات والعادات الإيجابية في نفوس الأجيال الصاعدة.
- التعريف بالعادات والتقاليد الخاصة بالمجتمع الإماراتي، مع تشجيع المحافظة على التراث.
- تشجيع ثقافة الانفتاح على الثقافات الأخرى والتسامح الديني والانفتاح المجتمعي.
- ضمان مشاركة فاعلة لكافة فئات المجتمع في برنامج وطني.
- المساهمة في تعزيز مشاركة فاعلة للمرأة والشباب في التنمية الوطنية.
- نشر ثقافة التطوع وحث الأفراد على الالتحاق بالعمل التطوعي.
- تثمين جهود المخلصين من أبناء الوطن والمساهمين في تعزيز وترسيخ الدور الوطني.

يتضح مما سبق أن موضوع تعزيز الهوية الوطنية يحظى باهتمام الدول موضع الدراسة وأنها تخضع لعمليات مراجعة وتطوير مستمرة، استجابة للتحديات التي تواجه هذه المجتمعات، والمجتمع العالمي ككل.

المحور الثاني: الرؤية التربوية المقترحة لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء بعض الخبرات العالمية

أولًا: أهداف الرؤية

تهدف الرؤية المقترحة إلى وضع مجموعة من المتطلبات التربوية اللازمة لتعزيز الهوية الوطنية بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية، ومن أهداف الرؤية التي تعزز الهوية الوطنية:

١- الانطلاق من سياسة تعليمية تعزز الهوية الوطنية.

٢- وضع فلسفة تعليمية تعزز الهوية الوطنية.

٣- الاهتمام بمرتكزات الهوية الوطنية متمثلة في اللغة العربية، والتاريخ السعودي، والقيم الإسلامية.

٤- وضع إطار عام للمناهج والأنشطة الدراسية يعزز من الهوية الوطنية.

٥- تفعيل طرق التدريس التي تعزز الهوية الوطنية.

ثانيًا: منطلقات الرؤية

تقوم الرؤية على مجموعة من المنطلقات يمكن عرضها على النحو الآتي:

١. الشعور بالهوية الوطنية هو الذي يملأ المرء إعزازًا ويمده بالثقة والقوة.

٢. لكي يتم الوعي بالهوية الوطنية، لا بد من إدراك مجموعة من الخصائص والمقومات والسلوكيات التي تأصلت في المملكة العربية السعودية عبر تاريخها.

٣. خدمة التوجهات الوطنية الأصيلة.

٤. تفعيل الربط بين المادة العلمية وخدمة الوطن.

٥. العمل على تعزيز قيم الوطن.
٦. التأكيد على مقومات الهوية الوطنية بالمملكة العربية السعودية وهي الدين الإسلامي الحنيف، واللغة العربية، والطبيعة البدوية للمجتمع السعودي، والتاريخ الثقافي للمجتمع السعودي.
٧. الأخذ من الخبرات العالمية بما يعضد من ثقافتنا دون تعارض مع مرتكزات هويتنا.

ثالثًا: خطوات عمل الرؤية

للتوصل إلى الرؤية التربوية لتعزيز الهوية الوطنية بالمجتمع السعودي تم السير وفق الخطوات الآتية:

١. الوقوف على مفهوم الهوية الوطنية، ومكوناتها، وعناصرها.
٢. الوقوف على عوامل تكوين الهوية السعودية، متمثلة في توحيد المملكة، وتوطين البدو، والأخلاق والقيم الإسلامية.
٣. دراسة وتحليل بعض الخبرات العالمية التي تعزز الهوية الوطنية، ومنها خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، وخبرة المملكة المتحدة، وخبرة فرنسا من أجل الاستفادة منها في تعزيز الهوية الوطنية.
٤. وضع الرؤية التربوية المقترحة لتعزيز الهوية الوطنية.

رابعًا: محاور الرؤية التربوية المقترحة لتعزيز الهوية الوطنية بالمملكة العربية السعودية

١– فلسفة تربوية جديدة لتعزيز الهوية

تستند تلك الفلسفة إلى طبيعة المجتمع السعودي؛ فهو مجتمع له عقيدته وعاداته وثقافته وأفكاره وطموحاته ومشكلاته، التي اكتسبها عبر تاريخه الطويل، وهي التي تحقق له التقدم والرقي باستمرار؛ ذلك لأن كل جيل عبر الزمن لا يبدأ حياته من الصفر، بل يبدأ من حيث انتهى من قبله، كما لا يمكن تكوين فلسفة تربوية دون الأخذ في الاعتبار الطبيعة الإنسانية؛ فهي طبيعة مرنة، قابلة للتعلم والتكيف، ولكنها في نفس الوقت طبيعة معقدة ومتعددة الجوانب، وهي تتفاوت بتفاوت الأفراد، وتختلف باختلافهم، وهذا يعني مراعاة الفروق الفردية بينهم، كما لا يمكن عند وضع تلك الفلسفة إغفال طبيعة العصر الحالي بخصائصه واتجاهاته، لأن ذلك يؤثر في سلوك أفراده، وفي حياة المجتمع بأسره. وتبني فلسفة التعليم التي تعزز الهوية الوطنية على المحافظة على قيم وحي السماء وسنن الفطرة السوية، مع استيعاب القيم الإنسانية وتدعيمها والمحافظة على وحدة الهوية الوطنية واحتفاظها بسماتها ومقوماتها؛ من خلال المحافظة على اللغة العربية والتراث الثقافي مع التنقية الدائمة له، والمحافظة على قيم الولاء والانتماء للوطن، وتحقيق قيم المواطنة بأبعادها الأربعة: الحرية، والمساواة، والمشاركة، والمسؤولية، هذا من جانب، ومن جانب آخر الدعوة إلى الحوار الإيجابي الواعي مع الحضارات الإنسانية.

