مجلة العلوم التربوية

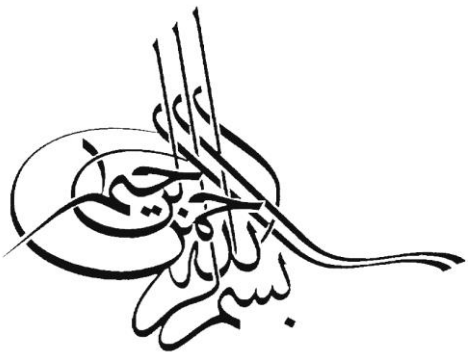
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤٢هـ

الجزء الثاني

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

الأستاذ الدكتور / محمد خميس حرب
أمين تحرير مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة 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. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

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. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات 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

تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض ١٥
أ.د. فايزة السيد محمد عوض د. هنوف بنت عبيد الشمري

فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ٩٧
د/ إبراهيم بن عوض الله رجاء العوفي

واقع محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني ١٤٧
د. ثابت بن سعيد آل كحلان أ. عبد الرحمن بن حامد بن محمد البحيري

دور القيادات الأكاديمية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة ميدانية ٢٠١
أ.د. محمد خميس حرب

واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر منسوبيها ٢٩٩
د. نجلاء بنت عمر بن صالح العُمري

مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية ٣٧١
د. انتصار حمد المقرن

جودة الحياة لدي والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة ٤٢٣
د. محمد سعد الدين أحمد القاضي

أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية ٤٨١
د. حاتم بن محمد صالح ناضرين

تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض

أ.د. فايزة السيد محمد عوض

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. هنوف بنت عبيد الشمري

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض

أ.د. فايزة السيد محمد عوض د. هنوف بنت عبيد الشمري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٢/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٢/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض، ولتحقيق هدف الدراسة أُتبع المنهج الوصفي المسحي، ومن ثمَّ تطبيق بطاقة الملاحظة، التي تكوّنت من (٤٨) مهارة، موزّعة على ثلاثة محاور رئيسة، على مجموعة الدراسة والمكوّنة من (٣٥) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل – في بطاقة الملاحظة– ككل؛ قد جاءت بدرجة مقبولة، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٣)، كما جاءت مهارة تخطيط الدرس في المرتبة الأولى بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٧١)، وجاءت مهارة تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية بدرجة (مقبولة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٧). كما جاءت مهارة تقويم الدرس في المرتبة الثالثة بدرجة (مقبولة)، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٣١). وفي ضوء تلك النتائج؛ قدّمت الدراسة تصوّرًا مقترحًا لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، بالإضافة إلى عددٍ من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: التقويم– الأداء التدريسي– معلمات العلوم الشرعية– مواصفات معلمة المستقبل.

* تشكر الباحثتان عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية؛ لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٣٩هـ، رقم (٣٨٠٦٠٤).

Teaching Performance Evaluation of Female Teachers of Islamic Studies in light of Future Teacher Properties in Riyadh

Prof. Faiza Essayed Awed **Dr. Hanouf Obaid Alshammari**
Curriculum and Instructions Department - College of Education
Imam Mohammed Ben Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed at evaluating the teaching performance of Islamic Studies female teachers in light of future teacher properties in Riyadh at the intermediate school. To accomplish the study objective, the descriptive surveying method had been adopted. Hence the note card method had also been applied. It is comprised of (48) skills, disseminated into three main components, among the study group comprised of (35) female teachers of Islamic Studies at intermediate school of education deployed in governmental schools of Riyadh. The study results revealed that skill of teaching performance for teachers of Islamic Studies judged within spotlights of future teacher properties – in the notecard- as a whole appears in satisfactory average and within an arithmetic average of (2.53). The skill lesson planning had appeared as the first class obtaining an estimation of (average) and for an arithmetic average of (2.71). The skill of lesson implementation had appeared in the second class obtaining an estimation of (satisfactory) and an arithmetic average of (2.57). The skill lesson evaluation had appeared as the third in class obtaining an estimation of (satisfactory) and an arithmetic average of (2.31). Within spotlights of these results, the study submits a proposed concept for developing the teaching performance for Islamic Studies teachers in the intermediate stage of education, within spotlights of future teacher properties in addition to several recommendations.

key words: Evaluation, teaching performance, Future teacher properties.

(**The researchers acknowledge the Deanship of Scientific Research at Al Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, Saudi Arabia, for financing this project under the grant no. 380604)**

المقدمة:

تواجه المجتمعات في وقتنا الراهن كثيرًا من التحديات التي فرضتها التغيرات المحلية والعالمية، في عالم بات التغير السريع أهم ملامحه؛ مما يستدعي أن تواكب المؤسسات التربوية هذا التغير بتطوير أنظمتها التربوية والتعليمية، بإعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًّا وتربويًّا؛ بوصفهم عَصَب العملية التربوية وأداة نجاحها، وهذا ما جعل الدول – على اختلاف فلسفاتها وأهدافها– تولي الارتقاء بمستوى أداء المعلم جلَّ اهتمامها وعنايتها؛ لمواجهة ما ينتظره من تحديات في المستقبل.

وأمام هذه التحديات، تتزايد أهمية دور المعلم في بناء المتعلمين؛ حيث إن تطوير المعلم وتنميته ضرورة تفرضها متطلبات العصر؛ لذا يتطلّب الانضمام لمهنة التدريس مستوياتٌ عالية من المعارف والمهارات المتخصصة، ودرجة عالية من الالتزام والشغف والإخلاص للمهنة (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٦م، ص١٠). ويذكر الدخيل (٢٠١٦م، ص٣٣) أن دور المعلم قد اتسع ليتجاوز بكثير دوره التقليدي؛ بوصفه وسيطًا لنقل المعرفة، إذ يواجه المعلِّم – فضلًا عن سياسة المدرسة والمعنيّين بإعداد المعلمين – مطالبَ وتحديات جديدة تفرضها التغيرات الطارئة في المجتمع المعاصر.

ومع التغير السريع والمستمر في مختلف مناحي الحياة، وفي مجالات المعرفة؛ تصبح الحاجة إلى استشراف المستقبل لتطوير الأداء والارتقاء بالعملية التعليمية بمختلف جوانبها ضرورة حتمية تستند إلى دراسات علمية تستشرف

المستقبل وتواجه تحدياته. ومن أكبر التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي: إعدادُ معلم للمستقبل، ذي مواصفات وشروط قياسية، وصياغته بالصورة التي تمكّن المجتمع من بناء البشر وصناعة الكوادر (الكثيري، ٢٠٠٤). كما أن من التحديات التي تواجه برامج إعداد معلم المستقبل: تحديد كيفية امتلاكه للمهارات والإمكانات التي تهيئه للتدريس في عالم يزداد انفتاحًا وترابطًا (Wang,2009 ,Sharma, Malewski, Phillion, and).

ويرى إلبين Elipane (2012, p.365) أن النهوض بكفاءة المعلم يستلزم بعض المعايير الواجب تطبيقها من قِبل المعلمين، وهي: التمكّن والمعرفة بمحتوى المادة التي سيدرّسونها، والتمكّن من الممارسات التدريسية ومهارات الاتصال؛ لمواجهة المحتوى لمتعددي الثقافات، ومقابلة قدرات المتعلمين واهتماماتهم، ودمج المنهج وأصول التدريس، والتقويم مع محتوى التعليم والتعلم. ونجاح أي منظومة تعليمية في تحقيق أهدافها مرهون بكفاءة المعلمين القائمين على تنفيذ سياساتها في الميدان؛ ومن ثمَّ فإن العناية بجودة أداء المعلم لأدواره تُعدّ مطلبًا ضروريًّا لا يمكن إغفاله أو التغاضي عنه (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٥).

ويعدّ المعلم أهم أسس التطوير في أي نظام تعليمي، والمسؤول الأول عن قيادة عملية التجديد والتجويد في العملية التعليمية؛ لأن جودة التعلّم مرهونة بجودة أداء المعلم، ويشترك معلم العلوم الشرعية مع بقية المعلمين في تلك الأهمية؛ لكنه يمتاز عنهم بسمو الرسالة التي يحملها، التي يسلك فيها مسلك النبوة،

عبر ما يقوم به من تعليم لمواد تُعنى بإصلاح الطلاب، وتنمية شخصيتهم في جميع الجوانب على ضوء ما جاءت به الشريعة الإسلامية، وبما تغرسه تلك المواد من قيم دينية وخُلقية واجتماعية في نفوسهم؛ لذا فقد أثنى الله عليه في قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّن دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ**﴾ [فصلت: ٣٣] (نهاء الرميزان، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق، يحتاج معلم المستقبل إلى تطوير كفاياته العلمية والتربوية، ومواكبة كل جديد ومتطور؛ حيث إن أي تطوير لا يصاحبه تطوير المعلم – ابتداءً بسياسات إعداده ومعاييره في مؤسسات الإعداد، فآليات اختياره وتعيينه، ومرورًا بأهمية تشريع رخصة التعليم، وضمان تطويره المهني بمعايير محددة، وإشراكه في خطوات التطوير جميعها– يعدّ تطويرًا مبتورًا لا يمكن أن يحقّق أهدافه (الشايع، ٢٠٠٨).

وتعني التنمية المهنية تطوير كفاءة معلمي المستقبل ومهارتهم، والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسؤوليات، عن طريق توفير الفرص أمامهم؛ لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة؛ حيث تُشكّل متطلبًا رئيسًا لتوفير مناخ مناسب لثقافة الجودة، ينعكس على الأداء، ويعدُّ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإخضاعهم للبرامج التدريبية؛ أهم الوسائل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة لهم لمواجهة تطورات المستقبل (تمام وطه، ٢٠١٣).

وذكر كولشريستا وباندي (Kulshrestha& Pandey 2013) أن معلم المستقبل لا بد من تزويده باستراتيجيات تهدف إلى تحسين جودة التدريس، وتتضمّن أنشطة تطويرية نشطة وفاعلة، وتعدّ وسيلة فعّالة لتحسين العملية التعليمية، وتحسين الخبرات التربوية والتعليمية لدى المعلمين.

ويشهد العصر الحالي ما يمكن أن نطلق عليه ظاهرة الأزمة التربوية التي تجتاح معظم دول العالم المتقدّمة والنامية على حدٍّ سواء، وتتجلى هذه الأزمة التربوية في عدم الرضا الذي تبديه الأوساط الاجتماعية المتعددة للحِراك المعرفي والتربوي؛ بسبب ضعف الأنظمة التربوية وعجزها عن القيام بأدوارها المتعلقة بتلبية احتياجات الأفراد، والاستجابة لمتطلّبات خطط التنمية الوطنية من الكوادر المؤهلة والمدرّبة بفعل عوامل سياسية واقتصادية واجتماعية (المشيقح، ٢٠٠٦)؛ لذا فإن أهم المهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلمو المستقبل لولوج عصر الاقتصاد المعرفي – كما أوردها (المفتي، ٢٠١٥)– تتمثّل في: تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات الطلاب، ودعم الاقتصاد المعرفي، وإدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التعليم؛ مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها وتطويره. هذا بالإضافة إلى التوصيات الصادرة من مؤتمر معلم المستقبل، الذي أُقيم في جامعة الملك سعود بالرياض عام (٢٠١٥)، التي أوردت عددًا من العوامل الواجب مراعاتها عند إعداد معلم المستقبل، مثل: تحديد شروط الالتحاق بمهنة التدريس ومزاولتها، وما يتبعها من برامج التطوير المهني للمعلم، إضافة إلى تطوير البحوث ودعم الدراسات في مجال

إعداد المعلم وتطويره، ومواكبة سياسة التعليم والنظام التعليمي لمتطلبات المرحلة (جامعة الملك سعود، ٢٠١٥).

ولأن المعلم يمثّل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية التي يتبناها النظام التعليمي، وتقع على عاتقه مسؤولية تحويل الأفكار والرؤى التجديدية التي يطرحها القائمون على هذا النظام، إلى نواتج تعليمية؛ فقد برزت الحاجة لعلاج المشكلات التعليمية، والخروج بموجّهات ومقترحات لتطوير المعلم وتنميته مهنيًّا. وأصبح مفهوم معلم المستقبل في الفترة الحالية من أهم المفاهيم التربوية التي تصف المعلم في القرن الحادي والعشرين، وهو المعلم القادر على مواجهة متطلبات العصر الحديث، وتلبية حاجة الطلاب المتزايدة نحو تحصيل العلوم في المجالات العلمية والتربوية والتكنولوجية والتفاعل معها، وأصبح مفهوم بمعلم المستقبل يصف المعلم القادر على تحقيق أهداف التربية الحديثة، والمتمكّن من تطبيق أحدث طرق التدريس وأكثرها فاعلية مع طلابه، ويجب أن تتوافر مواصفات معلم المستقبل لدى المعلمين الذين يطمحون إلى تحقيق أهداف التربية بمفهومها الحديث (الشماس، ٢٠١١).

وفي ظل هذه المتطلّبات، وما يشهده العالم من تطورات؛ لم يعد أمرًا مقبولًا أن يظل تدريس العلوم الشرعية بمنأى عن استشراف المستقبل ومهارات تدريسه، لا سيما أنها علوم تبحث في كلام الله ﷻ وسنة نبيه ﷺ والعمل على تحقيق فهمها وتحليلها، واستخلاص العِبر والحكم والأحكام الشرعية، من خلال: البحث وتوظيف الحواس وتكنولوجيا المعلومات، والتفاعل والتواصل، وتحقيق الجودة والمرونة، ومهارات التفكير، والوصول

بالمتعلمين إلى التجديد والابتكار وإنتاج المعرفة بدلًا من استهلاكها، والإسهام في تقدّم البشرية بدلًا من الاستقبال السلبي له (الغبيوي، ٢٠١٤).

وقد أُجريت دراسات عديدة استهدفت التّعرّف على أهمية إعداد معلم أو معلمة المستقبل في العلوم الشرعية، كدراسات: (الشنيفات، ٢٠١١، والذيابات، ٢٠١٣، وعبد الخالق ومرعي٢٠١٣، والغبيوي، ٢٠١٤)، التي أظهرت نتائجها أهمية دور معلم العلوم الشرعية في استخدام التقنية، بوصفها إحدى مواصفات معلم أو معلمة المستقبل.

مشكلة الدراسة:

سعيًا للنهوض بالمنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية، فقد قدّمت الرؤية الوطنية الطموحة ٢٠٣٠ توصيات من شأنها أن تضع المملكة على قدم المساواة مع الدول المتقدمة؛ إذ نادت تحت عنوان: (نتعلم لنعمل) "سنواصل الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات اللازمة لوظائف المستقبل، وسيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي – أينما كان– على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر، وعلى تأهيل المعلمين والقيادات التربوية وتدريبهم، وتطوير المناهج الدراسية" (وزارة التعليم، ٢٠١٦م، ص٣٦).

وهذا ما أكدته الاتجاهات الحديثة المعاصرة، التي نادت بأهمية الأخذ بمداخل وتوجهات حديثة، تُوجد جيلًا واعيًا بما يدور حوله في العالم، وفي الوقت نفسه لا يفقد هويته الوطنية، جيلًا قادرًا على التنبؤ والإبداع لا الحفظ والتلقين، جيلًا قادرًا على أن يرى الكل، ومن ثمّ كانت الحاجة إلى توجه

حديث يحدُّ من ثقافة الذاكرة، ويؤكد تنمية التفكير، وتنمية قدرة المعلم والمتعلم على اكتساب الكثير من المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين (قطامي، ٢٠٠٥).

كما أكدت اللجنة المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين، في تقرير قدّمته إلى منظمة اليونسكو في العام (٢٠٠٥)؛ ضرورة مراجعة السياسات التربوية والتعليمية في الدول الأعضاء وتقويمها، بحيث تكون قادرة على مواجهة التحديات التربوية، التي تحتل مكان الصدارة في إشكالية وضع السياسات التربوية التي تتلاءم مع المتطلبات المستقبلية، وتشكّل استراتيجية لقوة دافعة ومتسارعة نحو إحداث تطوير نوعي في المنظومة التربوية. وكان من أبرز محاور هذه الاستراتيجية: تطوير الأدوار في المؤسسة التربوية لكل من المدير والمعلم والمتعلم، بحيث يكون المدير قائدًا تربويًّا، والمعلم منسقًّا وميسرًا لعملية التعلم والتعليم، والمتعلم فاعلًا ونشطًا في المواقف التعليمية؛ وبذلك تخرج المدرسة الحالية إلى المدرسة المستقبلية، ويتطور المعلم إلى معلم المستقبل.

وجاء في المؤتمر العلمي الحادي والعشرين: تطوير المناهج بين الأصالة والمعاصرة (٢٠٠٩)، الذي تضمّن العديد من أوراق العمل التي تحدثت عن مدرسة المستقبل ومناهجها الإلكترونية، ودور معلميها في بناء مجتمع المعرفة والمعلوماتية، كما جاء في المؤتمر العلمي الرابع عشر: معلم القراءة بين الواقع والمستقبل (٢٠١٤)، المنعقد في كلية التربية بجامعة عين شمس من (٦-٧) أغسطس، الذي أورد العديد من الأدوار التي ينبغي على معلم المستقبل أن يتصف بها، وقد أكدت هذه الأدوار الخاصة بمعلم المستقبل ما طُرح في بعض

أوراق العمل، كورقة (أحمد، ٢٠٠٢)، و(المشيقح، ٢٠٠٢)، المقدمة لندوة مدرسة المستقبل المنعقدة في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفترة من ٢٢-٢٣ أكتوبر.

ومعلم العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة – شأنه شأن معلمي المستقبل للمناهج المختلفة– مطالب بالأدوار السابقة، فضلًا عن توفير صيغ التفاعل والتواصل بين المتعلم ومصادر تعلمه من حاسبات وبرمجيات والاتصال بشبكات المعلومات، ومشاركة المتعلمين في الأنشطة، وإتاحة فرص التعلم الذاتي وفقًا لأنماط تعلمهم واحتياجاتهم، وتوفير فرص التواصل والتشارك عن طريق أجهزة الحاسب بصورة تشاركية مع الزملاء والمعلمين، وتحقيق الإتقان الذاتي، والاحتفاظ بالمعارف وتوظيفها في العمل والممارسة، وتنمية قدرة المتعلمين على البحث، كما ينبغي أن ينوّع في الطرائق والأدوات لملاءمة الفروق الفردية (مازن، ٢٠١٦؛ المفتي، ٢٠١٦).

وعلى الرغم من أهمية مواصفات معلم المستقل؛ لكن يشير الواقع إلى تدنٍّ في توافر هذه الصفات، وهذا ما يؤيده الشماس (٢٠١١) في أن المعلم لا يزال يفتقر إلى كثير من المهارات التي تؤهله لمواكبة التغيرات في الحقل التربوي بجوانبه الفنية والمعرفية؛ الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف إمكانية قيامه بدوره على الوجه المطلوب، والتكيّف مع التغيرات التربوية التي حدّدت مواصفات معلم المستقبل. هذا بالإضافة إلى ما توصلت إليه دراسة (العنزي، ٢٠١٦)، المقدمة في المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، المنعقد في جامعة أم القرى في الفترة

من (٣-٥) فبراير؛ بأن المعايير المهنية لمعلم المستقبل منخفضة ومتدنية لدى الطلاب/ المعلمين بكليات التربية بموجب تقديرات عينة الدراسة.

ومع أهمية تقويم الأداء التدريسي للمعلمين بشكل عام، ومعلمي العلوم الشرعية بشكل خاص؛ لكن هناك دراسات أشارت إلى ضعف في مستوى معلمي العلوم الشرعية ومعلماتها، كما في دراسات: (عيسى، ٢٠١١؛ الشهري، ٢٠١٢؛ نهاء الرميزان، ٢٠١٨)، إضافة إلى ضعف استخدام التقنية في التدريس، التي تعتبرّ من المُتطلّبات الضرورية لمعلم المستقبل، كما أشارت إلى ذلك دراسات: (الشنيفات، ٢٠١١؛ الذيابات، ٢٠١٣؛ الغبيوي، ٢١٤).

كما توصلت الباحثتان من خلال المقابلات الشخصية مع عشر من المشرفات التربويات للعلوم الشرعية، اللاتي أكّدن أهمية تقويم معلمات العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، وضرورة تنمية وعيهن بهذه المواصفات وحاجاتهن إليها؛ للحد من أدوارهن التقليدية في التدريس.

وتأسيسًا على ما سبق؛ تتضح أهمية مواصفات معلمة المستقبل بشكل عام، ومعلمة العلوم الشرعية بشكل خاص، فهي تضطلع بمسؤولية كبرى في مواجهة التحديات، وعليها أن تسعى جاهدة لرفع كفاءتها وتطوير أدائها؛ بما يمكّنها من أداء دورها على الوجه المطلوب، كما أن الدراسات التي تناولت مواصفات معلمة المستقبل في العلوم الشرعية – في حدود علم الباحثتين – محدودة جدًّا، وهنا تكمن مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقويم الأداء

التدريسي لمعلمة العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض؟
- ما التصوّر المُقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

- التّعرّف على واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض.
- وضع تصوّر مُقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجّهات الحديثة في الميدان التعليمي لتحسين الأداء؛ حيث تتناول هذه الدراسة تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

- تُسهم هذه الدراسة في توفير أدوات بحثية يمكن أن يستخدمها الباحثون؛ لمعرفة درجة توافر مواصفات معلم المستقبل في المراحل والتخصصات المختلفة.
- تفيد الدراسة الحالية الباحثين والباحثات في فتح المجال أمامهم لإجراء دراسات مشابهة، تتناول واقع الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في مراحل مختلفة، ومتغيرات أخرى.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن يفيد من نتائج هذه الدراسة كلٌّ من:

- القائمين على برامج إعداد المعلمات، في الوقوف على جودة المُخرجات في هذه البرامج؛ ومن ثم إعادة هيكلتها، وتكثيف برامجها، وتطويرها في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.
- معلمات العلوم الشرعية في الكشف عن مواطن الضعف في أدائهن التدريسي؛ مما له الأثر الأكبر في مساعدتهن على الارتقاء بمستوياتهن الأدائية، والعمل على تحسينها.
- معدي البرامج التدريبية لمعلمات العلوم الشرعية، في إلقاء الضوء على حاجة معلمات العلوم الشرعية إلى برامج تدريبية؛ لتحسين أدائهن التدريسي، والتدرب على مواصفات معلمة المستقبل.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الأداء التدريسي لمعلمة العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، من حيث: تخطيط دروس العلوم الشرعية، وتنفيذها، وتقويمها.
- الحدود البشرية: اقتصرت على مجموعة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدينة الرياض (مكتب شمال والنهضة)، حيث طُبّقت بطاقة الملاحظة لمجموعة من معلمات العلوم الشرعية بعدد من المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لهذين المكتبين، بعد أخذ الموافقات الرسمية.
- الحدود الزمانية: اقتصر إجراء الدراسة على الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

من أبرز المصطلحات الواردة في الدراسة ما يلي:

التقويم : (Evaluation)

لغة: قوَّم المعوجَّ: عدَّله وأزال عوَجه. وتَقَوَّمَ الشيء: تعدَّل واستوى، وتبينت قيمته. واستقام الشيء: اعتدل واستوى (المعجم الوسيط، د.ت، ص٧٦٨).

اصطلاحًا: يعرّفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه: "إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما، أو بمعنى آخر: هي العملية التي يلجأ إليها المعلم؛ لمعرفة مدى

نجاحه في تحقيق أهدافه، مستخدمًا أنواعًا مختلفة من الأدوات، التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات، والميول ومقاييس القيم، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون، أو غير ذلك من المقاييس الأخرى".

إجرائيًّا: عملية منظّمة، تهدف إلى تحديد درجة توافر مواصفات معلمة المستقبل في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، والحكم على جودة هذا الأداء، بتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف؛ ومن ثم إصدار قرارات تعمل على تحسين الأداء.

الأداء التدريسي (Instructional performance):

اصطلاحًا: تعرّفه ثريا الجار (١٤٣٣، ص١٩) بأنه: "كل ما يقوم به المعلم من أنشطة وعمليات، وإجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس أثناء تفاعله مع الطلاب؛ لتسهيل عملية تعلمهم وتحقيق أهداف التدريس".

إجرائيًّا: جميع الأدوار، والأساليب، والممارسات، والإجراءات التي تقوم بها معلمة العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة داخل الفصل؛ لتحقيق الأهداف المنشودة: تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.

مواصفات معلمة المستقبل (Specifications of the future teacher):

اصطلاحًا: يُعرّفه الشماس (٢٠١١، ص١٢٣) بأنه: "هو المعلم المؤهل تأهيلًا عاليًا: معرفيًّا وعلميًّا ومهنيًّا، وفق أحدث الطرق والتقانات التربوية، بحيث يكون قادرًا على توظيف هذه الكفايات بشكل إيجابي يواكب المستجدات الاجتماعية والتربوية".

إجرائيًّا: هي مجموعة من المؤشرات التي ينبغي أن تتوافر لدى معلمة الشرعية بالمرحلة المتوسطة في أثناء تخطيطها وتنفيذها وتقويمها للدرس، بما يتفق ومتطلبات التعليم للمستقبل، ويحقّق الأهداف المنشودة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يضطلع معلم العلوم الشرعية بمسؤوليات مضاعفة عما يتحمله غيره من المعلمين من مسؤوليات، ويعزى ذلك إلى أهمية المناهج التي يدرسها وخصوصيتها في المراحل التعليمية المختلفة، التي تحمّله مسؤولية إعداد الشخصية الإسلامية وصياغتها للمتعلمين بمختلف أبعادها، من حيث: المعرفة، والتفكير، والسلوك، والوجدان بصورة متسقة ومتوازنة، كما أن عليه تحقيق التكامل والترابط بين مواد العلوم الشرعية.

وتتأكد هذه المهام والمسؤوليات على معلم العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، ويرجع ذلك إلى أن هذه المرحلة تعد مرحلة مهمة في التكوين المعرفي والثقافي للمتعلمين من حيث: عقولهم، وعقيدتهم، وخلقهم، وسلوكهم؛ ومن ثم كان من الضروري العناية بالأداء التدريسي لهذا المعلم وتقويمه، بكونه أحد أهم مقوّمات العملية التربوية والتعليمية؛ بل أهمها لما له من تأثير فعَّال في المتعلمين داخل الصفوف وخارجها (فاتن عزازي، ٢٠١٢).

ولذا كان من المهم أن يكون معلّم العلوم الشرعية مُقدّرًا لحجم مسؤولياته، عارفًا ومتقنًا لدوره الذي يختلف باختلاف المرحلة التعليمية التي يعمل بها، وباختلاف المواد الدراسية التي يُدّرسها؛ ليتمكّن من أداء مسؤولياته كما يجب (سنبل والخطيب ومتولي وعبد الجواد، ٢٠٠٨م).

ويعدّ الأداء التدريسي نشاطًا مهنيًّا يتم إنجازه عبر ثلاث عمليات رئيسة، وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم ويستهدف مساعدة المتعلمين على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته (قطامي، وقطامي٢٠٠٠). وبهذا المفهوم يشير الأداء التدريسي إلى القدرة على أداء عمل له علاقة بالنشاط المهني التدريسي للمعلم، وأنه يمكن تحليل كل مهارة إلى عدد من السلوكيات المكوّنة لها، ويمكن ملاحظتها للمعلم، وتشمل هذه السلوكيات جوانب معرفية ومهارية ووجدانية، ويمكن تقويمه بأسلوب الملاحظة المنظمة.

وعرّف زيتون (٢٠٠٣) الأداء التدريسي بأنه: "سلوك يتبعه المعلم عند قيامه بعملية التدريس، ويتطلب منه ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب، واستخدام طرق تدريسية متنوعة، ووسائل تعليمية مناسبة، وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية، وتعميق معلومات المعلم أكثر مما في الكتاب المدرسي" (ص٥٦).

كما عرفته ريم العلي (٢٠٠٧) بأنه: "سلوك أو جهد مبذول من قِبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة، وفقًا لمجموعة من القواعد والقوانين المنظمة لعملية التخطيط والإعداد، وتنفيذ الدرس، وتقويم الأداء للمتعلمين، وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية" (ص١١).

ويعدّ المعلم أهم عناصر العملية التعليمية، ودوره أساسي في تربية النشء، وقد أكدت الشريعة الإسلامية هذا المعنى في مواقف عديدة، كما أن الرسول ﷺ كان أول معلم في الإسلام، وقد أدركت الأمة الإسلامية دور المعلم منذ

القدم، واهتمت به في جميع العصور، وحظي بدراسات تربوية كثيرة؛ حيث دأبت الدول والحكومات على حسن اختيار من يقومون بالتدريس، وإعدادهم الإعداد الكافي في سبيل إيجاد المعلم الناجح الكفء. وإن كان هذا ينطبق على المعلمة بوجه عام، فمن باب أولى أن ينطبق على معلمة العلوم الشرعية بوجه خاص؛ إذ يتأكد الدور الذي تقوم به، والصفات التي يجب أن تكون عليها؛ كونها قدوة للطالبات.

ومع التقدم التكنولوجي المتسارع في مختلف مجالات الحياة، تزداد أهمية الأداء التدريسي لمعلم العلوم الشرعية لما انعكس عليه من تطورات ومستحدثات؛ حيث لم يعد نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين الغاية المستهدفة؛ بل إن التطلعات المستقبلية صارت توجّه الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية وأدوارهم ومهامهم؛ لتنعكس على فهم المتعلمين وتفكيرهم وسلوكهم وعقيدتهم.

ونظرًا لهذه الأهمية، فقد عنيت سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بمعلم العلوم الشرعية في المراحل التعليمية كافة، وفي المرحلة المتوسطة بوجه خاص؛ إذ وضعت له أهدافًا ليعمل على تحقيقها، وفيما يلي هذه الأهداف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧):

- أن يعمّق الطالب أصول العقيدة في نفسه، ويتحصن عمّا يضادها.
- أن يوثّق صلته بسُنة رسولهﷺ قراءة وحفظًا، وعلمًا وعملًا.
- أن يحرص الطالب على الإفادة من المنجزات المعاصرة وفق الضوابط الشرعية.

- أن يكتسب مهارات الاتصال والتفكير العلمي المناسب لعمره.
- أن يستثمر أوقاته بالنافع المفيد (ص٩٥).

وتحمِّل هذه الأهداف معلم العلوم الشرعية مهامَّ وأدوارًا عديدة في أثناء قيامه بتدريس العلوم الشرعية؛ مما جعل هذه العملية أكثر تعقيدًا، وبذلك فإنها تتطلب منه الإلمام بالاستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة، والنظريات والمداخل المرتبطة بها، فضلًا عن إلمامه بالأنشطة وأساليب التقويم التي تساعده على تحقيق هذه الأهداف.

كما تعدّ مناهج المستقبل منظومة تعليمية محورها الإنسان، وهو الغاية والمقصد، وترتبط بالمجتمع وتشترك معه في تحقيق أهدافها، وتُعِد التعليم استثمارًا لطاقات المجتمع، وتربط بين المحتوى والحياة، وتوظّف التعلم بالحركة، والبحث والاكتشاف واللعب والتعلم النشط وتعليم الأقران أكثر من التلقين، وترسّخ الانتماء الوطني، والحفاظ على الهوية الإسلامية، وتحقّق ديمقراطية التعليم، وتحقّق تكافؤ الفرص والتعليم الذاتي والمستمر والتعليم عن بُعد، وتهدف إلى تحقيق الشراكة المجتمعية في تخطيط التعليم، وتحقيق التنمية الشاملة واستشارة العقول، وتأكيد مهارات التفاعل والتعاون (عسير، ٢٠٠٣؛ حافظ، ٢٠٠٨؛ محمد ٢٠١٢؛ سلام، ٢٠١٦؛ أحمد، ٢٠١٦).

وهناك مجموعة من الأسس التي تقوم عليها مناهج المستقبل لتحقيق أهدافها، أهمها ما يلي (بهيرة الرباط، ٢٠١٥؛ سلام ٢٠١٦؛ أحمد، ٢٠١٦):

- المرونة وارتباط المحتوى بالقضايا الحيوية والمشكلات اليومية والمجتمعية.

- تحقيق التكامل والربط بين النظرية والتطبيق من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تأكيد مفاهيم العمل والعمل التعاوني ومهاراتهما.
- العناية بمهارات ما وراء المعرفة، والمهارات الحياتية، ومهارات التواصل الاجتماعي، ومهارات الحصول على المعرفة العلمية والتكنولوجية، والمهارات الوظيفية، ومهارات التفكير بأنواعه، ومهارات حل المشكلات، ومهارات المواطنة الرقمية، ومهارات القيادة، ومهارات التوافق مع الآخرين، وتأكيد الذات، ومهارات الحوار والتخاطب الفعَّال، ومهارات التعلم الذاتي والمستمر، وتنمية الالتزام الديني والخلقي، ومهارات البحث العلمي من المصادر المختلفة.
- مراعاة التطوير المستمر لمحتوى المنهج، مع مراعاة الالتزام بالثوابت والأصول ومقوّمات المجتمع.
- الاعتماد على النشاط والخبرة والجانب الأدائي إلى جانب مصادر المعرفة الأخرى، وتوظيف الأنشطة التربوية والتفاعلية في تحقيق الأهداف المبتغاة.
- أن يتم تنفيذ المنهج من قِبل معلم يتسم بالإتقان والكفاءة، ويوظّف استراتيجيات تدريس وأنشطة متنوعة، ويشرك المتعلمين في العملية التعليمية بكافة عناصرها.
- مراعاة توظيف التعلم الذاتي، بالإضافة إلى التعاوني والجمعي؛ لملاءمة الفروق الفردية لدى المتعلمين.

- توظيف أساليب تقويم متنوعة، مثل: أساليب التقويم البديل، وخرائط المفاهيم، وتقويم الأقران، وبنوك الأسئلة، والتقويم المدار بالكمبيوتر.
- توظيف الإمكانات التقنية الحديثة: الحاسوب، والشبكة، والوسائل التعليمية المختلفة في مختلف مراحل العملية التعليمية.

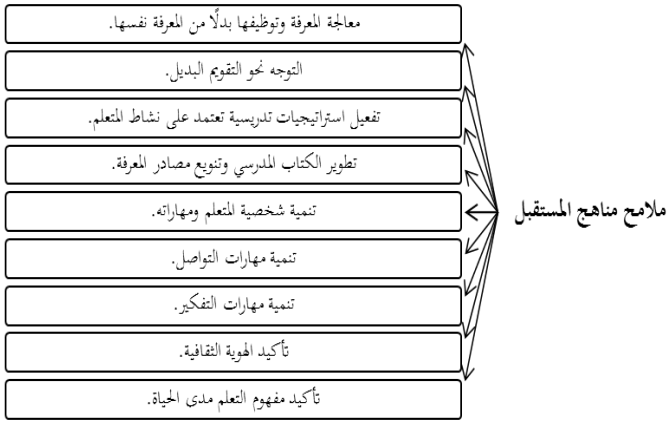
وفي ضوء ما سبق من أسس ومنطلقات لتعليم المستقبل؛ تُشير الأدبيات التربوية إلى أن التدريس يجب أن يتسم بمجموعة من الخصائص، أبرزها ما يلي:

١. يجب أن يكون التدريس موجَّهًا لتزويد المتعلمين بالكفايات والمهارات، التي تمكّنهم من التواصل والتفاعل والعيش بكفاءة وفاعلية مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ومن هذه الكفايات والمهارات ما يلي:
   - الحفاظ على الهوية الوطنية والدينية والثقافية.
   - امتلاك مهارات التواصل والتوافق الحضاري في عالم دائم التغير.
   - التمكّن من مفاتيح المعرفة؛ ليصبح المتعلم قادرًا على التعلم الذاتي والمستمر.
   - تنمية مهارات استخدام الأجهزة والبرمجيات والشبكات ومهارات القرن الحادي والعشرين.
   - تنمية مهارات البحث، وتحليل البيانات وتفسيرها.
٢. لتحقيق هذه الكفايات والمهارات؛ ينبغي أن يوجّه التدريس إلى مساعدة الطلاب على ما يلي:

- التعلم للمعرفة بالبحث عن مصادر المعرفة وتوظيفها في مهارات التعلم مدى الحياة.
- التعلم للعمل، ومواجهة المواقف الحياتية وإتقان العمل.
- التعلم للتعايش مع الآخرين، وذلك بتنمية مهارات فهم الذات والآخرين، وإزالة أسباب الصراع.

ويؤكد سلام (٢٠١٦) كل ما سبق من مهارات التدريس وكفاياته وخصائصه في تحديده ملامحَ مناهج المستقبل، التي يلخصها الشكل التالي:

شكل (١): ملامح مناهج المستقبل



المصدر: (سلام، ٢٠١٦، ص٢٠٢)

وبالمقابل، فإن قضية إعداد المعلم في الوقت الحاضر بصفة عامة، وإعداد معلم مدرسة المستقبل بصفة خاصة، احتلت أولوية خاصة؛ لأنها قضية التربية نفسها؛ لذا فإن عملية إعداد المعلم تحدّد طبيعة الأجيال القادمة، ونوعية من يتوقف عليهم مستقبل الأمة، حيث لم تعد وظيفة المعلم في عالمنا المعاصر نقلَ

المعلومات فحسب إلى المتعلمين؛ بل صارت تتطلب من المعلم ممارسة القيادة والبحث والتقصي، وبناء الشخصية الإنسانية السوية، كما تتطلّب منه قدرات ومهارات في فن التدريس والإرشاد والتوجيه (الدمنهوري، ٢٠٠٩).

وللوقوف على أهم الضرورات الواجب مراعاتها عند إعداد معلم المستقبل – لتلافي جوانب القصور التي سبق إيرادها– فقد أورد الدمنهوري (٢٠٠٩) عشرة اعتبارات رئيسة؛ لا بد أن تُراعى عند إعداد معلم المستقبل:

١) الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني للطلاب الذين تم اختيارهم لهذه المهنة.

٢) تطبيق شروط القبول: الصحية والبدنية والثقافية والاجتماعية لمن يتم اختيارهم للعمل بعد انتهاء الإعداد في مدرسة المستقبل.

٣) يجب أن يتمتّع الطلاب المرشحون للقبول بكليات التربية للعمل في مدرسة المستقبل بخصائص الثبات الانفعالي (الاتزان العاطفي والنفسي).

٤) التمتّع بالقيم الأخلاقية العالية.

٥) الرغبة المُلحّة في العمل بمجال التعليم والاستمرار فيه.

٦) المهارة في استخدام وسائل الإيضاح والاتصال، وتوظيفها التوظيف الأمثل.

٧) القدرة الابتكارية والإبداعية، وحسن التعامل مع الطلاب.

٨) التنمية المهنية، والقدرة على التعامل مع وسائل التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال وشبكات الإنترنت.

٩) يتمتّعون بقيمة الولاء والانتماء للوطن والاعتزاز بها.

١٠) القدرة على القيام بأدوار متجددة ومتغيرة، بالإضافة إلى الأدوار التقليدية للمعلم.

وإضافة إلى ما سبق ذكره، فقد أضاف أبو ورد والناقة (٢٠٠٩) ثلاثة أمور من الواجب مراعاتها فيما يخص إعداد معلم المستقبل، وهي:

- الاستفادة من تجارب الدول المتقدّمة في مجال إعداد المعلم.
- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة.

أدوار المعلم لمواجهة تحديات المستقبل:

يعتمد نجاح عملية التربية أو فشلها اعتمادًا أساسيًّا على المعلم الذي اختار التربية مهنة له، وما يترتب على هذه المهنة من أعباء ومسؤوليات، وبكل ما تتطلبه هذه المهنة من مقومات أساسية لازمة لإعداده، ووصوله إلى درجة من الكفاية؛ لتجعله قادرًا على تحمّل المسؤولية والقيام بأدواره على أكمل وجه. وتزخر الأدبيات التربوية بالعديد من الأدوار والمهام التي ينبغي أن يقوم بها المعلمون – ومنهم معلمو العلوم الشرعية– ومن هذه الأدوار ما ذكره (خليل، ٢٠١٢؛ صالح، ٢٠١٥؛ الأسدي والمسعودي وهناء التميمي، ٢٠١٥) فيما يلي:

- مُمثّل لقيم المجتمع، وناقل وموجه للمبادئ والقيم الإسلامية.
- موجّه ومرشد للعلاقات الإنسانية والاجتماعية.
- قدوة في سلوكه وأخلاقه وحبه للعلم، والرغبة في البحث والاستطلاع.
- موجّه لانتباه الطلاب وطاقاتهم وقدراتهم؛ لتحقيق الأهداف المرجوة.

- ديمقراطي يمنح طلابه حرية التعبير عن الرأي، ويغرس فيهم الثقة بالنفس.
- باحث، ومتعلّم، ومُخطّط، ومُنفّذ، ومُقوّم.
- تكنولوجي يمتلك مهارات استخدام التقنيات التعليمية الحديثة.
- مطوّر يتابع ويستخدم طرائق تعليمية وأساليب حديثة.

مشوّق ومحفّز يثير دوافع الطلاب نحو التعلم والبحث.

وقد ذكر الزهراني وإبراهيم (٢٠١٢) أدوارًا رئيسة على المعلم إدراكها واكتسابها لمواجهة تحديات المستقبل تتعلق بمساره المهني، وهي:

١) تعميق شعور الطالب بمجتمعه: ويكون ذلك بإيضاح القيم والثوابت الدينية والمجتمعية؛ للتصدي لما يُبث عبر وسائل الإعلام ومصادر التكنولوجيا المختلفة، ويفرض هذا الأمر على المعلم أن يكون على اطلاع بالمتغيرات الاجتماعية، والقدرة على استيعاب الثقافة العالية ليستطيع تحقيق هدفين أساسيين مع طلابه، وهما:

- دعم الهوية الثقافية للمجتمع العربي والإسلامي.
- شرح الخطط الوطنية والقومية، وتعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع.

٢) تعد الرعاية بالتربية المستدامة ركيزة من ركائز الأدوار المنوطة بالمعلم، ومن ضمن التحديات الحقيقية للمعلم ومعلمة المستقبل، وفي هذا الشأن لا بد من مراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق التربية المستدامة:

- **التعلم للمعرفة:** ويتضمّن كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وتعلم كيفية التعلم؛ للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.
- **التعلم للعمل:** ويتضمّن اكتساب المتعلم الكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.
- **التعلم للتعايش مع الآخرين:** ويتضمّن اكتساب المتعلم لمهارات فهم الذات والآخرين، وتحقيق أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع، وتسوية الخلافات.

٣) اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير عقلاني منظم؛ يساعد المعلم على استشراف آفاق المستقبل، واستشعار نتائج عملية تطبيق التغيير المقترح في العملية التعليمية؛ ومن ثم إدخال تغييرات مخطط لها لضمان نجاحها؛ حيث إن مهنة المعلم في المستقبل أصبحت مزيجًا من مهام القائد ومدير المشروع والناقد والموجّه.

٤) تنمية قدرات المتعلمين؛ للوصول إلى المعرفة من مصادرها المختلفة، والاستثمار الأمثل للمعلومات عبر البحث عن الطرق الفعّالة معها؛ لتحقيق أقصى استفادة ممكنة.

٥) توافر ثقافة واسعة وقدرات مميزة لدى المعلم: كالاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، والتحوّل إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها.

٦) إكساب المعلمين مهارات التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وتغيير نمط ما يقدم للمعلمين من المعلومات؛ بكونها هدفًا لاكتساب مهارات

حياتية جديدة؛ تجعلهم يوظّفون المعلومات، ويساعدون طلابهم على توظيفها والاستفادة منها بدورهم؛ إذ يبدو جليًّا أن المستقبل التكنولوجي لم يعد ينظر إلى المعلم على أنه ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان فقط، فالمتوقع أبعد من ذلك بكثير، بحيث يكون المعلم مصمّمًا لبيئة التقنية وبرامجها؛ بل المطور لها أيضًا.

ويضيف كلٌّ من (بحيرة الرباط، ٢٠١٥؛ مازن، ٢٠١٦؛ المفتي، ٢٠١٦) إلى هذه الأدوار المهام التالية:

- إشراك المتعلمين في الأنشطة، وتوفير فرص التفاعل والتواصل عبر التقنيات، وإتاحة فرص التعلم الذاتي وفقًا لأنماط التعلم واحتياجات المتعلمين.
- توفير فرص التواصل والتشارك مع الزملاء والمعلمين.
- تحقيق الإتقان الذاتي، وتنمية قدرة المتعلمين على البحث عن المعرفة، وأن ييسر المهام والعمليات للمتعلمين لتحقيق الأهداف المرجوة.
- أن يتيح فرص التفاوض والتحاور والتدريب وحل المشكلات.
- تدريب المتعلمين على كيفية البحث عن المعلومة، مثل: حكم شرعي، أو قيمة دينية، أو ما يرشد إليه الحديث، أو سبب نزول آية.
- عناية المعلم بإعداد الأسئلة وطرحها وتقويم الاستجابات، والأسئلة من المعلم ومن الطلاب وبين الطلاب؛ لتحقيق البحث عن المعلومات، والعمل على إثراء المعرفة وتنمية مهارات الفهم للمعرفة.

- إثراء الدرس بالأنشطة والوسائل التعليمية والوسائط التي تعمق فهم الطلاب للدرس، مع مراعاة التنوع والتشويق وتحقيق الوضوح.
- ضرورة عناية المعلم في أدائه التدريسي بتنمية مهارات التفكير بأنواعه ومهارات التعلم الذاتي، وتوظيف طرائق الاستقصاء والإتقان الذاتي، وتوليد المعرفة.

ولتحقيق ما سبق من أدوار المعلم ومهامه؛ تبرز أهمية معلم المستقبل. ومن خلال تقويم الأداء التدريسي يمكن تشخيص نقاط القوة والضعف في أداء معلم العلوم الشرعية، والعمل على تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف، وتحفيز المعلم لتحسين أدائه المهني.

ويشير (الحر، ٢٠٠١؛ أحمد، ٢٠٠٢؛ العبد الكريم، ٢٠٠٢؛ سلام، ٢٠١٦؛ مازن، ٢٠١٦) إلى بعض الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلمون – ومنهم معلم العلوم الشرعية– وهذه الأدوار هي:

- أن يتحوّل دوره من مُلقّن إلى مُرسل ومُوجّه، يهتم بتعليم المعارف والمفاهيم.
- أن يقوم بدور النموذج والقدوة، ويخطّط لاستخدام التقنيات الحديثة في درسه؛ ليحذو المتعلمون حذوه.
- يعمل على أن يتقن المتعلمون المادة الدراسية ويعزّز تعلمهم.
- أن يقوم بدور متخذ القرار، ويتواصل مع المتعلمين والزملاء وأولياء الأمور.
- أن يقوم بدور الخبير في طرائق البحث عن المعلومة.

- أن يطوّر الكيف، ويستخدم التعليم المصغر والذاتي؛ وصولًا بالمتعلمين إلى الإتقان.
- أن يقيم علاقات متبادلة بينه وبين المتعلمين، أساسها الحوار الإيجابي وتبادل الخبرات.
- أن يتأمل تدريسه ونواتج التعلم لدى متعلميه، ويعمل على تطوير نفسه مهنيًّا، ويمتلك مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

خصائص معلم المستقبل ومواصفاته:

لتحقيق أهداف مناهج المستقبل وملامحها، يتطلب أن تتوافر في معلم المستقبل خصائص ومواصفات تمكّنه من القيام بأدواره، والاضطلاع بمسؤولياته. وقد أكدت الأدبيات التربوية العديد من الخصائص والمواصفات التي ينبغي أن تتوافر في المعلم، حيث يذكر الأسطل وفريال الخالدي (٢٠٠٥) أنه لكي ينجح المعلّم في تحقيق أدواره المتجددة؛ فينبغي أن يتصف بخصائص وصفات معينة، منها:

الاحتراف والإلمام بموضوعه مع النماء والتجدد المستمرين، والقدوة في سلوكه وتعامله مع الطلاب والزملاء والمسؤولين وغيرهم، واكتشاف الطاقات الكامنة والمواهب لدى الطلاب ودعمهم وتشجيعهم، ومنح الثقة لطلابه، والإيمان بقدراتهم وبجهودهم لتحقيق أهداف التربية، والتوجيه والإرشاد، وحثّهم على البحث والإبداع والنقد والتفكير بمستوياته المختلفة، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي المستقل، مع استخدام طرق التدريس والتقييم المتنوعة والبديلة والوسائل المعينة على تحقيق الأهداف المرجوة، مراعيًا التمايز

والتفاوت وتعدد الذكاءات بين الطلاب، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع التقنية وتوظيفها في عمله.

كما حصر الحراحشة والنوباني (٢٠٠٨) الخصائص والمواصفات الواجب توافرها في معلم المستقبل في أربعة محاور رئيسة كما يلي:

١) **الخصائص الجسمية:** وهي أن يكون المعلم ذا صحة جيدة، خالية من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المُعدية، التي تقف عائقًا أمام قيامه بأدواره، وتؤثر سلبًا في أدائه داخل غرفة الصف. ويكملها أن يكون للمعلم حواس قوية سليمة، وصوت جميل ومتلوّن، ومظهر لائق جذّاب، ورشاقة وخِفّة حركة.

٢) **الخصائص والقدرات العقلية:** ويُشترط فيها امتلاك المعلم قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، إضافة إلى كونه ذكيًّا وسريع الفهم والبديهة، وواسع الأفق في احتواء الآخرين، وغزير المعارف، متنوّع المشارب.

٣) **الخصائص الشخصية:** وتعدّ من الخصائص المهمة في المعلم، وتتمثّل في: قوة شخصية المعلم، وقدرته على التحكم في سلوكه، والاتزان الانفعالي، والشجاعة الأدبية، وأن يكون قادرًا على التعاون مع الآخرين والعمل في فريق عمل متماسك منتج، إضافة إلى امتلاكه قيم العمل والنظام، والإيمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي ينتمي إليها، بالإضافة إلى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل والمرونة.

٤) **الخصائص الأخلاقية والإنسانية:** ويُعنى هذا الجانب بامتلاك المعلم مهارات التواصل والعلاقات الجيدة مع الآخرين وحسن تفعيلها، إضافة إلى التزامه بالقيم والأخلاقيات الحميدة؛ لإعطاء القدوة الحسنة لزملائه وطلابه، والتمسك بثقافته وهويته الوطنية دون تعصّب، والتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم.

وتوضح بهيرة الرباط (٢٠١٥) مجموعة من الخصائص، أبرزها ما يلي:

- يتعامل مع التقنيات الحديثة ووسائل التواصل والأجهزة الحديثة، ويتابع طلابه داخل الصفوف وخارجها.
- يوظّف الوسائط المتعددة بكفاءة وفاعلية، ويُلمّ بنُظم تشغيل الحاسب والشبكات.
- يوظّف العروض التفاعلية في عملية التعليم والتعلم.
- يتمتّع بقدرات عقلية فائقة واتجاهات إيجابية نحو طلابه.

وتذكر منى الغامدي ووضحى العتيبي (٢٠١٦) ما يلي:

- ينمّي لدى طلابه مهارات التفكير والتواصل، ويُشجّع على روح المبادرة، والعمل الجماعي والتعلم الذاتي.
- ينمّي مهارات الحوار وقبول الآخر.
- ينمّي مهارات الفهم العميق للموضوعات التي يدرسها.
- يفهم طلابه وخصائصهم ودوافعهم.
- يطوّر تدريسه، ويعمل على التفاعل الإيجابي مع طلابه.
- ينوّع في طرائق تدريسه، ويشرك طلابه في اتخاذ القرار.

- ينتهج أساليب تقويم متنوّعة وحديثة.

ويضيف مازن (٢٠٠٩) و(٢٠١٦) ما يلي:

- يربط المحتوى بمتطلبات المجتمع، ويطلّع على الجديد في مجال تخصصه.
- يوظّف التعليم التعاوني والتعلم الذاتي، وينمي مهارات الإتقان الذاتي، ويُعنى بالتدريب والممارسة.
- ينمّي لدى طلابه مهارات البحث والتحري عن المعلومة.

كما يضيف سلام (٢٠١٦) ما يلي:

- تدريب المتعلمين على مهارات التفكير الأساسية، مثل: المقارنة، والتصنيف، والاستنتاج، ومهارات ما وراء المعرفة.
- يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.
- العمل على جعل التعلم متعة.
- توظيف الرحلات العلمية والأنشطة التي تعتمد على نشاط المتعلم وإيجابيته.
- العناية بإجراء البحوث، وكتابة التقارير بأنواعها.
- تدريب المتعلمين على مهارات التمثيل الرمزي، مثل: خرائط المفاهيم والخرائط الذهنية.

ويرتبط بهذه الخصائص ما ينبغي على معلم العلوم الشرعية مراعاته في تدريس العلوم الشرعية، وتخلص الباحثتان بعض الخصائص التي يمكن إيجازها فيما يلي:

- أن يهتم بتقديم المعرفة التي تُسهم في تكوين البنية العقلية للمتعلم.

- أن يراعي تزويد المتعلم بآليات تنمية التفكير؛ حتى يتمكّن من التعامل مع المستجدات المستقبلية، مع الحفاظ على دينه ومقومات مجتمعه، وبما ينعكس إيجابيًّا عليه وعلى مجتمعه.
- الاعتماد على المتعلم وإيجابيته ونشاطه من عملية التعليم في مراحلها المختلفة.
- توظيف استراتيجيات تدريس تنمّي مهارات التعلم الذاتي، والعمل على دمج التقنيات الحديثة في التدريس، وتوظيف التعلم التعاوني واستراتيجيات ما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًّا وحل المشكلات.
- تبنّي الأنشطة الصفية واللاصفية والتقنيات الحديثة التي تحقّق تفاعل المتعلم.

ومن التقويم يراعي المعلم ما يلي:

- أن تتنوّع أساليب التقويم لتشمل المجال المعرفي والمهاري والوجداني باستخدام أساليب التقويم البديل، والمُدار بالكمبيوتر وخرائط المفاهيم.
- أن تركّز أساليب تقويم العلوم الشرعية على الفهم العميق والتقويم الكيفي، والتقويم الذاتي ومهارات التفكير، وإنتاج المعرفة، ومهارات اتخاذ القرار.

كما تحتاج مدارسنا في الوقت الراهن إلى معلم من نوعية جيدة وجديدة، يكون قادرًا على فهم الحقائق والمتغيرات الجديدة، وقادرًا على استيعاب نتائج ثورة العلم والتكنولوجيا الحديثة التي تعتمد على المعلومات المعقدة وتنظيمها تنظيمًا جيدًا؛ لأن المتغيرات الاجتماعية المتسارعة التي شملت جميع المؤسسات

الاجتماعية والقيم والعلاقات الإنسانية؛ تحتاج إلى معلم قادر على التفكير العلمي المنظّم ليواجه الانفتاح الثقافي والعلمي والتكنولوجي والإعلامي.

ويرى مازن (٢٠٠٩) أننا بحاجة إلى أن يمتاز معلم المستقبل بالخصائص التالية:

١) معلم يكون مقتنعًا بمهنة التعليم، وأن تكون هذه المهنة له بمنزلة الهواية لديه أكثر من كونها حرفة أو مهنة فقط.

٢) معلم يكون قادرًا على التواصل اللغوي الصحيح، ومكتسبًا لمهارات هذا التواصل؛ بغض النظر عن تخصصه الذي قد يكون بعيدًا عن مجال اللغة العربية.

٣) معلم يكون قادرًا على ربط محتوى التعليم بمتطلبات المجتمع والبيئة المحلية، من خلال عمليات التواصل والاتصال مع طلابه ومع البيئة المحلية بكل ما فيها وبمن فيها.

٤) معلم يكون منفتحًا على كل ما هو جديد، ومجددًا في مجال تخصصه، وقادرًا على توظيفه وتفعيله في العملية التعليمية.

٥) الحفاظ على الهوية العربية، والانفتاح على الثقافات العالمية، انطلاقًا من تدفق المعرفة وتسارع عمليات التقدم في شتى ميادين الحياة.

٦) قادرًا على تطوير أساليبه التدريسية باستمرار، ويكون منوّعًا لوسائل التعليم وتكنولوجيا التعلم.

٧) قادرًا على تنمية قدراته تنمية مستمرة، ويكون مطورًا لكفاياته، ومجددًا لمعلوماته، ومطورًا لمهنته للسير بها نحو الأفضل.

٨) قادرًا على التعامل الناجح مع ثورة وتكنولوجيا المعلومات، وألا يكون مستهلكًا فقط لها؛ بل منهجًا لها أيضًا.

٩) قادرًا على التوجيه النفسي والاجتماعي والمهني لطلابه، واكتشاف الموهوبين والمبدعين والمكتشفين في مادة تخصصه، والعمل على صقل هذه الفئات الخاصة؛ للاستفادة بها في مدرسة المستقبل ومجتمع المستقبل.

١٠) الاعتماد على مصادر التعلم المتنوّعة المحلية والعالمية.

١١) أن يكون رائدًا اجتماعيًّا وعنصرًا فاعلًا لتطوير مجتمعه.

١٢) أن يكون منظّمًا للأنشطة التربوية الصفية واللاصفية.

***

الدراسات السابقة:

تعدّدت الدراسات والأبحاث المتعلقة بمعلم المستقبل؛ بهدف تحديد أدوار معلم مدرسة المستقبل ومواصفاته، وما يجب أن يكون عليه هذا المعلم، وفيما يأتي عرض لأهم الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

دراسة آكوز ((Ackgoz, 2005، التي هدفت إلى التَّعرُّف على خصائص المعلمين المستقبلية، والتركيز على الخصائص الشخصية والتربوية والمهنية، ومدى تأثير كل من هذه الخصائص في اتجاهات الطلبة، وتبيان الفروق بين الطلبة في تفضيلات هذه الخصائص بحسب الجنس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، مستعينًا باستبانة أُعدّت لغرض الدراسة، وتضمّنت عددًا من البنود في ثلاثة محاور من الخصائص (الشخصية والتربوية والمهنية). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في تفضيلات الطلبة لخصائص المعلمين؛ تُعزى لعامل الجنس، حيث اهتم الذكور بمعارف المعلمين وسعة اطلاعهم وأخلاقهم، بينما اهتمت الطالبات بالخصائص الشخصية للمعلمين. وأبرزت النتائج أن من أهم الصفات المرغوبة في المعلم: العدل والمساواة، والود واللطف، والمرح والهدوء، والاستماع للطلبة، والتشويق في الدرس ضمن بيئة مريحة.

وقدَّم كلارك وتوماس وفيداكوفتش Clarke, Thomas &Vidakovic (2007)دراسة هدفت إلى تحديد المتطلبّات المستقبلية للمعلم، التي سيتم في ضوئها اختيار الطلاب المتقدمين للدراسة في كليات التربية. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي في استطلاع آراء العينة. وتوصّلت نتائج

هذه الدراسة إلى أن أبرز هذه الخصائص هي: امتلاك روح الدعابة، والثقة في ذاته، والإيجابية، واحترام الآخرين، والذكاء، والقدرة على متابعة المحتوى المعرفي بسهولة، وامتلاك مهارات الإدارة الصفية، والتفاعل، والخبرة، والجِدية، والعطف، والابتكار، والتنظيم، والمهنية.

وفي السياق نفسه جاءت دراسة فريال أبي عواد (٢٠٠٨)، التي هدفت إلى الكشف عن خصائص المعلم المتميز، أو المعلم الذي نريده في المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة ما إذا كانت هذه الخصائص تتباين تبعًا للمتغيرات، مثل: جنس المعلم، ومؤهله، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للدراسة، وطُبّقت على عينة الدراسة المكوّنة من (١٦٤) معلمًا ومعلمة. ومن أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في خصائص المعلم المتميز، تُعزى لكل من: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، على حين وُجدت فروق ذات دلالة تعزى للتخصص؛ ولصالح المعلمين من تخصص معلم الصف.

وهدفت دراسة جاسمان Jasman (2009) إلى تحديد المُتطلَّبات المستقبلية التي يمكن أن تؤثر في أدوار معلم المستقبل ومسؤولياته، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في استطلاع آراء العينة حول هذه المُتطلَّبات، التي طُبّقت على عينة من المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم هذه المُتطلَّبات: تحسين كفاءة المعلمين من خلال رفع مستوى متطلبات القبول، وتغيير أساليب إعداد المعلمين وتدريبهم، ومراجعة

نتائج الطلاب وتقويمها بشكل مستمر، وربط عملية التطوير بنتائج التقويم، وتقويم كفاءة إعداد المعلمين وتدريبهم بشكل مستمر.

وقدّم كلٌّ من دياب ومحمد (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تحديد الخصائص الشخصية والواجبات المهنية لمعلم مدرسة المستقبل، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في استطلاع آراء عينة الدراسة. وكان من أهم نتائج البحث بعض الخصائص التي حدّدتها الدراسة، مثل: الاعتقاد بفاعلية الذات، ووجود مصدر ضبط داخلي، والقدرة على تحقيق التعلم المنظم ذاتيًّا، والتحلي باتجاهات إيجابية نحو المهنة، والقدرة على الابتكار.

أما دراسة محافظة (٢٠٠٩)، فهدفت إلى الاستقصاء عن معلم المستقبل من حيث: الخصائص والمهارات والكفايات اللازمة لإعداده، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في استطلاع آراء العينة من المعلمين والطلاب. وتوصّلت الدراسة إلى أن أهم الخصائص الواجب توافرها في معلم المستقبل: المعرفة الجيدة بمحتوى موضوع التخصص، والدراسة الجيدة لخصائص المتعلمين وقدراتهم ونفسياتهم، وامتلاك مهارة عالية في أساليب التدريس والتقييم، وقدرة على التفاعل مع التلاميذ، والاستعداد للتنمية المهنية المستدامة، وإجادة استخدام الحاسوب وتقنيات التعليم المختلفة.

وهدفت دراسة للشماس (٢٠١٠) إلى الكشف عن صفات معلم المستقبل كما يتصورها طلبة معلم الصف، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على استبانة تضمّنت (٣٦) بندًا لجمع المعلومات عن صفات المعلم في مدرسة المستقبل (الشخصية والاجتماعية، والعلمية والمعرفية،

والتربوية والمهنية)، ووُزّعت الاستبانة على عينة عشوائية شملت (١٤٠) طالبًا من طلبة معلم الصف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث حول (الصفات العلمية والمعرفية)، وعدم وجود فروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بالصفات الاجتماعية والشخصية والتربوية.

وقد أجرى جروت وبرانش Groot & Branch (2011) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين في المستقبل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في استطلاع آراء العينة المكوّنة من معلمي المستقبل، وتوصّلت الدراسة إلى أن إتقان التعامل مع التكنولوجيا؛ يعدّ أهم الكفايات اللازمة ويتطلبها إعداد المعلم للقرن الحادي والعشرين، كما دعت الدراسة إلى ضرورة تقويم مصادر التعلم واختيارها وتنظيمها وإدارتها، وضرورة التخلي عن الأدوار التقليدية للمعلم؛ لأنها هي السبب في تعزيز الأمية.

كما هدفت دراسة عيسى (٢٠١١) إلى تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، والتّعرّف على أثر مُتغيرات: (سنوات الخبرة- نصاب الحصص- كثافة الطلاب)، ومن ثمّ تقديم تصوّر مُقترح لبرنامج تدريبي؛ لتعزيز جوانب القوة، وعلاج جوانب القصور في الأداء التدريسي. واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة الملاحظة أداةً لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا من مجتمع الدراسة البالغ (٢٦٦) معلمًا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تفاوتًا في مستويات أداء معلمي التربية الإسلامية

في المعايير المهنية، وقصور هذا الأداء وضعفه بشكل عام، واعتمادهم على التدريس التقليدي بما لا يتلاءم مع مُتطلّبات المستقبل.

أما الشهري (٢٠١٢) فقد قدّم دراسة هدفت إلى التَّعرُّف على واقع الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة ملاحظة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وأشارت الدراسة إلى أن توافر المعايير كان متفاوتًا؛ حيث كان مجال التخطيط للتدريس أكثر المجالات توافرًا وممارسة وجاء بدرجة كبيرة، تلاه مجال تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة. وكان مجال التقويم الأقل توافرًا وممارسة؛ إذ جاء بدرجة ضعيفة، وبشكل عام يعدّ أداء المعلمين متوسطًا.

على حين قدّم عبد الخالق ومرعي (٢٠١٣) دراسة هدفا من خلالها إلى تحديد الكفايات التكنولوجية اللازمة لاستخدام الحاسوب لدى الطلاب معلمي العلوم الشرعية ومعلماتها بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر؛ ليتمكّنوا من تدريس العلوم الشرعية بكفاءة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لاستطلاع الآراء، وطُبّقت الاستبانة على عينة قوامها (٢٥٣) طالبًا وطالبة من الفرقتين الثالثة والرابعة. وتوصّلت الدراسة إلى النتائج التالية: شملت الكفايات اللازمة لاستخدام الحاسوب: تشغيل الحاسوب، واستخدام برامجه وتوظيف برامج الحاسوب المتخصصة في العلوم

الشرعية، وتوظيف الشبكة الدولية للمعلومات، وتوظيف تكنولوجيا الاتصال في تدريس العلوم الشرعية.

وفي دراسة لأوبيسون وتشوك Aubusson (2013) & Schuk، سعت إلى تحديد أهم التغيرات المتوقّعة في إعداد معلم المستقبل، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في استطلاع الآراء حول أهم التغيرات على عينة من المعلمين والمسؤولين بالتعليم، وتوصلت إلى النتائج التالية: من المتوقّع أن يتم تعديل معايير قبول الطلاب المعلمين وتغييرها، وتعديل برامج إعداد المعلم، وسيكون هذا من خلال مشاركة كل من معلم المعلم، والمعلمين أنفسهم، ووزارة التربية والتعليم، وأن يتم التشديد على تقديم المقررات التربوية بشكل أكبر من التشديد على المواد الأكاديمية، وأن يبدأ المعلم حديث التعيين بالعمل مع المعلم المتعاون في المدرسة قبل البدء بالتدريس بشكل فعليّ. ومن المتوقع أن تبدأ الشركات الصغيرة في تدريب المعلمين وإعدادهم بدلًا من كليات التربية والجامعات.

أما دراسة الذيابات (٢٠١٣)، فهدفت إلى دراسة واقع استخدام برنامج إنتل (التعليم للمستقبل) لدى طلبة التأهيل التربوي المتدربين على استخدامه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في استطلاع آراء العينة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب/ معلم في برنامج التأهيل التربوي، الحاصلين على شهادة إنتل، وأُستخدمت الاستبانة لمعرفة وجهة نظرهم في البرنامج، وأسفرت النتائج عن أن واقع استخدامهم للبرنامج كان بدرجة

متوسطة، وأن الطلاب المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس؛ كانوا الأكثر استخدامًا، وكذلك الطلاب المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

وقدَّم الغبيوي (٢٠١٤) ورقة علمية هدفت إلى بيان واقع استخدام إنتل (التعليم للمستقبل) في تدريس العلوم الشرعية، من حيث ما يواجه هذا الاستخدام من تحديات وصعوبات مع اقتراح الحلول، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وأوضح أهمية استخدام إنتل (التعليم للمستقبل) في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وحدّد أهم تحديات استخدامه من: تحديات بشرية ارتبطت جميعها بمعلم العلوم الشرعية، وتحديات تقنية ترجع إلى صعوبات تقنية وفنية وتربوية، وصعوبات ترتبط بمحتوى المنهج، ثم اقترح بعض الحلول لعلاج هذه الصعوبات، وأوصى بإجراء دراسات تتناول المؤسسات التعليمية المختلفة.

أما سلام (٢٠١٦)، فقدّم ورقة عمل تناولت مناهج المستقبل ورؤية لتطوير مناهج التعليم العام؛ بهدف تحقيق التنمية الشاملة والأمن القومي. وتناولت الورقة منطلقات مناهج المستقبل ومسوغاتها، وملامح مناهج المستقبل، ومن ذلك الاهتمام بمعالجة المعرفة وتوظيفها، وتأكيد مفهوم التعلم مدى الحياة، ومهارات التواصل، والتركيز على شخصية المتعلم ومهاراته، واعتماد التقويم البنائي؛ لتقويم أداء المتعلم، وتنويع مصادر المعرفة، وتفعيل استراتيجيات تعتمد على نشاط المتعلم.

وهدفت دراسة منى الغامدي ووضحي العتيبي (٢٠١٦) إلى دراسة مدى توافر مواصفات معلمة مدرسة المستقبل من خريجات معلمة الصفوف الأولى

بالمرحلة الابتدائية بجامعة الأميرة نورة، من وجهة نظرهن ونظر أعضاء الهيئة التعليمية. ولتحقيق ذلك الهدف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداةً للبحث، وطُبّقت على عينة مكوّنة من (٤٠) عضوًا من أعضاء الهيئة التعليمية، و(٦٨) طالبة من طالبات المستوى الثامن، وأسفرت النتائج عن أن نسبة إجابة أعضاء الهيئة التعليمية عن خيار (أبدًا)؛ تراوحت ما بين (٢,٥- ٣٥٪)، وعن خيار (قليل) ما بين (٧,٥- ٤٧,٥٪)، وتراوحت الإجابة عن خيار (متوسط) ما بين (٢٠- ٥٢,٥٪)، وكانت نسبة من اختار كثيرًا ما بين (٥- ٤٠٪)، وتراوحت الإجابة عن خيار (تمامًا) ما بين (٥-٢٢,٥٪). كما أظهرت نتائج البحث أن نسبة إجابة الطالبات عن خيار (أبدًا)؛ تراوحت ما بين (١,٥ -١٤,٧٪)، وتراوحت إجابة الطالبات عن خيار (قليل) ما بين (١,٥-٥,٩٪)؛ على حين كانت إجابة الطالبات على خيار (متوسط) ما بين (٤,٤- ٣٨,٢٪)، أما خيار (كثيرًا)؛ فكانت النسبة (٣٠,٩-٥٧,٤٪)، وتراوحت نسبة إجابة الطالبات عن خيار (تمامًا) ما بين (٢٠,٦-٥٥,٩٪).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات ذات الصلة بموضوع البحث ما يلي:

١. كشفت نتائج الدراسات السابقة عن أهمية تحديد خصائص معلم المستقبل ومتطلباته ومواصفاته في مختلف المراحل؛ حيث أشارت دراسات: كلارك وتوماس وفيداكوفتش ((2007، وجاسمان (2009)، ودياب ومحمد (٢٠٠٩)، ومحافظة (٢٠٠٩)، والشماس (٢٠١١)

وجروت وبرانش ((2011إلى ضرورة تحديد مواصفات معلم المستقبل وخصائصه وكفاياته.

٢. اعتمدت أغلب الدراسات على المنهج الوصفي المسحي كدراسات: آكوز ((2005، وجروت وبرانش ((2011، وكلارك وتوماس وفيداكوفتش (٢٠٠٧)، وعبد الخالق ومرعي (٢٠١٣)، والذيابات (٢٠١٣)، ومنى الغامدي ووضحى العتيبي (٢٠١٦)، على حين اعتمدت دراسات أخرى كدراسات: الشماس (٢٠١١)، وعيسى (٢٠١٢) والشهري (٢٠١٢) المنهج الوصفي التحليلي، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة.

٣. أُجريت بعض الدراسات على عينة من الطلاب/ المعلمين، مثل دراسات: الشماس (٢٠١١)، وعبد الخالق ومرعي (٢٠١٣)، والذيابات (٢٠١٣)؛ بينما ركزت دراسة فريال أبي عواد (٢٠٠٨) على مجموعة المعلمين، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية.

٤. اعتمدت أغلب الدراسات على الاستبانة بوصفها أداةً للبحث كدراسات: آكوز (٢٠٠٥)، والشماس (٢٠١١)، وعبد الخالق ومرعي (٢٠١٣٩)، والذيابات (٢٠١٣)، ومنى الغامدي ووضحى العتيبي (٢٠١٦)؛ بينما اعتمدت الدراسة الحالية على بطاقة الملاحظة بوصفها أداة للبحث، فهي الأداة المناسبة لملاحظة أداء المعلمة للمهارات التدريسية في الموقف التعليمي؛ وهي بذلك تتفق مع دراستي عيسى (٢٠١١) والشهري (٢٠١٢).

٥. أجمعت أغلب الدراسات على أهمية مواصفات معلم المستقبل وخصائصه بالتخصصات كافة، والمراحل التعليمية عامة، علمًا بأن الدراسات التي تناولت أهمية هذه المواصفات لمعلم العلوم الشرعية نادرة؛ لكنَّ إجراءها

خلال فترات زمنية متباعدة يؤكد استمرار اهتمام الباحثين بهذا الموضوع في الوقت الحالي.

٦. أفادت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري، وتصميم أداة الدراسة، وامتازت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تناولت تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض؛ حيث لم يتم التطرق إلى هذا الموضوع سابقًا، في حدود علم الباحثتين.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ لأنها تقوم على وصف الظاهرة المدروسة من خلال الاطلاع على المراجع والدراسات ذات الصلة بالموضوع، ومن ثمّ جمع البيانات والمُعطيات بواسطة أداة الدراسة، وتفسير النتائج وفق الأسئلة الموضوعة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض للعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والبالغ عددهن (١٤٠٤) معلمات، وفقًا للبيانات التي حصلت عليها الباحثتان من وحدة جمع البيانات وتحليلها، بشعبة نظم المعلومات والدعم الفني بإدارة التخطيط في وزارة التعليم بمنطقة الرياض. وأُختيرت مجموعة الدراسة منهن، وبلغ عددهن (٣٥) معلمة من معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة، أُخترن بالطريقة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

بعد الرجوع إلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، صمّمت الباحثتان أداة الدراسة (ملحق١)، وهي بطاقة ملاحظة مكوّنة من (٤٨) مهارة، مُوزّعة على ثلاثة محاور رئيسة، وقد أُختيرت بطاقة الملاحظة؛ لكونها الأنسب لطبيعة مشكلة الدراسة، ولتحقيق هدف الدراسة.