كما تسعى فلسفة التعليم إلى المحافظة على الوحدة الثقافية للشخصية السعودية، ويتم ذلك ببناء شخصية وطنية متكاملة ومتوازنة تحتفظ بسماتها ومقوماتها من خلال بناء تعليم يركز على القيم العقدية، واللغة العربية، مع الاهتمام بالقيم العلمية والتقنية، والتطور الحضاري، مع المرتكزات الثقافية

السعودية العريقة؛ المتمثلة في، التاريخ الثقافي، التراث العربي الإسلامي الأسيوي، داعمًا لقيم وتقاليد المجتمع السعودي عبر تاريخه.

٢- سياسة تعليمية جديدة لتعزيز الهوية الوطنية

تبنى السياسة التعليمية الجديدة التي تهدف إلى تعزيز الهوية الوطنية من ثلاث مفاهيم أساسية: "المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية، المشاركة المجتمعية والتعليم السياسي، فالمسؤولية الاجتماعية والأخلاقية وهي تعني مسؤولية المجتمع في تربية الفرد، والتي تبدأ من تربية الوالدين للطفل وتعزيز الأخلاق الحميدة وتنميتها لخلق جيل ناشئ كريم الأخلاق، فكل طفل ينشأ على ما عوده المربي في صغره، والمشاركة المجتمعية التي تحفز همم وطاقات المواطنين في المجتمع للإسهام في مواجهة التحديات التي تواجه المجتمع السعودي من أجل هدم الهوية الوطنية، والتعليم السياسي، والذي يهدف إلى اهتمام السياسة الحاكمة بالتعليم الذي يعزز الهوية.

وبالتالي فإن القوانين واللوائح المنظمة للتعليم وما ينبثق عن ذلك من أهداف للتعليم قبل الجامعي بكافة مراحله وما تضعه الجامعات من رؤى ورسالات وأهداف ينبغي أن تركز على دعم وتعزيز الهوية الوطنية وتنمية قيم الانتماء والمواطنة لدى الأفراد.

٣- محتوى مناهج وأنشطة تعزز الهوية الوطنية

أ. يتم تعزيز الهوية الوطنية ببناء منظومة مناهج تتضمن وضع بناء تعليمي، يعتمد على المواد الإسلامية، اللغة العربية، التاريخ الثقافي للمملكة العربية السعودية، وبناء مناهج تأصل للمواطنة وحقوق الإنسان، ويأتي العمل

بالجذع المشترك للتغلب على ضعف الهوية الوطنية، وتحقيق وحدة وتجانس الشخصية السعودية، فالمقررات الإسلامية، واللغة العربية.

ب. تضمين المناهج الدراسية مفردات المواطنة الصالحة، ومبادئ الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والاستقلال، واحترام سيادة القانون والنظام العام، وقيم النزاهة والشفافية.

ج. تخصيص يوم محدد من كل سنة ليسمى بيوم الهوية الوطنية، تقام فيه نشاطات ومهرجانات احتفالية وندوات علمية لتعزيز هذا المفهوم ونشر الوعي به.

د. اختصار حجم المادة العلمية للمواد الاجتماعية، وتخصيص درس أسبوعي لكل مادة خاصة بحوار المعلم مع الطلبة داخل الفصل في قضايا ومشكلات وطنية ترتبط بأهداف المادة لتعويدهم على النقد الإيجابي، وتعديل مسار أفكارهم بما يتلاءم مع أهداف المجتمع.

هـ. أن يكون هناك جزء من المناهج والمقررات لتعريف المتعلم بإقليمه الذي يعيش به وأهم معالمه وأهم الرواد به، مع تعريفه بأبرز علماء المملكة في كل علم من العلوم التي يتعلمها، مع إبراز أهم المعالم العالمية؛ من أجل ربط الطالب بها وتقوية الصلة بينه وبين مجتمعه المحلي، ومن ثم المحافظة على منجزات حضارته مع الاطلاع على منجزات الحضارات الأخرى وآخر ما توصلت إليه، ومن ثم الجمع بين الأصالة والمعاصرة، ليتمكن الطالب من الاستفادة منها في مواجهة ما يستجد وما يطرأ من مشكلات على المستوى المحلي، والتعامل معها وحلها، ومن ثم التغلب على ضعف الهوية السعودية.

و. احتواء بعض المقررات الدراسية في مختلف المواد على الرموز التاريخية، والدينية، ورموز الشعر، والأدب، والرموز الاجتماعية في المجتمعات المحلية للطلاب (المحافظات- المدينة- المنطقة) كخطوة أولى من خطوات الحب والولاء للوطن.

ز. وضع مناهج تبنى على القيم الخلقية والدينية بحيث تركز على مفاهيم أساسية وضرورية، وقضايا دينية معاصرة مثل خطورة التطرف الديني، وأهمية تنظيم الأسرة ودور الإسلام في الحث عليها، وكيفية التصدي للمشكلة السكانية.

ح. التوسع في النشاط الكشفي، وتوجيهه نحو المشاركة في المناسبات الوطنية واعتباره نشاطًا إجباريًّا تربويًّا على جميع الطلاب، ورصد درجات له تحسب في المعدل العام.

ط. مشاركة المتعلم في المناسبات الوطنية، وكذلك في أسبوع النظافة أو الصحة أو الأسبوع الرياضي، لتعزيز علاقة الطالب ببيئته من خلال ربطه ببعض الأنشطة المهمة في مجتمعه المحلي، ومن ثم يبنى عند الطلاب الحس الجمالي بالأشياء ليحافظوا عليها.

ي. زيادة الأيام الوطنية خلال العام الدراسي وتفعيلها في كل مؤسسة تعليمية، وإشراك الطلاب مع المعلمين لإحيائها، مثل يوم الصناعة، يوم الجيش، يوم الحرمين الشريفين، يوم المواصلات، يوم التعليم العالي، يوم الموانئ، يوم التراث.

ك. تعميق الوعي بمناهج التعامل مع التراث وتوظيفه للنهوض بالحاضر، ويتم ذلك بتضمين المنهج آليات المحافظة على الذاتية الثقافية والأخلاقية، من

خلال العرض لنماذج مشرقة من التراث، مع الاستفادة من التقنيات الحديثة في تدريس التاريخ لجذب الطلاب إلى حب تاريخ وطنهم، ومن ثم تنمية هويتهم الوطنية والثقافية.