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة: وهو الصدق المعتمد على آراء المحكّمين؛ حيث عُرضت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على (١٢) محكمًا من الخبراء والمختصين من أساتذة الجامعات في (تخصص المناهج وطرق التدريس)، وبعض المشرفات التربويات؛ لإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى مناسبة المهارات وتحقيقها لأهداف الدراسة، وشموليتها وتنوّع محتواها، وتحديد مدى انتماء المؤشرات الفرعية إلى كل مهارة، وتحديد مدى صحة الصياغة اللغوية للفقرات، وتحديد مدى وضوح الفقرة من حيث المعنى، وأي تعديل أو حذف أو إضافة يرونه. وقد قدّموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت بطاقة الملاحظة، وساعدت على إخراجها في صورتها النهائية (ملحق٢)؛ وبذلك تكون بطاقة الملاحظة قد حقّقت ما يُسمّى بالصدق الظاهري.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة: طُبّقت بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية تكوّنت من (١٠) معلمات، ومن خلال هذه النتائج حُسب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، باستخدام معامل ارتباط

بيرسون؛ لتحديد العلاقة بين درجة كل مهارة فرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، والعلاقة بين درجة كل مهارة رئيسة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

جدول (١): معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مهارة فرعية، والمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالأداة ككل	العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالأداة ككل
محور أداء مهارات التخطيط للدرس					
١	٠,٤٥٤**	٠,٤٥٧**	٩	٠,٨٠٦**	٠,٧٣٣**
٢	٠,٤٢٨**	٠,٣٥١*	١٠	٠,٦٣٨**	٠,٦٠٨**
٣	٠,٤١٨**	٠,٣٢٤*	١١	٠,٦٢٣**	٠,٥١٢**
٤	٠,٥٤٥**	٠,٥٧٢**	١٢	٠,٦٦٤**	٠,٦٨٩**
٥	٠,٥١٠**	٠,٤٣٨**	١٣	٠,٥٦٩**	٠,٦٧٣**
٦	٠,٥٤٠**	٠,٥٠٥**	١٤	٠,٥٢٠**	٠,٤٦٢**
٧	٠,٤٨٤**	٠,٣٥٢*	١٥	٠,٦٦٨**	٠,٦٥٣**
٨	٠,٤٥٤**	٠,٣٩٠*			
محور أداء مهارات تنفيذ الدرس					
١	٠,٥٧٢**	٠,٥٢٣**	١٢	٠,٥٦٩**	٠,٤٩٧**
٢	٠,٤٧٠**	٠,٣١٤*	١٣	٠,٦٢٠**	٠,٤٩٨**
٣	٠,٥٩١**	٠,٥١٥**	١٤	٠,٦٥١**	٠,٦٤٢**
٤	٠,٣١٥**	٠,٢٧٨*	١٥	٠,٥٨٩**	٠,٥٤٤**
٥	٠,٤٥٢**	٠,٣٨٦*	١٦	٠,٧١٨**	٠,٦٧٧**
٦	٠,٦٢٣**	٠,٥٠٥**	١٧	٠,٧٩٣**	٠,٧١٥**
٧	٠,٧٩١**	٠,٧٧٣**	١٨	٠,٧٩٨**	٠,٧٤٢**
٨	٠,٧٦١**	٠,٧٤٢**	١٩	٠,٨٢١**	٠,٧٧٤**
٩	٠,٦١٦**	٠,٥٤٠**	٢٠	٠,٧١٨**	٠,٦٩١**

العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالأداة ككل	العبارة	الارتباط بالمحور	الارتباط بالأداة ككل
١٠	٠,٨٢٦**	٠,٨١٣**	٢١	٠,٥١٧**	٠,٣٨٤*
١١	٠,٦٦٣**	٠,٦٥٥**	٢٢	٠,٥٤٨**	٠,٥٣٩**
محور أداء مهارات تقويم الدرس					
١	٠,٤٥٩**	٠,٤٣٣**	٧	٠,٥١٦**	٠,٣٨٠*
٢	٠,٤٣٦**	٠,٢٩١*	٨	٠,٦٩٦**	٠,٥٢٢**
٣	٠,٤٤١**	٠,٣٦٤*	٩	٠,٥٤٠**	٠,٣٢٥*
٤	٠,٨٥٢**	٠,٧٤٨**	١٠	٠,٥٩٠**	٠,٦٢٨**
٥	٠,٥٥٦**	٠,٣٢٩*	١١	٠,٥٣٢**	٠,٤٧٠*
٦	٠,٦٥٧**	٠,٥٩٢**			

*دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل. ** دالة عند مستوى (٠,٠١) فأقل.

يتضح من الجدول (١) السابق؛ أن قيم معامل ارتباط كل مؤشر مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة؛ موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١)، وذات قيم متوسطة ومرتفعة؛ مما يشير إلى أن بطاقة الملاحظة تتمتّع بدرجة صدق مرتفعة، ويشير إلى صلاحيتها للتطبيق على مجموعة الدراسة.

جدول (٢): مُعاملات ارتباط بيرسون لمحاور بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للأداة ككل

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة
أداء مهارات التخطيط للدرس	٠,٩٣٤**
أداء مهارات تنفيذ الدرس	٠,٩٤٦**
أداء مهارات تقويم الدرس	٠,٩١٨**

**دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

يتبيَّن من الجدول رقم (٢)؛ أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة المحور، والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة التي ينتمي إليها المحور عالية؛ حيث تتراوح ما بين (٠,٩١٨)، و(٠,٩٤٦)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًّا؛ مما يعني وجود درجة توافق من الاتساق الداخلي؛ الأمر الذي يشير إلى أن محاور بطاقة الملاحظة تتمتّع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق.

التحقق من ثبات أداة الدراسة:

أولًا: معادلة كوبر للتحقّق من درجة اتفاق الملاحظين:

تم إجراء الملاحظة بمشاركة ملاحظة متعاونة (مشرفة تربوية)، على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، مكوّنة من (٨) معلمات من معلمات العلوم الشرعية، وحُسب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper، التي أشار إليها كل من المفتي والوكيل (٢٠١٦م، ص٢٢٦) بالصيغة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

ويتضح أن نتائج ثبات الملاحظين بمعادلة كوبر لجميع مهارات بطاقة الملاحظة مقبولة إحصائيًّا؛ حيث بلغ متوسط اتفاق الملاحظين (٨٧,٥٪)، وهي نسبة مرتفعة، حسب ما يراه المفتي والوكيل (٢٠١٦)؛ مما يشير إلى صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق على مجموعة الدراسة.

ثانيًا: حساب الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ (Chronbach's Alpha):

أُستخدم معامل ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة، كما يتضح في النتائج الآتية:

جدول رقم (٣): قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة.

محاور الأداة		عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول	أداء مهارات التخطيط للدرس	١٥	٠,٨٧٠
المحور الثاني	أداء مهارات تنفيذ الدرس	٢٢	٠,٩٢٠
المحور الثالث	أداء مهارات تقويم الدرس	١١	٠,٨٠٧
الثبات العام لأداة الدراسة		٤٨	٠,٩٤١

يتبيّن من الجدول رقم (٣)؛ أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة؛ إذ بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول (٠,٨٧٠)، على حين بلغ معامل الثبات العام للمحور الثاني (٠,٩٢٠)، وبلغ معامل الثبات العام للمحور الثالث (٠,٨٠٧)، أما الثبات العام لأداة الدراسة؛ فقد بلغ (٠,٩٤١)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يدلّ على أن بطاقة الملاحظة تتمتّع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية التي أُستخدمت في التحليل:

للإجابة عن أسئلة الدراسة أُستخدمت المعاملات الإحصائية الآتية:

١. معامل الارتباط بيرسون؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

٢. معادلة ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

٣. معادلة كوبر Cooper؛ للتحقّق من درجة اتفاق الملاحظين:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

٤. طول خلايا المقياس الخماسي (مقياس ليكرت) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم تحديد طول فئات المقياس المستخدم في البطاقة وفقًا للآتي:

طول الفئة= (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥= ٠,٨٠ لنحصل على الفئات الآتية:

جدول (٤): توزيع الفئات وفق مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في بطاقة الملاحظة.

درجة مستوى الأداء	مدى المتوسطات
ضعيفة	١–١,٨٠
مقبولة	١,٨١ — ٢,٦٠
متوسطة	٢,٦١ –٣,٤٠
مرتفعة	٣,٤١ — ٤,٢٠
مرتفعة جدًّا	٤,٢١— ٥

كما حُسبت المقاييس الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية؛ للتّعرّف على الصفات الأدائية لمعلمة المستقبل لمجموعة الدراسة، وتحديد نسب ممارساتهن للمهارات.
- المتوسط الحسابي لمستوى أداء المعلمات لكل مهارة، ويُستخدم لترتيب أداء مجموعة الدراسة من المعلمات على مؤشرات بطاقة الملاحظة حسب درجة الممارسة.
- الانحراف المعياري؛ لإيضاح مدى التشتت في درجات ممارسة مجموعة الدراسة لكل مؤشر من المهارات، فكلما اقتربت قيمته من الصفر؛ تركّزت الاستجابات، وانخفض تشتتها بعيدًا عن المتوسط الحسابي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول:

هدف السؤال الأول إلى معرفة واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، والذي نصه: "ما واقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب؛ لتقدير الباحثتين لواقع الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، وجاءت النتائج فيما يلي:

أولًا: أداء مهارات التخطيط للدرس:

جدول (٥): واقع أداء مهارات التخطيط للدرس لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

مهارات التخطيط للدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
تحدّد الأهداف العامة للدرس.	٣,٩٤	٠,٥٩	١	مرتفعة
تُخطّط لاستراتيجيات تدريسية متنوّعة.	٣,٠٣	٠,٤٥	٢	متوسطة
تخطّط لأنشطة تحفّز الطالبات على التفاعل.	٣,٠٠	٠,٦٤	٣	متوسطة
تصوغ الأهداف الإجرائية صوغًا دقيقًا.	٢,٨٦	٠,٧٣	٤	متوسطة
تخطّط لأنشطة تنمّي مهارات التفكير الناقد.	٢,٨٦	٠,٩٧	٥	متوسطة
تخطّط لاستراتيجيات تدريسية مناسبة.	٢,٨٣	٠,٦٢	٦	متوسطة
تحدّد أهدافًا للدرس تُراعي بها الفروق الفردية بين الطالبات.	٢,٧٤	٠,٧٨	٧	متوسطة
تحدّد تدريبات تنمّي مهارات التفكير الابتكاري.	٢,٧١	٠,٩٦	٨	متوسطة
تصمّم أنشطة صفية هادفة ملائمة للدرس.	٢,٦٩	٠,٦٨	٩	متوسطة
تخطّط لأسئلة تُعين الطالبات على تحقيق أهداف الدرس.	٢,٦٩	٠,٨٠	١٠	متوسطة
تُعين أنشطة لتحفيز الطالبات على جمع المعلومات من مصادر متنوّعة.	٢,٦٦	٠,٨٠	١١	متوسطة
تخطّط لاستخدام وسائط تكنولوجية ملائمة.	٢,٦٣	٠,٧٧	١٢	متوسطة
تخطّط لتدريبات تتطلّب من الطالبة مهارات التعلم الذاتي.	٢,٤٩	٠,٨٩	١٣	مقبولة
تخطّط لأنشطة تقويمية تتطلّب من الطالبات البحث والاطلاع.	٢,٠٩	٠,٦٦	١٤	مقبولة
تخطّط استراتيجيات تدريسية تنمّي مهارات التفكير المستقبلي.	١,٤٦	٠,٥٦	١٥	ضعيفة
المتوسط العام لمهارات التخطيط للدرس	**٢,٧١**	**٠,٣٦**		**متوسطة**

يتبيّن من الجدول (٥) ما يلي:

يشمل محور التخطيط للدرس في بطاقة الملاحظة (١٥) مهارة، وقد اتضح أن درجة توافر تلك المهارات كافة لدى معلمات العلوم الشرعية؛ جاءت بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري (٠,٣٦): أي أن درجة

ممارسة مهارات التخطيط للدرس ككل متوافرة لدى المعلمات بدرجة (متوسطة).

وجاءت ممارسة المعلمات لمهارة "تحدد الأهداف العامة للدرس" بالمقدمة من بين مهارات التخطيط للدرس، بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٥٩)، ودرجة ممارسة (مرتفعة).

كما جاءت ممارسة المعلمات لمهارة "التخطيط لاستراتيجيات تدريسية متنوّعة" بالمرتبة الثانية من بين مهارات التخطيط للدرس، بمتوسط حسابي (٣,٠٣)، وانحراف معياري (٠,٤٥)، ودرجة ممارسة (متوسطة).

وفي المقابل، جاءت ممارسة المعلمات لمهارة "تخطّط لأنشطة تقويمية تتطلّب من الطالبات البحث والاطلاع" بالمرتبة الرابعة عشرة، بمتوسط حسابي (٢,٠٩)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، ودرجة ممارسة (مقبولة).

كما جاءت مهارة "تخطّط استراتيجيات تدريسية تنمّي مهارات التفكير المستقبلي" بالمرتبة الأخيرة من بين مهارات التخطيط للدرس، بمتوسط حسابي (١,٤٦ من ٥)، وانحراف معياري (٠,٥٦)، ودرجة ممارسة (ضعيفة)، وهكذا في بقية المهارات كما هو موضح بالجدول.

وحصل المحور الأول في بطاقة الملاحظة (التخطيط للدرس) بشكل عام – الذي يتضمّن (١٥) مهارة– على درجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري (٠,٣٦). وقد يُعزى ذلك إلى أن هناك أهدافًا عامة إجرائية لكل درس، يجب أن تلتزم بصياغتها المعلمات ومُعدّة سابقًا منذ بداية العام الدراسي. وعلى المعلمة أن تقيس الجوانب المعرفية والمهارية

والوجدانية للطالبات من خلال موضوع الدرس نفسه، ويرجع هذا إلى أن غالبية المعلمات يركّزن على التدريس التقليدي في إطار موضوعات المنهج المحددة، والتمكّن من تخطيط الدروس بصورة معينة؛ وهذا ما جعل محور التخطيط للدرس يأتي في المرتبة الأولى مقارنة ببقية المحاور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة الشهري (٢٠١٢)، التي توصلت نتائجها إلى أن مجال التخطيط للدرس أكثر المجالات توافرًا وممارسة لدى معلمي العلوم الشرعية.

وتمثّلت أعلى المتوسطات في مهارات التخطيط للدرس، وتحدّد الأهداف العامة للدرس؛ بدرجة ممارسة مرتفعة، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك أهدافًا إجرائية محددة لكل درس يمكن لمعلمة العلوم الشرعية الاطلاع عليها، فضلًا عن أن أغلب معلمات العلوم الشرعية ذوات تخصصات تربوية تمكّنهن من صياغة الأهداف بطريقة سليمة؛ وهذا ما اتضح في أثناء حضور حصصهن. وتأتي بالدرجة التي تليها مهارات: تخطط لاستراتيجيات تدريسية متنوّعة، وتخطط لأنشطة تحفّز الطالبات، وتصوغ أهدافًا إجرائية صوغًا دقيقًا، وتخطّط لأنشطة تنمّي التفكير الناقد، وتخطّط لاستراتيجيات تدريسية مناسبة، وتحدّد أهدافًا للدرس، وتُراعي الفروق الفردية، وتحدّد تدريبات تنمّي مهارات التفكير الابتكاري، وتصمّم أنشطة صفية هادفة، وتخطّط لأسئلة تعين الطالبات على تحقيق أهداف الدرس، وتعين أنشطة لتحفيز الطالبات على جمع المعلومات، وتخطّط لاستخدام وسائط تكنولوجية ملائمة؛ بدرجة ممارسة **متوسطة**. وقد يُعزى ذلك إلى النمطية التي اعتادت معلمات العلوم الشرعية عليها؛ إذ إن

بعض المعلمات اعتدن على استراتيجيات تقليدية، وليس لديهن الرغبة في تغييرها؛ مما أدى إلى نمطية وضعف بطريقة التدريس، وربما لرغبة المعلمين في التركيز على العملية التدريسية بصورة أكبر من اهتمامهم باستثارة معارف الطلاب ومهاراتهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عيسى (٢٠١١)، التي أشارت إلى وجود ضعف ونمطية في الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم الشرعية لم يرقَ إلى المستوى المطلوب.

وجاءت المهارات: تخطط لتدريبات تتطلب مهارات التعلم الذاتي، وتخطط لأنشطة تقويمية تتطلب البحث والاطلاع، وتخطط لاستراتيجيات تدريسية تنمي مهارات التفكير المستقبلي، بدرجة مقبولة وضعيفة على التوالي، ويعزى ذلك إلى ضعف في كفاءة المعلمات مما لا يمكنهن من التخطيط لمثل هذه الأنشطة والاستراتيجيات، ولعل هذا يتفق مع ما توصلت له دراسة جاسمان (Jasman, 2009) التي أكدت أهمية تحسين كفاءة المعلمين وتدريبهم بشكل مستمر لرفع مستوى الأداء لديهم.

ثانيًا: أداء مهارات تنفيذ الدرس:

جدول (٦): واقع أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

مهارات تنفيذ الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
تُشرك الطالبات في استعراض أهداف الدرس.	٣,٥١	٠,٦٦	١	مرتفعة
تطرح أسئلة تشمل أهداف الدرس.	٣,٤٠	٠,٨٥	٢	متوسطة
تطرح أسئلة تثير التفكير لدى الطالبات.	٣,٠٠	٠,٧٣	٣	متوسطة

مهارات تنفيذ الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
ترسى قواعد فاعلة في إدارة الصف.	٢,٩٤	٠,٦٨	٤	متوسطة
توظّف الحاسوب والتقنيات الحديثة في شرح الدرس.	٢,٩٤	٠,٧٦	٥	متوسطة
تستخدم أنشطة تنمّي مهارات التعلم الذاتي.	٢,٨٩	٠,٨٠	٦	متوسطة
تستخدم استراتيجيات متنوعة لتلائم خصائص الطالبات.	٢,٨٦	٠,٦٠	٧	متوسطة
تستخدم التعليم التعاوني في أثناء الشرح.	٢,٨٠	٠,٨٣	٨	متوسطة
توجّه الطالبات للعمل الجماعي في أثناء الشرح.	٢,٨٠	٠,٨٠	٩	متوسطة
توظّف أنشطة صفية تحفّز الطالبات على التفاعل.	٢,٧٧	٠,٩١	١٠	متوسطة
تربط موضوع الدرس بمواقف حيوية.	٢,٧١	٠,٦٧	١١	متوسطة
تطرح أسئلة سابرة لتعميق فهم الدرس.	٢,٦٣	٠,٧٣	١٢	متوسطة
تشرك الطالبات في اتخاذ القرار لحل المشكلات.	٢,٥٤	٠,٦٦	١٣	مقبولة
تُدرّب الطالبات على مهارة المبادرة.	٢,٤٦	١,٠١	١٤	مقبولة
تمهّد للدرس بأسئلة تحدّد البنى المعرفية لدى الطالبات.	٢,٤٠	٠,٥٠	١٥	مقبولة
توظّف أنشطة تتطلّب من الطالبات البحث والاطلاع.	٢,٢٩	٠,٧١	١٦	مقبولة
توظّف استراتيجيات تدريسية تنمّي مهارات التفكير الناقد.	٢,١٤	٠,٦٠	١٧	مقبولة
تُدرّب الطالبات على مهارات البحث.	٢,٠٦	٠,٧٣	١٨	مقبولة
تُحفّز الطالبات على استخدام التقنيات في البحث.	٢,٠٦	٠,٥٩	١٩	مقبولة
توظّف استراتيجيات تُنمّي مهارات التفكير الابتكاري.	١,٨٠	٠,٥٣	٢٠	ضعيفة
تُدرّب الطالبات على مهارات التوقّع.	١,٧٧	٠,٦٩	٢١	ضعيفة
تستخدم استراتيجيات تنمّي التفكير المستقبلي.	١,٧١	٠,٥٢	٢٢	ضعيفة
المتوسط العام لمهارات التنفيذ للدرس	**٢,٥٧**	**٠,٤٤**		**مقبولة**

يتبيّن من جدول (٦) ما يلي:

يشمل محور تنفيذ الدرس في بطاقة الملاحظة (٢٢) مهارة، وقد اتضح من خلال ملاحظة الباحثتين أن درجة توافر تلك المهارات كافة لدى

معلمات العلوم الشرعية؛ جاءت بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٤٤): أي أن درجة ممارسة مهارات تنفيذ الدرس ككل متوافرة لدى المعلمات بدرجة (مقبولة).

وحصلت مهارة: "تُشرك الطالبات في استعراض أهداف الدرس" بالمقدمة، على متوسط حسابي (٣,٥١)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، ودرجة ممارسة (مرتفعة).

كما جاءت ممارسة المعلمات لمهارة: "تطرح أسئلة تشمل أهداف الدرس" بالمرتبة الثانية من بين مهارات تنفيذ الدرس، بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، ودرجة ممارسة (متوسطة).

وجاءت مهارات: "تُرسي قواعد فاعلة في إدارة الصف، وتوظّف الحاسوب والتقنيات الحديثة في شرح الدرس، وتستخدم أنشطة تنمّي مهارات التعلم الذاتي" على التوالي بمتوسطات حسابية: (٢,٩٤و ٢,٩٤ و٢,٨٩)، وبانحرافات معيارية: (٠,٦٨و٠,٧٦و٠,٨٠)، ودرجة ممارسة **متوسطة**؛ ويؤكد هذا اعتماد معلمات العلوم الشرعية على التدريس التقليدي، والبُعد عن توظيف التقنية في التدريس، وهو ما يتفق مع دراسات عبدالخالق ومرعي (٢٠١٣)، والذيابات (٢٠١٣)، والغبيوي (٢٠١٤)، التي أشارت إلى أهمية استخدام التقنية في التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية والطلاب المعلمين بالتخصصات الشرعية، وأن ذلك يساعد على إيجاد بيئة تفاعلية مع الطلاب.

وفي المقابل، جاءت ممارسة المعلمات لمهارة: "تُدرّب الطالبات على مهارات التوقّع" بالمرتبة الحادية والعشرين من بين مهارات تنفيذ الدرس، بمتوسط حسابي (١,٧٧)، وانحراف معياري (٠,٦٩) ودرجة ممارسة (ضعيفة). كما جاءت ممارسة مهارة: "تستخدم استراتيجيات تنمّي التفكير المستقبلي" بالمرتبة الأخيرة من بين مهارات تنفيذ الدرس، بمتوسط حسابي (١,٧١)، وانحراف معياري (٠,٥٢)، ودرجة أداء ضعيفة.

ويمكن تفسير ذلك، بأن المعلمات يحرصن في أثناء تنفيذ الدرس على أن تتحقّق الأهداف العامة للدرس (معرفية، وجدانية، ومهارية) من خلال مشاركة الطالبات الإجرائية لتلك الأهداف، ورغبتهن كذلك في صب اهتماماتهن على العملية التدريسية بصورة أكبر من اهتمامهن باستثارة معارف الطالبات وصقل مهاراتهن؛ مما أدى إلى ضعف في الأداء ونمطيته، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي عيسى (٢٠١١)، والشهري (٢٠١٢)، اللتين أشارتا إلى تدني مستوى معلمي العلوم الشرعية، وضعف امتلاك معلمي العلوم الشرعية للكفايات المهنية المطلوبة. ويُعزى ذلك إلى عدم الاهتمام من جانب المعلمات بهذا النوع من المهارات العليا، وأنهن لا يجدن متسعًا من الوقت للإعداد لإكساب الطالبات مهارات تفكير عليا مرتبطة بتطور عملية التعلم بالمستقبل. وتفسر الباحثتان أن ذلك يرتبط بالمحور السابق (تخطيط الدرس)؛ إذ إن المعلمات لم يخطّطن منذ البداية لهذا النوع من المهارات المستقبلية؛ مما يظهر نواحي القصور في أثناء عملية تنفيذ الدرس.

ثالثًا: أداء مهارات تقويم الدرس:

جدول (٧): واقع أداء مهارات تقويم الدرس لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل

مهارات تقويم الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
تُدرّب الطالبات على تطبيق الأحكام الشرعية في مواقف حيوية.	٣,٣٧	٠,٨٨	١	متوسطة
تُقدّم التغذية الراجعة المناسبة.	٣,٠٠	٠,٥٩	٢	متوسطة
تطرح أسئلة متنوّعة تلائم الفروق الفردية.	٢,٤٣	٠,٦٥	٣	مقبولة
تستخدم أنشطة تقويم تعين الطالبات على الفهم العميق للدرس.	٢,٣١	٠,٧٢	٤	مقبولة
تكلّف الطالبات بواجبات منزلية تتطلّب منهن البحث والاطلاع.	٢,١٧	٠,٧١	٥	مقبولة
توظّف أنشطة تقويمية في بداية الدرس؛ لكشف البنى المعرفية لدى الطالبات.	٢,١٤	٠,٥٥	٦	مقبولة
توظّف التقويم البنائي في الدرس؛ لتنمية مهارات التفكير الناقد.	٢,١٤	٠,٥٥	٧	مقبولة
توظّف الأنشطة التقويمية في تنمية مهارات اتخاذ القرار.	٢,٠٦	٠,٦٤	٨	مقبولة
تطرح أسئلة تقويم مهارات التفكير الابتكاري.	١,٩٧	٠,٧٩	٩	مقبولة
تطرح أسئلة تتناول تقويم التفكير المستقبلي.	١,٩٤	٠,٨٧	١٠	مقبولة
تحفّز الطالبات على توظيف التقويم الذاتي.	١,٩١	٠,٦٦	١١	مقبولة
المتوسط العام لمهارات التقويم للدرس	**٢,٣١**	**٠,٣٥**		**مقبولة**

يتبيّن من الجدول (٧) ما يلي:

يتضمّن محور تقويم الدرس في بطاقة الملاحظة (١١) مهارة، وقد اتضح من خلال ملاحظة الباحثتين أن درجة توافر تلك المهارات كافة لدى معلمات

العلوم الشرعية؛ جاءت بمتوسط حسابي (٢,٣١): أي أن درجة ممارسة مهارات تقويم الدرس ككل متوافرة لدى المعلمات بدرجة **مقبولة**.

وأسفرت ملاحظة الباحثتين لأداء معلمات العلوم الشرعية عن أن ممارستهن لمهارة: "تُدرّب الطالبات على تطبيق الأحكام الشرعية في مواقف حيوية"؛ جاءت في المقدمة، وبدرجة متوسطة في الأداء، حيث حصلت على متوسط حسابي (٣,٣٧)، وانحراف معياري (٠,٨٨)، وهو ما يمكن تفسيره بأن المعلمات يربطن بين الحكم الشرعي المجرد الوارد بموضوع الدرس، وحياة الطالبات والمجتمع الذي يحيط بهن؛ حتى يصبح الحكم الشرعي واقعًا فعليًّا في كل أمور حياتهن؛ لكن لا يزال دون المستوى المأمول، ويُعزى هذا إلى استخدام المعلمات لاستراتيجيات تقليدية؛ مما يتطلّب منهن استخدام استراتيجيات تُثير التفكير وتحقّق التعلم للمستقبل.

كما جاءت ممارسة المعلمات لمهارة: "تُقدّم التغذية الراجعة المناسبة" بالمرتبة الثانية من بين مهارات المعلمات لتقويم الدرس، بمتوسط حسابي (٣,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٥٩)، وبدرجة ممارسة **متوسطة**.

وفي المقابل، جاءت ممارسة المعلمات لمهارة: "تطرح أسئلة تتناول تقويم التفكير المستقبلي" بالمرتبة العاشرة من بين مهارات المعلمات في تقويم الدرس، بمتوسط حسابي (١,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة ممارسة **مقبولة**.

كما جاءت ممارسة مهارة: "تحفّز الطالبات على توظيف التقويم الذاتي" بالمرتبة الأخيرة من بين مهارات تقويم الدرس، بمتوسط حسابي (١,٩١)، وانحراف معياري (٠,٦٦)، ودرجة أداء **مقبولة**.

وتعزو الباحثتان ذلك إلى أن المعلمات يعتمدن في أغلب الأحيان على الأساليب التقليدية النمطية للتقويم من جانبهن فقط؛ نظرًا لأنها أساليب مُجرّبة لفترات زمنية طويلة، ولا يحاولن تطبيق أساليب جديدة للتقويم، وربما لا يجدن فيه أسلوبًا يؤتي نتائج جيدة للتقويم، ويتفق هذا مع دراسة الشهري (٢٠١٢)، التي أشارت إلى وجود ضعف ونمطية في التدريس لدى معلمي العلوم الشرعية، كما أكّدت الدراسة أن مجال التقويم كان أقل المجالات توافرًا وممارسة، وهذا ما يتفق مع هذه الدراسة، حيث جاءت درجة ممارسة التقويم بشكل عام **مقبولة**.

وبعد الحصول على نتائج ملاحظة الباحثتين للأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل على المحاور الثلاثة المتمثّلة في مهارات (التخطيط- التنفيذ- التقويم) للدرس؛ يمكن التعبير عن واقع الأداء التدريسي للمعلمات بشكل عام من خلال الجدول (٨) كما يلي:

الجدول (٨): الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

مهارات الأداء التدريسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
أداء مهارات التخطيط للدرس	٢,٧١	٠,٣٦	١	متوسطة
أداء مهارات تنفيذ الدرس	٢,٥٧	٠,٤٤	٢	مقبولة
أداء مهارات تقويم الدرس	٢,٣١	٠,٣٥	٣	مقبولة
المتوسط العام لواقع الممارسات التدريسية	**٢,٥٣**	**٠,٣٦**	**مقبولة**	

ويشير الجدول (٨) إلى أن ملاحظة الباحثتين للأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل؛ أسفرت

عن أن المتوسط العام لواقع الممارسات التدريسية جاء بدرجة **مقبولة**، وبمتوسط حسابي (٢,٥٣)، وانحراف معياري (٠,٣٦)؛ مما يدلّ على أن المعلمات يمارسن مهارات التدريس المرتبطة بمتطلبات معلمات المستقبل بدرجة قليلة، تحتاج إلى تعزيز مواطن الضعف في بعض هذه المهارات، كما يمكن ترتيب مهارات التدريس الفرعية تنازليًّا حسب درجة ممارسة معلمات العلوم الشرعية أو أدائهن كما يأتي:

جاءت مهارات التخطيط للدرس بالمرتبة الأولى من بين مهارات التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٧١)، وانحراف معياري (٠,٣٦)، ودرجة ممارسة **(متوسطة)**.

كما جاءت مهارات تنفيذ الدرس بالمرتبة الثانية من بين مهارات التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٤٤)، ودرجة ممارسة **(مقبولة)**.

وأخيرًا جاءت مهارات تقويم الدرس بالمرتبة الثالثة من بين مهارات التدريس، بمتوسط حسابي (٢,٣١)، وانحراف معياري (٠,٣٥)، ودرجة ممارسة **(مقبولة)**.

ومن وجهة نظر الباحثتين، تُعزى هذه النتائج إلى اهتمام المعلمات بشكل كبير بسجلات الإعداد للدرس بشكل يومي، وحرصهن على إدراج الأهداف الإجرائية، وتحديد الأنشطة والاستراتيجيات المناسبة للدرس، أكثر من مرحلة التنفيذ أو التقويم للدرس؛ مما يؤكد التقليدية والنمطية بالتدريس، وأشارت إلى ذلك الدراسات السابقة التي ذكرت في ذلك الموضع، كما يُعزى

أيضًا إلى افتقار المعلمات للتدريب على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التقويم، التي تهتم بتحليل البيانات التي جُمعت من عملية التقويم وتفسيرها بالاعتماد على محكات واضحة؛ مما جعل عملية التقويم عشوائية، وامتد أثر الضعف فيها إلى الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مستوى الأداء التدريسي لمعلمة العلوم الشرعية، كما تدلّ النتائج على ضعف استخدام معلمات العلوم الشرعية للتقنية. ويُعزى هذا إلى: ضعف إدراك المعلمات لأهمية التقنية وتطبيقها في تدريس العلوم الشرعية، ويتفق هذا مع دراستي عبد الخالق ومرعي (٢٠١٣)، والذيابات (٢٠١٣)؛ لكنها تختلف عنهما في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراستان الاستبانة، أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت بطاقة الملاحظة أداةً لها.

الإجابة عن السؤال الثاني:

يهدف السؤال الثاني إلى وضع تصوّر مُقترح؛ لتحسين الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية، في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، الذي نصه: "ما التصوّر المُقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مواصفات معلمة المستقبل بمدينة الرياض؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

- رصد نتائج الدراسة الحالية وتحليلها، والاستفادة منها في بناء التصور المقترح، والإجابة عن السؤال الثاني.

- الاطلاع والاستفادة من وثيقة منهج العلوم الشرعية، والأهداف العامة لتدريس العلوم الشرعية بوجه عام، وأهداف تدريسها للمرحلة المتوسطة بوجه خاص.
- الاطلاع والاستفادة من الدراسات السابقة التي اهتمت بمواصفات معلم المستقبل.
- بناء التصور المقترح بعد الاستفادة مما سبق ذكره.
- عرض التَّصوُّر المُقترَح على مجموعة من المختصين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات وعدد من المشرفين التربويين في التعليم العام؛ لتحكيمه ظاهريًّا، والوقوف على ملحوظاتهم ومقترحاتهم والإفادة منها، وفيما يلي عرض للتصوّر المُقترح في صورته النهائية:

١. الهدف العام من التصور المُقترَح:

يهدف هذا التَّصوُّر إلى تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

٢. الأهداف الخاصة للتصوّر المُقترَح:

- تعريف معلمة العلوم الشرعية بمفهوم التعليم للمستقبل.
- تنمية معرفة معلمة العلوم الشرعية بأسس التعليم للمستقبل.
- تنمية معرفة معلمة العلوم الشرعية بخصائص التعليم للمستقبل.
- تنمية معرفة معلمة العلوم الشرعية بمواصفات معلمة المستقبل.
- تطوير مستوى معلمة العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

- تنمية مهارات الأداء التدريسي (التخطيط- التنفيذ- التقويم) لمعلمة العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.
- مساعدة الجهات ذات العلاقة في تدريب معلمات العلوم الشرعية، وتقويم أدائهن في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

- الفئة المستهدفة:

معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة.

٣. مُتطلّبات تطبيق التَّصوُّر المُقترَح:

- مُتطلّبات بشرية: وتتمثّل في عدد من الأفراد ذوي الخبرة والمتخصصين القادرين على تنفيذ ذلك التَّصوُّر بصورة فعّالة، كأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، والمشرفات التربويات بوزارة التربية والتعليم، وإدارات المناطق، وخبراء التقويم في المركز الوطني للقياس والتقويم.
- مُتطلّبات مادية: وتتمثّل في جميع الإمكانيات المادية التي سيتم الاعتماد عليها في تنفيذ البرنامج من مصادر، ومراجع، ووسائل مساعدة، والمتطلّبات التقنية الحديثة، مثل: الوسائط المتعددة، والمصادر الإلكترونية، والتطبيقات الرقمية القائمة على الاستعانة بتقنيات الويب.

٤. محتوى التَّصوُّر المُقترَح:

يتكوّن هذا التَّصوُّر من جميع المعارف والخبرات التي يُتوقّع من معلمة العلوم الشرعية الإلمامُ بها، بالمرور بمعارف التَّصوُّر المُقترَح وخبراته وأنشطته، وقد اختيرَتْ وفقًا لما يأتي:

- أسس التعليم للمستقبل وخصائصه.
- مهارات الأداء التدريسي الملائمة لمعلمة العلوم الشرعية.
- الملاءَمة لعلاج أوجه القصور التي أسفرت عنها نتائج الدراسة الحالية، فيما يرتبط بالأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية (مجموعة الدراسة).
- ملاءمة المحتوى للأهداف سالفة الذكر.
- مراعاة صحة المادة العلمية واتساقها مع مواصفات معلمة المستقبل، وطبيعة العلوم الشرعية.
- مراعاة شمول المحتوى لجميع المعارف والمهارات المطلوبة تنميتُها لدى المعلمة المُتدرّبة.
- مراعاة التنوّع والمرونة في الخبرات والأنشطة؛ بحيث تلائم خصائص المعلمات المُتدرّبات.

٥. استراتيجيات تنفيذ التَّصوُّر المُقترَح وأساليبه:

بوجه عام، يمكن تضمين موضوعات هذا التَّصوُّر بفاعليات مقرر طرق التدريس الخاصة، الذي يُقدّم للطالبة المعلمة في كليات التربية بمرحلة البكالوريوس أو في أثناء الدراسات العليا، أو بصورة منفصلة من خلال دورة

تدريبية مستقلة لمعلمة العلوم الشرعية في أثناء الخدمة؛ بهدف تنمية مهارات الأداء التدريسي لها في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

وتُستخدم في التدريب استراتيجيات تدريبية متنوّعة، مثل: الحوار والمناقشة، والمجموعات التدريبية (تدريب تعاوني)، والتدريب بالفريق، وورش العمل، والحلقات التدريبية، واستراتيجية ما وراء المعرفة، وحل المشكلات، والتدريب بالموديولات، والقدح الذهني، والمشروعات الفردية والتعاونية، والتدريس المصغر، مع مراعاة الملاءمة للأهداف والمحتوى، وخصائص المُتدرّبات، وطبيعة العلوم الشرعية، ومواصفات معلمة المستقبل.

٦. التقويم:

- يمكن توظيف التقويم بمراحله المختلفة: القبلي، والتكويني/البنائي، والختامي، باستخدام الأسئلة التحريرية (اختبار) والشفوية؛ إذ تتناول الجانب المعرفي لمحتوى التَّصوُّر، كما يقترح تحليل محتوى الخطط المُعدّة لدروس العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل من قِبل المُتدرّبات/ المعلمات.
- تقويم مدى نجاح المعلمات في تطبيق ما تم تعلمه، عن طريق تقييم مستوى الأداء وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي في أثناء تنفيذ دروس العلوم الشرعية من قِبل المُتدرّبات، ويراعَى تنويع الدروس (تفسير- توحيد- فقه- تجويد- حديث... إلخ).
- يُقترح أيضًا توظيف ملف الإنجاز في تقويم فاعليات التَّصوُّر المُقترَح ككل.

- ينبغي تأكيد أن تكون عملية التقويم شاملة، بمعنى ألا تقتصر على ذكر الجوانب الإيجابية والسلبية في الأداء فحسب؛ بل ينبغي أن تتضمّن توفير التغذية الراجعة؛ بقصد تعزيز الجوانب الإيجابية، ومحاولة التغلب على الخلل وأوجه القصور الخاصة بالجوانب السلبية؛ وهذا من شأنه تحسين مستويات الأداء بصورة فعّالة بعد أن يتم الانتهاء من عملية التدريب.

وفيما يأتي جدول يوضّح تصورَ توزيع محتوى التَّصوُّر المُقترَح؛ لتنمية مهارات الأداء التدريسي للعلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

معارف الأداء التدريسي للعلوم الشرعية ومهاراته في ضوء مواصفات معلمة المستقبل المتضمنة في محتوى التَّصوُّر المُقترَح، والتوزيع الزمني لها

اللقاء	الموضوع الرئيس	الموضوعات الفرعية	الزمن المُقترَح
الأول	لقاء تمهيدي		
الثاني	خصائص التعليم للمستقبل ومواصفات معلمته، وعلاقته بتدريس العلوم الشرعية	تقويم قبلي. تعريف مفهوم التعليم للمستقبل: النشأة والأسس. خصائص التعليم للمستقبل- مواصفات معلمة المستقبل وعلاقتها بتدريس العلوم الشرعية ومهارات تدريس العلوم الشرعية.	ساعتان ساعتان
الثالث	مهارات تخطيط دروس العلوم الشرعية	مهارات تخطيط دروس العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل: صوغ الأهداف- التخطيط لمراحل الدرس واستراتيجيات التدريس- تخطيط الأنشطة	

اللقاء	الموضوع الرئيس	الموضوعات الفرعية	الزمن المُقترَح
		الصفية- تخطيط أسئلة التقويم وأنشطته- تحديد الواجبات المنزلية والتخطيط لمتابعتها. - تطبيق بكتابة خطط دروس للعلوم الشرعية المختلفة.	ساعتان
الرابع	مهارات تنفيذ دروس العلوم الشرعية	مهارات تهيئة الطالبات للدرس- مهارات الشرح والتفاعل والبناء- مهارات توظيف الأنشطة- مهارات البحث في المصادر المختلفة- مهارات الأسئلة- مهارات إشراك الطالبات في المراحل المختلفة من الدرس. تطبيق من خلال التدريس المصغر أو ورش العمل على تنفيذ الدروس (فقه- حديث- تفسير.. إلخ).	حسب احتياج المتدربات
الخامس	مهارات تقويم دروس العلوم الشرعية	مهارات تقويم دروس العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل: التقويم القبلي وكيفية تنفيذه وأدواته. التقويم البنائي في أثناء التدريس وأنشطته وكيفية تنفيذه. التقويم الختامي- التقويم الذاتي. توظيف أنشطة التقويم في تحقيق الفهم العميق والتحقق منه، وتنمية مهارات التفكير بأنواعه ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات تطبيق الواجبات المنزلية وتقويمها.	ساعتان
السادس	التقويم البعدي	اختبار معرفي. بطاقة ملاحظة.	ساعة حسب عدد المُتدرّبات

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة؛ توصي الباحثتان بما يأتي:

١. الارتقاء بمهارات معلمات العلوم الشرعية، ووضع معايير أكثر دقة لاختيار الطالبة المعلمة قبل التحاقها بمؤسسات الإعداد.