ل. عقد دورات تنشيطية للمسؤول التربوي تختص بآلية تعليم الطلاب وتدريبهم على خدمة المجتمع وحب الوطن يخاطر فيها نخبة من المفكرين والقياديين ولديهم حس بإحياء الروح الوطنية.

م. تضمين المناهج التعليمية تزويد المتعلم بمعرفة واضحة بمفهوم المواطنة وما يتصل به من حقوق وحريات، مع التوسع من هذه النقطة إلى تقديم مفاهيم وقيم إنسانية نافعة؛ مثل قيم المسامحة والسلام وحسن الجوار، وإلغاء الأبعاد المكانية والزمانية والتحرر مما في الماضي من قيود، والانفتاح على الآخر، وهذه القيم يتم تحقيقها في التعليم بغية الوصول إلى شكل من أشكال التجانس الإنساني العالمي بين البشر، والمناداة بتطبيق مبادئ حقوق الإنسان، وتضييق الفوارق الطبقية بين أبناء المجتمع، كذلك الاهتمام بتوفير متطلبات الحياة، ومن ثم تختفي الأحقاد والمطامع وتزداد المودة والألفة، ومن ثم يتحول الانتماء والولاء إلى رابطة إنسانية عامة شاملة تقيم كل البشر وتتحول قيمة الحياة معها إلى قيم الحرية وقيم العدل وقيم المساواة، فالحديث أصبح دائمًا عن منظومة القيم الإنسانية بكل أبعادها، بوصفها ملاذًا آمنًا لترسيخ التفاهم والفهم بين الشعوب والحضارات.

ن. إدخال مقررات في التربية السياسية تؤكد بعض المفاهيم السياسية وتحقيق المعرفة الواعية بالديمقراطية ومبادئها وأساليب ممارستها.

س. إدماج مضامين تربوية جديدة في المناهج لإكساب الدارسين القيم العقدية والدينية والإنسانية والاتجاهات والسلوكيات التي تركز على مفاهيم تقبل الآخر، والتخلص من النزعات التعصبية القائمة على الفروق في النوع والدين والطائفة والعرق، ويتم ذلك من خلال تطوير المواد الدينية لتعتمد على صحيح الدين، وأن تشير إلى سماحة الدين ويسره ووسطيته دون إفراط أو تفريط، لإكساب الطلاب أساسيات العقيدة الدينية الصحيحة، ويكون بإبراز المناهج مجموعة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية المطهرة وبعض من مواقف الصحابة والسلف الصالح، مع بيان بعض من توجيهات الدين الإسلامي وبعض من معاملاته التي توضح سماحة الإسلام، وتعزز الهوية الإسلامية وترفع وعي المواطن بالدين الإسلامي، وتبين سماحته، وأنه منهج حياة، يحافظ على بناء المجتمع ويكسبه التماسك، من خلال ما يدعمه من قيم أخلاقية، كما يعزز مكانة العلم في نفوس الطلاب، ويدعو إلى اتباع المناهج التجريبية التي تعتمد على التجريب باستخدام ما استجد من تقنيات.

٤- طرق تدريس تعزز الهوية الوطنية

أ. إجراء مناظرات بين الطلاب لترسيخ قيم الحوار الإيجابي، والتغلب على ديكتاتورية الآراء، ومن ثم ترسيخ مبدأ تقبل الآخر، والتحاور معه.

ب. دعوة التلاميذ إلى عمل بحوث حول استخدام التقنيات الحديثة في نشر الثقافة الإسلامية، والتصدي للغزو الفكري الحديث بوسائله المختلفة.

ج. استخدام الوسائل التي تتناسب مع ميول واتجاهات طالب مرحلة التعليم الأساسي في ربطه بوطنه والانتماء له.

د. إعطاء الطالب فرصة للتعبير عن ذاته واحترام ذلك فيه بالإنصات له ومناقشته بطريقة منطقية على قدر فهمه.

هـ. توفير الأجهزة التكنولوجية ومعامل خاصة بها داخل المدرسة، مع توفير وقت كافٍ للتعلم من خلالها.

و. التعايش مع الطالب وجدانيًّا، حتى يتمكن من نقل الاتجاهات والقيم التي يتبناها إلى المتعلم، كما يقوم بنقل كل الأشكال الجمالية وأشكال التذوق داخل المجتمع السعودي.

ز. تحويل المناهج من مناهج ورقية تقليدية إلى مناهج إلكترونية، ومن ثم يكتسب المتعلم من خلال التعامل معها مهارات أخرى كالتعامل مع الكمبيوتر، والإنترنت، بوضع برامج تتضمن معالم المملكة العربية السعودية.

ح. إقامة برلمان مدرسي لمناقشة المشكلات المدرسية والمجتمعية لتشجيع الطلاب على التواصل الثقافي والحوار مع الآخر، وقبول أفكاره وآرائه.

ط. إنشاء اتحادات طلابية مدرسية لتدريب الطلاب على الممارسات السياسية، واكتساب قيم الديمقراطية، والعمل الجماعي.

ي. يعتمد أسلوب التدريس على الحوار والنقاش وتقديم الآراء والقدح الذهني ومناقشة البدائل.

خامسًا: آليات تنفيذ الرؤية المقترحة

أ. وضع خطة لتطوير مناهج التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ب. الإشارة إلى بعض منجزات الثقافة الإسلامية والعربية ومنجزات الثقافة السعودية بالمناهج.

ج. تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة لتعزيز الهوية الوطنية.

د. عقد ورش وندوات ومؤتمرات لتوعية أفراد المجتمع ومؤسساته بأهمية الهوية القومية.

هـ. ضرورة تنظيم مراكز لتدريب وتوعية الأفراد بالعمل التطوعي.

و. وضع قوانين جديدة لتطبيق السياسة التعليمية والفلسفة التعليمية الجديدة.

ز. إنشاء برامج وطنية لإعداد وتدريب وتأهيل الشباب على القيادة وتمكينهم وتعزيز مشاركتهم في اتخاذ القرار بهدف زيادة شعورهم بالوجود والأهمية مما يعمل على شحذ طاقاتهم وتنمية الشعور لديهم بالمسؤولية المشتركة نحو وطنهم.

ح. وضع خطط لأهم الأنشطة التربوية التي يمكن دمجها بالمناهج لتعزيز الهوية الوطنية.

ط. استخدام البرامج الإعلامية من خلال وسائل الإعلام المختلفة لتعميق الوعي الوطني لدى أفراد المجتمع.

ي. عقد ورش وندوات ومؤتمرات لتعزيز وترسيخ الأمن الفكري والبناء المعرفي السليم لدى أفراد المجتمع.

ك. دعم المبادرات الشبابية والمجتمعية الداعمة للتكافل والتضامن المجتمعي والمستهدفة لحل المشكلات الاجتماعية بكافة أبعادها.

ل. التخطيط لبعض البرامج التي تستهدف نشر ثقافة السلام والتسامح ونبذ العنف وتعزيز الأمن والسلم المجتمعي وتحقيق الوحدة والتكافل والتضامن بين أفراد المجتمع.

م. عقد بروتوكول للتعاون بين المؤسسات التعليمية والمؤسسات المجتمعية بهدف الاستفادة من طاقات الطلاب في خدمة المجتمع وتعزيز شعورهم بالمواطنة من خلال بعض البرامج الموجهة لخدمة البيئة والمجتمع.

ن. توسع الوزارات كتلك المرتبطة بالشباب والرياضة في البرامج والأنشطة التي تستهدف زيادة الوعي الشبابي بالثقافة الوطنية والتراث الحضاري للمجتمع.

س. تدريس بعض المقررات في المرحلة الثانوية والجامعية التي تستهدف تعزيز الهوية الوطنية والمواطنة والانتماء كالتربية الوطنية.

ع. استثمار الأيام والمناسبات والاحتفالات الوطنية في توعية أفراد المجتمع بالمواقف التاريخية والحركات الوطنية والشخصيات التي أسهمت بشكل كبير في دعم الوطن والدفاع عنه والتي يمكنها أن تسهم بشكل كبير في تعميق الوعي الوطني لدى الأفراد، وذلك من خلال الأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية وعرض الأفلام الوثائقية والتاريخية.

سادسًا: معوقات تنفيذ الرؤية المقترحة

أ. الانفتاح الكبير على الثقافات الغربية.

ب. الغزو الثقافي من الدول الغربية.

ج. التزام المؤسسات التعليمية بتعليم تقليدي لا يواكب متغيرات العصر.

د. عدم تخصيص سياسات وإجراءات خاصة بتضمين تعزيز الهوية الوطنية بالمناخ الدراسي.

هـ. نقص المهارات التدريسية الخاصة بطريقة التعامل مع الأنشطة لتعزيز الهوية الوطنية للطلاب داخل المملكة.

و. القصور في نشر الوعي الطلابي بأهمية الهوية الوطنية ودورها في استقرار الوطن، ونموه.

ز. القصور في نشر الوعي بأهمية المشاركة المجتمعية في تعزيز الهوية الوطنية.

ح. قصور السياسة التعليمة القائمة عن تعميق جذور الهوية في نفوس الطلاب.

سابعاً: سبل التغلب على معوقات التصور المقترح

أ. تنمية العقلية الفكرية الناقدة لدى الطلاب لتستوعب الثقافات الخارجية بما يتماشى مع الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي.

ب. تطوير التعليم بما يحافظ على الخصوصية الثقافية، بالإضافة إلى مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة.

ج. تشجيع الطلاب على الالتزام بقواعد بناء الهوية الوطنية بالمملكة والمحافظة على الخصوصية الثقافية بها متمثلة في الدين الإسلامي، واللغة العربية، والتاريخ الثقافي للمملكة.

د. تشجيع الحراك التعليمي بالمؤسسات التعليمية المختلفة للقيام بمجموعة من المسابقات التي تعزز الهوية الوطنية.

هـ. تقديم دورات تدريبية للكوادر التعليمية عن كيفية صياغة وتفعيل الأهداف التعليمية المعززة للهوية الوطنية، وعن طرق وأساليب التعليم المعززة للهوية الوطنية في مختلف التخصصات.

و. تشجيع التجارب الخارجية الناجحة لتعزيز الهوية الوطنية بالمؤسسات المختلفة بالمملكة لتنفيذها داخل المؤسسات التعليمية.

ز. إدراج تعزيز الهوية الوطنية كهدف لكل مقرر تعليمي، وفي كل النماذج الخاصة بذلك.

ح. تخصيص يوم وطني بالمملكة لتفعيل أنشطة تعليمية تعزز الهوية الوطنية بالمؤسسات التعليمية.

ثامناً: مؤشرات نجاح الرؤية التربوية لتعزيز الهوية الوطنية بالمملكة

أ. تخصيص المملكة ليوم بالمؤسسات التربوية لممارسة الأنشطة الوطنية، والاستمرار عليه شهريّاً.

ب. انتشار ندوات للتوعية بمرتكزات الهوية الوطنية بالمؤسسات التربوية المختلفة.

ج. إقامة المؤسسات التربوية لورش عمل تستعين فيها مجموعة من داعمي الهوية الوطنية بالمملكة لمشاركة الطلبة.

د. تخصيص جزء من المناهج لعرض نماذج مشرقة من التراث.

هـ. الاستفادة من التقنيات الحديثة في تدريس التاريخ لجذب الطلبة إلى حب تاريخ وطنهم، ومن ثم تنمية هويتهم الوطنية والثقافية.

و. إقامة المؤسسات التعليمية برلمان مدرسي للمناقشة وتشجيع الطلبة على التواصل الثقافي والحوار مع الآخر.

ز. إنشاء المؤسسات التربوية لاتحادات طلابية تسهم في كساب الطلبة.