٢. إعداد معلمة المستقبل في ظل مفهوم التعليم المستمر والتطوير المهني؛ لمواجهة التغييرات المستقبلية: المجتمعية أو التكنولوجية.

٣. ضرورة تضمين البرامج الدراسية لإعداد المعلمات بالكليات والجامعات مهارات تدريس العلوم الشرعية في ضوء مواصفات معلمة المستقبل.

٤. الأخذ بالاتجاهات الحديثة في تنمية الجانب المهني للمعلمات، من خلال تدريبهن على أهم الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتطورة، التي تكون أكثر وسيلة للتعلم الفعّال مع الطالبات، كالتعلم الذاتي، والتعلم الابتكاري وغيره من أنواع التعلم التي تتناسب مع التعليم بالمستقبل.

٥. تأكيد ضرورة تمهين التعليم، وتطبيق معايير التمهين على كل من يرغب بالعمل في مجال التدريس.

٦. تقديم برامج تدريبية لمعلمات العلوم الشرعية؛ لتنمية مهارات التقويم في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، حيث كانت أدنى المهارات.

٧. إعداد برامج تدريبية وتقديمها لمعلمات العلوم الشرعية؛ لتنمية مهارات التدريس في ضوء مواصفات معلمة المستقبل، بحيث تكون قادرة على الاستخدام الأمثل لتقنيات التعليم.

المُقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والتوصيات التي قُدّمت؛ تقترح الباحثة ما يأتي:

١. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التربوية، التي تتناول مواصفات معلمة المستقبل على عينات مختلفة، ومراحل تعليمية أخرى، كالمرحلتين الثانوية والجامعية.

٢. إجراء بحوث تتناول بناء برامج تدريبية وإثرائية في ضوء مدخل التعليم للمستقبل، وقياس فاعليتها على أداء المعلمات التدريسي وتأثيرها في تعلّم الطالبات.

***

المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو عواد، فريال محمد. (٢٠٠٨). خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية- *مؤتمر (التربية العملية- رؤى مستقبلية) الجزء الأول، جامعة الزرقاء الخاصة*، عمان (٤-٧) آذار.

أبو ورد، إيهاب محمد والناقة، صلاح أحمد. (٢٠٠٩). إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا في ضوء التحديات المستقبلية. *المؤتمر التربوي المعلم الفلسطيني، الواقع والمأمول*.

أحمد، أحمد يوسف. (٢٠٠٢). أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية". *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، كلية التربية*، جامعة الملك سعود، الرياض، في الفترة ما بين ٢٢-٢٣ أكتوبر.

أحمد، سمير عبد الوهاب. (٢٠١٦). تطوير المناهج المدرسية بين معطيات الماضي وطموحات المستقبل. *مؤتمر نحو تغيير جذري في رؤى واستراتيجيات تطوير مناهج التعليم، المؤتمر العلمي الدولي الرابع (الخامس والعشرون)*. (١)، ٣-٤ أغسطس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

الأسدي، سعيد والمسعودي، محمد والتميمي، هناء. (٢٠١٥). *التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية (المعلم، المدير، المشرف)*. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

الأسطل، إبراهيم والخالدي، فريال. (٢٠٠٨). *مهنة التعليم وأدوار المعلم في مدرسة المستقبل*. العين، دار الكتاب الجامعي.

برنامج الأمم المتحدة. (٢٠٠٢). *تقرير التنمية الإنسانية العربية "خلق الفرص للأجيال القادمة"*. عمان: المكتب الإقليمي للدول العربية.

البليهي، عبد العزيز. (٢٠١٤). *التعليم ودور المعلم في العملية التربوية والتعليم*. الرياض: دار الزهراء.

تمام، شادية عبد الحليم وطه، أماني محمد. (٢٠١٣). *التنمية المهنية للمعلم*. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

الجار، ثريا. (١٤٣٣هـ). *دور المعتقدات المعرفية لمعلمات المرحلة الثانوية في أدائهن التدريسي*. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

جامعة الملك سعود. (٢٠١٥). *تقرير مفصّل حول مؤتمر معلم المستقبل*. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٩/٥/١٩، من الرابط: https://bit.ly/2LMoR9Y

حافظ، محمد. (٢٠٠٨). *المدارس الذكية ومدرسة المستقبل*. الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية للطباعة والنشر والتوزيع.

الحر، عبد العزيز. (٢٠٠١). مدرسة المستقبل. الدوحة، قطر: مطابع الدوحة الحديثة.

الحراحشة، محمد عبود والنوباني، مصطفي طه. (٢٠٠٨). المعلم ومتطلبات دوره في ظل التغيرات المعاصرة. *المؤتمر العلمي الأول: مستقبل التربية في الوطن العربي في ضوء الثورة المعلوماتية*، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية.

الحربي، قاسم عائل. (٢٠٠٨). *الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل المسؤوليات والواجبات*. الرياض: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

الحربي، محمد. (٢٠١٥). *تقويم معلم التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات اللازمة للتقويم مع تقديم تصوُّر مُقترَح لتطويره*. رسالة دكتوراة (غير منشورة)، قسم التربية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

حسن، السيد محمد. (٢٠٠٢). أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل "رؤية تربوية". ورقة عمل مقدمة إلى *ندوة مدرسة المستقبل*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٧). *مهارات التدريس الصفي*. ج٢، عمّان: دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر ومطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٥). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة المتنبي.

خليل، محمد. (٢٠١١). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناصر وإيمان، التميمي. (٢٠١٣). أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة (إنتل) في التحصيل الفوري والمؤجل للمفاهيم الفقهية لطلبة الصف السادس في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٩(١).

الدخيّل، عزام بن محمد. (٢٠١٦م). *مع المعلم: لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم*. ط٢. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.

الدمنهوري، محمد محمود. (٢٠٠٩). رؤية مقترحة لأدوار المعلم في مدرسة المستقبل. المؤتمر العلمي السنوي الثالث لجمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج في الفترة من ٢٥-٢٦ إبريل.

دياب، عبد الباسط ومحمد، عبد العظيم. (٢٠٠٩). الخصائص الشخصية والواجبات المهنية لمعلم مدرسة المستقبل في ضوء التحديات المعاصرة وآفاق المستقبل. *المؤتمر العلمي العربي الرابع، الدولي الأول "التعليم وتحديات المستقبل"*، جمهورية مصر العربية، ٨٤٦-٤٩٢.

الذيابات، بلال. (٢٠١٣). واقع استخدام حقيبة إنتل التدريبية من وجهة نظر طلبة التأهيل التربوي والمتدربين عليها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٤ (٣).

الرباط، بهيرة شفيق. (٢٠١٥). *المناهج الدراسية رؤية استشرافية*. الرياض: دار الزهراء.

الرميزان، نهاء. (٢٠١٨). *درجة توافر المعايير المهنية لدى معلمات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة في تقويم الطالبات وتعلمهن بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزهراني، أحمد عوضة وإبراهيم، يحي عبد الحميد. (٢٠١٢). معلم القرن الحادي والعشرين. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٩/٥/٢٦، من الرابط:

https://bit.ly/2LSgcTp

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). *التدريس نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

سلام، عبد العظيم. (٢٠١٦). مناهج المستقبل رؤية لمرتكزات تطوير مناهج التعليم العام لتحقيق التنمية الشاملة والأمن القومي. *المؤتمر العلمي الدولي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس نحو تغيير جذري في رؤي واستراتيجيات تطوير مناهج التعليم*. (١)، ٣-٤ أغسطس.

السنبل، عبد العزيز ومتولي، مصطفى والخطيب، محمد وعبد الجواد، نور الدين. (٢٠٠٨). *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

الشايع، فهد سليمان. (٢٠٠٨). تطوير تعليم العلوم والرياضيات: خطوة أولى في بناء مجتمع المعرفة. *مجلة المعرفة*، (١٦٩)، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٩/٣/٢٨، من الرابط:

https://goo.gl/QWdBS4

شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠١٤). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط٣، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشماس، عيسى. (٢٠١١). صفات معلم المستقبل كما يتصورها طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأردن، (٦٠)، ١١٩-١٤٣.

الشنيفات، جومانة. (٢٠١١). أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس العلوم الشرعية بجامعة آل البيت. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٧، (١-٢).

الشهري، ظافر محمد. (٢٠١٢). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الطائف.

صالح، إدريس. (٢٠١٥). *معلم الدراسات الاجتماعية وحركة المعايير التربوية الواقع والمأمول*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، عبد الرحمن ومرعي، السيد. (٢٠١٣). الكفايات التكنولوجية اللازمة لاستخدام الحاسوب وبرامجه الأساسية لدى معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بكليتي التربية والدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر. *مجلة مستقبل التربية العربية*، ٢٠ (٨٦).

عبد الرؤوف، طلعت. (٢٠٠٤). *العولمة ومستقبل التعليم في الوطن العربي*. القاهرة: فرحة للنشر والتوزيع.

العبد الكريم، راشد. (٢٠٠٢) مدرسة المستقبل تحولات رئيسة. *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض في الفترة ٢٢-٢٣ أكتوبر.

عزازي، فاتن. (٢٠١٢). *نظم التعليم بالمملكة العربية السعودية*. الرياض: دار الزهراء.

العلي، ريم عبد العزيز. (٢٠٠٧). *تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العنزي، فايز سعد. (٢٠١٦). مدى توافر معايير معلم المستقبل لدى طلاب التربية العمليّة بكليات التربية في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات التربويّة المدرسيّة بمنطقة الحدود الشمالية. *المؤتمر الخامس لإعداد المعلم، تحت عنوان (إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر)*، (١) ٣-٥ فبراير.

العياصرة، وليد. (٢٠١٠). *التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العلمية*. عمان: دار المسيرة.

عيسى، محمد أحمد. (٢٠١١). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، مصر، ٢(٧٦)، ٣٣٢-٣٨٠.

الغامدي، منى والعتيبي، وضحى. (٢٠١٦). مدى توافر مواصفات معلمة مدرسة المستقبل في خريجات برنامج معلمة الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، من وجهة نظرهن ونظر أعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة*

دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر،٢١٣ (١).

الغبيوي، طلال عبد الهادي. (٢٠١٤). استخدام إنتل (التعليم للمستقبل) في تدريس العلوم الشرعية، التحديات والصعوبات والحلول. المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (معلم القراءة بين الواقع والمستقبل)، القاهرة، جامعة عين شمس، ٦-٧ أغسطس، (٢).

الغتم، نورة أحمد. (٢٠٠٥). *دور المتعلم والمعلم والمدير في رسم آفاق ومعلم مدرسة المستقبل*. البحرين: وزارة التربية.

قطامي، نايفة. (٢٠٠٥). *تعليم التفكير*. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). *سيكولوجية التدريس*. عمان: دار الشروق.

الكثيري، راشد حمد. (٢٠٠٤). رؤية نقدية لبرامج إعداد المعلم في الوطن العربي. *المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم*، مصر، ١ أغسطس.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣) *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط١، القاهرة: عالم الكتاب.

مازن، حسام الدين. (٢٠٠٩). مدرسة المستقبل: مناهجها الإلكترونية ودورها في بناء مجتمع المعرفة والمعلوماتية العربي. *مؤتمر تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، المؤتمر العلمي الحادي والعشرين*. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، ٢٨-٢٩ مايو، (١).

مازن، حسام الدين. (٢٠١٦). الحاجة لإصحاح هندسة منظومة مناهجنا التعليمية ورقمنتها في ضوء تحديات عصر ما بعد الإنترنت ومجتمع المعلوماتية والمواطنة الرقمية. *مؤتمر نحو تغيير جذري في رؤى وإستراتيجيات تطوير مناهج التعليم، المؤتمر العلمي الدولي الرابع (الخامس والعشرين)*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، (١)، ٣-٤ أغسطس.

محافظة، سامح. (٢٠٠٠). أسباب التوتر النفسي لدى عينة من المعلمين الأردنيين العاملين في محافظات الجنوب: دراسة ميدانية تحليلية. *المؤتمر التربوي الأول "التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين"*، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.

محافظة، سامح. (٢٠٠٩). معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته. *المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي"*، الأردن.

محجوب، عباس. (٢٠١٣). *مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها*. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديثة.

مسعد، رضا. (٢٠٠٩). نحو مناهج متطورة من أجل التميز. *المؤتمر العلمي الحادي والعشرين "تطوير المناهج بين الأصالة والمعاصرة"*، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، في الفترة من ٢٨-٢٩يوليو، (١).

المشيقح، عبد الرحمن. (٢٠٠٢) الثبات والتغير من منهج مدرسة المستقبل. *ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، في الفترة من ٢٢-٢٣ أكتوبر.

المشيقح، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). إعداد المعلم في ضوء مستجدات العصر. *اللقاء السنوي الثالث عشر*، جامعة الملك سعود.

مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد. (د.ت). *المعجم الوسيط*. القاهرة: مجمع اللغة العربية، دار الدعوة.

مصطفى، أشرف. (٢٠١٦). واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، سوريا، ٢٥ (٣-٤).

المفتي، محمد أمين. (٢٠١٦). التغيرات المعاصرة وتطوير المناهج. *المؤتمر العلمي الدولي الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "نحو تغيير جذري في رؤى واستراتيجيات تطوير مناهج التعليم"*، القاهرة، جامعة عين شمس،٣-٤ أغسطس.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١١). *التكوين المهني للمعلم (الإطار النظري)*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦م). *المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٩/٤/١٧، من الرابط:

http://www.peec.gov.sa./

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. الرياض: الإدارة العامة للمناهج، التطوير التربوي.

وزارة التعليم. (٢٠١٦م). *دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠*، الرياض: وكالة التخطيط والتطوير، الإدارة العامة للتخطيط.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ackgoz, F. (2005). A study on teacher characteristics and their effects on student`s attitudes. *The Reading Matrix*. 5(2).

Clarke, J & Thomas, C. and Vidakovic, D. (2007). Recruitment of future High Quality Urban Mathematics Teachers: A Process Of Instrument Development. *E-yearbook of Urban Learning, Teaching, and Research*.4-11

Elipane, L. (2012). Towards the Embodiment of Competency Standards: Incorporating the Elements of Lesson Study in the Pre-Service Mathematics Teacher Education in the Philippines. The Asia-*Pacific Education Researcher*. 21(2) .

Groot, J & Branch, j. (2011). Looking Toward the Future: Competences For 21st- Century Teacher- Librarians. *Alberta Journal of Educational Research*, (57) 3, 288-297.

Jasman, A. (2009). A critical analysis of initial teacher education Policy in Australia and England: past, Present and Possible futures. *Teacher Development*,13 (4), 321-333.

Kulshrestha, A. and Pandey, K. (2013). Teachers training and professional competencies. *Voice of Research*, 1(4), 29-33.

Phillion, J, & Malewski, E. & Sharma, S. and Wang, Y (2009). Reimagining the Curriculum: Future Teachers and Study Abroad, *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 323-393.

Schuck, S. and Aubusson, P. (2013). Teacher education futures: today's trends, tomorrow's expectations. *Teacher Development*, 17(3),322-333.

***

فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

د. إبراهيم بن عوض الله رجاء العوفي

قسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية
جامعة طيبة

فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

د/ إبراهيم بن عوض الله رجاء العوفي
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة طيبة

تاريخ تقديم البحث: ٨/ ٤/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٨/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية واختبار لقياس تلك المهارات لطلاب الصف السادس الابتدائي، كما تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي في معالجة متغيرات الدراسة حيث تم اختيار عينة الدراسة في شكل مجموعتين تجريبية مكونة من ٣٣ طالباً وتدرس باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومجموعة ضابطة مكونة من ٣٣ طالباً وتدرس بالطريقة المعتادة.

وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج منها وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الكتابة الهجائية البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعنى تفوق المجموعة التجريبية وتحسن مستواهم في الكتابة الهجائية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

وقد أوصت الدراسة بتنظيم مهارات الكتابة الهجائية وفقاً لاستراتيجيات وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وبضرورة تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الكتابة الهجائية بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية: الكتابة الهجائية، التعلم المنظم ذاتياً، المرحلة الابتدائية.

The Effectiveness of Self-regulated Learning Strategies in Developing Orthographic Writing Skills for Elementary Students in Saudi Arabia

Dr. Ibrahim Alofi
Department of Curriculum and Instruction - Faculty of Education
Taibah University

Abstract:

The current study aims to examine the effectiveness of self-regulated learning strategies in the development of orthographic writing skills for elementary six grade students.

To achieve that goal, a list of appropriate alphabet writing skills for primary school students was constructed and a test to measure those skills for sixth grade. A quasi-experimental approach was adopted in the treatment of the study variables. A total of 66 six-grade elementary students in Madinah took part in this study. The study sample included two groups: a) an experimental group (n= 33) that taught using self-regulated learning strategies b) a control group (n= 33) that taught using the regular approach.

A number of results were reached, including the existence of statistically significant differences between the average performance of the experimental group and the control group in the orthographic writing test for the experimental group, which indicates the supremacy of the experimental group and their improvement in orthographic writing as a result of the use of self-regulated learning strategies.

The study put forward a number of recommendations. Primarily, it is hereby recommended that organizing orthographic writing skills in accordance with the strategies and dimensions of self-organized learning, and elementary-school Arabic language teachers are trained on the use of self-regulated learning strategies in developing with Arabic orthographic writing skills.

key words: Orthographic writing, self-regulated learning, Elementary school

مقدمة الدراسة ومشكلتها

اللغة وسيلة من وسائل الاتصال يتفاهم بواسطتها الإنسان حول جميع شؤونه الاجتماعية وما يتصل بقضاء حاجاته وأنشطته المختلفة، كما أنها وسيلة من وسائل التفكير يستطيع من خلالها إدراك العلاقات بين الأشياء والتحليل والاستنتاج، فاللغة مصباح العقل وهي التي تشكل الأفكار والمشاعر وهي التي تحدد اتجاهات الفرد نحو واقعه. ومع ذلك فهي ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار والاتجاهات والقيم التي يتحلى بها المجتمع وحسب؛ بل إنها تعد جوهر التعبير عن الهوية الاجتماعية. (نصر، ٢٠١٤)

وتُعد الكتابة أهم مهارات اللغة التي أنتجها العقل البشري، واستمدت أهميتها الوظيفية من كونها الأداة التي سجل بها الإنسان نشأته وسيرته، وبها انطلق مستطلعاً آفاقاً جديدة بدلاً من البداية من نقطة الصفر، وهذا ما جعل بعض العلماء يؤكدون على أن تاريخ اختراع الكتابة هو التاريخ الحقيقي للإنسان (الناقة، ٢٠٠٦؛ الحداد وحسن، ٢٠١٤). فالكتابة تمكن الفرد من التعبير عن أفكاره ومشاعره، والوقوف على أفكار غيره، كما أنها عنصر أساسي من عناصر الثقافة؛ كونها الناقلة للأفكار والمعبرة عنها. (شحاته، ٢٠١٠).

وإذا كانت الكتابة تمثل تعبيراً عما يجيش في النفس من مشاعر فإن الكتابة الهجائية الإملائية هي الوسيلة الرئيسة للتعبير الكتابي الذي ليس بالإمكان الاستغناء عنها، لأن هذا التعبير يشكل وسيلة يترجم بها الإنسان

ما يدور بخلده لجميع الأشخاص ممن تفصله عنهم المسافات المكانية والزمانية ولا يستطيع التواصل معهم من خلال الحديث الشفوي أو المباشر، الخالي من أي خطأ من الناحية الإملائية والاشتقاقية والإعرابية (عبد الباري، ٢٠١٧؛ قمر الدولة، ٢٠١٨).

وتعد الكتابة الهجائية من الأهمية بمكان كونها عنصراً فاعلاً من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية للتعبير عن الفكر والوقوف على أفكار الآخرين، وعليه، لابد أن يكون المتعلم قادرًا على رسم الحروف رسماً صحيحاً خالياً من الأخطاء الإملائية، والا اضطربت الكلمات واستحالت قراءتها واختل معناها (المرعي، ٢٠١٩).

فالكتابة الهجائية تعد بعداً مهماً من أبعاد الكتابة؛ فهي تفيد في تدريب وتعويد الطالب على الكتابة السليمة والخالية من أي خطأ وفقًا للقواعد والمهارات الإملائية وتدريبه على كتابة الكلمات والحروف بشكل واضح وبخط مقروء مع تدريبه على إمكانية التمييز بين الحروف المتشابهة، كما تسهم في تحسين وتطوير قدرة المتعلم على كتابة وإملاء الكلمات المسموعة كتابة سليمة سريعة ومتقنة، وتنمية القدرة على استيعاب وفهم الأثر الإملائي في بناء الكلمات على تبديل وتغيير معانيها (الجوجو، ٢٠٠٤؛ بركات، ٢٠٠٨؛ المطوع، ٢٠١٥).

ونظراً لأهمية الكتابة الهجائية فقد أولتها وزارة التعليم السعودية اهتماماً كبيراً حيث ضمنت أهداف تعليم اللغة العربية أهدافا متعددة تؤكد على ضرورة الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أكدت على تخصيص

العديد من الأنشطة للتدريب على قواعد الكتابة الهجائية ابتداء من الصف الثالث الى الصف السادس الابتدائي (وزارة التعليم، ١٤٤٠).

كما نالها الاهتمام من قبل البحث العلمي؛ حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولتها، سواء من ناحية تحديد مهاراتها أو من ناحية تنميتها، ومن هذه الدراسات دراسة (غضيب، ٢٠١٦) التي قامت ببناء برنامج تعليمي وتقصي أثره في معالجة الأخطاء الإملائية باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. ودراسة (الشبل، ٢٠١٧) التي هدفت إلى الكشف عن صعوبات الكتابة العربية وأهم مظاهر ضعف الكتابة الإملائية واسبابها، بالإضافة لمعرفة أهم الأساليب الناجعة لعلاج ظاهرة الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الطلاب. ودراسة (عبد الباري، ٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

وعلى الرغم من أهمية الكتابة الهجائية وما نالها من اهتمام؛ فإنه يلاحظ أن هناك ضعفًا واضحًا في أداء مهارات الكتابة الهجائية في المراحل الدراسية المختلفة، وخاصة المرحلة الابتدائية، ومن مظاهر هذا الضعف عدم مراعاة المتعلمين لقواعد الترقيم والأخطاء المتعددة في كتابة الهمزة في مواضعها الثلاث، و"ال" القمرية والشمسية، والألف اللينة المتطرفة، والتاء المبسوطة والمربوطة (المطوع، ٢٠١٥؛ النصار،٢٠١٧).

ويؤكد هذا الضعف ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة (حافظ، ٢٠٠٨؛ والصويركي،٢٠١٢؛ وأبو سكينة ،٢٠١٣؛ والمطوع

،٢٠١٥؛ والبقلي ،٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن هناك ضعفاً لدى الطلاب في مهارات الكتابة الهجائية وأن أسباب الأخطاء الإملائية كثيرة وعواملها متشابكة، منها ما يتصل بالمعلم، ومنها ما يتصل بخصائص اللغة العربية، أو بطريقة التدريس. فأكدت على ضرورة البحث عن طرق حديثة لتنمية مهارات الكتابة الهجائية.

ويعد التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning (SRL) أحد الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الكتابة الهجائية لما له من دور بالغ الأهمية في دعم عملية التعلم، حيث يعتبر أحد أهم المداخل التدريسية لجودة التعليم المنشودة، إذ إن آليات التنظيم الذاتي تفيد المتعلمين في تدريبهم على صياغة الأفكار والتعبير عنها بشكل فعال، كما تمكنهم من التمييز الدقيق بين المادة التي تم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي تم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فعالية، بل ستنعكس هذه الفعالية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز مهام حياتهم بصفة عامة (علي، ٢٠١٢).

وفى هذا الإطار أشار السواط (٢٠١٣) إلى أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً نموذج تدريسي مرن، يتوافق مع الاتجاهات الحديثة في تدريس الكتابة؛ والتي تؤكد على مساعدة المتعلمين على التعلم الصريح لاستراتيجيات التخطيط، والصياغة، والمراجعة. فالتعلم المنظم ذاتياً استراتيجية فاعلة في تدريس الكتابة بشكل خاص؛ لما تمتاز به من التدريس الصريح لاستراتيجيات الكتابة والتنظيم الذاتي؛ مثل: التقويم الذاتي، وتحديد الأهداف، فضلاً عن

تركيزه على التعلم الفردي والتعلم القائم على المعايير. كما أن نمو كفايات الكتابة يعتمد على مستوى عالي من التنظيم الذاتي.

إن التعلم المنظم ذاتياً يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية اختيار العمليات المحددة المنظمة ذاتياً، واختبار الاستجابات والاستراتيجيات. وعند تقديم هذا الوصف تهتم الرؤى النظرية بخمسة أمور أساسية تتمثل في: التركيز على ما يدفع الطلاب لاستخدام التنظيم الذاتي، وعلى العمليات والإجراءات التي يستخدمونها لتحقيق الوعي والإدراك، وعلى العمليات الأساسية التي يستخدمونها للوصول للأهداف الأكاديمية، وعلى كيفية تأثير البيئة الاجتماعية والمادية على التعلم المنظم ذاتياً، وأخيراً، على كيفية اكتساب المتعلم القدرة على التنظيم الذاتي (Panadero, 2017).

ونظراً لأهمية التعلم المنظم ذاتياً فقد ناله الاهتمام من قبل العديد من الباحثين حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولته لتنمية مهارات الكتابة واللغة بشكل عام ومن هذه الدراسات (Kartika، ٢٠١٥؛ شحاته، هاشم، رسلان، ٢٠١٥؛ التميمي، ٢٠١٦؛ Göy، ٢٠١٧؛ السليطي، ٢٠١٧). فقد أكدت هذه الدراسات وغيرها على ضرورة استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة واللغة بشكل عام.

وبالرغم من أهمية التعلم المنظم ذاتياً وما ناله من اهتمام إلا أنه لم يتم استخدامه في حدود علم الباحث في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؛ مما حدا بالباحث للقيام بدراسة فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية

تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في ضعف أداء طلاب المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة الهجائية والحاجة الماسة إلى تنميتها باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وللتصدي لهذه المشكلة تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية؟
- ما أسس استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
- ما فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية.

٢- التعرف على أسس استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٣- التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الكتابة الهجائية والتعلم المنظم ذاتياً لطلاب المرحلة الابتدائية. كما تكتسب هذا الدراسة أهميتها من جانب نظري وتطبيقي، على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

١- تزويد المكتبة العربية بإطار نظري يتناول موضوع الكتابة الهجائية والتعلم المنظم ذاتياً، حيث تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة – في حدود اطلاع الباحث- التي تستخدم التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٢- اختبار فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وذلك بالتحقق من وجود علاقة بين استخدام التعلم المنظم ذاتياً على اعتباره المتغير المستقل وبين المتغير التابع والمتمثل في مهارات الكتابة الهجائية.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تسهم هذه الدراسة في:

١- مساعدة مخططي المناهج بإمدادهم بأطر عامة لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لتضمينها في تعليم

الكتابة الهجائية واللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة والمرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

٢- تزويد معلمي اللغة العربية باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً واستخدامها في تنمية مهارات الكتابة الهجائية مما يفيدهم في دعم تعليم طلابهم للكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية.

٣- مساعدة طلاب المرحلة الابتدائية في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لديهم باستخدام التعلم المنظم ذاتياً بما يمكن أن يدعم تعلمهم للمواد الدراسية بصفة عامة والكتابة الهجائية بصفة خاصة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١- بعض مهارات الكتابة الهجائية وفقاً لما أقره المحكمون من أهمية المهارات لطلاب الصف السادس الابتدائي.

٢- عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة لأنهم يمثلون نهاية المرحلة الابتدائية على اعتبار أنهم قد انتهوا من دراسة مهارات الكتابة الهجائية كما أنهم يستطيعون التعامل مع التعلم المنظم ذاتياً.

٣- الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

الكتابة الهجائية

هي قدرة طلاب الصف السادس الابتدائي على رسم الحروف والأصوات والكلمات والجمل من الذاكرة رسماً صحيحاً مصحوبة بالنطق وفقاً لقواعد الكتابة الهجائية مع تنظيمها بشكل يظهر فهماً ووضوحاً.. المكتوبة.

التعلم المنظم ذاتيًا

هو عملية تتضمن مجموعة من الإجراءات والخطوات التي تستثير الخلفية المعرفية السابقة للطلاب للتخطيط للكتابة الهجائية، والاستخدام الأمثل للتفكير، ومراقبة الذات وتقييمها، لتحسين الأداء في الكتابة الهجائية.

أدبيات الدراسة

الكتابة الهجائية مفهومها، أهميتها، مهاراتها، الدراسات التي تناولتها

ظهرت الكتابة الهجائية تحت عدة مصطلحات في مجال تعليم اللغة العربية ومن هذه المصطلحات الإملاء والقواعد الإملائية والرسم الإملائي والتهجي ثم الكتابة الهجائية التي عرفت تعريفات متعددة لدى العديد من الكتاب والباحثين، حيث عرفت بأنها "نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة وهاء التأنيث وتاؤه وعلامات الترقيم ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية" (شحاتة، ٢٠١٠).

كما عرفت الكتابة الهجائية بأنها القدرة على نقل نص مكتوب أو كتابته مرة ثانية من الذاكرة مصحوباً بالنطق كتابة صحيحة هجائياً وتنظيمياً (الناقة، ٢٠٠٠، ٦). وفي هذا الإطار يشير حافظ (٢٠٠٨، ص ٢٢٨) إلى أن الكتابة الهجائية تتمثل في رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً حسب الأصول والقواعد المتفق عليها وتنظيمها تنظيماً دقيقاً في جمل متتابعة من خلال استخدام علامات الترقيم في مواضعها والالتزام بقواعد تنظيم الصفحة المكتوبة وذلك لتسهيل قراءتها وفهمها دون لبس أو خطأ.

وتعرف الكتابة الهجائية بأنها مهارة يتم من خلالها تحويل الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، مع مراعاة صحة الرسم الإملائي وفقًا للقواعد اللغوية المتعارف عليها، ووضوح الخط؛ تحقيقًا للفَهم والإفهام. (الفتوح، ٢٠١٦).

وبقراءة التعريفات السابقة للكتابة الهجائية يلاحظ ضرورة إعادة رسم الحروف والكلمات وكتابتها كتابة صحيحة بنظام معين وفقاً لعلامات الترقيم المتفق عليها في اللغة العربية، وبناء على ذلك يمكن تعريف الكتابة الهجائية بأنها قدرة طلاب الصف السادس الابتدائي على رسم الحروف والأصوات والكلمات والجمل من الذاكرة رسماً صحيحاً مصحوبة بالنطق وفقاً لقواعد الكتابة الهجائية مع تنظيمها بشكل يظهر فهماً ووضوحاً.. المكتوبة.

وللكتابة الهجائية أهمية كبيرة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، فهي تسهم في دعم تعلمهم وإكسابهم التمعن، ودقة الملاحظة، وتنمي لديهم عنده قوة

الحكم والإذعان للحق، كما تعودهم على الصبر، وسرعة النقد، والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة (شحاتة، ٢٠١٠).

وقد تم تحديد مهارات الكتابة الهجائية في العديد من الدراسات والبحوث وكتب تعليم اللغة العربية بحيث تشمل كتابة همزة الوصل والقطع، وكتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف، وكتابة الهمزة في أول الكلمة، ووسط الكلمة، ونهاية الكلمة، وكتابة همزة الوصل والقطع والألف اللينة (الناقة، ٢٠٠٦).

فالكتابة الهجائية تسهم في تدريب المتعلمين على الرسم الصحيح للكلمات والجمل وفقا للقواعد التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها؛ لأن عدم القدرة على تهجي الكلمات ورسمها رسماً صحيحاً يشوه صورة المكتوب ويغير من مضامينه ويؤثر في فهمه كما يعطى انطباعاً سيئاً عن الكاتب ومكانته (حافظ ،٢٠٠٨).

وتشير الفتوح (٢٠١٦) إلى أن تدريب المتعلمين على الكتابة الهجائية يسهم في تذليل الصعوبات الإملائية التي قد تواجههم وتنمية وتطوير مهارات التفكير العليا، وذلك عن طريق العمل على تحليل المفردات الصعبة والمعقدة ومقارنتها بكلمات أخرى تشابهها والعمل على استخلاص القاعدة الإملائية واستنباطها من بين عدة كلمات، وتحسين وتطوير مقدرة الطلبة على حل المشكلات عن طريق تدريبهم على اتباع خطوات التفكير المنظم وتدارك الثغرات أثناء كتابة النص الإملائي للوصول بعد ذلك لحل المشكلة الإملائية.

وفي ضوء ذلك يمكن القول أنَّ الكتابة الهجائية تفيد في دعم تعلم اللغة وفهمها بشكل صحيح بعيد عن أي لغط أو سوء فهم للنص المكتوب بما يسهم في فهم النص المكتوب وإمكانية إفهامه للآخرين وتحسين وتطوير مقدرة الطلبة على حل المشكلات عن طريق تدريبهم على اتباع خطوات التفكير المنظم وتدارك الثغرات أثناء كتابة النص الإملائي.

وفي إطار الاهتمام بالكتابة الهجائية وتحديد مهاراتها تم إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت الكتابة الهجائية بمسمياتها المختلفة من الإملاء والرسم الإملائي والتهجي والكتابة الهجائية، ومن هذه الدراسات دراسة حافظ (٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار لقياس مهارات الكتابة الهجائية وبرنامج في ضوء نموذج التعلم البنائي الخماسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الكتابة الهجائية؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على نموذج التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

من جانبها، سعت دراسة الأسمري (٢٠١٠) إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر بالمملكة العربية

السعودية، وقد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، ذي التصميم شبه التجريبي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية مهارات الإملاء.

وأعدت الفتوح (٢٠١٦) دراسة لبيان مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية المهارات الإملائية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك الهدف تم بناء اختبار لقياس المهارات الإملائية وبرنامج قائم على التعلم البنائي الخماسي وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار المهارات الإملائية.

كما درس الرقب (٢٠١٩) أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة، متبعا المنهج شبه التجريبي، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي في مهارات الكتابة الاملائية لدى الطالبات اللواتي درسن باستخدام الاستراتيجية المطبقة في الدراسة.

بدورها، طبقت مرعي (٢٠١٩) برنامجًا يقوم على التدريس المتمايز على عينة من طالبات الصف الرابع الابتدائي الأزهري بهدف تنمية مهارات الكتابة الاملائية لديهن باستخدام المنهج التجريبي. وتوصلت الدراسة إلى

فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

وفى ضوء العرض السابق للدراسات السابقة، يمكن القول أنها تشير إلى وجود ضعف في مهارات الكتابة الهجائية استلزم تنميتها باستخدام برامج واستراتيجيات متنوعة، كما قدمت هذه الدراسات مجموعة من الأدوات التي تم من خلالها قياس أداء الطلاب في مهارات الكتابة الهجائية، والتعرف على فاعلية المتغير المستقل على المتغير التابع الذي تبنته كل دراسة من هذه الدراسات، وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد مهارات الكتابة الهجائية وفي تحديد أداة قياس الطلاب فيها؛ وإذا كانت الدراسة الحالية تسعى إلى التعرف على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي فيمكن من عرض ما يرتبط بالتعلم المنظم ذاتياً فيما يأتي.

التعلم المنظم ذاتياً: مفهومه، استراتيجياته، الدراسات السابقة التي تناولته

عرف زيمرمان (Zimmerman,2008, p.166)التعلم المنظم ذاتياً بأنه "العمليات التي تقوم على التوجيه الذاتي والمنطلقات والمعتقدات الذاتية التي تعمل على تحويل قدرات الطلاب العقلية كالاستعداد اللغوي إلى مهارة أداء (شفهيا وكتابيا) وهو نوع من النشاطات المتكررة الذي يقوم به الطلاب لاكتساب المهارة، ثم وضعه للأهداف التي يسعى لتحقيقها من طريق مراقبة الذات وتنظيم المحتوى التعليمي ونمذجة الموضوعات وهي بعكس باقي النشاطات التي يقوم بها لأسباب غير شعورية".

فيما يراه ورث وليتنر (Wirth&Leutner, 2008, p.103)بأنه "مقدرة الطلاب على التخطيط بشكل مستقل، وتنفيذ وتقويم عمليات التعلم، والتي تنطوي عليها اتخاذ قرارات بشكل مستمر حول الجوانب المعرفية والدافعية والجوانب السلوكية لعملية التعلم".

كما ربط بيمبينيوتي (Bembenutty, 2011, p.5) في تعريفه على العلاقة بين التعلم المنظم وبين فاعلية الذات، وأشار إلى أن التعلم المنظم ذاتياً عملية يستطيع المتعلم من خلالها استخدام استراتيجيات معينة لتحقيق أهداف أكاديمية على أساس فاعلية الذات.

وأشار المزيني (٢٠١٤، ص ٨١) إلى أن مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يعبر عن قدرة المتعلم على التحكم ذاتياً بتصرفاته وانفعالاته وأفكاره من خلال زيادة مشاركته في عملية التعلم بغية تحقيق الأهداف التعليمية مستخدماً مهارات التفكير والتخطيط، الأداء، والضبط والتنظيم، والتقييم الذاتي.

في حين أوضحت السليطي (٢٠١٧، ص٤١) بأن التعلم المنظم ذاتيا عملية يقوم فيها الطلاب بتنشيط معارفهم وسلوكياتهم المرتبطة بالتعبير الكتابي من خلال فحص بيئاتهم لاستخدام الاستراتيجيات التي تسهم في زيادة وعي الطلاب الذاتي بالإنتاج اللغوي وتعديل الأداء الكتابي.

فيما حدده باندیرو (Panadero, 2017,p.1) بأنه إطار مفاهيمي أساسي لفهم الجوانب المعرفية والتحفيزية والعاطفية للتعلم.

ومن وجهة نظر الشمري (٢٠١٩، ص٨١) فيقصد بالتعلم المنظم ذاتياً مجموعة من الأداءات التي تمكن المتعلم من التحكم بتعلمه من خلال زيادة

الادراك والوعي بمسؤولية التعلم، مما ينعكس على كفاءته وإدراك ذاته، وتوظيف الاستراتيجيات التي تحقق هدف التعلم.

وبالنظر للتعريفات السابقة حول مفهوم التعلم المنظم ذاتياً يمكن القول أنه عملية نشطة تركز على قيام المتعلم بتحديد أهدافه والسعي لتحقيقها من خلال مراقبة تعلمهم ومشاركتهم الفعالة في عملية التعلم باستخدام أساليب متنوعة وبشكل دوري. وفى ضوء ذلك يمكن تعريف التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بأنه عملية دورية يقوم فيها الطالب بالتخطيط للمهمة الكتابية المطلوب إنجازها ثم يقوم بمراقبة أدائه، ثم يتأمل في النتيجة. ولا يتوقف الأمر عند ذلك؛ بل يكرر الدروة مرة أخرى مستخدماً التفكير التأملي في النتيجة التي توصل إليها للتنظيم والتحضير لتحسين الأداء في الكتابة الهجائية.

ويرتبط بمفهوم التعلم المنظم ذاتياً تحديد استراتيجياته، حيث يشير زيمرمان (Zimmerman, 2002,p.67) إلى أنَّ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً هي إجراءات وعمليات موجهة نحو اكتساب المعارف أو المهارات التي تشتمل على إدراك المتعلمين لأهدافهم ووسائل تحقيقها، وهي تشتمل على بعض الطرق مثل تنظيم وتحويل المعلومات، والمتابعة الذاتية، والبحث عن المعلومات واستخدام معينات الذاكرة. وفي هذا الإطار قام زيمرمان و مارتينيز–بونز (Zimmerman & Martinez- Pons, 1988, p.337) بتحديد بعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يستخدمها الطلاب في التعليم، لتحسين التحصيل الأكاديمي في مجموعة متنوعة من سياقات التعلم الشائع، ومن هذه

الاستراتيجيات **التقويم الذاتي**self – evaluation والذي تشير إلى قيام المتعلم بمراجعة العمل بتقييم ما يقدمه من أعمال مرتبطة بالتعلم وبتقويم جودة ما يؤديه من أعمال كمراجعة ما يقدمه من عمل وأن يكون على الوجه المطلوب. **التنظيم والتحويل** organizing transforming وتشير إلى قيام المتعلم بإعادة صياغة وترتيب المواد التعليمية المقدمة له بشكل صريح أو ضمني ليحسن من تعلمه كأن يضع تصورا أو مسودة للعمل قبل البدء به. **وتحديد الهدف والتخطيط** goal – setting & planning وفيها يقوم المتعلم بتحديد أهداف تعليمية رئيسة أو فرعية ويقوم بالتخطيط للوقت اللازم والأنشطة المتعلقة بتلك الأهداف. **الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة** keeping records & monitoring وتشير إلى بذل المتعلم جهداً من أجل تسجيل الأحداث والنتائج كتدوين الملاحظات عن المناقشات التي تتم في الصف أو أثناء الاستذكار في المنزل أو الأخطاء التي تم ارتكابها. **البنية البيئية** environmental structuring وتشير إلى البيئة الصفية المدرسية وتشمل الناحية المادية والنفسية وجهد الطالب المبذول في كيفية التعامل معها لجعل تعلمه أيسر وأسهل. **تتبع الذات** self-consequence وتشير إلى قيام المتعلم بتتبع تعلمه ومكافأة ذاته على النجاح والعقاب في حال الفشل. **التسميع والتذكر** rehearsing & memorizing وتشير قيام المتعلم بتذكر المعلومات التي تعرض عليه من خلال ممارسات صريحة أو ضمنية كالتسميع أو استخدام كلمات مفتاحية أو تنظيم عناصر الدرس بصورة تساعد على التذكر. **البحث عن المساعدة الاجتماعية** searching assistance وتشير إلى بحث المتعلم

وطلب العون من الآخرين كالأقران أو المعلمين والراشدين. **مراجعة السجلات** reviewing record وتشير إلى مراجعة المتعلم لما يقوم به من إجراءات للتعلم كمراجعة المقرر الدراسي أو الاختبارات السابقة استعدادا للاختبار. وفي ضوء تلك الاستراتيجيات فسوف يقوم الباحث ببناء أنشطة تعليمية تتضمن تنمية مهارات الكتابة الهجائية مع توضيح دور المعلم والمتعلم في تلك الاستراتيجيات وذلك لدعم تعلم الطلاب لمهارات الكتابة الهجائية.

وفى إطار التعلم المنظم ذاتيا وأهميته واستراتيجياته تم إجراء العديد من الدراسات التي تناولته حيث أعدت بصل (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي (الوظيفي والإبداعي) في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي؛ ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء ومن ثم تطبيق برنامج لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي لطلاب الصف الأول الثانوي من خلال التعلم المنظم ذاتياً، والتأكد من فاعلية البرنامج من خلال تطبيق اختبارات مهارات الكتابة وتقييم أداء الطلاب في الاختبار قبل وبعد تطبيق البرنامج. وقد أظهرت الدراسة فروقاً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء الكتابي (الوظيفي والإبداعي) في كل مهارة فرعية على حدة لصالح التطبيق البعدي. كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها إعادة صياغة مقررات اللغة العربية في ضوء استراتيجيات وبرامج التعلم المنظم ذاتياً.

كما هدفت دراسة شحاته، وهشام، ورسلان (٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحثون البرنامج والذي تضمن اختبار للأداء اللغوي الكتابي طبق قبلياً وبعدياً على عينة مكونة من ٦٠ طالب وطالبة قسمت إلى مجموعتين تجريبية (عددها ٣٠) خضعت للتدريس وفق البرنامج المقترح، وضابطة (عددها ٣٠) تم تدريسها بالطريقة المعتادة. وقد أظهرت الدراسة فروقاً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الأداء اللغوي الكتابي لصالح المجموعة التجريبية. كما أوصت الدراسة بضرورة تدريب الطلاب والمعلمين على استخدم استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً.

وهدفت دراسة جوي ((Göy,2017إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة على قدرة الطلاب على استخدام التعلم المنظم ذاتياً على مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى الطلاب الأتراك. وقد تم تطبيق الدراسة على ١٨ طالباً وطالبة، طبقت على ثلاث مراحل متتالية تعتمد كل مرحلة على سابقتها. ففي المرحلة الأولى تم إعطاء الطلاب استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً إضافة إلى نماذج كتابية لمحاكاتها، وبعد ذلك انخرط الطلاب في مهمة الكتابة. واستخدمت الدراسة استبيان الواجبات اليومية والتعبير الانعكاسي reflection للتحقق من استخدام الاستراتيجيات. أما في المرحلة الثانية فقد تم التركيز على أخطاء الطلاب والصعوبات التي واجهتهم أثناء

الكتابة، وأخذ آرائهم من خلال كتابة فقرات انعكاسية. وبالرغم من أن الاستراتيجية أظهرت تطوراً طفيفاً في كتابات الطلاب؛ إلا أنها ساعدت في تطوير مهارات الكتابة لديهم. وقد أوصت الدراسة بزيادة عدد الاستراتيجيات؛ حيث استخدم عدد قليل منها في الدراسة.

كما أجرى كارتيكا (Kartika, 2015)دراسة هدفت إلى تحليل أثر التعلم المنظم ذاتياً على إتقان مهارة خطوات الكتابة. وتم تطبيق الدراسة على أحد طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة فلندرز Flinders Universityباستراليا، وقد استخدم استبيان استراتيجيات التعلم والتحفيز The Motivated & Learning Strategies Questionnaire (MLSQ) للتعرف على أنشطة الطالب المعرفية وما وراء المعرفية، كما تم جمع البيانات من الطالب أثناء المهمة الكتابية من خلال درجاته في ثلاث مهام كتابية. وقد أظهرت الدراسة تطور أداء الطالب الكتابي كاستدعاء المعرفة السابقة ومراجعة الكتابة، كما أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في درجات الطالب في المهام الكتابية الثلاث على التوالي. وقد أوصت الدراسة بقضاء مزيد من الوقت للوصول إلى أداء أفضل وشامل في التعلم المنظم ذاتياً.

كما هدفت دراسة موسى (٢٠١٦) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات القراءة والكتابة الأكاديمية والذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية؛ ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق البرنامج على عينة مكونة من ٤٠ طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين. كما قام بتطبيق ثلاث اختبارات قبلية وبعدية

من إعداد الباحث لقياس فاعلية البرنامج على تنمية مهارات القراءة، ومهارات الكتابة الأكاديمية، والذات الأكاديمية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموع متوسطي درجات عينة البحث في كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في المهارات الثلاثة: مهارات القراءة، ومهارات الكتابة الأكاديمية، والذات الأكاديمية.

كما أعد التميمي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً على الأداء التعبيري لدى طلاب الصف الرابع. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث البرنامج والذي شمل ٨ موضوعات في التعبير للصف الرابع الأدبي، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتين: تجريبية بواقع ٢٩ طالباً وضابطة وعددها ٢٦ طالباً. وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار النهائي لصالح المجموعة التجريبية. وقد أظهرت الدراسة أن التعلم المنظم ذاتياً ساهم في زيادة دافعية الطلاب وقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، كما زاد من قدرتهم على استثمار الجهد والوقت بشكل أفضل. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أبرزها، اعتماد استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس مادة التعبير في المرحلة الإعدادية.

كما أعد مهاريب وكالانترين وبورشاربادي (Mehrabi, Kalantarian, & Boshrabadi, 2016)دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مهارات الطلاب الإيرانيين في التعلم المنظم ذاتياً ومستوى إنجازهم في الكتابة الأكاديمية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث استبيان التقييم الذاتي

والذي طور من قبل بينتريتش وسميث وجارسيا وماكيشي Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie (1991)لقياس مستوى قدرة الطلاب في التعلم المنظم ذاتياً. طبق الاستبيان على عينة مكونة من ١٩٥ طالباً وطالبة من طلبة السنة الثالثة بجامعة أزاد بإيران، تراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٥. وتم تقسمهم إلى ٤ مجموعات (ذكور وإناث) و(ذوي مستوى عال في التعلم المنظم ذاتياً، ذوي مستوى منخفض في التعلم المنظم ذاتياً)، حيث طلب منهم المشاركة في مقرر دراسي عن الكتابة الأكاديمية لمدة فصل دراسي كامل، ثم الخضوع لاختبار كتابة أكاديمية من الآيلتس IELTS كاختبار بعدي. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب والطالبات ذوي المستوى العالي في التعلم المنظم ذاتياً فاق أداؤهم الطلاب والطالبات ذوي المستوى المنخفض في التعلم المنظم ذاتياً في اختبار الكتابة الأكاديمية، وأن الطلاب والطالبات ذوي المستوى العالي في التعلم المنظم ذاتياً حصلوا على درجات أعلى في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي.

كما أعد محمد، مكاوي، وجاب الله (٢٠١٧) دراسة للتعرف على فاعلية استخدام إجراءات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف أعد الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في قائمة بصعوبات التعبير الكتابي، واختبارين: أحدهما لتشخيص صعوبات التعبير الكتابي، والآخر لمهارات التعبير الكتابي؛ حيث تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة، ثم تدريس الطلاب بواسطة البرنامج المقترح، وأخيراً تم إعادة تطبيق أدوات

الدراسة، ورصد النتائج. استخدمت في الدراسة عينة تجريبية مكونة من ٤٠ طالباً وطالبة من الصف الأول الإعدادي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في علاج صعوبات التعبير الكتابي.

كما هدفت دراسة السليطي (٢٠١٧) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارة الأداء الكتابي لدى طلاب الصف العاشر في قطر. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد ثم تطبيق اختبار مهارات الأداء الكتابي وبطاقة تقدير في مهارات الأداء الكتابي كجزء من البرنامج المقترح على عينة مكونة من ٥٠ طالباً؛ حيث خضعت المجموعة التجريبية إلى اختبار قبلي ثم تدريس باستخدام البرنامج القائم على التعلم المنظم ذاتياً، ثم بعد ذلك القياس البعدي للأداء الكتابي. وقد أظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي في مهارة الأداء الكتابي ككل وفي كل مهارة فرعية.

وهدفت دراسة فريسون و مالبيق و سيماو Malpique, Simão, & Frison (2017) إلى التعرف على الاختلافات الثقافية لدى طلاب الصف التاسع في استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة. حيث قامت الدراسة بتقييم ١٢ استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً (لبيئة الكتابة، سلوك الكتابة، وخطوات التعلم المنظم ذاتياً). وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من الطلاب البرازيليين والبرتغاليين ممن أنهوا المرحلة المتوسطة، حيث تكون العينة من ٧٣٢ (٣٧٢ طالباً، ٣٠٦ طالبة) تتراوح أعماهم بين ١٢

– ١٧ عاماً وبمتوسط ١٤ عاماً؛ من بينهم ٣٦٠ (١٥٨ طالباً، ٢٠٢ طالبة) برازيلياً و٣٧٢ (١٦٥ طالباً، ٢٠٧ طالبة) برتغالياً. وقد أظهرت الدراسة تأثيراً ملحوظاً بمعامل تأثير متوسط للدولة، ومعامل تأثر صغير للجنس. كما أن غالبية الاختلافات كانت تصب في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً "الشخصية". وبذلك توصلت الدراسة إلى أن البدء والتحكم بالكتابة ربما تكون خطوات محكومة بالبيئة التي نشأ بها الطالب.

كما عملت دراسة باي وجيو Bai & Guo (2018) على التحقق من أثر استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتياً على الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الابتدائية في هونغ كونغ. تكونت العينة من ١٥٥ طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الابتدائي بأحد المدارس الحكومية في هونغ كونغ؛ حيث أجاب الطلاب على استبيانين: أحدهم عن استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والآخر عن الكفاءة الذاتية في الكتابة باللغة الانجليزية. وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب يستخدمون استراتيجيات التخطيط أكثر من أي استراتيجية أخرى. كما أن لديهم مستوى عالياً من الكفاءة الذاتية في المحتوى أكثر من الجوانب الأخرى كاللغة والقواعد. وأن الطلاب الذي يستخدمون استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً أظهروا مستوى أعلى في الكفاءة الذاتية. وأن العلاقة بينهما علاقة قوية وإيجابية. كما أظهرت الدراسة – وعلى وجه الخصوص– أن استخدام استراتيجيات التخطيط والمراقبة الذاتية هي الأقوى علاقة مع الكفاءة الذاتية.

وقدم عبديكاه وأليان وطالبي Abadikhah, aliyan & Talebi (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب تجاه استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً عند الكتابة الأكاديمية، كما هدفت كذلك إلى مقارنة مجموعتين من طلبة الجامعة (طلبة السنة الثالثة والرابعة) في توظيفهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الكتابة. وقد شملت العينة ٩٨ طالباً في تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة مازاندران بإيران، لتسجيل استجاباتهم على استبيان مكون من ٦٠ فقرة تحتوي على ستة أبعاد من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، هي: التحفيز، الطريقة، الوقت، البيئة الفيزيائية المادية، البيئة الاجتماعية، والأداء. وقد أظهرت الدراسة أن استخدام الطلاب ما بين متوسط إلى مرتفع في استخدام استراتيجيات وخطوات التعلم المنظم ذاتياً. كما أظهرت كذلك أن بعض استراتيجيات الكتابة لم توظف بشكل جيد من قبل الطلاب، وهي: ما قبل الكتابة، وتحديد الأهداف، والتقويم الذاتي للنتائج. وقد أوصت الدراسة بضرورة اكتساب الطلاب استراتيجيات إضافية للكتابة.

ودرس كيم ونور Kim & Nor (2019) أثر استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الكفاءة الذاتية وعلى أداء الطلاب في الكتابة المبكرة لدى عينة مكونة من ٧٥ طالباً وطالبة في مرحلة ما قبل المدرسة من مدرستين حكوميتين في مدينة سلانقور بماليزيا، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ٣٧ وضابطة وعددها ٣٨. وإضافة إلى جمع البيانات الكمية، استخدم الباحثان المقابلات الشخصية لدعم النتائج الكمية للحصول على نتائج

أعمق للدراسة. وقد أظهرت الدراسة نتائج ذات دلالة إحصائية على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على الطلاب في زيادة الكفاءة الذاتية وأداء الكتابة المبكرة. كما أظهرت الدراسة أن المراقبة الذاتية والتحكم الذاتي عنصر تنبؤ قوي بالكفاءة الذاتية في الكتابة المبكرة وفي التخطيط وتحديد الأهداف. في حين أكد الطلاب من خلال المقابلات الشخصية على فاعلية استراتيجيات التخطيط وتحديد الأهداف، والمراقبة الذاتية، والتقويم الذاتي في ضمان جودة الكتابة لديهم. وبذلك أسهمت الدراسة في تقديم توجيهات تدريسية لاستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تعليم الكتابة المبكرة لمرحلة ما قبل المدرسة للبيئة الماليزية.

وفي ضوء العرض السابق للدراسات السابقة يمكن القول أن هذه الدراسات تناولت استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية المهارات اللغوية بصفة عامة ومهارات الكتابة بصفة خاصة وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في تحديد مفهوم التعلم المنظم ذاتياً وتحديد أهم استراتيجياته التي يمكن استخدامها في الدراسة الحالية كما أفادت أيضاً في كيفية التعرف على بناء الأنشطة الكتابية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً، كما يلاحظ أيضاً أن أي من هذه الدراسات لم تدرس التعلم المنظم ذاتياً مع مهارات الكتابة الهجائية وهو ما سعت إليه الدراسة الحالية إلى دراسته للتعرف على فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (التعلم المنظم ذاتياً) على المتغير التابع (مهارات الكتابة الهجائية)، من خلال مجموعتين تجريبية وضابطة واختبار قبلي بعدي.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف السادس الابتدائي بالمدنية المنورة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠هـ وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعتين تجريبية وضابطة تم اختيارها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة وهي موضحة في الجدول رقم (١):

جدول (١) يوضح عينة الدراسة

المجموعة	العدد	المدرسة
تجريبية	٣٣	القبلتين الابتدائية
ضابطة	٣٣	المنصورية الابتدائية

وقد تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي لمهارات الكتابة الهجائية من خلال تطبيق اختبار الكتابة الهجائية تطبيقاً قبلياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ثم جرى حساب تحليل التباين في اتجاه واحد والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلى لاختبار الكتابة الهجائية

مهارات الكتابة الهجائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	بين المجموعات	٠,٠١٥	١	٠,١٥	٠,١٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٦,٢٤٢	٦٤	٠,٠٩٨		
	المجموع	٦,٢٥٨	٦٥			
كتابة الألف اللينة في الأسماء	بين المجموعات	٠,٣٧٩	١	٠,٣٧٩	١,٦٠٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,١٥٢	٦٤	٠,٢٣٧		
	المجموع	١٥,٥٣٠	٦٥			
كتابة الألف اللينة في والأفعال	بين المجموعات	٠,٣٧٩	١	٠,٣٧٩	١,٨٤٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,١٥٢	٦٤	٠,٢٠٥		
	المجموع	١٣,٥٣٠	٦٥			
كتابة الألف اللينة في والحروف	بين المجموعات	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	٠,٩٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,٨٧٩	٦٤	٠,٢٤٨		
	المجموع	١٦,١٢١	٦٥			
كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	بين المجموعات	٠,١٣٦	١	٠,١٣٦	٠,٥٣٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٣٦٤	٦٤	٠,٢٥٦		
	المجموع	١٦,٥٠٠	٦٥			
كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	بين المجموعات	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٢٤٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٠٦١	٦٤	٠,٢٥١		
	المجموع	١٦,١٢١	٦٥			
كتابة لهمزة المتوسطة على السطر	بين المجموعات	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	٠,٩٥٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٢٤٢	٦٤	٠,٢٥٤		
	المجموع	١٦,٤٨٥	٦٥			

مهارات الكتابة الهجائية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على الياء (على نبرة)	بين المجموعات	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٢٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٣,٠٣٠	٦٤	٠,٢٠٤		
	المجموع	١٣,٠٩١	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على الياء (على نبرة)	بين المجموعات	٠,٢٤٢	١	٠,٢٤٢	١,٠٣٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,٠٣٠	٦٤	٠,٢٣٥		
	المجموع	١٥,٢٧٣	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	بين المجموعات	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٥٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٤٨٥	٦٤	٠,٢٥٨		
	المجموع	١٦,٥٠٠	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	بين المجموعات	٠,٠٦١	١	٠,٠٦١	٠,٢٣٦	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٤٢٤	٦٤	٠,٢٥٧		
	المجموع	١٦,٤٨٥	٦٥			
كتابة الهمزة المتطرفة على السطر	بين المجموعات	٠,٥٤٥	١	٠,٥٤٥	٢,٢٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,٨١٨	٦٤	٠,٢٤٧		
	المجموع	١٦,٣٦٤	٦٥			
توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح	بين المجموعات	٠,٠١٥	١	٠,٠١٥	٠,٠٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٤,٣٠٣	٦٤	٠,٢٢٣		
	المجموع	١٤,٣١٨	٦٥			
المجموع	بين المجموعات	٧,٣٣٣	١	٧,٣٣٣	١,١٣٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٣,٦٩٧	٦٤	٦,٦٤٦		
	المجموع	٤٢١,٠٣٠	٦٥			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الهجائية؛ من كتابة همزة الوصل وهمزة القطع، وكتابة الألف اللينة في الأسماء والأفعال والحروف، وكتابة الهمزة المتوسطة على الواو والألف والسطر والياء (نبرة)، وكتابة الهمزة المتطرفة على الألف والياء (نبرة) الواو والسطر، وتوظيف علامات الترقيم بشكل صحيح؛ مما يعني تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي لمهارات الكتابة الهجائية ومكن الباحث في البدء في تجريب التعلم المنظم ذاتياً لمعرفة فاعليته في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

أدوات الدراسة وموادها البحثية

تمثلت الأدوات والمواد البحثية للدراسة في الآتي:

١ – قائمة مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية

تم تحديد مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال دراسة الأدبيات التي تناولت مهارات الكتابة الهجائية وكذا تصنيفات الباحثين والكتاب لمهارات الكتابة الهجائية، وقد قام الباحث بجمع وحصر مهارات الكتابة الهجائية التي قد تناسب طلاب المرحلة الابتدائية، ووضعها في قائمة مبدئية وعرضها على ١٢ محكماً من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمختصين في علم النفس التربوي لبيان مناسبة تلك المهارات لطلاب المرحلة الابتدائية وسلامة صياغتها وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من مهارات، وقد أبدى المحكمون آراءهم في أن مهارات الكتابة الهجائية مناسبة لطلاب المرحلة الابتدائية مع إعادة صياغة ما ظهر

منها بعدم القدرة على أداء المهارة لأنها بهذا الشكل تمثل صعوبة ولا تعبر عن أداء المهارة وقد أخذ الباحث بهذا الرأي وتم تعديل المهارات وفقاً لآراء المحكمين وبعد تعديل صياغة بعض المهارات في ضوء آراء المحكمين تم الخروج بقائمة نهائية بمهارات الكتابة الهجائية(*). ثم تم تحديد الأهمية النسبية لمهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي لاختيار أعلاها أهمية نسبية لتنميتها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد تم ذلك من خلال عرض المهارات على مجموعة من المحكمين ومطالبتهم بوضع درجة من ١٠٠ لكل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية حسب أهمية المهارة لطلاب السادس الابتدائي ثم تم رصد النتائج وتم التوصل إلى قائمة بالأهمية النسبية لمهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي.(**)

٢- بناء اختبار الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي(*)

في ضوء ما تم التوصل إليه من أهمية نسبية لمهارات الكتابة الهجائية تم بناء اختبار الكتابة الهجائية لاثنتي عشرة مهارة، وتم صياغة ثلاثة أسئلة لقياس كل مهارة في شكل اختيار من متعدد وأربعة بدائل لكل سؤال على أن يختار الطالب بديلاً واحداً يعبر عن اختياره ويتم إعطاء الطالب درجة واحدة للاستجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخطأ وقد تم التحقق من ضبط الاختبار على النحو الآتي:

(*) ملحق (٢).

(**) ملحق (٣).

(*)ملحق (٣).

أ- صدق الاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرض الاختبار على ١٢ من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والمختصين في علم النفس التربوي لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة أسئلة الاختبار لطلاب الصف السادس الابتدائي وقياس مهارات الكتابة الهجائية التي وضعت من أجلها ومناسبة بدائل الإجابة وصياغتها لكل سؤال ووضوح تعليمات الاختبار، وقد أبدى المحكمون آراءهم في الاختبار في أن الأسئلة مناسبة لطلاب الصف السادس الابتدائي ومتوافقة مع قياس المهارات التي وضعت من أجلها وتعليمات الاختبار واضحة، كما أشار المحكمون إلى مجموعة من التعديلات المرتبطة بالأسئلة وبدائلها مثل إعادة صياغة بعض البدائل من خلال المزيد من الأمثلة المتشابهة في المهارة الإملائية حتى تزداد قدرة الطالب على التركيز في البديل الصحيح وقد تم الأخذ بهذا التعديل وتم إجراؤه.

ب- ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار تم تطبيقه على ٣٢ طالباً من طلاب السادس الابتدائي بمدرسة العز بن عبد السلام الابتدائية ورصدت نتائجهم ثم تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على المجموعة نفسها، ثم تم رصد النتائج وتم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار، وقد وصل معامل الثبات إلى ٠,٨٦ وهو معامل دال إحصائياً، ويشير إلى صلاحية الاختبار.

ج- حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز:

تم حساب معامل السهولة والصعوبة للاختبار من خلال نتائج الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة بين ٣٢% إلى ٨٠% وهو معامل مقبول لسهولة الاختبار كما تم حساب معامل التمييز والذي كان أعلى من ٢٠% وهو معامل مقبول لتمييز الاختبار.

د- زمن الاختبار

تم حساب زمن الاختبار وذلك بتحديد الزمن الذي استغرقه أول وآخر طالب انتهى من الإجابة على الاختبار، ثم حساب المتوسط العام، وقد بلغ الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار ٤٥ دقيقة.

ثالثاً: بناء دليل المعلم لاستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لطلاب الصف السادس الابتدائي

يهدف هذا الدليل لتحديد الأنشطة والإجراءات المستخدمة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، ويستند هذا الدليل على ضرورة تدريب الطلاب على زيادة وعيهم بأهداف تعلم الكتابة الهجائية ومعرفتهم بكيفية تنمية تلك المهارات من خلال الاستراتيجيات الخاصة بالتعلم المنظم ذاتياً وإجراءاتها، والمتمثلة في التقويم الذاتي، والتنظيم والتحويل، وتحديد الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والبنية البيئية، وتتبع الذات، والتسميع والتذكر، والبحث عن المساعدة الاجتماعية، ومراجعة السجلات. وقد تضمن الدليل أهداف ومهارات الكتابة الهجائية المراد تنميتها ،كما اشتمل

على محتوى للكتابة الهجائية مصاغ في ضوء استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المحددة وتوجيهات للمعلم بكيفية تنفيذها،وقد روعي عند بناء الدليل أن يتم صياغة أهداف دروس الكتابة الهجائية صياغة إجرائية تحقق مهارات الكتابة الهجائية وتحدد دور المعلم والمتعلم لتناول مهارات الكتابة الهجائية والتعلم المنظم ذاتياً وقد تم عرض الدليل على ٧ من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية لإبداء آرائهم حول مدى وضوح الإجراءات التدريسية لمهارات الكتابة الهجائية باستخدام التعلم المنظم ذاتياً ووضوح دور المعلم وأدوار الطلاب.

وقد أبدى المحكمون أرائهم في إجراء بعض التعديلات على بعض الجمل المتضمنة في الدليل والتأكيد على أن تسير الإجراءات المتضمنة في الدليل الواقع الفعلي في التدريس وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة وبذلك أصبح الدليل صالحاً للتطبيق.

التدريس لعينة الدراسة: تم تدريس عينة الدراسة التجريبية والضابطة على النحو الآتي:

- **بالنسبة للمجموعة التجريبية:** تدرس الكتابة الهجائية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- **بالنسبة للمجموعة الضابطة:** تدرس برنامج الكتابة الهجائية المعتاد وفقا لما هو محدد لها من إجراءات وزارة التعليم.
- **التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الهجائية:** بعد انتهاء التدريس لعينة الدراسة التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار الكتابة الهجائية تطبيقاً بعدياً، ثم

رصدت البيانات وعولجت إحصائياً باستخدام اختبار "ت" بواسطة برنامج SPSS لاستخلاص ما تسفر عنه الدراسة من نتائج.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء نتائج فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي حيث صيغت الفرضية المرتبطة بذلك على النحو الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية أداء طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة الهجائية ككل لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية.

وقد اختبرت صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت"، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (٣) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة الهجائية ككل

مهارات الكتابة الهجائية ككل	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	التجريبية	٣٣	٢٤,٩٠٩١	٣,٣٢٠٠٥	٧,٣٢٥	٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	١٩,١٨١٨	٣,٠٢٥٤٦		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وأداء طلاب المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمهارات الكتابة الهجائية ككل لصالح أداء طلاب المجموعة التجريبية؛ وهو ما يعنى قبول هذه الفرضية الموجهة وتحسن أداء

طلاب المجموعة التجريبية في المجموع الكلى لمهارات الكتابة الهجائية، ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن طلاب المجموعة التجريبية قد تعرضوا لأنشطة متنوعة من استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من حيث المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي وغير ذلك من الاستراتيجيات التي أسهمت في زيادة أدائهم لمهارات الكتابة الهجائية وهو ما لم يتوافر لطلاب المجموعة الضابطة الأمر الذي زاد من تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الهجائية. وتتطلب تلك النتيجة التعرف على مدى فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية حيث صيغت الفرضية الخاصة بهذا الجزء على النحو الآتي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية

وقد اختبرت صحة هذه الفرضية باستخدام اختبار "ت"، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول (٤) يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لكل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كتابة همزة الوصل وهمزة القطع	التجريبية	٣٣	٢,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢	١١,٣٨٤	٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	١,١٥١٥	٠,٤٤١٦٧		
كتابة الألف اللينة في الأسماء	التجريبية	٣٣	٢,٠٦٠٦	٠,٥٥٥٦٢	٤,٦٣٤	٠,٠٠٠

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
	الضابطة	٣٣	١,٤٥٤٥	٠,٥٠٥٦٥		
كتابة الألف اللينة في الأفعال	**التجريبية**	٣٣	١,٩٦٩٧	٠,١٧٤٠٨	٢,٦٠٠	٠,٠١٢
	الضابطة	٣٣	١,٧٥٧٦	٠,٤٣٥١٩		
كتابة الألف اللينة في والحروف	**التجريبية**	٣٣	١,٧٢٧٣	٠,٤٥٢٢٧	٢,٤١٦	٠,٠١٩
	الضابطة	٣٣	١,٤٢٤٢	٠,٥٦٠٧١		
كتابة الهمزة المتوسطة على الواو	**التجريبية**	٣٣	١,٧٨٧٩	٠,٤١٥١٥	٢,٦٥٥	٠,٠١٠
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢		
كتابة الهمزة المتوسطة على الألف	**التجريبية**	٣٣	١,٨٧٨٨	٠,٥٤٥٣٠	٢,٥٧٥	٠,٠١٢
	الضابطة	٣٣	١,٥٤٥٥	٠,٥٠٥٦٥		

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
كتابة الهمزة المتوسطة على السطر	**التجريبية**	٣٣	١,٨٤٨٥	٠,٥٠٧٥٢	٢,٧٤٨	٠,٠٠٨
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٦٥٧٥		
كتابة الهمزة المتوسطة على الياء (على نبرة)	**التجريبية**	٣٣	١,٨٧٨٨	٠,٦٩٦٣١	٣,٥٥٦	٠,٠٠١
	الضابطة	٣٣	١,٣٣٣٣	٠,٥٤٠٠٦		
كتابة الهمزة المتطرفة على الياء (على نبرة)	**التجريبية**	٣٣	١,٩٣٩٤	٠,٤٢٨٦٢	٢,١٩٨	٠,٠٣٢
	الضابطة	٣٣	١,٦٩٧٠	٠,٤٦٦٦٩		
كتابة الهمزة المتطرفة على الألف	**التجريبية**	٣٣	١,٧٢٧٣	٠,٤٥٢٢٧	٢,٣٠٩	٠,٠٢٤
	الضابطة	٣٣	١,٤٥٤٥	٠,٥٠٥٦٥		
كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	**التجريبية**	٣٣	١,٧٥٧٦	٠,٤٣٥١٩	٢,٣٤٣	٠,٠٢٢
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢		
كتابة الهمزة المتطرفة على الواو	**التجريبية**	٣٣	١,٩٣٩٤	٠,٦٠٩٢٧	٣,٧٤٩	٠,٠٠٠
	الضابطة	٣٣	١,٤٢٤٢	٠,٥٠١٨٩		
توظيف علامات الترقيم بشكل صحيح	**التجريبية**	٣٣	١,٩٠٩١	٠,٦٧٨٤٠	٢,٨٧٧	٠,٠٠٥
	الضابطة	٣٣	١,٤٨٤٨	٠,٥٠٧٥٢		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي أداء طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في كل مهارة فرعية من مهارات الكتابة الهجائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية؛ وهذا يعنى أن المجموعة التجريبية قد تحسن أداؤها في مهارات الكتابة الهجائية عن المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (بصل، ٢٠١٥؛ شحاته، وهشام، ورسلان، ٢٠١٥؛ Göy، ٢٠١٧؛ Kartika، ٢٠١٥؛ موسى، ٢٠١٦)، والتي تشير إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية العديد من المتغيرات الدراسية ومنها مهارات القراءة والكتابة، ويمكن تفسير ذلك على النحو الآتي:

- إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا اشتملت على العديد من الإجراءات التي تخاطب ذات الطالب وتفاعله مع المهارات الكتابية الهجائية فزادت من حرصه على التعلم ومحاولة إتقان مهارات الكتابة الهجائية وهو ما زاد من تعلم المجموعة التجريبية وجعلها تتفوق على طلاب المجموعة الضابطة.
- إن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لم تنطلق من فراغ عند القيام بعملية تعلم المهارات الكتابية الهجائية؛ وإنما قامت على استثارة الخلفية السابقة لخبرات الطلاب ودمجها مع الخبرات الجديدة الأمر الذي قام بتفعيل العمليات العقلية لدى طلاب المجموعة التجريبية في التعامل مع مهارات الكتابة الهجائية ومحتوى تعليمها مما رفع من أدائها في مهارات الكتابة الهجائية عن طلاب المجموعة الضابطة.

- إن التعلم المنظم ذاتياً قد اشتمل على الكثير من الأنشطة التطبيقية التي تساعد الطالب على التساؤل والملاحظة والربط بين الأفكار وكيفية تصحيحها من خلال الرسم الصحيح للحروف والكلمات الأمر الذي أسهم في تفوق المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الهجائية.
- إن التعلم المنظم ذاتياً قد ساهم في تحديد الطلاب لأهدافهم وإداركهم لكيفية تعلمهم وتحقيقهم لتلك الأهداف من خلال النماذج المتنوعة للكتابة بالشكل الصحيح الذي يراعي عملية الفهم واستخدام علامات الترقيم بشكل يؤدى إلى نقل المعاني المتضمنة في النص المكتوب نقلاً لا لبس فيه ولا خطأ؛ الأمر الذي زاد من قدرة المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة الهجائية عن المجموعة الضابطة.

وتشير تلك النتائج جميعها إلى زيادة في أداء طلاب المجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في مهارات الكتابة الهجائية وفاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية ككل وفي المهارات الفرعية المكونة لها لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الدراسة بما يأتي:

- دعم أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بما يشير إلى وجود مؤشرات أدائية ونواتج تعلم تستهدف مهارات الكتابة الهجائية.

- إعادة النظر في تنظيم مهارات الكتابة الهجائية وفقاً لاستراتيجيات وأبعاد التعلم المنظم ذاتياً.
- إعادة صياغة مقررات اللغة العربية وبرامج تعليمها بالآليات والاستراتيجيات التي تدعم استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بشكل عام ومهارات الكتابة الهجائية بشكل خاص.
- تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية على استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات اللغة العربية بصفة عامة ومهارات الكتابة الهجائية بصفة خاصة.
- دعم تدريس اللغة العربية والكتابة الهجائية لطلاب المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- توجيه نظر مخططي مناهج اللغة العربية ومؤلفيها بإعادة هيكلة المناهج بمهارات الكتابة الهجائية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- ضرورة البحث عن الجوانب التطبيقية لاستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية في المرحلة الابتدائية

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما سبق يمكن اقتراح القيام بالدراسات الآتية:

- تقويم أداء طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الكتابة الهجائية.
- تقويم استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

- فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الفهم القرائي بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.
- فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التحدث بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

***

المراجع العربية

أبو سكينة، نادية علي مسعود. (٢٠١٣). فاعلية استخدام استراتيجية التغذية الفورية من معالج النصوص الحاسوبي لعلاج الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٣(١)، ٢٤٣-١٧٧.