المراجع العربية

- أرمكى، تقى أزاد. (٢٠١٢). **العولمة وأثرها على الهوية والثقافة الإيرانية**، ترجمة؛ على طاهر الحمود، بيت الحكمة، بغداد، العراق.
- التويجري، عبد العزيز بن عثمان. (٢٠١٢). الهوية والعولمة من منظور حق التنوع الثقافي، **منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيكو**، الرباط، المملكة المغربية.
- جابر، ثري إبراهيم (٢٠١٧). المسيرة الاتحادية لدولة الإمارات العربية المتحدة في عهد الشيخ خليفة بن زايد دراسة في تطورها السياسي والإداري والتنموي، **مجلة جامعة الأقصى** سلسلة العلوم الإنسانية، ٢١(١)، ٧٥-١٠٣.
- جبر، لوى خزعل. (٢٠٠٨). **الهوية الوطنية العراقية**، المركز القومي للمعلومات والدراسات، بغداد العراق.
- الحارثي، فهد العرابي. (٢٠١٠). المعرفة قوة والحرية أيضاً، **الدار العربية للعلوم ناشرون**، بيروت.
- حريزي، موسى بن إبراهيم، وغربي، صبرينة (٢٠١٣). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة قصدي مرباح ورقلة، الجزائر، (١٣)،٢٣-٣٤.
- حسن، حسن محمد. (٢٠١٢). الهوية الوطنية السعودية، عوامل ظهورها وقوتها، **مجلة جامعة الملك سعود**، ٢٤(١)، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. ١-١٥.
- حكيم، أربج بنت يوسف أحمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لتعزيز الهوية الوطنية في المناهج الجامعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، **مجلة دراسات في**

المناهج وطرق التدريس، (٢٢٧)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة. ١٢١-١٤٢.

- زهران، ضياء. (٢٠١٧). **اللغة ومستقبل الهوية التعليم نموذجا**، وحدة الدراسات المستقبلية، الإسكندرية.

- الروسان، صفوت، والروسان، محمد (٢٠١٤). اتجاهات الشباب الأردني نحو مكونات الهوية الوطنية دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب**، (١١)، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.٤١٩-٤٤٤.

- السقا، أباهر. (٢٠١٣). الهوية الاجتماعية الفلسطينية تمثلاتها المتشظية وتداخلاتها المتعددة ضمن كتاب التجمعات الفلسطينية وتمثيلاتها، **المؤتمر السنوي الثاني لمركز مسارات**، فلسطين.

- سلامة عادل عبد الفتاح. (٢٠٠١). " التعليم الجامعى عن بعد". مؤتمر مخرجات التعليم الجامعى فى ضوء معطيات العصر: **المؤتمر القومى السنوى الثامن لمركز تطوير التعليم الجامعى**، جامعة عين شمس،١٣-١٤ نوفمبر،٢٠٠١، القاهرة.

- السيف، محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن. (٢٠١٨). دور التعليم ووسائل الإعلام في تعزيز الهوية الوطنية في المجتمع السعودي دراسة تطبيقية على بعض خريجي الجامعات، **مجلة البحوث الأمنية**، ٢٨(٧٢)، كلية الملك فهد الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، السعودية. ٦٣-٩٦.

- الشاهر، عبد الله. (٢٠١٦). الثقافة الوطنية، سماتها ومقوماتها، **مجلة الموقف الأدبي**، ٤٥ (٥٤٦)، اتحاد الكتاب العربي، سوريا.٢١-٢٦.

- شحاته، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد. (٢٠١١). **معجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية**، ط٢، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

- الشلاه، أحمد غالب. (٢٠١٨). **الهوية الوطنية العراقية دراسة في إشكالية البناء والاستمرارية**، مركز العراق للدراسات، بغداد، العراق.
- الطحان، حسين عباس حسين على، وحلول، السيد أحمد، والعليلني، طامي مشعل، وأبو بكر، محمد على، ومصطفي، مصطفى عبد الحميد، والشربيني، نبيل معوض، والمالكي، نبيل محمد (٢٠٢٠). قائمة معايير مقترحة لتشكيل الهوية الوطنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلميهم، **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية، (٧٠)، ٢٠٥-٢٣.
- عبد الراضي، إيمان، ودرويش، محمد. (٢٠١٣). دراسة تعليم المواطنة في المملكة المتحدة وسبل الاستفادة منها في واقعنا التعليمي دراسة تحليلية، **مجلة كلية التربية بالسويس**، مصر، ٦(٢)، ٩٦-١٦٣.
- عسيري، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠١٥). التجارب العالمية والعربية لتعزيز قيم المواطنة، ورقة عمل مقدمة **لندوة تعزيز قيم المواطنة ودورها في مكافحة الإرهاب**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- عطلي، محمد الأمين. (٢٠١٧). الهوية الوطنية الجزائرية: المرجعيات، الأبعاد، التحديات، **مجلة الحكمة للدراسات التاريخية** ، (٢٧)، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.٢٣-٣٩.
- عمارة، سامي عبد الفتاح. (٢٠١٠). دور أستاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية جامعة الإسكندرية نموذجًا، **مجلة مستقبل التنمية العربي**، ١٧(٦٤)، يونية، ٢٠١٠، مصر.٤-١٢٢.
- عمراني، زينب. (٢٠١٢). الهوية الوطنية في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال الحديثة، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**، جامعة بتنه ، الجزائر.١٥-٤٥.