الأسمري، حاصل (٢٠١٠)، فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى. مكة.

بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم المنظم ذاتياً لتنمية بعض مهارات الأداء الكتابي في ضوء عمليات الكتابة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٦٦)، ١٦٦-٧٣.

البقلي، ناني مسعد. (٢٠١٦). تشخيص أسباب الأخطاء الإملائية من وجهة نظر المعلمين والموجهين والخبراء في ضوء مواصفات الأداء الإملائي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كفر الشيخ، كفر الشيخ.

التميمي، فراس غزال شعلان (٢٠١٦). فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في الأداء التعبيري عند طلاب الصف الرابع الأدبي. *مجلة جامعة بابل*. ٢٤(٦)، ١٧٧٥-١٧٤٤.

إسماعيل، جمال فرغل، ومحمد، منال علي (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفض السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، (٥٢)، ١١٣-١٦٠.

الجوجو، ألفت محمد، وزقوت، محمد شحادة سليمان. (٢٠٠٤). أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

حافظ، وحيد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلُّم البنائي الخماسي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٣٢(٢)، ٢٧١-٢٢٤.

الحداد، عبد الكريم وحسن، محمد. (٢٠١٤). أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. المجلة التربوية، الكويت،٢٨(١١)، ١٧٧-٢٠١.

الرقب، عبد العزيز شفيق. (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الإملائية لدى طالبات الصف الرابع الأساس في لواء القويسمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

السواط، حمد حمود (٢٠١٣) فاعلية استراتيجية مقترحة على التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين بعض مهارات الكتابة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطائف. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

الشبل، عبير عبيد. (٢٠١٧). مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجه. مجلة أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ١٣، ١٠٧-١٣٦.

شحاتة، حسن سيد (٢٠١٠) المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة: دار العالم العربي.

شحاتة، حسن سيد، هاشم، أبو المجد، شيماء إبراهيم ورسلان، مصطفى رسلان. (٢٠١٥). فاعلية التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مهارات الأداء اللغوي الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*: جامعة عين شمس - كلية التربية، ٣٩(٤)، ٥٦٤-٥٣٥.

الصويركي، محمد علي حسن. (٢٠١٢). تحليل الأخطاء الإملائية الشائعة في التعبير الكتابي على شبكة المعلومات: الأردن نموذجا. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣١(١)، ١٥٩-١٨٢.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٧). فاعلية إستراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ١٨٨، ١٠٠-٤٠.

علي، نجوى حسن. (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية – جامعة القصيم. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة القاهرة، ٢٠(٢)، ١٥١-١٨٤.

غضيب، بهاء شبرم. (٢٠١٦). أثر برنامج تعليمي في معالجة الأخطاء الإملائية باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. *مجلة منارة للبحوث والدراسات*، ٢٢(٣)، ٦٠-٩.

الفتوح، بشرى عبد الله (٢٠١٦) برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الخماسي لتنمية المهارات الإملائية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طيبة. المدينة المنورة.

قمر الدولة، إيمان عطية. (٢٠١٨). مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث الشرق الأوسط، ٤٥، ٥١٠-٥٤٢.

محمد، تيسير جلال عابد، مكاوي، سيد فهمي، وجاب الله، علي سعد. (٢٠١٧). علاج صعوبات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام التعلم المنظم ذاتياً: ورقة بحثية. *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*: رابطة التربويين العرب، (٨)، ٢٧٠-٢٤٩.

مرعي، هيام عبد العال. (٢٠١٩). برنامج مقترح قائم على التدريس المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١١٩)، ٦٢٤-٦٦٦.

المزيني، تهاني عبد الرحمن. (٢٠١٤). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري واكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيا وتحسين التفكير

التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود. مجلة العلوم التربوية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، ٣، ٧٦-١٣٠.

المطوع، عبد العزيز عبد الله. (٢٠١٥). فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تصويب الأخطاء الإملائية الشائعة في مقرر لغتي الجميلة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القصيم، القصيم.

موسى، عقيلي محمد أحمد. (٢٠١٦). برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية ورفع كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. *مجلة القراءة والمعرفة*: جامعة عين شمس، (١٧٧)، ١١٣-٤٩.

الناقة، محمود (٢٠٠٦) تعليم اللغة العربية: مداخله وفنياته. ج ٢، بنها: الإخلاص للطباعة والنشر والتوزيع.

الناقة، محمود (٢٠٠٠) تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مداخله وفنياته. ج ٢، كلية التربية: جامعة عين شمس.

النصار، محمد عبد العزيز. (٢٠١٧). أثر أنشطة إملائية في تنمية مهارات كتابة الهمزة المتوسطة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٥)، ١١٦-١٠٥.

نصر، مها سلامة. (٢٠١٤). فاعلية استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة.

وزارة التعليم. (١٤٤٠). وثيقة تعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الرياض: وزارة التعليم.

***

المراجع الأجنبية

Abadikhah, S., Aliyan, Z., & Talebi, S. H. (2018). EFL students' attitudes towards self-regulated learning strategies in academic writing. *Issues in Educational Research*, *28*(1), 1-17.

Bai, B., & Guo, W. (2018). Influences of Self-Regulated Learning Strategy Use on Self-Efficacy in Primary School Students' English Writing in Hong Kong. *Reading & Writing Quarterly*, *34*(6), 523-536.

Göy, N. (2017). An action research on the development of self-regulated writing strategies of Turkish EFL students. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, *3*(2), 191-204.

Kartika, H. D. (2015). A Learner's Self-Regulated Learning in Writing. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, *2*(2), 120-131.

Kim, S., & Nor, M. (2019). The effects of self-regulated learning strategies on preschool children's self-efficacy and performance in early writing. *International Journal of Education*, *11*(2), 99-108.

Malpique, A., Simão, A. M. V. V., & Frison, L. M. B. (2017). Self-Regulated strategies for school writing tasks: A Cross-Cultural report. *Psychology of Language and Communication*, *21*(1), 244-265.

Mehrabi, M., Kalantarian, S. R., & Boshrabadi, A. M. (2016). The interplay between self-regulation strategies, academic writing achievement and gender in an Iranian L2 context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *3*(2), 230-239.

Bembenutty, H. (2011). Introduction: Self-Regulation of Learning in Postsecondary Education. *New Direction for Teaching and Learning*, 126, 3-8.

Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*,8, 1-28.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 1-12). New York: Routledge.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of a student self-regulated learning. Journal of Educational Psychology, 80(3), 294-290.

واقع محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني

د. ثابت بن سعيد آل كحلان

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك خالد

أ. عبد الرحمن بن حامد بن محمد البحيري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك خالد

واقع محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني

د. ثابت بن سعيد آل كحلان أ. عبد الرحمن بن حامد بن محمد البحيري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٦/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٧/ ٧/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات بالمملكة العربية السعودية طبعة عام (١٤٤٠/١٤٤١هـ – ٢٠١٩/٢٠٢٠م)، في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني؛ اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم إعداد بطاقة تحليل المحتوى في ضوء هذه القائمة، وقد توصل الباحثان إلى (٣٠) أخلاقية للتواصل الإلكتروني ينبغي تضمينها بمحتوى الكتاب، وأسفرت النتائج عن تناول هذا المحتوى لـ(١٦) أخلاقية للتواصل الإلكتروني فقط، وبنسبةٍ بلغت (٥٣,٣٪) من مجموع الأخلاقيات التي حوتها القائمة، في مقابل (١٤) أخلاقية لم يتم تناولها، وبنسبةٍ بلغت (٤٦,٧٪)، وهذه النسبة مؤشرٌ واضح على بُعْد محتوى الكتاب عن واقع الطلاب واحتياجاتهم، ومشكلات مجتمعهم، لاسيما وأنّ محتوى الكتاب قد تناولها جميعاً دون ارتباطٍ بواقع التواصل الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: تقويم المحتوى، كتاب الحديث، أخلاقيات التواصل الإلكتروني، نظام المقررات.

The Reality of the Content of Hadith and Islamic Culture Textbook for the Joint Track of the Curriculum System in Light of the Ethics of Electronic Communication

Dr. Thabet Saeed alkhlan AlQahtani
Abdulrahman Hamed Mohammed AlBahiri
Curriculum and Instruction Dept - College of Education
King Khalid University

Abstract:

This study aimed at identifying the reality of the content of Hadith and Islamic Culture textbook for the joint track of the curriculum system in the Kingdom of Saudi Arabia for the edition (1440/1441 AH - 2019/2020 AD) in the light of the ethics of electronic communication. The study also aimed at presenting a suggested concept for developing the textbook's content in the light of these ethics. In order to achieve the research objectives, the researchers used the descriptive analytical approach and the content analysis card. The researchers have found (30) ethics for electronic communication that should be included in the content of the book. The results revealed that the current content deals with (16) ethics for electronic communication only, and by a percentage of (53.3%) of the total number of ethics included in the list contained. In contrast, (14) ethics that have not been addressed, at a percentage of (46.7 %). This percentage is a clear indication of the gap in the textbook regarding reflecting the reality of students and their needs and the problems of their community, especially since the content of the textbook has addressed these ethics without any link to the reality of electronic communication

key words: content evaluation, Hadith textbook, ethics of electronic communication, courses system

خلفية الدراسة:

يشهد العالم تقدماً معرفياً ضخماً، حتى أصبحت المعلومات لا تتقيد بحدود ولا يمكن لها حصر، لاسيما مع التقدم التقني الذي ساعد على حفظ قديم المعرفة ونشر حديثها، مما جعل هذا العصر عصر ثورة المعلومات والاتصالات، فقد توافرت وتعددت سبل التواصل ونقل المعلومات أمام البشر بظهور شبكة الإنترنت التي زادت من اتساع المعرفة ويسرت نشرها وأصبحت تلك الشبكة جزءاً لا يتجزأ من الحياة المعاصرة اليوم، ولقد هيأت شبكة الإنترنت ظهور مواقع وبرامج التواصل الإلكتروني كوسيلة اتصال سريعة لنقل المعلومات وتبادلها، وأصبح التواصل الإلكتروني من الضروريات في حياة عامة البشر، فبه تكتسب المعلومات، وتنتشر الأفكار، وتقدم الخدمات، وتزداد العلاقات، قاصرة للمسافات بين الدول، كاسرة لحواجز الزمن، وممهدة لعسير السبل.

وتعد مواقع وبرامج التواصل الإلكتروني من البيئات التي تضم مختلف الأطياف المتباينة بين أفرادها في اعتقاداتهم وقيمهم وسلوكياتهم بل وحتى في أهدافهم من استخدام تلك التقنية، فيتعرض المستخدم لتلك التقنية لمخالطة العديد من الثقافات التي لا يشاهدها في بيئته الحقيقية؛ وهذا راجعٌ لما تتميز به تلك التقنيات من كسر حواجز المسافات والزمن، وهي بلا شك تعد سلاحاً ذا حدين يمكن استعمالها في الخير، كما يمكن استعمالها أيضاً في الشر تبعاً لاختلاف أهداف وقيم مستخدميها.

وقد أكدت العديد من البحوث والدراسات على وجود الأثر الكبير لمواقع التواصل الإلكترونية على العلاقات الاجتماعية، والقيم الأخلاقية، ومن تلك البحوث والدراسات (الحمصي، ٢٠٠٩؛ الشهري، ٢٠١١؛ المنصوري، ٢٠١٢؛ الجمال، ٢٠١٣).

ويزيدُ الأمرُ أهميةً إذا علمنا أن الغالبية من مستخدمي شبكة الانترنت عموماً، وشبكات وبرامج التواصل الإلكتروني خصوصاً هم من فئة الشباب، كما يشهد بذلك الواقع، وما تؤكده الدراسات المسحية لواقعهم، والتي منها: دراسة آل سعود (٢٠١٤) والتي أظهرت نتائجها أن استخدام المراهقين (ويقصد بهم فئة الشباب من عمر ١٥– ١٧ سنة) في المجتمع السعودي لشبكات التواصل الاجتماعي بلغ (٨٨,١٪) في مقابل (١١,٩٪) منهم لا يستخدمونها، من مجموع العينة التي بلغت (٢٤٠) فردًا، وتعتبر هذه المرحلة من أخطر المراحل العمرية في بناء الشخصية وتكوين الأفكار والتأثر بالغير، والتي يطرأ على الشاب فيها بعض الخصائص كالرغبة في إثبات الذات، والاندفاع للتجربة والمغامرة.

وتأكيداً على دور المناهج في إثراء قيم العدل والسلام والتعايش السلمي بين الناس، فقد جاءت دراسة كنعان (٢٠٠٩) موكدةً على هذا الأمر، وقد اقترحت الدراسة عددًا من القيم التي ينبغي تضمينها في المناهج الدراسية ولاسيما مناهج التربية الإسلامية لتعزيز ثقافة السلام، وهي: التسامح والتعايش، والحرية، واحترام حقوق الإنسان، وثقافة الحوار، واحترام الآخر،

والعدل والمساواة، والأخوة والتعايش والتضامن، وعدم التعصب، وثقافة التفاوض وحل الصراعات، والتطوع، ومحاربة العنصرية والتميز العنصري.

وكذلك من واجب التعليم الاهتمام بالقضايا الدينية والأخلاقية ذات العلاقة بمواقع التواصل الاجتماعي عبر شبكة الانترنت وذلك من أجل تحقيق القيم الإيجابية لدى طلابنا وطالباتنا (عامر والموسوي، ٢٠١٠). وكذلك فإن من الأولويات التي يتوجب على التعليم الاهتمام بها القضايا الدينية والأخلاقية المرتبطة بعملية التواصل الاجتماعي عبر شبكة الانترنت لضمان الحصول على القيم الإيجابية لدى طلابنا وطالباتنا، مثل: احترام الآخر، وحفظ الممتلكات، والحقوق الفكرية، وخصوصية الفرد والمجتمع (عامر والموسوي، ٢٠١٠).

ويمكن القول بسعي وزارة التعليم إلى تحقيق تلك المطالب في مناهجها في المرحلة الثانوية، فمن الأهداف الخاصة بالمرحلة الثانوية التي نصت عليها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥): "دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة ، وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافية الإسلامية التي تجعله معتزاً بالإسلام ، قادراً على الدعوة إليه والدفاع عنه" (ص.١٩)، ومن الأهداف كذلك: "تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة" (ص.٢٠).

مما سبق فإن الدراسة الحالية تهتم بالتعرف على واقع محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات، للوقوف على مدى تحقيقه لتعزيز

أخلاقيات التواصل الإلكتروني، اسهامًا في تحقيق رسالة الإسلام في التواصل مع الآخرين، والارتقاء بسلوك الأفراد والجماعات في تعاملاتهم وتواصلهم بشكل عام، وفي النمط الالكتروني بشكل خاص، وهذا ما تهدف إليه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الفوائد الكثيرة للتواصل الإلكتروني، وسرعته الفائقة وقلة تكلفته، فإنه قد أصبح من الواضح خطورة ذلك التواصل إذا خلا من الضوابط التي تحدد تصرفات الأفراد في استخدامه؛ لأنّ تجردهم من أخلاقياته يؤدي –وبلا شكٍ– إلى تكوين العديد من الاتجاهات السلبية، وهدم القيم والثقافات، بل وفتح المجال للتشكيك في الثوابت والمسلمات.

وقد أشارت تقارير المؤسسات المهتمه بالمجال إلى ازدياد عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة العربية السعودية باختلاف أشكال استخداماتهم، حيث ارتفعت نسبة مستخدمي الإنترنت من (١٤٪) عام (٢٠٠٦) إلى حوالي (٦٥ ٪) في نهاية عام (٢٠١٧)، ويقدر عدد مستخدمي الإنترنت في المملكة حالياً بحوالي (٢٤) مليون مستخدم (هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات، ٢٠١٧).

وأشارت دراسة آل مشافي (٢٠٠٥) من أن وسائل الاتصالات كسرت كل الحجب والقيود التي بين الدول والثقافات مما يوجب على الأمة الإسلامية أن تقف ضد الثقافات الوافدة والانسلاخ الأخلاقي، وذلك بإبراز دور التربية الإسلامية تجاهها وتوجيه استخدامها الاستخدام الصحيح، وأن

سوء استخدام وسائل الاتصالات يؤثر على الأفراد والمجتمعات ويخلق الكثير من المشكلات الأخلاقية والسلوكية والاجتماعية. ومن الدراسات التي أبدت ذلك كل من دراسة (الحمصي، ٢٠٠٩؛ الشهري، ٢٠١١؛ المنصوري، ٢٠١٢؛ الجمال، ٢٠١٣؛ القرشي، ٢٠١٣).

وقد توافقت حاجة مناهج نظام المقررات –لاسيما مع حداثتها– إلى دراسة واقعها، مع الإحساس الذي تولد لدى الباحثين بأهمية إكساب الطلاب عموماً وفي هذه المرحلة العمرية خصوصاً بأخلاقيات التواصل الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أخلاقيات التواصل الإلكتروني اللازم تضمينها في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات؟

٢- ما درجة تضمين تلك الأخلاقيات في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١- بناء قائمة بأهم أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات بالمملكة العربية السعودية.

٢- تعرف درجة تضمين أخلاقيات التواصل الإلكتروني في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من اعتبارات عدة هي:

أولاً: الأهمية العلمية أو النظرية:

- توجد العديد من الدراسات التي قامت بتقويم محتوى مقرر الحديث النظام المشترك مثل دراسة السنيدي (٢٠١٧) بعنوان تقويم كتاب الحديث المقرر على المرحلة الثانوية (نظام مقررات) في ضوء بعض مهارات المعرفة في المملكة العربية السعودية؛ لذا تعد هذه الدراسة من الدراسات الأوائل في التركيز على تقويمها في مجال التقنية.
- تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء بحوث مماثلة حول تحليل محتوى كتب العلوم الشرعية في مختلف المراحل التعليمية.

ثانياً: الأهمية العملية:

- كونها تتناول موضوعاً مهماً وذلك من خلال إبرازها لأخلاقيات التواصل الالكتروني التي يجب على طلاب المرحلة الثانوية الإلمام بها؛ لمساعدتهم على الانخراط في مجتمعهم بأخلاقٍ سامية مستمدة من تعاليم الدين الإسلامي.

ثالثاً: الجهات المستفيدة:

- قد تفيد نتائج الدراسة مطوري مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية عامة، وكتاب الحديث خاصة؛ لتطوير محتواها بما يتناسب مع تطورات العصر ومستجداته ومتطلباته.

حدود الدراسة:

– الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بتحليل محتوى كتاب الحديث المقرر على طلاب وطالبات المسار المشترك بنظام المقررات، ويرجع السبب في اقتصار التحليل على تقويم محتوى كتاب الحديث المسار المشترك دون بقية المسارات؛ لكون هذا الكتاب يقع ضمن المناهج المقررة للإعداد العام لجميع طلاب المرحلة الثانوية قبل تخصصهم في المستويات المقبلة، كما يقتصر التحليل على الأخلاقيات المتعلقة بالتواصل الإلكتروني.

– الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة التعليم في منطقة عسير.

– الحدود الزمانية: تقتصر هذه الدراسة على تحليل محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في طبعته عام (١٤٤٠-١٤٤١هـ)، أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٤٠هـ-١٤٤١هـ).

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

تقويم المحتوى:

عرف يوسف (٢٠٠٨، ١٧١) تقويم المحتوى: "عمليةٌ تقوم على أسسٍ علميةٍ، تهدف إلى إصدار الحكم بدقةٍ وموضوعيةٍ، وتحديد جوانب القوة

والقصور فيه؛ تمهيدًا لاتخاذ مجموعة قراراتٍ مناسبةٍ لإصلاح ما يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور".

ويقصد بتقويم المحتوى ضمن هذه الدراسة: إصدار الحكم على درجة تضمن محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات لأخلاقيات التواصل الإلكتروني التي أعدها الباحثان.

محتوى كتاب الحديث:

يقصد به الباحثان ما تضمنه كتاب الحديث من الأحاديث الشريفة وموضوعات الثقافة الإسلامية المختارة، المقررة على طلاب وطالبات المسار المشترك في نظام المقررات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، بطبعته عام (١٤٤٠-١٤٤١هـ)، والذي يقع في (٢٠٩) صفحات.

نظام المقررات:

عرف عفيفي (٢٠١٤، ٧) نظام المقررات بأنه: "نظام تعليمي يعتمد على التعلم الفصلي ويتكون من ستة فصول (مستويات دراسية)، ويعمل على تهيئة الطالب للحياة.

ويعرّف الباحثان نظام المقررات إجرائياً بأنه: نظام دراسيٌّ للمرحلة الثانوية، يتكوّن من ستة مستويات، على مدى ستةِ فصولٍ دراسية، يتضمن في أول مستويين إعداداً عامّاً يتفق فيه جميع الطلاب، ثم يختار المتعلم المسار التخصصي الملائم لقدراته لإكمال بقية المستويات الدراسية؛ ليحصل على شهادة المرحلة الثانوية بعد اجتيازه جميع المواد.

الخلفية النظرية للدراسة:

وسائل التواصل الالكتروني

زاد الاهتمام بالمواقع الإلكترونية على مستوى العالم، إذ اصبحت مكان للتواصل الاجتماعي، والتعليمي والسياسي، ومناقشة الافكار، والآراء.

أُنشئت المواقع الاجتماعية لأغراض متعددة منها: تداول المعلومات الخاصة والعامة، والتواصل الاجتماعي، والدعوة الى الندوات والمؤتمرات، وتقريب المفاهيم والرؤى مع الآخرين، والتعرف على ثقافات الشعوب المختلفة، فضلاً عن دورها المتميز والفاعل كوسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات (المنصوري، ٢٠١٢).

وتقدم المواقع الإلكترونية مجموعة من الخدمات التي من شأنها تدعيم التواصل بين المشتركين من خلال وسائل التعارف، والصداقة والمراسلة، وأنشاء المجموعات مع الاخرين (عواد، ٢٠١٠).

مميزات المواقع الإلكترونية:

تتميز المواقع الإلكترونية بسهوله الاستعمال، والتنوع، والعالمية، والتوفير الاقتصادي، والتفاعل الاجتماعي، حيث تلغى الحواجز الجغرافية، إذ يستطيع الفرد في الشرق التواصل مع الفرد في الغرب، ببساطة ويسر، وتعطي حيز للمشاركة الفاعلة من المشاهد والقارئ، والتعارف بين الأفراد. كما تتميز هذه المواقع باقتصاديتها في الوقت والمال والجهد الطيب (٢٠١٢).

أخلاقيات التواصل الالكتروني:

يذكر دنييك) (Denecke, 2014أنه لا بدّ من استخدام ألفاظ لطيفة ومهذبة أثناء التواصل مع الآخرين. ومشاركة معلومات مفيدة مع الاخرين وتجنُّب نشر المحتويات المسيئة، واحترام اختلاف وجهات النظر، وعدم إزعاج أشخاص لا يعرفهم المستخدم.

ويعرف الباحثان أخلاقيات التواصل الإلكتروني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنها: القيم الأخلاقية المستقاة من الشريعة الإسلامية، وما يتفق معها من الأخلاق والأعراف العربية والعالمية والإنسانية، المتعلقة بالتواصل والتفاعل عبر وسائل تقنيات الاتصالات والمعلومات المختلفة مثل الإنترنت والهاتف النقال والألعاب الإلكترونية.

أخلاقيات التواصل الالكتروني من الجانب الشرعي:

بُعث النبي صلى الله عليه وسلّم متممًا لمكارم الأخلاق، ورسَّخ –عليه الصلاة والسلام– عِظم ثواب حسن الخلق في نفوس أمَّته، وهذا الخلق ينبغي على المسلم أن يتحلى به في جميع شؤون حياته، كما كان قدوة هذه الأمة نبيُّنا محمد صلى الله عليه وسلم فقد كان خلقًا يمشي بين الناس، وقد أكد نبيُّنا محمد صلى الله عليه وسل صلى الله عليه وسلم قولاً وفعلًا على التمسك بمكارم ومحاسن الأخلاق في التعامل مع الآخرين. ومن أكثر صور التعامل مع الغير ممارسةً في وقتنا الحاضر: التواصل الإلكتروني، فمن خلاله يتواصل الإنسان مع أقاربه وجيرانه وإخوانه في دينه، ويتواصل كذلك مع من يفوقه في عمره أو علمه ومن هو أدنى منه في ذلك، بل ويتواصل مع ولاة أمره،

ويتواصل أيضًا مع من يختلف معه في عقيدته ومذهبه وأفكاره وميوله، فكان لزامًا عليه أن يلتزم بأخلاقيات التواصل الإلكتروني. وفيما يلي عرضٌ لما أمكن التوصّل إليه من الدراسات التي تناولت كتاب الحديث بعد قراءةٍ مطولة في مجال الجانب الأخلاقي في الشريعة الإسلامية.

الدراسات السابقة:

تم تصنيف هذه البحوث والدراسات إلى المحاور التالية:

- بحوث ودراسات تناولت تقويم محتوى الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية.
- بحوث ودراسات تناولت الجانب الأخلاقي في التواصل الإلكتروني.

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت تقويم محتوى كتاب الحديث بالمرحلة الثانوية:

أجرى الجهني (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تعرف درجة إسهام كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز قيم الوسطية لطلاب الصف الثاني الثانوي من خلال تحليل محتوى الكتاب، أستخدم المنهج الوصفي ، وأُستخدم بطاقة تحليل المحتوى والاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، تكونت عينة الدراسة من كتاب الحديث المقرر على طلاب الصف الثاني الثانوي قسم العلوم الشرعية، وكان من أبرز نتائج الدراسة: وجود تعزيز بدرجة كبيرة لقيم الوسطية في محتوى كتاب الحديث لعدد من المفاهيم منها: تعظيم النصوص الشرعية واحترامها ، الدعوة إلى الأخلاق الحسنة، التحذير من الاستهانة بالمحرمات، دعوته للاستقامة بالتزام سنة المصطفى عليه الصلاة

والسلام، كما تحققت المفاهيم التالية بدرجة قريبة من المتوسط منها: التحذير من الانسياق وراء شهوات النفس، الحث على التواصي بالحق والتواصي بالصبر، مراعاة حقوق الإنسان في كل مكان وزمان، وتحققت جملة من المفاهيم بدرجة أقل من المتوسط منها: بيان إرادة الشريعة اليسر والتخفيف، الأمر بالعدل، التأكيد على أن الشريعة صالحة لكل زمان ومكان، الترغيب في العفو والصفح عن الآخرين، التحذير من التأثر بأفكار رفقاء السوء، محبة المؤمنين، التأكيد على تقدير العلماء واحترامهم، التأكيد على لزوم جماعة المسلمين، توضيح قواعد الشريعة المنظمة لعلاقة الأمة الإسلامية بغيرها، التحذير من الفرقة والشحناء والاختلاف، بيان الحق دون التعرض للأشخاص، كما تحققت العديد من المفاهيم بدرجة ضعيفة وهي: ذم الكبر والنهي عنه، الأمر بالوفاء بالعهود والمواثيق والعقود.

وجاءت دراسة الجهني (٢٠١١) بهدف تعرف القضايا المعاصرة اللازم تضمينها بمحتوى كتاب الثقافة الإسلامية في مقرر الحديث ، أُستخدم المنهج الوصفي، أُستخدمت استمارة تحليل محتوى كأداة للبحث، تكونت العينة من جميع أفراد مجتمع البحث، وهي كافة محتوى الثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وقد توصل الباحث إلى ندرة تناول محتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للقضايا المعاصرة في جميع صفوف المرحلة، كما خلا محتوى الثقافة الإسلامية في جميع صفوف المرحلة الثانوية من القضايا المعاصرة التالية: الإرهاب والتطرف، والأمن الفكري، والحوار بين الأديان، والحوار الثقافي، وكذلك قضايا الحوار الوطني وتتمثل في: نشر ثقافة السلام،

وحرية الأديان، الشورى، وكذلك: القضايا الاقتصادية المعاصرة وهي: القروض الاستهلاكية والانتاجية، الجمعيات التعاونية، عقود التأمين، بطاقة الائتمان، المضاربة، زكاة الأسهم والمستندات، وكذلك: القضايا الاجتماعية المعاصرة مثل: العنوسة، زواج المسيار، قضية الهجرة للخارج والزواج بالأجنبيات، قضية عضل المرأة لقصد الاستفادة من راتبها، استخدام المنشطات، البطالة، قضية قيادة المرأة للسيارة، قضية السحر والشعوذة، قضايا الابتزاز.

وأجرى المالكي (٢٠٠٨) دراسة هدفت تعرف دور كتاب الحديث في تعزيز القيم الاخلاقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، أُستخدم المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة البحث من جميع مشرفي التربية الإسلامية وعددهم (٢٠) مشرفاً، ومن معلمي التربية الإسلامية وعددهم (٧٥) معلماً، وتوصل الباحث إلى أن درجة تعزيز جوانب القيم الخلقية في كتاب الحديث قد جاء بدرجة متوسطة، بنسبة بلغت (٧٢,٧٥٪)، وكان أعلى جانب هو الجانب الإيماني بدرجة بلغت ما نسبته (٨١,٢٥٪)، بينما كان الجانب التعبدي والجانب السلوكي متوسط التعزيز بنسبة بلغت (٧٧,٢٥٪)، أما في الجانب المعرفي فكان التعزيز ضعيفاً بنسبة بلغت (٦١,٢٥.

وجاءت دراسة الحيدر (٢٠٠٥) بهدف تحليل محتوى كتاب الحديث المقرر على طلبة الصف الأول الثانوي لتعرف مدى تحقيقه لأهداف المرحلة الثانوية، ولتعرف نقاط القوة والضعف في محتوى الكتاب، ولطبيعة البحث

فقد كان المنهج الوصفي هو منهج البحث، وبطاقة تحليل المحتوى هي أداته، ولتحقيق أهداف البحث فقد قام الباحث باختيار عينة من معلمي التربية الإسلامية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٦٩٠) معلمًا، وقد تم توزيع بطاقة تحليل المحتوى على أفراد العينة، كما قام البحث بتحليل المحتوى، وقد توصل الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها:

- تحقيق محتوى الحديث والثقافة الإسلامية لأحد عشر هدفًا من أهداف المرحلة الثانوية بدرجة كبيرة، والتي تمثل ما نسبته (٤٤٪) من مجموع الأهداف، وذلك في ضوء تحليل المعلمين.

- تحقيق محتوى الحديث والثقافة الإسلامية لأثني عشر هدفًا من أهداف المرحلة الثانوية والتي تمثل ما نسبته (٤٨٪) وذلك في ضوء تحليل الباحث.

وأجرى سالم (٢٠٠٤) دراسةً هدفت إلى تحليل مناهج الحديث في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ للوقوف على مدى قدرتها على مواجهة العولمة بمفاهيمها وقيمها، أُستخدم المنهج الوصفي، قام الباحث بإعداد أداتين: الأولى أداة تحليل محتوى للمناهج، والثانية أداة تقويم اشتملت على قائمة بالمعايير التي ينبغي تقويم المناهج في ضوئها. وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسة: خلو مناهج الحديث والثقافة الإسلامية من المفاهيم المرتبطة بالعولمة، واحتواء المنهج على مجموعة من القيم التي تبرز قيمة الأسرة، وتؤكد على قيمة التراث العربي الإسلامي، وتؤكد على حقوق الإنسان في الإسلام،

ودور التربية الإسلامية في بناء الشخصية الوطنية، وتبث قيم التسامح بين لطلبة.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت الجانب الأخلاقي في التواصل الإلكتروني:

أجرت شيو وزوردا (Shehu & Zhurda, 2017)دراسة هدفت لتقديم دليل واضح على الاتصال بين شبكات التواصل الاجتماعي والرعاية الوالدية في إدارة الاتصال المباشر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالباً (١١٠ ذكور، و١٤٥ إناث). تم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة SPSS، وتم استخدام قيمة كرونباخ ألفا ٠,٧٦٤ لقياس ثبات الأداة. كانت أكثر النشاطات تفضيلاً على الإنترنت بواسطة المراهقات هي تصفح الإنترنت لرؤية/ تعلم أشياء جديدة بنسبة (٦٨,٦٪) حيث أمضى (٣٤,١٪) حوالي أقل من ساعتين يومياً لمدة أسبوع. أحد الأسباب الرئيسة في إدارة الاتصال المباشر والإنترنت هو الرعاية الوالدية، والتي تعتبر من أهم شروط التربية.

وأجرى الجهني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات، أُستخدمت المقابلة كأداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلى أن استجابة الطلبة تزداد من خلال المشاركة على مواقع التواصل الاجتماعي بالإضافة إلى زيادة نسبة التحصيل الدراسي لديهم.

وأجرت العتيبي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرف نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) طالبة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجة طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس فاعلية الذات، واختبار التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت كيرني (Kearney, 2016)دراسة هدفت للكشف عن استخدام بيئة التعليم المباشر في جامعة بريطانية من وجهة نظر الطلاب، ودرست كيفية استخدام شبكات التواصل الاجتماعية بواسطة الطلاب خلال عملية الإنتاج المشترك للفائدة، واستفادت الباحثة من الأدب النظري للتسويق والأدب النظري للتعليم العالي، وكان الهدف الرئيس من الدراسة هو البحث التجريبي لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تسهيل إشراك الطلاب.

وأجرى الجمَّال (٢٠١٣) دراسة هدفت تعرف تأثير شبكات التواصل الاجتماعي عبر شبكة الإنترنت على النسق الأخلاقي والقيمي لدى الشباب من اجل الوصول لوضع آلية لتعزيز القيم الأخلاقية لديهم، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، اعتمد الباحث أداة المسح الميداني ومجموعات النقاش المركزة؛ لتطبيقها على عينة الدراسة والمختارة عشوائياً من مجتمع البحث والتي

تمثل (٦٠٠) شاباً وشابة، وقد كان من أبرز نتائج الدراسة: ارتفاع معدل استخدام الشباب لشبكة الإنترنت حيث أكدت العينة بأكملها استخدام الإنترنت، أما فيما يتعلق بشبكات التواصل الاجتماعي فتمثلت نسبة مستخدميها (٨٦,٣٣٪) من مجموع أفراد العينة، ولاشك أنها بذلك استطاعت أن تخلق مجالًا عامًا أحدث تأثيرًا على النسق القيمي الأخلاقي، كما أشارت النتائج إلى أن معدل الثقة في مواقع التواصل الاجتماعي منخفض للغاية.

وأجرى القرشي (٢٠١٣) دراسة هدفت تعرف أخلاقيات التواصل الإلكتروني عند طلبة الجامعات السعودية، والكشف عن مدى التزامهم بها، وتعرف مدى اختلاف هذه الأخلاقيات باختلاف متغيرات: التخصص، والمكان والعام الدراسي ، أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد صمم الباحث استبانة كأداة لبحثه للكشف عن واقع التزام طلاب الجامعات السعودية بهذه الأخلاقيات، وتعرف مدى اختلاف هذه الأخلاقيات باختلاف المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٣٩) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتوصلت الدراسةإلى وجود استخدام إيجابي بمستوى عالٍ لمواقع التواصل الاجتماعي في مستوى الأخلاقيات الإيمانية، ووجود استخدام سلبي لمواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني لخمس أخلاقيات تدور حول: نشر الفضئح، وانتشار الغيبة.

وأجرت الحمصي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى تعرف ظاهرة إدمان الإنترنت عند الشباب وعلاقتها بمهارات التواصل الاجتماعي، واعتمدت

الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، تكونت أدوات الدراسة من مقياس لإدمان الإنترنت ومقياس العلاقات الاجتماعية، وتكونت العينة من (١٥٠) طالباً وطالبةً ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الإدمان على الإنترنت ومهارات التواصل الاجتماعي تبعاً لمتغير الوضع الاقتصادي، وتبعاً لمتغير التخصص العلمي.ووجود فروق ذات دلالة احصائية في الإدمان على الإنترنت لدى العينة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرى آل مشافي (٢٠٠٥) بهدف تعرف الضوابط الأخلاقية لاستخدام وسائل الاتصالات في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية، وتنمية الوعي لدى المجتمع بأهمية الالتزام بالضوابط الأخلاقية عند استخدام تلك الوسائل، وكذلك تعرف دور الأسرة والمدرسة في تهذيب استخدام وسائل الاتصالات الحديثة، أُستخدم المنهج الوصفي والمنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلى أن التربية الإسلامية غنية بالنصوص التي تشمل جميع جوانب الحياة وصلاحها لكل زمان ومكان، وأن على المسلمين أن يواكبوا التقنية الحديثة وذلك بإبراز دور التربية الإسلامية تجاهها وتوجيه استخدامها الاستخدام الصحيح، وأن وسائل الاتصالات كسرت كل الحجب والقيود التي بين الدول والثقافات مما يوجب على الأمة الإسلامية أن تقف ضد الثقافات الوافدة والانسلاخ الأخلاقي، وأن سوء استخدام وسائل الاتصالات يؤثر على الأفراد والمجتمعات ويخلق الكثير من المشكلات الأخلاقية والسلوكية والاجتماعية.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وُجِدَ أن تقويم كتاب الحديث والثقافة الإسلامية قد حظي باهتمام الباحثين في هذا المجال وأجريت فيه العديد من البحوث والدراسات، وكذلك فيما يتعلق بموضوع الجانب الأخلاقي في التواصل الإلكتروني، وهذه البحوث والدراسات لها علاقة وطيدة بهذه الدراسة من عدة أوجه:

١) أوجه الاتفاق:

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع البحوث والدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي؛ نظراً لطبيعة موضوعات هذه البحوث والدراسات.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من: (سالم ٢٠٠٤، الحيدر ٢٠٠٥، الجهني ٢٠١١، الجهني ٢٠١٢) في استخدام بطاقة تحليل المحتوى أداةً للدراسة.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراستي كل من: (آل مشافي ٢٠٠٥، القرشي ٢٠١٣، Kearney, 2016) ، العتيبي، ٢٠١٦، الجهني، ٢٠١٧، Shehu & Zhurda, 2017، في تحديد أخلاقيات التواصل الإلكتروني.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراستي كل من: (الحيدر ٢٠٠٥، المالكي ٢٠٠٨) في تناول تقويم كتاب الحديث والثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي (المسار المشترك).

٢) أوجه الاختلاف:

تختلف الدراسة الحالية عن البحوث والدراسات السابقة في الوجوه الآتية:

- تتطرق هذه الدراسة لتقويم محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني، وهي بذلك تعد دراسة حديثة -في حدود اطلاع الباحثين- يمكن الاستفادة من نتائجها في تطوير محتوى كتاب الحديث، وهي من الأهداف التي تسعى إليها وزارة التعليم.
- تنفرد هذه الدراسة عن جميع البحوث والدراسات السابقة التي تم استعراضها بتحليل محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات.
- اختلفت الدراسة الحالية في التطرق إلى أخلاقيات التواصل الإلكتروني عن دراسة آل مشافي (٢٠٠٥) التي قامت بتعرف الضوابط الأخلاقية لاستخدام التواصل الإلكتروني في ضوء التربية الإسلامية، والقرشي (٢٠١٣) التي قامت لتعرف أهم أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي يجب التزام طلاب الجامعات السعودية بها، بينما الدراسة الحالية تقوم بتقويم محتوى كتاب الحديث للمسار المشترك بنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني.

٣) الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من نتائجها المتعلقة بتقويم كتاب الحديث بالمرحلة الثانوية.
- الاستفادة من دراسة آل مشافي (٢٠٠٥)، ودراسة القرشي (٢٠١٣)، في تحديد قائمة أخلاقيات التواصل الإلكتروني، في صورتها الأولية.

- الاستفادة من دراسة كلٍ من: (سالم ٢٠٠٤، الحيدر ٢٠٠٥، الجهني ٢٠١١، الجهني آل مشافي ٢٠٠٥، القرشي ٢٠١٣، Kearney, 2016، العتيبي، ٢٠١٦، (Shehu & Zhurda, 2017، في تحديد آلية التحليل وأسلوبه وفئته.

منهجية الدراسة:

أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي في تقويم محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة، مستخدماً أسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من كامل محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المملكة العربية السعودية، في طبعته عام(١٤٤٠/١٤٤١هـ-٢٠١٩/٢٠٢٠م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من جميع مجتمع الدراسة والممثلة في جميع محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات؛ حتى تكون النتائج أكثر، وقد تكوَّنت العينة من (٣) وحداتٍ هي: (وحدة: السنة النبوية، وحدة: الحديث النبوي، وحدة: الثقافة الإسلامية)، والجدول (١) يبين عدد الدروس والصفحات في هذه الوحدات:

جدول (١): عدد الدروس والصفحات في وحدات كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات

الوحدة	وحدة السنة النبوية	وحدة الحديث النبوي	وحدة الثقافة الإسلامية	جميع الوحدات
عدد الدروس	٢	١٠	١٤	٢٦
عدد الصفحات	١٥	٦٤	١١٢	١٩١

يتضح من الجدول (١) أن مجموع الدروس في وحدات كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات بلغ (٢٦) درساً، توزعت على الوحدات الثلاثة التالية: (وحدة السنة النبوية، وحدة الحديث النبوي، وحدة الثقافة الإسلامية) بعدد (٢، ١٠، ١٤) درسًا على التوالي، بينما بلغ مجموع صفحات هذه الوحدات (١٩١) صفحةً، توزعت على الوحدات الثلاثة التالية: (وحدة: السنة النبوية، وحدة: الحديث النبوي، وحدة: الثقافة الإسلامية) بعدد (١٥، ٦٤، ١١٢) صفحةً على التوالي، كما يتضح أن المدى بين عدد الدروس -على مستوى الوحدات- كبير؛ حيث بلغ (١٤-٢=١٠)، كما يتضح أيضاً أن المدى بين عدد الصفحات —على مستوى الوحدات- كبير؛ حيث بلغ (١١٢-١٥=٩٧)، وهذا المدى وسابقه يبين أن عدد الدروس والصفحات غير متقاربٍ وغير متجانسٍ.

أدوات الدراسة:

تطلب تحليل محتوى هذا الكتاب باستخدام أدواتٍ للدراسة، تمثَّلت في إعداد قائمة بأهم أخلاقيات التواصل الإلكتروني، ومن ثمَّ تحكيمها، وبعد ذلك تم تصميم قائمةٍ أخرى؛ لتعرُّف أهم أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي ينبغي تضمينها في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في

المرحلة الثانوية، وكذلك إعداد بطاقةٍ لتحليل المحتوى لمعرفة درجة تضمين محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية لأخلاقيات التواصل الإلكتروني.

صدق المقياس في الدراسة الحالية Scale Validity

صدق المحتوى Content Validity

تم عرض المحتوى على (١٥) محكماً من ذوي الاختصاص. واعتمد الباحثان على إجماع (٨٠٪) من المحكمين معياراً لقبول الفقرة، وبناءً على ذلك فقد تم جمع ملاحظات المحكمين الخبراء كافة، إذ لم تحذف أية فقرة، واقتصرت ملاحظاتهم على تعديل الصياغة اللغوية لتعليمات التطبيق.

ثبات المقياس Scale Reliability

من أجل الوقوف على ثبات القائمة قام الباحثان بالاعتماد على بيانات جميع أفراد العينة والمكونة من (٦٠) مبحوثاً في حساب معامل الاتساق الداخلي لألفا كرونباخ، وتتضح نتائج ذلك في الجدول التالي:

جدول (٢): معاملات ثبات عناصر قائمة أخلاقيات التواصل الإلكتروني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ

مجالات أداة الدراسة		عدد الفقرات	معامل الثبات
المجال الأول	الجوانب التعبدية والعقائدية	١٠	٠,٦٦
المجال الثاني	الجوانب الثقافية والاجتماعية	١٢	٠,٨٢
المجال الثالث	الجوانب السياسية والأمنية	٨	٠,٧٨
مجموع الثبات العام		٣٠	٠,٨٩

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمجال الأول كانت (٠,٦٦)، وللمجال الثاني (٠,٨٢)، وللمجال الثالث (٠,٧٨)، أما

مجموع الثبات العام فقد بلغ (٠,٨٩) وهذه القيمة تُعد مرتفعة لمدى ثبات أداة الدراسة.

تصحيح المقياس

استخدم الباحثان المقياس المتدرج الثلاثي أمام كل خُلُق من الأخلاقيات؛ لقياس درجة أهمية تضمين ذلك الخلق في محتوى الكتاب، ووفقًا لهذا المقياس تم تحديد درجة الأهمية كالتالي:

- تعطى درجة (٣) إذا كانت الاستجابة (مهمة جداً).
- تعطى درجة (٢) إذا كانت الاستجابة (مهمة).
- تعطى درجة (١) إذا كانت الاستجابة (مهمة إلى حدٍ ما).

ولذلك:

- إذا كان قيمة المتوسط الحسابي (١ – ١,٦٦) فإن درجة الأهمية (مهمة إلى حدٍ ما).
- إذا كان قيمة المتوسط الحسابي (١,٦٧ – ٢,٣٣) فإن درجة الأهمية (مهمة).
- إذا كان قيمة المتوسط الحسابي (٢,٣٤ – ٣) فإن درجة الأهمية (مهمة جداً).

بطاقة تحليل المحتوى:

تم تصميم هذه الاستمارة ليقوم الباحثين بحساب عدد مرات تكرار وحدة التحليل في محتوى الكتاب والذي يخضع للتحليل، وأيضاً حساب النسبة المئوية للتكرار

صدق بطاقة التحليل: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين كما تقدّم بيان ذلك في قائمة أخلاقيات التواصل الإلكتروني؛ وذلك للتأكد من صدق الأداة لقياس ما وضعت لأجله، وللتأكد من سلامتها اللغوية والعلمية؛ وصحة انتمائها للمجال الذي وضعت فيه.

١) ثبات بطاقة التحليل: حيث تم التعاون مع اثنين من المتخصصين بالعلوم الشرعية[١] لديهم القدرة على عملية التحليل، إذ قام كلٌّ واحدٍ منهم بشكلٍ مستقل بإجراءات التحليل لكامل المحتوى، وبعد ذلك حُسبت نسبة الاتفاق والاختلاف بين تحليل الباحثين وتحليل المحلِّلَين الآخَرين من خلال تطبيق معادلة "كوبر" على النحو التالي :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

وتتضح نتائج ذلك من خلال الجدول (٤):

جدول (٤): نسبة الاتفاق والاختلاف بين تحليل الباحثين وتحليل محلِّلَين آخرين لمحتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات

المحلِّل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
المحلِّل الأول	٣٨	٦	٨٦,٣٦٪
المحلِّل الثاني	٤١	٣	٩٣,١٨٪
الاثنين معاً	٧٩	٩	٨٩,٧٧٪

(١) – أ.د. محمد بن حامد البحيري (أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية)، و أ. إبراهيم بن عبدالله آل علوان (ماجستير فقه مقارن – معلم)

يتضح من الجدول (٤) أن نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثين وتحليل المحلِّلَين الآخَرين تراوحت بين (٨٦,٣٦٪-٩٣,١٨٪)، وبلغ متوسط نسبة الاتفاق (٨٩,٧٧٪)، وهي نسبة اتفاقٍ عالية تشير إلى ثبات التحليل، وصلاحية بطاقة التحليل لتحقيق الهدف منها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قام الباحثان ببناء قائمة بأخلاقيات التواصل الإلكتروني، وتتضح نتائج ذلك من خلال الجداول (٥،٦،٧). حيث توصل الباحثان إلى (٣٠) أخلاقية للتواصل الإلكتروني، مقسمةً على ثلاثة مجالات هي: الجوانب التعبدية والعقائدية، وقد شملت (١٠) أخلاقيات، والجوانب الثقافية والاجتماعية، وقد شملت (١٢) أخلاقية؛ ولعل السبب الرئيس في كون هذا المجال من أكثر المجالات احتواءً للأخلاقيات هو اتساع مفهوم الثقافة والمجتمع وشمولها للكثير من القضايا المرتبطة بالأخلاق، ثم مجال الجوانب السياسية والأمنية، حيث ضم (٨) أخلاقيات للتواصل الإلكتروني، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها القرشي (٢٠١٣)، والجمَّال (٢٠١٣)، و Kearney,2016، العتيبي، ٢٠١٦، (Shehu & Zhurda, 2017، حيث كان الاتفاق حاضراً في كثيرٍ من

الأخلاقيات التي توصل اليها الباحثان إلى وجوب الالتزام بها عند التواصل الإلكتروني بشكلٍ عام؛ مما يؤكد صدق النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

جدول (٥): درجة أهمية تضمين أخلاقيات التواصل الإلكتروني في الجوانب التعبدية والعقائدية بمحتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية حسب المتوسط الحسابي* لوجهة نظر المحكمين

م	الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني في الجوانب التعبدية والعقائدية	مهمة جدًا		مهمة		مهمة إلى حدٍ ما		المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة		
١	نشر الإسلام والدعوة إليه.	٥٨	٩٦,٧٪	١	١,٧٪	١	١,٧٪	٢,٩٥	مهمة جدًا
٢	استثمار مجال التواصل الإلكتروني في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.	٤٥	٧٥٪	١٣	٢١,٧٪	٢	٣,٣٪	٢,٧٢	مهمة جدًا
٣	التزام الصدق.	٥٦	٩٣,٣٪	٣	٥٪	١	١,٧٪	٢,٩٢	مهمة جدًا
٤	النهي عن افتراء القصص والروايات والأحاديث الموضوعة.	٥٠	٨٣,٣٪	٨	١٣,٣٪	٢	٣,٣٪	٢,٨	مهمة جدًا
٥	التحذير من التصدر للفتيا بلا علم.	٥٤	٩٠٪	٥	٨,٣٪	١	١,٧٪	٢,٨٨	مهمة جدًا
٦	الوفاء بالعهود والمواثيق.	٥٣	٨٨,٣٪	٥	٨,٣٪	٢	٣,٣٪	٢,٨٥	مهمة جدًا
٧	الأمر بغض البصر عن رؤية الصور والمقاطع اللاأخلاقية المنتشرة.	٥٣	٨٨,٣٪	٦	١٠٪	١	١,٧٪	٢,٨٧	مهمة جدًا
٨	استخدام شعيرة السلام ورده.	٤٢	٧٠٪	١٦	٢٦,٧٪	٢	٣,٣٪	٢,٦٧	مهمة جدًا
٩	استشعار مراقبة الله تعالى.	٥٦	٩٣,٣٪	٤	٦,٧٪	٠	٠٪	٢,٩٣	مهمة جدًا
١٠	التحذير من الغلو والتقصير.	٥٠	٨٣,٣٪	٨	١٣,٣٪	٢	٣,٣٪	٢,٨	مهمة جدًا

* تم احتساب المتوسط الحسابي وفق المعيار المحدد لكل استجابة.

جدول (٦): درجة أهمية تضمين أخلاقيات التواصل الإلكتروني في الجوانب الثقافية والاجتماعية في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية حسب المتوسط الحسابي* لوجهة نظر المحكمين

م	الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني في الجوانب الثقافية والاجتماعية	مهمة جدًا		مهمة		مهمة إلى حدٍ ما		المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة		
١	حفظ الحقوق الفكرية للأفراد أو المؤسسات.	٣٨	٦٣,٣٪	١٧	٢٨,٣٪	٥	٨,٣٪	٢,٥٥	مهمة جدًا
٢	التحلي بالآداب الشرعية في التواصل مع الجنس الآخر.	٥٠	٨٣,٣٪	١٠	١٦,٧٪	٠	٠٪	٢,٨٣	مهمة جدًا
٣	النهي عن نشر ما يخدش حياء المسلم.	٤٩	٨١,٧٪	١١	١٨,٣٪	٠	٠٪	٢,٨٢	مهمة جدًا
٤	التحذير من ذكر الناس بما يكرهون.	٣٩	٦٥٪	١٩	٣١,٧٪	٢	٣,٣٪	٢,٦٢	مهمة جدًا
٥	التحذير من نقل الكلام بين الناس على وجه الإفساد.	٥٠	٨٣,٣٪	١٠	١٦,٧٪	٠	٠٪	٢,٨٣	مهمة جدًا
٦	صلة الأرحام عن طريق وسائل التواصل الإلكتروني.	٢٣	٣٨,٣٪	٢٦	٤٣,٣٪	١١	١٨,٣٪	٢,٢	مهمة
٧	ستر عيوب الناس والتغاضي عن زلاتهم.	٤٨	٨٠٪	١١	١٨,٣٪	١	١,٧٪	٢,٧٨	مهمة جدًا
٨	النهي عن نشر الروابط الإلكترونية المثيرة فور تلقيها حتى تثبت سلامتها من المحاذير.	٤٨	٨٠٪	١٢	٢٠٪	٠	٠٪	٢,٨	مهمة جدًا
٩	التحذير من إهدار الوقت فيما لا فائدة منه.	٣٤	٥٦,٧٪	١٩	٣١,٧٪	٧	١١,٧٪	٢,٤٥	مهمة جدًا
١٠	الابتعاد عن إقامة العلاقات الإلكترونية مع رفقاء السوء أو المجهولين.	٤٥	٧٥٪	١٠	١٦,٧٪	٥	٨,٣٪	٢,٦٧	مهمة جدًا
١١	التحذير من نشر ما من شأنه بث العصبية والقبلية الجاهلية.	٤٣	٧١,٧٪	١٦	٢٦,٧٪	١	١,٧٪	٢,٧	مهمة جدًا
١٢	الالتزام بآداب الحوار مع الآخرين.	٤٢	٧٠٪	١٣	٢١,٧٪	٥	٨,٣٪	٢,٦٢	مهمة جدًا

* تم احتساب المتوسط الحسابي وفق المعيار المحدد لكل استجابة.

جدول (٧): درجة أهمية تضمين أخلاقيات التواصل الإلكتروني في الجوانب السياسية والأمنية في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية حسب المتوسط الحسابي* لوجهة نظر المحكمين

م	الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني في الجوانب السياسية والأمنية	مهمة جدًا		مهمة		مهمة إلى حدٍ ما		المتوسط الحسابي	درجة الأهمية
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة		
١	وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر في غير معصية.	٥٨	٩٦,٧٪	٢	٣,٣٪	٠	٠٪	٢,٩٧	مهمة جدًا
٢	الذب عن ولاة الأمر والدفاع عنهم.	٤٨	٨٠٪	١١	١٨,٣٪	١	١,٧٪	٢,٧٨	مهمة جدًا
٣	النهي عن الانجراف خلف من يُحرِّض على الخروج على ولاة الأمر.	٥٢	٨٦,٧٪	٨	١٣,٣٪	٠	٠٪	٢,٨٧	مهمة جدًا
٤	الدعوة إلى جمع الكلمة ووحدة الصف.	٥٥	٩١,٧٪	٤	٦,٧٪	١	١,٧٪	٢,٩	مهمة جدًا
٥	الإبلاغ عن المواقع والمشاركات المشبوهة.	٤٢	٧٠٪	١٣	٢١,٧٪	٥	٨,٣٪	٢,٦٢	مهمة جدًا
٦	الدفاع عن العلماء وعدم التشكيك فيهم.	٤٩	٨١,٧٪	٩	١٥٪	٢	٣,٣٪	٢,٧٨	مهمة جدًا
٧	عدم الخوض في الصراعات الفكرية دون علم.	٤٧	٧٨,٣٪	١٢	٢٠٪	١	١,٧٪	٢,٧٧	مهمة جدًا
٨	الحفاظ على المعلومات السرية والوثائق الهامة.	٤٣	٧١,٧٪	١٣	٢١,٧٪	٤	٦,٧٪	٢,٦٥	مهمة جدًا

* تم احتساب المتوسط الحسابي وفق المعيار المحدد لكل استجابة.

عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

وللإجابة عن هذا السؤال أعد الباحثان أداة لتحليل محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات، وتم استخدامها في صورتها النهائية لمعرفة درجة تضمين محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات لأخلاقيات التواصل الإلكتروني.

وقد أسفرت نتائج تحليل محتوى المنهج على الآتي:

أ- نتائج تحليل محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء قائمة أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي أعدها الباحثان من حيث عدد الأخلاقيات في كل وحدة من وحدات المنهج، وطريقة المعالجة ونسبتها في ضوء القائمة:

جدول (٨): عدد أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي تناولها محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات ونسبتها إلى إجمالي الأخلاقيات التي حوتها قائمة أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي ينبغي تضمينها بمحتوى الكتاب

م	الوحدة	معالجة تفصيلية		معالجة جزئية		الإجمالي على مستوى الوحدة		الإجمالي في جميع الوحدات	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	عدد الأخلاقيات	النسبة	عدد الأخلاقيات	النسبة
١	وحدة السنة النبوية	٠	٪٠	٣	٪١٠	١	٪٣,٣	١٦	٪٥٣,٣
٢	الحديث النبوي	٨	٪٢٦,٧	٥	٪١٦,٧	١١	٪٣٦,٧		
٣	وحدة الثقافة الإسلامية	١٨	٪٦٠	١٠	٪٣٣,٣	١٣	٪٤٣,٣		

ويتضح من الجدول (٨) ما يأتي:

١- أن محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات تناول (١٦) أخلاقية من أخلاقيات التواصل الإلكتروني من إجمالي (٣٠) أخلاقية تناولتها القائمة التي أعدها الباحثان، وبنسبة بلغت (٥٣,٣٪).

٢- أن أعلى الوحدات في الكتاب تناولاً لأخلاقيات التواصل الإلكتروني هي: وحدة الثقافة الإسلامية، حيث تناولت (١٣) أخلاقية بشكل عام، بتكرار بلغ (١٨) مرة، وتكرار التناول الجزئي (١٠) مرات، وكانت نسبة ذلك التناول الجزئي إلى إجمالي الأخلاقيات الواردة بالقائمة (٤٣,٣٪).

٣- جاءت وحدة الحديث النبوي في المرتبة الثانية من حيث تناولها لأخلاقيات التواصل الإلكتروني، حيث تناولت (١١) أخلاقية بشكل عام، بتكرار بلغ (٨) مرات، بينما كان تكرار التناول الجزئي (٥) مرات، وكانت نسبة تكرار التناول الجزئي إلى إجمالي الأخلاقيات الواردة بالقائمة (٣٦,٧٪).

٤- جاءت وحدة السنة النبوية في المرتبة الثالثة –الأخيرة- من حيث تناولها لأخلاقيات التواصل الإلكتروني؛ حيث تناولت أخلاقية واحدة بشكل عام، بلغ تكرار التناول الجزئي (٣) مرات وبشك، وكانت نسبة تكرار التناول الجزئي إلى إجمالي الأخلاقيات الواردة بالقائمة (٣,٣٪).

وفي ضوء النتائج السابقة، يتضح أن نسبة تناول محتوى كتاب الحديث لأخلاقيات التواصل الإلكتروني بوجهٍ عام وبالنسبة إلى مجموع الأخلاقيات الواردة بالقائمة التي أعدها الباحثان كان متوسطاً، وأما إذا قورن ذلك التناول لأخلاقيات التواصل الإلكتروني بالنسبة إلى مجموع فقرات المحتوى فقد بلغ (٢٦) فقرة وهو ما يُمثِّل نسبة (٣,١٤٪) من مجموع فقرات المحتوى والتي بلغت (٨٢٨) فقرة تم تحليلها، الأمر الذي يفوت على أبنائنا الطلاب والطالبات كثيرًا من الفوائد التي تتحقق من معرفتهم بتلك الأخلاقيات، في جميع النواحي التعبدية والثقافية والاجتماعية والسياسية–خاصةً تلك الأخلاقيات التي لم يتطرق لها محتوى الكتاب -، لاسيما إذا علمنا أن الكتاب قد تطرَّق لجميع الأخلاقيات دون ارتباطٍ بشكل التواصل السائد اليوم وهو التواصل الإلكتروني، كما أن هذا الخلل في المحتوى يناقض الشمول الذي تتميز به الثقافة الإسلامية في جميع جوانب الحياة المختلفة، كما يناقض

أيضاً كثيراً مما أوصت به الدراسات العلمية في مجال التربية الإسلامية، حيث أوصت دراسة كلٍ من (سالم، ٢٠٠٤؛ الجغيمان، ٢٠٠٥؛ المالكي، ٢٠٠٨)، بضرورة شمولية محتوى مناهج التربية الإسلامية، بأن تتوافق مع واقع الفرد ومجتمعه، وحاجات العصر الذي يعيش فيه، وقد يكون هنا مبررٌ لعدم تناول القائمين على مناهج العلوم الشرعية بوزارة التعليم لبعض الأخلاقيات في هذا المحتوى؛ حيث أن مناهج العلوم الشرعية تكاملية، ومالم يتم تناوله في مرحلة قد يتم تناوله في مرحلة أخرى، إلا أنه يؤخذ على المحتوى عدم ربطه بواقع حياة الطالب المعاصرة.

ويوضح الجدول (٩) التالي الأعداد والنسب المئوية لتناول المحتوى لهذه الأخلاقيات (بشكلٍ عام) وفقاً للمجالات الرئيسة للقائمة على النحو التالي:

جدول (٩): الأعداد والنسب المئوية* لتناول محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات لأخلاقيات التواصل الإلكتروني (بشكلٍ عام) موزعةً وفقاً للمجالات الرئيسة

م	المجال	عدد الأخلاقيات	معالجة تفصيلية		معالجة جزئية		الإجمالي	
			التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
١	الجوانب التعبدية والعقائدية	٩	١٣	٪٢٩,٦	١٣	٪٢٩,٦	٢٦	٪٥٩,١
٢	الجوانب الثقافية والاجتماعية	٥	٨	٪١٨,٢	٥	٪١١,٤	١٣	٪٢٩,٦
٣	الجوانب السياسية والأمنية	٢	٥	٪١١,٤	٠	٪٠	٥	٪١١,٤
م	المجموع	١٦	٢٦	٪٥٩,١	١٨	٪٤٠,٩	٤٤	٪١٠٠

* تم احتساب النسبة المئوية إلى مجموع تكرار الأخلاقيات الواردة من القائمة.

يتضح من الجدول (٩) أن المجال الأول وهو: الجوانب التعبدية والعقائدية يُعدُّ أكثر المجالات تناولاً في عدد الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني، حيث كانت نسبة تناوله في المحتوى (٥٩,١٪) من إجمالي تكرار الأخلاقيات الواردة في المحتوى من القائمة التي أعدها الباحثان، وبنسبة تناول تفصيلية بلغت (٢٩,٦٪) وتكرار (١٣) مرة، وبنسبة تناول جزئية بلغت (٢٩,٦٪) وتكرار (١٣) مرة.

كما يتضح من الجدول (٩) أيضاً، أن المجال الثاني وهو: الجوانب الثقافية والاجتماعية هو الثاني من حيث عدد الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني تناولاً في المحتوى، حيث كانت نسبة تناوله (٢٩,٦٪) من إجمالي تكرار الأخلاقيات الواردة في المحتوى من القائمة التي أعدها الباحثان، وبنسبة تناول تفصيلية بلغت (١٨,٢٪) وتكرار (٨) مرات، وبنسبة تناول جزئية بلغت (١١,٤٪) وتكرار (٥) مرات.

كما يتضح من الجدول (٩)، أن المجال الثالث وهو: الجوانب السياسية والأمنية هو الثالث -والأخير- من حيث عدد الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني تناولًا في المحتوى، حيث كانت نسبة تناوله (١١,٤٪) من إجمالي تكرار الأخلاقيات الواردة في المحتوى من القائمة التي أعدها الباحثان، حيث كان التناول لها جميعًا بشكل تفصيلي وبتكرار (٥) مرات.

كما يتضح من الجدول (٩)، أن المجالين الثاني والثالث (الجوانب الثقافية والاجتماعية، والجوانب السياسية والأمنية) كان التناول فيها ضعيفاً وغير كافٍ، وهذا يدل عدم الاهتمام بهذه الجوانب الهامة لطلاب الصف الأول

الثانوي لاسيما مع الخصائص التي يتصف بها الطلاب في هذه المرحلة العمرية تحديدًا والتي تتطلب ضرورة التوجيه والتثقيف بأخلاقيات التواصل الإلكتروني الذي أصبح سمة العصر وأحد الضرورات اليومية للفرد وبالتحديد في الجوانب التي لم يوفَّق المحتوى في تناولها بشكلٍ مطلوب وهي: الثقافية والاجتماعية والسياسية والأمنية. يوضح الملحق (١) حصول أخلاقية (النهي عن افتراء القصص والروايات والأحاديث الموضوعة) أعلى تكرار في الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني التي تناولها محتوى الكتاب بتكرار (٧) مرات وبنسبة بلغت (١٥,٩١٪) من مجموع تكرار أخلاقيات القائمة، وهو الأمر الذي يعتقد الباحثان مناسبته لواقع الطلاب.

ثم يأتي في المرتبة الثانية كلاً من الأخلاقيتين: (التزام الصدق، والنهي عن نشر الروابط الإلكترونية المثيرة فور تلقيها حتى تثبت سلامتها من المحاذير) بتكرار مقداره (٥) مرات، وبنسبة بلغت (١١,٣٦٪)، وهو ما يشير إلى أهمية هاتين الأخلاقيتين في زمن كثرة المعلومات وتعدد مصادرها وسرعة انتشارها.

ثم يأتي في المرتبة الثالثة أخلاقية: (التحذير من إهدار الوقت فيما لا فائدة منه) بتكرارٍ بلغ (٤) مرات وبنسبة (٩,٠٩٪)، وهو تناولٌ ضعيفٌ بلا شك مقابل الأوقات الطويلة التي تُقضى في التواصل الإلكتروني من خلال مشاهدة واقعهم.

ثم يأتي في المرتبة الرابعة أخلاقية (نشر الإسلام والدعوة إليه) بتكرار بلغ (٣) مرات وبنسبة تناول بلغت (٦,٨٢٪).

واللافت للنظر تأخر أخلاقياتٍ متعددة إلى المرتبة الخامسة كان الأجدر بها أن تكون متقدمة في سلم ترتيب الأولويات؛ نظراً لكثرة برامج التواصل الإلكتروني، وسهولة الدعوة إلى الله عن طريق ذلك المجال، وكثرة المخالفات التي قد تعرض للمستخدم، وانفتاح المستخدم على المجتمعات التي قد تخالف قيم مجتمعه وثقافته ومبادئه، وتلك الأخلاقيات هي: (استثمار مجال التواصل الإلكتروني في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والوفاء بالعهود والمواثيق، والأمر بغض البصر عن رؤية الصور والمقاطع اللاأخلاقية المنتشرة، واستشعار مراقبة الله تعالى، والتحذير من الغلو والتقصير، والابتعاد عن إقامة العلاقات الإلكترونية مع رفقاء السوء أو المجهولين)، وقد أكدت الكثير من الدراسات على خطورة العلاقات الإلكترونية على الأفراد والمجتمعات إذا خلت تلك العلاقات من الضوابط والآداب، ومن تلك الدراسات ما أورده كلٌّ من: Froding and Peterson, 2012; Rodogno, 2012).)

ثم يأتي في المرتبة السادسة –والأخيرة– كلًا من: (التحذير من التصدر للفتيا بلا علم، والنهي عن نشر ما يخدش حياء المسلم، والتحذير من نشر ما من شأنه بث العصبية والقبلية الجاهلية، والدفاع عن العلماء وعدم التشكيك فيهم) والواقع يشهد بالحاجة الماسة إلى تثقيف مستخدمي شبكات وبرامج التواصل الإلكتروني بخطورة القول على الله بلا علم، وعدم إحداث الفرقة والاختلاف في زمنٍ نحن أحوج فيه لجمع الكلمة وتوحيد الصف والوقوف صفًا واحدًا خلف ولاة أمرنا وعلمائنا، وأهمية ترسيخ هذه المبادئ في أذهان طلابنا.

وخلاصة القول أن أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي تناولها محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات تميزت كالآتي:

اولاً: تميز كمي: إذ تراوحت هذه النسبة من (٢,٢٧٪-١٥,٩١٪)، وهذا يعني أن مستوى تناول الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في المرحلة الثانوية بشكلٍ عام كان ضعيفاً.

ثانياً: على مستوى الطرح: فإنه وإن حالف واضعي المناهج التوفيق في التطرق إلى أخلاقيات التواصل الإلكتروني أحيانًا، فقد خالفهم التوفيق أحيانًا كثيرة، ومن خلال هذه النتيجة نرى ضرورة ربط المناهج بحاجات الطلبة وحاجات المجتمع، وما يتماشى مع واقعهم المعاصر، فالواقع يشهد تطورًا سريعًا في جميع المجالات، مما يستلزم من المناهج أن تكون قادرةً على مواكبة ذلك التطور، لا سيما فيما يتعلق بتسليح الأفراد بالسمات والخصائص المتعلقة بالهوية الإسلامية، من خلال ربط الثقافة الإسلامية -الصالحة لكل زمانٍ ومكان- بمتغيرات العصر ومستحدثاته كالتواصل الإلكتروني الذي أصبح أحد الضرورات اليومية على مستوى الأفراد والمؤسسات والحكومات.

ومما يؤكد قصور محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في التطرق إلى أخلاقيات التواصل الإلكتروني أنه قد خلا من معالجة (١٤) أخلاقية للتواصل الإلكتروني مما ورد في القائمة المعدة للتحليل، وهذه الأخلاقيات هي: (استخدام شعيرة السلام ورده، وحفظ الحقوق الفكرية للأفراد أو المؤسسات، والتحلي بالآداب الشرعية في التواصل مع الجنس

الآخر، والتحذير من ذكر الناس بما يكرهون، والتحذير من نقل الكلام بين الناس على وجه الإفساد، وصلة الأرحام عن طريق وسائل التواصل الإلكتروني، وستر عيوب الناس والتغاضي عن زلاتهم، والالتزام بآداب الحوار مع الآخرين، وجوب السمع والطاعة لولاة الأمر في غير معصية، والذب عن ولاة الأمر والدفاع عنهم، والنهي عن الانجراف خلف من يُحرِّض على الخروج على ولاة الأمر، والدعوة إلى جمع الكلمة ووحدة الصف، والإبلاغ عن المواقع والمشاركات المشبوهة، والحفاظ على المعلومات السرية والوثائق الهامة).

والمتأمل في حال الأفراد بشكلٍ عام على شبكات التواصل الإلكتروني يشعر بالحاجة الماسة إلى ضرورة توجيه شبابنا إلى وجوب التمسك بالأخلاق الإسلامية في ذلك التواصل الذي حل محل التواصل المباشر في كثيرٍ من المواقف الحياتية، وانفتح فيه الفرد على مختلف الثقافات والمجتمعات، مما يندد بالخطر على توجهات الشباب وإيمانهم وأفكارهم إذا لم يدعّم ذلك الانفتاح بالتوجيه الحثيث وربط مناهجنا بلغة العصر وواقعه وكيفية التواصل بين أفراده.

وهذا ما أشارت إليه دراسة آل مشافي (٢٠٠٥) من أن وسائل الاتصالات كسرت كلَّ الحجب والقيود التي بين الدول والثقافات، مما يوجب على الأمة الإسلامية الوقوف ضد الثقافات الوافدة والانسلاخ الأخلاقي؛ لأن سوء استخدام وسائل الاتصالات يؤثر سلبًا على الأفراد والمجتمعات ويخلق الكثير من المشكلات الأخلاقية والفكرية والسلوكية والاجتماعية.

ومما يؤكد ضرورة الاهتمام بالواقع المعاصر ما أوصت به العديد من الدراسات كدراسة المالكي (٢٠٠٧) حيث أوصت بضرورة ربط المناهج

الشرعية بالمستجدات الحديثة؛ حتى يشعر الطلاب بشمولية الدين الإسلامي، كما أكدت دراسة الجغيمان(٢٠٠٥) على الاهتمام ببناء مناهج التربية الإسلامية بما يتماشى مع الواقع بدءاً من إعادة النظر في أهدافها في ضوء القضايا المعاصرة، وهو ما أوصت به دراسة لافي (١٩٩٩) بأن يكون ذلك في جميع مراحل التعليم.

وبصرف النظر عن كمّ الأخلاقيات التي تناولها المحتوى أو مستوى تناولها، ماذا عن كيفية معالجة محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات للأخلاقيات التي تناولها؟

حيث يوضح الملحق (٢) أن محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات تناول (١٦) أخلاقية للتواصل الإلكتروني كما هو موضح بالجدول، بتكرارٍ بلغ (٤٤) (معالجة تفصيلية + معالجة جزئية)، وقد بلغ مجموع تكرار المعالجات التفصيلية (٢٦) تكراراً بنسبة (٥٩,١٪)، ومجموع تكرار المعالجات الجزئية (١٨) تكرارًا بنسبة (٤٠,٩٪)، وهذا يشير إلى أن معالجة محتوى الكتاب للأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني غلبت عليها المعالجة التفصيلية، مع التسليم بضعف التناول كما تقدم.

كما يشير إلى أن الأخلاقيات المرتبطة بالتواصل الإلكتروني التي تمت معالجتهما تفصيلياً بنسبة (١٠٠٪) هي الأخلاقيات التالية: (التحذير من التصدر للفتيا بلا علم، الأمر بغض البصر عن رؤية الصور والمقاطع اللاأخلاقية المنتشرة، استشعار مراقبة الله تعالى، النهي عن نشر ما يخدش حياء المسلم، الابتعاد عن إقامة العلاقات الإلكترونية مع رفقاء السوء أو

المجهولين، التحذير من نشر ما من شأنه بث العصبية والقبلية الجاهلية، الدفاع عن العلماء وعدم التشكيك فيهم، عدم الخوض في الصراعات الفكرية دون علم).

أما المعالجة الجزئية بنسبة (١٠٠٪) كانت لأخلاقية واحدة وهي: (الوفاء بالعهود والمواثيق).

كما يشير الملحق (٢) إلى أخلاقيتَين تمت معالجتها بنسبة متساوية تفصيلياً وجزئياً بنسبة (٥٠٪) لكل جزئية وهاتان الأخلاقيتان: (استثمار مجال التواصل الإلكتروني في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، التحذير من الغلو والتقصير).

أما الأخلاقيات التي كانت معالجتها أقرب إلى الطريقة التفصيلية منها إلى الطريقة الجزئية فكانت من نصيب أخلاقيتَين –أيضاً– هما: (نشر الإسلام والدعوة إليه، النهي عن نشر الروابط الإلكترونية المثيرة فور تلقيها حتى تثبت سلامتها من المحاذير).

وأما الأخلاقيات التي كانت معالجتها أقرب إلى الطريقة الجزئية منها إلى الطريقة التفصيلية فهي الأخلاقيات التالية: (التزام الصدق، النهي عن افتراء القصص والروايات والأحاديث الموضوعة، التحذير من إهدار الوقت فيما لا فائدة منه)، والجدير بالإشارة أن مثل هذه الأخلاقيات كان الأجدر أن يتم معالجتها تفصيليًا بنسبة (١٠٠٪) لحاجة الطلاب إليها في هذا المرحلة تحديدًا.

وعلى وجه العموم: فإن المعالجة التي تمت بها أخلاقيات التواصل الإلكتروني في محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات غلبت عليها المعالجة التفصيلية، أما من حيث التناول فإنه يغلب عليها الضعف في تناول أخلاقيات التواصل الإلكتروني.

وهذا لا يحقق الهدف المنشود من تدريس الحديث والثقافة الإسلامية فإن من أهداف تدريس الحديث والثقافة الإسلامية –كما تقدم: أن يدرك الطلاب شمولية الدين الإسلامي، ونحن نرى إغفال الكتاب هنا إلى جانب مهم من جوانب الحياة المعاصرة وهذا الجانب هو لغة التخاطب السائدة بين الأفراد والمجتمعات ألا وهو: التواصل الإلكتروني، فمن اللازم ربط ثقافتنا الدينية وما ينبثق منها من أخلاقٍ سامية بواقعنا المعاصر وطريقة تواصلنا مع غيرنا في وقتنا الراهن، لا أن تكون المعلومات المقدمة في مناهجنا مجرّدَ معلوماتٍ نظريةٍ ليس لها ارتباط بواقع الطالب وحياته اليومية.