- العياصرة، إسلام أحمج سليم. (٢٠١٩). مكونات الهوية الوطنية للطلبة الجامعيين دراسة ميدانية على طلبة الجامعة الأردنية ٢٠١٨، **مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٢(١١)، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، رماح، الأردن.١٢٨-١٧٠.
- العيساوي، مالم محسن. (٢٠١٨). الهوية الوطنية الأمريكية، دراسة في الثوابت والتحديات للسياسة الخارجية، مجلة جيل الدراسات السياسية والعلاقات الدولية، ع١٥، مركز جيل البحث العلمي، العراق.
- فليقلي، عبد الفتاح، أبو غواش، أحمد. (٢٠١١). تطور الهوية الوطنية الفلسطينية، **جريدة حق العودة**، (٤٥)، فلسطين.
- كمال الدين يحيي مصطفي، صقر، ولاء السيد عبد الله السيد. (٢٠٢١). وسائط الجامعات لتنمية الهوية الوطنية دراسة مقارنة في مصر وفرنسا واليابان، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ١(٤٥)، ٣١٩-٤٣٦.
- المقصودي، محمد بن أحمد بن علي.(٢٠١٧). الدور الوطنى للجامعات السعودية فى تحقيق الأمن الفكرى الشامل وتعزيز قيم الهوية الوطنية لدى الناشئة، **مجلة البحوث الأمنية**، ٢٦(٦٨)، كلية الملك فهد الأمنية – مركز البحوث والدراسات، المملكة العربية السعودية.١٣-٧١.
- مكروم، عبد الودود. (٢٠١٦). **القيم المميزة للشخصية المصرية في مجتمع المعرفة القيم المميزة الوجهة والمأمول**، مركز دراسات القيم والانتماء الوطني، المنصورة.

AlmrAjç Alçrbyħ
- ÂrmkŶ ،tqŶ ÂzAd. (2012). Alçwlmħ wÂθrhA çlŶ Alhwyħ wAlθqAfħ AlĂyrAnyħ ،trjmħ؛ çlŶ TAhr AlHmwd ،byt AlHkmħ ،bγdAd ،AlçrAq.
- Altwyjry ،çbd Alçzyz bn çθmAn. (2012). Alhwyħ wAlçwlmħ mn mnĎwr Hq Altnwç AlθqAfy ،mnŝwrAt AlmnĎmħ AlĂslAmyħ lltrbyħ wAlçlwm wAlθqAfħ Ăysykw ،AlrbAT ،Almmlkħ Almγrbyħ.
- jAbr ،θry ĂbrAhym (2017). Almsyrħ AlAtHAdyħ ldwlħ AlĂmArAt Alçrbyħ AlmtHdħ fy çhd Alŝyx xlyfħ bn zAyd drAsħ fy tTwrhA AlsyAsy wAlĂdAry wAltnmwy ،mjlħ jAmçħ AlÂqSŶ slslħ Alçlwm AlĂnsAnyħ٢١ ،(1)١٠٣-٧٥ ،.
- jbr ،lwŶ xzçl. (2008). Alhwyħ AlwTnyħ AlçrAqyħ ،Almrkz Alqwmy llmçlwmAt wAldrAsAt ،bγdAd AlçrAq.
- AlHArθy ،fhd AlçrAby. (2010). Almçrfħ qwħ wAlHryħ ÂyDA ،AldAr Alçrbyħ llçlwm nAŝrwn ،byrwt.
- Hryzy ،mwsŶ bn ĂbrAhym ،wγrby ،Sbrynħ (2013). drAsħ nqdyħ lbçD AlmnAhj AlwSfyħ wmwDwçAthA fy AlbHwθ AlAjtmAçyħ wAltrbwyħ wAlnfsyħ ،mjlħ Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ ،jAmçħ qSdy mrbAH wrqlħ ،AljzAŶr ،(13)-٢٣، ٣٤.
- Hsn ،Hsn mHmd. (2012). Alhwyħ AlwTnyħ Alsçwdyħ ،çwAml ĎhwrhA wqwthA ،mjlħ jAmçħ Almlk sçwd٢٤ ،(1) ،klyħ AlĀdAb ،jAmçħ Almlk sçwd ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.1-15.
- Hkym ،Ârbj bnt ywsf ÂHmd. (2017). tSwr mqtrH ltçzyz Alhwyħ AlwTnyħ fy AlmnAhj AljAmçyħ fy Dw' rŵyħ Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ 2030 ،mjlħ drAsAt fy AlmnAhj wTrq Altdrys ،(227) ، Aljmçyħ AlmSryħ llmnAhj wTrq Altdrys ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ çyn ŝms ،AlqAhrħ. 121-142.
- zhrAn ،DyA'. (2017). Allγħ wmstqbl Alhwyħ Altçlym nmwðjA ، wHdħ AldrAsAt Almstqblyħ ،AlĂskndryħ.
- AlrwsAn ،Sfwt ،wAlrwsAn ،mHmd (2014). AtjAhAt AlŝbAb AlÂrdny nHw mkwnAt Alhwyħ AlwTnyħ drAsħ mydAnyħ çlŶ çynħ mn Tlbħ AljAmçAt ،mjlħ AtHAd AljAmçAt Alçrbyħ llĀdAb ،(11) ،jAmçħ Alyrmwk ،Ârbd ،AlÂrdn.419-444.
- AlsqA ،ÂbAhr. (2013). Alhwyħ AlAjtmAçyħ AlflsTynyħ tmθlAthA AlmtŝĎyħ wtdAxlAthA Almtçddħ Dmn ktAb

AltjmçAt AlflsTynyħ wtmθylAthA ،Almŵtmr Alsnwy AlθAny lmrkz msArAt ،flsTyn.
- slAmħ çAdl çbd AlftAH. (2001). " Altçlym AljAmçŶ çn bçd"0 mŵtmr mxrjAt Altçlym AljAmçŶ fŶ Dw' mçTyAt AlçSr: Almŵtmr AlqwmŶ AlsnwŶ AlθAmn lmrkz tTwyr Altçlym AljAmçŶ ،jAmçħ çyn ŝms١٤-١٣، nwfmbr ،٢٠٠١،AlqAhrħ.
- Alsyf ،mHmd bn ĂbrAhym bn çbd AlrHmn. (2018). dwr Altçlym wwsAŶl AlĂçlAm fy tçzyz Alhwyħ AlwTnyħ fy Almjtmç Alsçwdy drAsħ tTbyqyħ çlŶ bçD xryjy AljAmçAt ،mjlħ AlbHwθ AlÂmnyħ٢٨ ،(72) ،klyħ Almlk fhd AlÂmnyħ ،mrkz AldrAsAt wAlbHwθ ،Alsçwdyħ. 63-96.
- AlŝAhr ،çbd Allh. (2016). AlθqAfħ AlwTnyħ ،smAthA wmqwmAthA ،mjlħ Almwqf AlÂdby٤٥ ، (546) ،AtHAd AlktAb Alçrby ،swryA.21-26.
- ŝHAth ،Hsn wAlnjAr ،zynb wçmAr ،HAmd. (2011). mçjm mSTlHAt Alçlwm Altrbwyħ wAlnfsyħ ،T2 ،AldAr AlmSryħ AllbnAnyħ ،AlqAhrħ.
- AlŝlAh ،ÂHmd γAlb. (2018). Alhwyħ AlwTnyħ AlçrAqyħ drAsħ fy ĂŝkAlyħ AlbnA' wAlAstmrAryħ ،mrkz AlçrAq lldrAsAt ، bγdAd ،AlçrAq.
- AlTHAn ،Hsyn çbAs Hsyn çlŶ ،wHlwl ،Alsyd ÂHmd ،wAlçlylny ، TAmy mŝçl ،wÂbw bkr ،mHmd çlŶ ،wmSTfy ،mSTfŶ çbd AlHmyd ،wAlŝrbyny ،nbyl mçwD ،wAlmAlky ،nbyl mHmd (2020). qAŶmħ mçAyyr mqtrHħ ltŝkyl Alhwyħ AlwTnyħ ltlAmyð AlmrHlħ AlAbtdAŶyħ bAlmmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ fy Dw' ĀrA' mçlmyhm ،Almjlħ Altrbwyħ ،klyħ Altrbyħ ،jAmçħ swhAj ،jmhwryħ mSr Alçrbyħ ،(70)٢٣-٢٠٥ ،.
- çbd AlrADy ،ĂymAn ،wdrwyŝ ،mHmd. (2013). drAsħ tçlym AlmwATnħ fy Almmlkħ AlmtHdħ wsbl AlAstfAdħ mnhA fy wAqçnA Altçlymy drAsħ tHlylyħ ،mjlħ klyħ Altrbyħ bAlsywys ، mSr٦ ،(2)١٦٣-٩٦ ،.
- çsyry ،çbd AlrHmn bn mHmd. (2015). AltjArb AlçAlmyħ wAlçrbyħ ltçzyz qym AlmwATnħ ،wrqħ çml mqdmħ lndwħ tçzyz qym AlmwATnħ wdwrhA fy mkAfHħ AlĂrhAb ،jAmçħ AlĂmAm mHmd bn sçwd AlĂslAmyħ ،Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.
- çTly ،mHmd AlÂmyn. (2017). Alhwyħ AlwTnyħ AljzAŶryħ: Almrjçyat ،AlÂbçAd ،AltHdyAt ،mjlħ AlHkmħ lldrAsAt

AltAryxyħ ،(27) ،mŵssħ knwz AlHkmħ llnŝr wAltwzyς ، AljzAŶr.23-39.
- ςmArħ ،sAmy ςbd AlftAH. (2010). dwr ÂstAð AljAmçħ fy tnmyħ qym AlmwATnħ lmwAjhħ tHdyAt Alhwyħ AlθqAfyħ jAmçħ AlĂskndryħ nmwðjΆA ،mjlħ mstqbl Altnmyħ Alçrby١٧ ،(64) ، ywnyħ ،٢٠١٠ ،mSr.4-122.
- ςmrAny ،zynb. (2012). Alhwyħ AlwTnyħ fy Ďl tknwlwjyA AlĂçlAm wAlAtSAl AlHdyθħ ،mjlħ çlwm AlĂnsAn wAlmjtmς ،jAmçħ btnh ،AljzAŶr.15-45.
- AlçyASrħ ،ĂslAm ÂHmj slym. (2019). mkwnAt Alhwyħ AlwTnyħ llTlbħ AljAmçyyn drAsħ mydAnyħ çlŶ Tlbħ AljAmçħ AlÂrdnyħ 2018 ،mjlħ drAsAt fy Alçlwm AlĂnsAnyħ wAlAjtmAçyħ٢ ،(11) ،mrkz AlbHθ wtTwyr AlmwArd Albŝryħ ، rmAH ،AlÂrdn.128-170.
- AlçysAwy ،mAlm mHsn. (2018). Alhwyħ AlwTnyħ AlÂmrykyħ ، drAsħ fy AlθwAbt wAltHdyAt llsyAsħ AlxArjyħ ،mjlħ jyl AldrAsAt AlsyAsyħ wAlçlAqAt Aldwlyħ ،ς15 ،mrkz jyl AlbHθ Alçlmy ،AlçrAq.
- flyqly ،çbd AlftAH ،Âbw γwAŝ ،ÂHmd. (2011). tTwr Alhwyħ AlwTnyħ AlflsTynyħ ،jrydħ Hq Alçwdħ ،(45) ،flsTyn.
- kmAl Aldyn yHyy mSTfy ،Sqr ،wlA' Alsyd çbd Allh Alsyd. (2021). wsAŶT AljAmçAt ltnmyħ Alhwyħ AlwTnyħ drAsħ mqArnħ fy mSr wfrnsA wAlyAbAn ،mjlħ klyħ Altrbyħ ،jAmçħ çyn ŝms١ ،(45)٤٣٦-٣١٩ ،.
- AlmqSwdy ،mHmd bn ÂHmd bn çly.(2017). Aldwr AlwTnŶ lljAmçAt Alsçwdyħ fŶ tHqyq AlÂmn AlfkrŶ AlŝAml wtçzyz qym Alhwyħ AlwTnyħ ldŶ AlnAŝŶħ ،mjlħ AlbHwθ AlÂmnyħ ، ٢٦(68) ،klyħ Almlk fhd AlÂmnyħ - mrkz AlbHwθ wAldrAsAt ، Almmlkħ Alçrbyħ Alsçwdyħ.13-71.
- mkrwm ،çbd Alwdwd. (2016). Alqym Almmyzħ llŝxSyħ AlmSryħ fy mjtmς Almçrfħ Alqym Almmyzħ Alwjhħ wAlmÂmwl ،mrkz drAsAt Alqym wAlAntmA' AlwTny ،AlmnSwrħ.

- Al-Sa'ati, Hassan "*King Abdulaziz Policy for the preservation of Security in the Kingdom of Saudi Arabia", A paper presented at a conference on: The History of King Abdulaziz Ibn Abdulrahman* Al-Saud, held in Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, P. 135. (1419 H. 1998 G).
- Anastasia, V K.,& Anastasia N. T.(2015). Architectural Space as a Factor of Regional Cultural Identity, *Journal of Siberian Federal University*. Humanities & Social Sciences 4 (2015 8) 735-749.
- Berry, T. R., & Candis, M. R. (2013). Cultural Identity and Education: A Critical Race Perspective. *Educational foundations journal*, 43- 64.
- Chen, L. H., Yeh, W. L., & Yang, G. Y. (2019). The Study of the Effects of Country Image and National Identity on Global Citizenship of Taiwan Senior High School and Vocational High School Students. *Jiaoyu Yanjiu Yuekan= Journal of Education Research*, (305), 75.
- Eurydice, Citizenship Education in Europe, available athttp://www.eurydice.org, 2005.
- Gelisli, Y., & Beisenbayeva, L. (2015). Opinions of the university students studying in Kazakhstan about national identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *197*, 486-493.
- Gordon, Philip H. & Meunier Sophie (2001). Globalization and French Cultural Identity. *French Politics. Culture & Society,* 19(1). 22-41.
- Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K., & Awal, N. A. M. (2012). The role of education in shaping youth's national identity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, (59*), 443-450.
- Karen , A ,S. (2018) .*Promoting Cultural Identity Through Dance/Movement Therapy with Immigrant Children* https://digitalcommons.lesley.edu ›

- Kerr David(1999), *Citizenship education, an international comparison International Review of Curriculum and Assessment Frameworks,* London. QCA .
- Khabbar, S. (2017). National, Religious, and Linguistic Identity Construction within an Internationalized University: Insights from Students in Egypt.
- Leicester, Mal, Modgil, Celia and Modgil, Sohan, (2005); "Education, Culture and Values: Politics, Education and Citizenship", (London and New York: *Taylor &Francis Group*).
- Mohga ,E .(2015). *Promoting Cultural Identity along Streetscape Redesign* "*Case studies in Cairo and Luxor Cities*, Egypt"https://www.researchgate.net › 2778...
- Morris Paul, Cogan John, A comparative overview: civic education across six societies, *International Journal of Educational Research*. (25): 1, 2001, p, 113.
- National Alliance for Civic Education,(2003), "*The civic mission of school*", A report from Garnegie Corporation of New York and the Center for Information on Research on Civic Learning and Education, Available at:http://www.civicmission rofschools orgTorney
- Raven, J., & O'Donnell, K. (2010). Using digital storytelling to build a sense of national identity amongst Emirati students. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, *3*(3), 201-217.
- Simon, p. (2012). French national identity and integration: who belongs to the national community?. Washington, DC: Migration Policy Institute, 27, 28.
- Tan, C. E., & Hashim, R. (2009). A hyphenated identity: Fostering national unity through education in Malaysia and Singapore. *Citizenship Teaching & Learning*, *5*(1), 46-59.

- Tanzi ,W , B. (2019). Cultural identity is crucial: How to spot it in your child's classroom and what to do about it if it's not there. Washington, D.C.
- Tartakovsky, E., (2011). National Identity of High-School Adolescents in an Era of Socio-Economic Change: Russia and Ukraine in the Post-Perestroika Period. *J Youth Adolescence,4,*231–244, DOI 10.1007/s10964-010-9509-6.
- Vasiljevic, B. (2009); "Civic Education as a Potential for Developing Civil Society and Democracy: The Case of Serbia", Master Thesis, (*Norway: Centre for Peace Studies, Spring*).
- Violeta ,V ,B .(2014) .5th Arte Polis International Conference and Workshop – "Reflections on Creativity: Public Engagement and The Making of Place", Arte-Polis 5, 8-9 August 2014, Bandung, Indonesia Artistic Engagement as a Way of Cultural Heritage Preservation in Rio de Janeiro https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815033273/pdf?md5=de21b4ed31c13c366958cf282c6f5ff9&pid=1-s2.0-S1877042815033273(-main.pdf&_valck=1.
- Walker,M.(2017). Insights into the Role of Research and Development in Teaching Schools. Slough:,*National Foundation for Educational Research*,the Mere, Upton Park Slough, Berks SL 1 2DQ , NFER, UK, available at:http://www.nfer.ac.uk/research-areas/citizenship
- *Wikipedia*,(2019).https://googleweblight.com/i?u=https://en.m.wikipedia.org/wiki/Lapa_(structure)&hl=ar-EG.

المواقع الإلكترونية

- الجابري, محمد عابد.(٢٠١٠). الهوية العربية من صحيفة النبي إلى تفكك الخلافة, متاح على
WWW.aljabriabed.net-30-9-2019.
- رؤية المملكة العربية السعودية.(٢٠١٧). متاح على
https://vision2030.gov.sa › download › file › fid,3-12-2019.
- موقع رؤية ٢٠٢١ الإلكتروني: http://www.vision2021.ae/ar
- هاني محمد يونس.(٢٠١٧). دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للمجتمع العربي, كلية التربية, جامعة بنها, ١٩. On Line
faculty.ksu.edu.sa/74631/Documents/ بحث%٢٠الهوية*18-7-2017*-doc.
- لاشيد, رفيق.(٢٠٠٦). تمثل المغتربين لبلد الإقامة وعلاقته بالاندماج, مجلة الخوار المتمدن, ع(١٥٤٠) *OnLine http://www.ahewar.org/*

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The Journal of Educational Sciences is a refereed scientific journal; issued by the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Dr. Saad Abdulrahman Alnafisah
Secretary Editor of the journal

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research