***

ملخص نتائج الدراسة:

١- أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات بلغت ثلاثين أخلاقية، مقسمة على ثلاثة مجالات هي: مجال الجوانب التعبدية والعقائدية، وقد ضم عشر أخلاقيات، ثم مجال الجوانب الثقافية والاجتماعية، وقد ضم اثنا عشر أخلاقية، ثم مجال الجوانب السياسية والأمنية، وقد ضم ثمان أخلاقيات.

٢- نتائج تحليل محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني التي حوتها أداة الدراسة:

أ- من حيث عدد الأخلاقيات ونسبتها بوجهٍ عام:

بلغ عدد الأخلاقيات التي تناولها محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات (١٦) أخلاقية من إجمالي (٣٠) أخلاقية للتواصل الإلكتروني تناولتها القائمة، وبنسبة بلغت (٥٣,٣٪).

ب- من حيث عدد الأخلاقيات التي تمت معالجتها حسب وحدات الكتاب:

فقد أثبتت نتائج الدراسة أن محتوى وحدة السيرة النبوية كان أقلَّ وحدات الكتاب تناولًا لأخلاقيات التواصل الإلكتروني حيث تمت فيه معالجة أخلاقية واحدة من أصل (٣٠) أخلاقية وردت بالقائمة بتكرارٍ بلغ (٣) مراتٍ فقط، وهذا قصورٌ شديد في محتوى هذه الوحدة –تحديدًا–، لبعده الشديد عن الارتباط بواقع الطلاب وحل مشكلاتهم، وتأتي وحدة الحديث النبوي في المرتبة الثانية من حيث التناول لأخلاقيات التواصل الإلكتروني

حيث عالجت (١١) أخلاقية بشكلٍ عام، وبتكرارٍ بلغ (١٣) مرة، وقد كانت وحدة الثقافة الإسلامية أعلى وحدات الكتاب تناولًا لأخلاقيات التواصل الإلكتروني، حيث تناولت (١٣) أخلاقية بشكلٍ عام، وبتكرارٍ بلغ (٢٨) مرة، وهذه الوحدة وإن كانت أعلى في التناول من سابقتيها إلا أن التناول لا يزال ضعيفًا، لا سيما وأن وحدة الثقافة الإسلامية أكبر وحدات الكتاب من حيث المحتوى، واشتمالها على درسٍ خاص بآداب التعامل مع التقنية، ومع هذا كلّه إلا أنها لم تتناول إلا (١٣) أخلاقية –كما تقدم– من أصل (٣٠) أخلاقية وردت بالقائمة.

وهذه النتائج تبين لنا إلى أي مدى بلغ ابتعاد كتاب الحديث والثقافة الإسلامية عن مسايرة الواقع وتلبيته لاحتياجات المجتمع وحله لمشكلات الطلاب، وكم هي حجم الفجوة بين مضمون المحتوى والارتباط بواقع الطلاب ولغة عصرهم، وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدراسات كدراسة كلٍ من (سالم، ٢٠٠٤؛ الجغيمان، ٢٠٠٥؛ المالكي، ٢٠٠٨) التي ألقت الضوء على بُعْد مناهج التربية الإسلامية عن الارتباط بالواقع وحل مشكلات الطلاب وتلبية حاجات مجتمعهم.

ج- من حيث عدد الأخلاقيات التي تمت معالجتها حسب المجالات الرئيسة للقائمة:

فقد أشارت نتائج الدراسة أن محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات قد تناول في مجال الجوانب التعبدية والعقائدية (٩) أخلاقيات من أصل (١٠) أخلاقيات تناولتها القائمة، وهذا المجال هو أعلى المجالات

تناولًا في محتوى الكتاب، بينما تناول المحتوى في مجال الجوانب الثقافية والاجتماعية (٥) أخلاقيات من أصل (١٢) أخلاقية وردت بالقائمة، وقد تناول في مجال الجوانب السياسية والأمنية أخلاقيتين فقط من أصل ثمان أخلاقيات وردت بالقائمة.

والسؤال المهم هنا: ما الأخلاقيات التي حظيت بالاهتمام في التناول في محتوى الكتاب؟ فقد أوضحت نتائج الدراسة حصول أخلاقية (النهي عن افتراء القصص والروايات والأحاديث الموضوعة) في المرتبة الأولى، وهو الأمر الذي يعتقد الباحثان مناسبته لواقع الطلاب، ثم يأتي بعدها في المرتبة الثانية كلًا من الأخلاقيتين: (التزام الصدق، والنهي عن نشر الروابط الإلكترونية المثيرة فور تلقيها حتى تثبت سلامتها من المحاذير)، وهو ما يشير إلى أهمية هاتين الأخلاقيتين في زمن كثرة المعلومات وتعدد مصادرها وسرعة انتشارها، ومن اللافت للنظر تراجع كثير من الأخلاقيات في نسبة التناول كان الأجدر بها أن تكون في مراتب متقدمة، فقد جاء في المرتبة السادسة –والأخيرة– كلًا من: (التحذير من التصدر للفتيا بلا علم، والنهي عن نشر ما يخدش حياء المسلم، والتحذير من نشر ما من شأنه بث العصبية والقبلية الجاهلية، والدفاع عن العلماء وعدم التشكيك فيهم) والواقع يشهد بالحاجة الماسة إلى تثقيف مستخدمي شبكات وبرامج التواصل الإلكتروني بخطورة القول على الله بلا علم، وعدم إحداث الفرقة والاختلاف في زمنٍ نحن أحوج فيه لجمع الكلمة وتوحيد الصف والوقوف صفًا واحدًا خلف ولاة أمرنا وعلمائنا، وأهمية ترسيخ هذه المبادئ في أذهان طلابنا.

د- من حيث كيفية معالجة المحتوى للأخلاقيات التي تناولها:

فقد كشفت نتائج الدراسة أن معالجة وحدة السنة النبوية لأخلاقيات التواصل الإلكتروني كانت بشكلٍ جزئي، وأن السمة الغالبة لمعالجة وحدة الحديث النبوي لأخلاقيات التواصل الإلكتروني كانت معالجةً تفصيلية، وكذلك الحال في وحدة الثقافة الإسلامية فقد كانت السمة الغالبة في معالجته للأخلاقيات بشكلٍ تفصيلي، وبهذا يتبين لنا أن الغالب على محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في طريقة معالجته لأخلاقيات التواصل الإلكتروني هي المعالجة التفصيلية، حيث كان تلك المعالجة بتكرارٍ بلغ (٢٦) مرة، وبنسبة مئويةٍ بلغت (٨٦,٧٪)، أما المعالجة الجزئية فقد كانت بتكرار (١٨) مرة، وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪) .

***

ثانيًا: توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

(١) ضرورة أن يرتبط محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات – تحديداً–، وبقية المناهج عموماً بواقع الطلاب واحتياجاتهم، واحتياجات المجتمع ومشكلاته.

(٢) أن يهتم القائمون على مناهج الحديث والثقافة الإسلامية بغرس الأخلاق الفاضلة وترسيخ الهوية الدينية في نفوس الشباب من خلال ربط الموروث الأخلاقي السامي للثقافة الإسلامية –الصالحة لكل زمانٍ ومكان– بمتغيرات العصر ومستحدثاته كالتواصل الإلكتروني الذي أصبح أحد الضرورات اليومية على مستوى الأفراد والمؤسسات والحكومات.

(٣) أن يعالج محتوى كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات أخلاقيات التواصل الإلكتروني بصورة صريحة وتفصيلية؛ لكون هذا التواصل هو السائد والعام في الوقت الراهن.

(٤) أن يهتم القائمون على مناهج الحديث والثقافة الإسلامية عند معالجة أخلاقيات التواصل الإلكتروني بمحتوى المناهج أن تشمل تلك المعالجة على جميع الجوانب لدى المتعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية).

(٥) الموازنة في عرض محتوى موضوعات كتاب الحديث بالمسار المشترك لنظام المقررات بين حجم الموضوع وملاءمته لمستوى الطلاب واحتياجاتهم، وطبيعة عصرهم وحاجات مجتمعهم، بمعنى أن لا تأخذ بعض الموضوعات من محتوى الكتاب حيزاً كبيراً على حساب موضوعاتٍ تفوقها في الأهمية

ترتبط بمستجدات العصر وحاجات الطلاب والمجتمع، ومن تلك الموضوعات التي ينبغي أن يعاد النظر في ترتيب أولويتها في العرض والبسط مع غيرها: الحركة الصهيونية والخطر الصليبي.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

يقترح الباحثان ما يلي:

(١) إجراء دراسة تقويمية لمناهج الحديث بالمستويات التخصصية في النظام الفصلي في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني.

(٢) إعداد وحدة دراسية في الثقافة الإسلامية مضمنة أخلاقيات التواصل الإلكتروني، وتدريسها لطلاب الصف الأول الثانوي، وقياس فعاليتها التدريسية.

(٣) إجراء دراسة تقويمية لأهداف تدريس كتاب الحديث في المرحلة الثانوية في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني.

(٤) إجراء دراسة تقويمية لمحتوى مناهج العلوم الشرعية الأخرى في المرحلة الثانوية في ضوء أخلاقيات التواصل الإلكتروني.

(٥) إجراء دراسة تقويمية لمحتوى مناهج العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء المخاطر الإلكترونية على الأمن الفكري.

***

قائمة المراجع

– المصادر:

القرآن الكريم.

– المراجع العربية:

آل سعود، نايف بن ثنيان.(٢٠١٤). علاقة شبكات التواصل الإلكتروني بالاغتراب الاجتماعي للمراهقين في المجتمع السعودي. المجلة العربية للإعلام والاتصال، الجمعية السعودية للإعلام والاتصال، السعودية، الرياض، (١١)، ١١-٨٨.

آل مشافي، سعيد عبدالله.(٢٠٠٥). الضوابط الأخلاقية لاستخدام وسائل الاتصالات في ضوء التربية الإسلامية وتطبيقاتها التربوية. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجغيمان، محمد بن عبدالله (٢٠٠٥). تقويم مناهج التربية الاسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء القضايا المعاصرة. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (٤٧)، ٦٨-٩٢.

الجمال، رباب رأفت (٢٠١٣). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على تشكيل النسق القيمي الأخلاقي للشباب السعودي. كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الجهني، خالد.(٢٠١٧). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على الطلاب في تنمية التحصيل الدراسي في مادة البحث ومصادر المعلومات للمرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١(٤): ١٢٦-١٣٦.

الجهني، علي بن عيد .(٢٠١٢). درجة إسهام كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز قيم الوسطية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الجهني، عوض بن زربيان (٢٠١١). دراسة تحليلية للقضايا المعاصرة بمحتوى الثقافة الإسلامية في كتب الحديث والثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر، ٣ (٥)، ١٩٨.

الحمصي، رولا نبيل.(٢٠٠٩). إدمان الانترنت عند الشباب وعلاقته بمهارات التواصل الاجتماعي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة دمشق. كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

الحيدر، وليد عبدالرحمن .(٢٠٠٥). تحليل محتوى الحديث والثقافة الإسلامية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المرحلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

سالم، محمد محمد.(٢٠٠٤). دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الحديث والثقافة الإسلامية الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مفاهيم العولمة وقيمها. دراسة مقدمة إلى ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السنيدي، سامي بن فهد.(٢٠١٧). تقويم كتاب الحديث المقرر على المرحلة الثانوية (نظام مقررات) في ضوء بعض مهارات المعرفة في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٦). العدد(١)– كانون الثاني (٢٠١٧).

الشهري، حنان شعشوع (٢٠١١). أثر استخدام شبكات التواصل الإلكتروني على العلاقات الاجتماعية. رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الطيب، أسامة بن صادق (٢٠١٢). المعرفة وشبكات التواصل الاجتماعي الإلكتروني. نحو مجتمع المعرفة، سلسلة يصدرها مركز الدراسات الاستراتيجية، جامعة الملك عبدالعزيز، الرياض، السعودية، العدد (٣٩)، ١– ٢٤٦.

عامر، طلال؛ الموسوي، علي (٢٠١٠). معايير الأنماط الأخلاقية لاستخدام الحاسوب والإنترنت من قِبل أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربية، مجلة كلية التربية ببنها، ٢١ (٨٤)، ١٧٩–٢٢٦.

العتيبي، وضحى (٢٠١٦). فاعلية نموذج مقترح للتعلم بالمشروعات قائم على التعلم التشاركي باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد، وفاعلية الذات لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٠(٣): ٥٦١–٥٧٦.

عفيفي، يعقوب (٢٠١٤). التعليم الثانوي يتحول للنظام الفصلي. مجلة المعرفة، وزارة التعليم، السعودية، الرياض، (٢٢٩)، ٦-٨.

عواد, محمد. (٢٠١٠). شبكات التواصل الإجتماعي الإلكتروني. تم استرجاعه من شبكة الانترنت بتاريخ ٢٢/ ٣/ ٢٠١٣ http://www.taamolat.com/2010/10/blog-post_7300.html.

القرشي، خالد علي (٢٠١٣). أخلاقيات التواصل الاجتماعي الإلكتروني لدى طلاب الجامعات السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

كنعان، أحمد علي (٢٠٠٩). دور المناهج التربوية في تعزيز السلام، المؤتمر الدولي للسلام. سوريا: وزارة الأوقاف السورية.

لافي، سعيد عبدالله (١٩٩٩). تقويم محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء القضايا المعاصرة. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر- العولمة ومناهج التعليم. مصر، ٢٤٠-٢٦٧.

المالكي، عدنان بن بخيت (٢٠٠٧). تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المالكي، مسفر عبدالله (٢٠٠٨). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف. كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المنصوري، محمد. (٢٠١٢). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين: دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية. رسالة ماجستير غير منشورة، الاكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك، الدنمارك.

هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات: تقرير ١٤٣٤-١٤٣٥هـ (٢٠١٤). الرياض: هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.

يوسف، ماهر إسماعيل (٢٠٠٨). المناهج ومنظومة التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.

Second: Foreign references

Denecke, K. (2014, May). Ethical aspects of using medical social media in healthcare applications. In eHealth (pp. 55-62).

Froding, B. and Peterson, M. (2012), "Why Virtual Friendship is No Genuine Friendship," Ethics and Information Technology, 14(3): 201–207.

Kearney, T. (2016). Engagement, Co-Creation and Social Media Networks in Higher Education. AMA Winter Educators' Proceedings.

Rodogno, R. (2012), "Personal Identity Online," Philosophy and Technology, 25(3): 309–328.

Shehu, M., Zhurda, Y. (2017). Social Networks Used by Teens and Parental Control of Their Online Communication. Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP), 11: 121-131.

- .

دور القيادات الأكاديمية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة ميدانية

أ.د. محمد خميس حرب
قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم – كلية التربية
جامعة الإسكندرية

دور القيادات الأكاديمية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: دراسة ميدانية

أ.د. محمد خميس حرب

قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم – كلية التربية
جامعة الإسكندرية

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٣/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٧/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدورها في تعزيز التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، ومعرفة العوامل المؤثرة على قيامها، والتحديات التي تواجه هذه القيادات في قيامها بدورها في هذا المجال. ولذلك اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي؛ حيث قامت بمسح الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتحليلها؛ لاستقراء مفهوم التشارك المعرفي، ومستوياته، وآلياته، وأهميته، استخلاص العوامل المعززة لثقافة التشارك المعرفي. وصُممت أدوات الدراسة والتي تمثلت في أداتين؛ الأولى عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية والعلوم واللغة العربية، للتعرف على واقع الدور الذي تقوم به القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لدورها في تعزيز التشارك المعرفي، والعوامل المؤثرة في هذا الدور. أما الأداة الثانية فكانت مقابلة مع عينة من القيادات الأكاديمية (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام) للكشف عن أبرز التحديات التي تواجهها في القيام بدورها في هذا المجال. ولقد كشفت الدراسة الميدانية عن ضعف في بعض جوانب الدور الثقافي والتحفيزي لتعزيز التشارك المعرفي، ولم تجد الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا بين استجابات عينة الدراسة باختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس، ودرجاتهم العلمية، وكلياتهم، بينما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات عينة الدراسة تبعًا لاختلاف جنسياتهم لصالح الجنسية السعودية. ولقد تعددت التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية في القيام بدورها في تعزيز التشارك المعرفي مثل عدم وجود آليات محددة للتحفيز، واهتمام الثقافة السائدة بالجامعة بعملية تشارك المعرفة وتبادلها لم يكن بالصورة المطلوبة، وانشغال أعضاء هيئة التدريس نظرًا لما يتحملونه من أعباء تدريسية وإدارية. وقدمت الدراسة مجموعة من المقترحات التي تسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، مثل الاهتمام بنشر ثقافة التشارك المعرفي بالجامعة، وتوفير بيئة محفزة لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير آليات لتحقيق التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة، وإتاحة الفرص لتبادل الخبرات في التخصصات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: القيادات الأكاديمية – إدارة المعرفة – التشارك المعرفي – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

The role of academic leaders in promoting knowledge sharing practices at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: A field study

Prof. Mohamed Khamis Harb

Department of Educational Administration and Educational Policies

Faculty of Education - Alexandria University

Abstract:

The objective of this study is to know the degree of academic leadership practice at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University for its role in enhancing the knowledge sharing of faculty members; know the factors affecting its establishment, the challenges leaders face in performing their role in this field. Therefore, the study relied on the descriptive methodology, as it surveyed the literature related to the subject of the study; analyzed it to extrapolate the concept of knowledge sharing, its levels, mechanisms, and importance, extracting factors that enhance the culture of knowledge sharing. The study tools, which were represented in two tools, were designed. The first is a questionnaire that was applied to a sample of faculty members in colleges of education, science and the Arabic language to identify the reality of the role of academic leaders at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University for its role in promoting knowledge sharing, and the factors affecting This role. As for the second tool, it was an interview with a sample of academic leaders (deans, agents, department heads) to uncover the most prominent challenges that they face in carrying out their role in that field. The field study revealed weakness in some aspects of the cultural and motivational role to enhance knowledge sharing, and the study did not find statistically significant differences between the responses of the study sample according to the gender of the faculty members, their academic degrees, and their colleges, while the study revealed the presence of statistically significant differences between the responses of the study sample accordingly for different nationalities in favor of Saudi nationality. There have been many challenges facing academic leaders in playing its role in enhancing knowledge sharing; such as the lack of specific mechanisms for motivation, the interest of the prevailing culture in the university in the process of sharing knowledge and exchanging knowledge was not in the required form, and the preoccupation of faculty members due to the educational and administrative burdens they bear. The study presented a set of proposals that contribute to activating the role of academic leaders at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University in promoting knowledge sharing for faculty members, such as interest in spreading a culture of knowledge sharing in the university, providing a stimulating environment for faculty members, and providing mechanisms to achieve cooperation between faculty members in various fields, and providing opportunities to exchange experiences in different disciplines.

key words: Academic Leadership - Knowledge Management - Knowledge Sharing - Imam Muhammad bin Saud Islamic University

المقدمة:

تُعد المعرفة أحد الأدوات الفعالة التي تُمكن أي مؤسسة من تحقيق التقدم إذا أدارتها بشكل متميز خاصة أن العالم اليوم يشهد تزايدًا مضطردًا في الاهتمام بالبعد الفكري والمعرفي وتقدمت فيه المعرفة على الموارد الأخرى؛ الأمر الذي جعل المؤسسات تعتمدها للحصول على القيمة المضافة التي تحقق لها التميز في مجتمع يقوم على التنافسية، وترتب على ذلك اهتمام المؤسسات بإدارة وتنظيم ما لديها من خبرات ومهارات ومعارف للاستفادة القصوى منها في تحقيق أهدافها.

ولقد كشفت نتائج الدراسات (أبو العلا، ٢٠١٢، ص١٥٨؛ المنيع، ٢٠١١، ص ص٧٧-٧٨؛ الذنيبات، والعتيبي، والبقور، ٢٠١١، ص٢٣١؛ Nurluoz, Birol, 2011, p.202; Brewer, Brewer, 2010, p. 330-331) عن أن تبني المؤسسات لإدارة المعرفة يحقق لها العديد من المزايا مثل: تطوير الأداء، وتحسين الممارسات، وزيادة الكفاءة والإنتاجية، والميل نحو الإبداع والابتكار، وغيرها من المزايا الأخرى التي تُسهم في امتلاك المؤسسات للميزة التنافسية.

وإذا كانت عملية التشارك المعرفي تُعد أحد عمليات إدارة المعرفة، إلا أنها تؤثر تأثيرًا ملحوظًا في العمليات الأخرى، حيث أن "التشارك المعرفي يعتبر أهم عملية في إدارة المعرفة فهي قلب إدارة المعرفة، والتشارك في المعرفة يعني وجود معرفة جديدة باستمرار" (جوهرة، ٢٠١٤، ص٢١٥)، لذا فهي تحتل مكانة مهمة في المؤسسات، لأن قوة المؤسسات لا تكمن فقط في امتلاك

المعرفة ولكن تكمن قوتها في تشاركها وتقاسمها. وتكمن هذه القوة في مجموعة الفوائد التي يمكن أن تجنيها المؤسسات في حال نجاحها في تطبيق التشارك المعرفي وتعزيزه، ولقد كشفت نتائج بعض الدراسات (عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥، ص ص ٤٨٦-٤٨٧؛ Chen, Cheng, 2012, p.76; Babalhavae, Kermani, 2011, p.144; Buckley, Giannakopoulos, 2009, p.139)عن جوانب من هذه الفوائد مثل: حماية المؤسسات من فقدان المعرفة، وتحسين كفاءتها، وتنمية قدراتها التنافسية، وتطوير مهارات أعضائها لتقليل أخطائهم ولأداء مهامهم الوظيفية بكفاءة، وإيجاد جو من الثقة داخل فرق العمل، وغيرها من الفوائد الأخرى.

ولقد تزايد الاهتمام بعملية التشارك المعرفي بالجامعات باعتبارها مصدر المعرفة والاستثمار فيها، خاصة أنه يُطلق عليها مجتمع المعرفة بحيث يتمكن كل عضو فيها من استحداث المعلومات والمعرفة، وتقاسمها مع الآخرين، وتسخير كامل إمكاناتهم في النهوض بتنميتهم المستدامة، وبالتالي تُعد الجامعات أكثر المؤسسات احتياجًا لتشارك المعرفة باعتبار أنها "أهم عنصر من عناصر إدارة المعرفة التي تحقق مزايا تنافسية للمؤسسات"(Chen, Cheng, 2012, p.76)، كما أشارت نتائج دراسة البقور (٢٠١٦) أن للتشارك المعرفي تأثيرًا ملموسًا في ضمان جودة التعليم العالي، وعليه يُمكن القول أن التشارك المعرفي أصبح ممارسة ضرورية بالجامعات لتحقيق رسالتها وأهدافها.

وإذا كانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تسعى لتعزيز التعليم والتعلم والبحث العملي وتحقيق التميز، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، وتنمية الثقافة الجامعية وتحسين مستوى التواصل والشراكات مع الجهات الخارجية، وتطوير العمليات الإدارية، فعلى قياداتها الأكاديمية أن تولي مزيدًا من الاهتمام بالتشارك المعرفي وتعزيزه لأنه يُعد أحد السبل التي يُسهم بفاعلية في تحقيق هذه الأهداف، خاصة أن نتائج الدراسات (Al-Kurdi, 2017; Shao, Feng& Liu, 2012; Jahani, Ramayah,& Effend, 2011) أكدت على وجود تأثير لدور القيادات الجامعية على عملية التشارك المعرفي، وأن لها دورًا مهمًا في دعم وتحفيز ممارسات التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس؛ حيث أن الأفراد يميلون للتشارك المعرفي عند تلقيهم الإشادة والتحفيز من قبل قياداتهم. ومن هنا تنطلق هذه الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن الدور الذي تقوم به القيادات الأكاديمية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي بالجامعة.

مشكلة الدراسة

لقد كشفت نتائج بعض الدراسات (Babalhavaeji, Kermani, 2011; Assefa, 2010; Buckley, Giannakopoulos, 2009; Yi, 2009; Ipe, 2003) عن أهمية عملية التشارك المعرفي للجامعات والفوائد التي تجنيها من خلال تعزيزها لممارسات المشاركة. كما أوصت نتائج الدراسات (البقور، ٢٠١٦؛ عبدالحافظ والمهدي، ٢٠١٥؛ Babalhavaeji, Kermani, 2011;) بضرورة اهتمام الجامعات بالتشارك

المعرفي وتوفير المتطلبات اللازمة من بنى تحتية وتكنولوجية وتحفيز أعضاء هيئة التدريس، ومن ناحية أخرى توصلت نتائج بعض الدراسات (عبدالحافظ والمهدي، ٢٠١٥؛ الحر، ٢٠١٣؛ Jahani et al, 2011; Singh, 2008; Yang, 2007) إلى وجود علاقة وثيقة بين نمط القيادة السائد والتشارك المعرفي، وأن للقيادات دورًا مهمًا في تحقيق التشارك المعرفي بجامعاتهم وتحفيز أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي.

ولما كانت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تسعى لتحقيق التميز، وتطوير مهارات منسوبيها، وتنمية الثقافة الجامعية، وتطوير العمليات الإدارية بالجامعة، وتبذل في سبيل ذلك جهودًا لتوفير فرصًا متنوعة من أجل خلق مناخ داعم لإدارة المعرفة بصفة عامة والتشارك المعرفي بصفة خاصة. إلا أن نتائج بعض الدراسات التي أجريت على بعض الجامعات والكليات بالمملكة العربية السعودية أشارت إلى وجود ضعف في ممارسات التشارك المعرفي.

حيث توصلت دراسة أبو العلا (٢٠١٢) إلى أن عملية التشارك المعرفي لا تتم بصورة إيجابية بكلية التربية جامعة الطائف، أما دراسة الثويني (٢٠١٤) أشارت إلى الحاجة إلى تطوير مهارات القيادة الأكاديمية لدعم وتطوير عمليات إدارة المعرفة وممارسات التشارك المعرفي، كما رصدت دراسة اليحيوي (٢٠١١) ضعف في عمليات تخزين المعرفة، ونشرها، وتطبيقها، تُطبق في الجامعات السعودية، أما دراسة آل زاهر (٢٠١١) ودراسة المغيدي (٢٠١٠) رصدت عدداً من المشكلات التي تؤثر على التشارك المعرفي في جامعة الملك خالد منها: كثرة الأعباء الملقاة على أعضاء هيئة التدريس، وضعف الحوافز

التي تشجعهم على المشاركة في البحوث، وقلة التجهيزات المناسبة بالجامعات، وعدم ارتياح بعض أعضاء هيئة التدريس لبعض ممارسات القيادات الأكاديمية، وافتقار بعض الجامعات إلى المناخ الأكاديمي التعاوني.

الأمر الذي دفع الدراسة إلى رصد الدور الذي تقوم به القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي، ومعرفة أبرز العوامل المؤثرة في هذا الدور، بالإضافة إلى التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية في القيام بهذا الدور، وعليه يمكن تحديد المشكلة في التساؤلات التالية:

١. ما الأسس النظرية لمفهوم التشارك المعرفي؟

٢. ما الدور الذي تقوم به القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣. ما العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدورها في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤. ما أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بأدوارها في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي، والعوامل المؤثرة عليها تبعًا لاختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس وجنسياتهم ودرجاتهم العلمية وكلياتهم؟

٥. ما التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قيامها بدورها في تعزيز التشارك المعرفي من وجهة نظرها؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ منها ما يلي:

١. التعرف على دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢. رصد العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣. أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي تبعًا لاختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس وجنسياتهم ودرجاتهم العلمية وكلياتهم؟

٤. الكشف عن التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قيامهم بأدوارهم في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

١. تكتسب الدراسة أهميتها العلمية من أهمية موضوعها الذي يربط بين القيادات الأكاديمية بالجامعات والتشارك المعرفي الذي يحظى بأهمية متزايدة في العصر الحالي الذي يتميز بالتطور المعرفي.

٢. تقديم معلومات لمتخذ القرار بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بخصوص الدور الفعلي الذي تقوم به القيادات الأكاديمية بالجامعة في

تعزيز ممارسة التشارك المعرفي، والتحديات التي تواجههم في هذا المجال، بصورة قد تُسهم في استثمار خبرات أعضاء هيئة التدريس وتحفيزهم للتشارك المعرفي على مستوى الجامعة.

٣. قد يسهم هذا المشروع في تدعيم إدارة المعررفة بالجامعة وتطويرها.

٤. إثراء المكتبة التربوية العربية في مجال التشارك المعرفي بالجامعات.

٥. تمهد الدراسة الحالية الطريق للباحثين والمهتمين في مجال إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الأخرى، ودراسة تفعيل العلاقة بين القيادات والتشارك المعرفي وغيرها من عمليات إدارة المعرفة.

منهج الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، ترتكز هذه الدراسة في جملتها إلى المنهج الوصفي، ويتبين إجراءاته من خلال الخطوات التالية:

١. مسح وتحليل الأدب المتعلق بموضوع الدراسة ويقع في مجالها، لاستقراء مفهوم التشارك المعرفي، ومستوياته، وآلياته، وأهميته بصفة عامة وفي الجامعات بصفة خاصة، وتصنيف مجالات التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٢. استخلاص العوامل المعززة لثقافة التشارك المعرفي، وأبرز أدوار القيادات الأكاديمية التي يمكن أن تقوم بها لتعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٣. بناء استبيان يقيس واقع دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والعوامل المؤثرة في هذا الدور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. والذي يتم توجيهه إلى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٤. إجراء مقابلة مع عينة من القيادات الأكاديمية (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام) في بعض كليات الجامعة.

٥. التحليل الإحصائي والوصفي للبيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق أدوات الدراسة، وتفسير هذه النتائج.

٦. في ضوء ما سبق يقدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها ترتقي بممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على رصد دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وتحديد التحديات التي تواجه قياداتها في القيام بهذا الدور من وجهة نظرهم.

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في ثلاث كليات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وهي: التربية، واللغة العربية، والعلوم.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وعلى القيادات الأكاديمية (العمداء، والوكلاء، ورؤساء الأقسام) بالكليات.

مفاهيم الدراسة

التشارك المعرفي Knowledge Sharing

لقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم التشارك المعرفي، فمنهم من عرفه على أنه "العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة الظاهرة أو الضمنية إلى الأفراد الآخرين من خلال الاتصالات التي تتم بين هؤلاء الأفراد" (الطاهر، ومنصور، ٢٠٠٩، ص٦)، كما عرفه أوزبيبيك وتوبلو (Ozbebek, Toplu, 2011, p.71) على أنه "مجموعة السلوكيات للأفراد، ترتبط بتبادلهم لخبراتهم ومعارفهم في مجال العمل مع أعضاء المؤسسة الآخرين"، بينما رأى مناف ومرزوقي (Manaf & Marzuki, 2014) أن التشارك المعرفي يمثل "عملية تعلم من خلال تبادل للأفكار، المعارف، الخبرات، والمعلومات، وترتبط بقدرة الفرد على تحويل معارفه الظاهرة والضمنية للآخرين، ويعد التشارك المعرفي آلية مناسبة لإدارة المعرفة"، كما يعرف يي (Yi, 2009, p68) التشارك المعرفي بأنه "مجموعة من السلوكيات الفردية التي تنطوي على تشارك المعرفة ذات الصلة بالعمل الواحد وتبادل الخبرات مع الأعضاء الآخرين في المنظمة، والتي يمكن أن تسهم في تحقيق الأعمال النهائية للمؤسسة".

ولقد أشار كل من علي أكبر ويوسف ومحمود (Aliakbar, Yusoff& Mahmoud, 2012, p.209) إلى صعوبة إيجاد تعريف معياري لمفهوم

التشارك المعرفي، نظراً لارتباطه بثلاثة عناصر أساسية، العنصر الأول: يتعلق بالأهداف ونوع المعرفة المتشارك فيها (معرفة فردية ومعرفة تنظيمية، معرفة ضمنية ومعرفة ظاهرة، ...إلخ)، بينما يتعلق العنصر الثاني بطريقة وأسلوب التشارك (وجهاً لوجه، لقاءات ومؤتمرات، شبكات، ...إلخ)، أما العنصر الثالث فيرتبط بمستوى التشارك المعرفي (على مستوى الأفراد، على مستوى الفرق والجماعات، على مستوى المؤسسات).

وبناءً على ما سبق؛ تنظر الدراسة للتشارك المعرفي على أنه "عملية تبادل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للأفكار والمعلومات والخبرات الضمنية والظاهرة، في مجال العمل الإداري أو البحثي أو الأكاديمي، ومناقشتها من خلال التفاعل المباشر أو غير المباشر؛ بهدف الاستفادة منها عملياً أو الحصول على أفكار ومعارف جديدة يمكن الاستفادة منها في تطوير المعرفة الفردية أو التنظيمية، ومن ثم حل المشكلات وتطبيق سياسات وإجراءات جديدة تسهم في تحسين الأداء الفردي والتنظيمي وتحقيق أهداف ورسالة الجامعة".

تعزيز التشارك المعرفي Promote Knowledge Sharing

تنظر الدراسة الحالية إلى تعزيز التشارك المعرفي على أنه "الجهود المخططة والمستمرة التي تبذلها القيادات الأكاديمية بالجامعة لتطوير وتحسين مستوى المعارف والقدرات والخبرات والممارسات المتعلقة بتشارك المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة".

القيادات الأكاديمية Academic leadership

تقصد الدراسة الحالية بالقيادات الأكاديمية بأنها: "مجموعة أعضاء هيئة التدريس المنوطة لهم قيادة الأعمال الإدارية بالجامعة المتمثلة في: عمداء الكليات، ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام".

ووفقًا للمنهج المتبع تسير الدراسة في تناولها وتحليلها لمشكلتها البحثية كما يلي:

الإطار النظري والدراسات السابقة، الذي يتكون من محورين أساسيين وهما:

المحور الأول: الأسس النظرية لمفهوم التشارك المعرفي. ويتضمن ما يلي:

١. مفهوم التشارك المعرفي.

٢. أهمية التشارك المعرفي

٣. آليات التشارك المعرفي واستراتيجياته.

٤. مستويات التشارك المعرفي.

المحور الثاني: التشارك المعرفي في الجامعات. ويتضمن ما يلي:

- مبررات الاهتمام بالتشارك المعرفي في الجامعات.
- العوامل المعززة لثقافة التشارك المعرفي في الجامعات.
- مجالات التشارك العرفي في الجامعات.
- دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي.

- جهود جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي.

المحور الثالث: الدراسات السابقة

الدراسة الميدانية وتفسير النتائج.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل محور من محاور الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الأسس النظرية لمفهوم التشارك المعرفي.

تحتل عملية التشارك المعرفي مكانة مهمة بين عمليات إدارة المعرفة لما لها من دور واضح في التطور الفكري للمؤسسات المختلفة، ودعم مخزونها المعرفي من خلال تبادل المعلومات والخبرات بين أعضائها، فضلاً عن أن وجود آليات محددة وواضحة تعمل على تعزيز التشارك المعرفي يضمن لهذه المؤسسات التنمية المستمرة لأصولها المعرفية، خاصة أن المعارف التي تمتلكها لا يمكن الاستفادة منها بصورة مثلى إلا في وجود قدر جيد من التشارك المعرفي بين أعضائها؛ الأمر الذي دعا الدراسة إلى توضيح مفهوم التشارك المعرفي وأهميته.

أولاً: مفهوم التشارك المعرفي

لقد تعددت وجهات النظر تجاه هذا المفهوم إلى درجة يمكن القول بأنه لا يوجد اتفاق بين الآراء تجاهه، فهناك من نظر إليه من خلال سلوكيات العاملين بالمؤسسة، حيث تم تعريفه على أنه "سلوك يتم فيه نشر المعارف بين الأفراد داخل المؤسسة" (Ozbebek, Toplu, 2011, p.71)، أو أنه

"مجموعة من السلوكيات التي تنطوي على تبادل المعرفة أو مساعدة الآخرين" (Martin-Rios, Erhardt, 2017, p.286)، أو أنه "سلوك المعرفة المكتسبة لدى الفرد مع الأعضاء الآخرين في منظمته" (Ryu, Ho& Han, 2003, p.113)، أو أنه "مجموعة السلوكيات الفردية التي تنطوي على تشارك المعرفة ذات الصلة بالعمل الواحد، وتبادل الخبرات مع الأعضاء الآخرين بالمؤسسة والتي سمكن لها أن تُسهم في تحقيق الأعمال النهائية للمؤسسة" (Yi, 2009, p.68).

في حين اتجه فريق آخر إلى تعريفه على كونه عملية، لذا عُرف على أنه "عملية يتم من خلالها تبادل الآفكار والمعارف والخبرات، وتعتمد على قدرة الفرد على نقل معارفه الصريحة والضمنية للآخرين" (Manaf, Marzuki, 2009, p.7)، أو أنه "عملية تبادل الأفراد للمعلومات والأفكار والاقتراحات والخبرات المتعلقة بالمؤسسة مع بعضهم البعض" (Bartol, Srivastava, 2002, p.65)، أو أنه "العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة الظاهرة والباطنة إلى الأفراد الآخرين من خلال الاتصالات التي تتم بينهم" (الطاهر، ومنصور، ٢٠٠٩، ص٦).

وهناك من ينظر إليه على أنه نشاط يتم بين الأفراد، حيث يتم تعريفها على أنها "أنشطة نقل أو نشر المعرفة من أحد الأشخاص إلى آخر أو من إحدى المؤسسات إلى أخرى، سواء كانت معرفة صريحة أو ضمنية" (Lee, 2001, p.324).

وبتحليل هذه التعريفات السابقة يمكن استخلاص أبرز ملامح مفهوم التشارك المعرفي والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

١- أن التشارك المعرفي في جوهره نشاط أو ممارسة أو جهد يُبذل من الأطراف المختلفة داخل المؤسسة ومن هنا يبرز دور التعزيز الذي تمارسه قيادات هذه المؤسسة لتحفيز هذه الجهود وتقوية هذه الممارسات، وتدعيم تلك الأنشطة.

٢- لا يمكن إجبار أفراد المؤسسة على تشارك معارفهم وخبراتهم خاصة الضمنية، لأن التشارك المعرفي في أساسه تطوعًا، لذا لابد من استخدام المؤسسة لأساليب الإقناع المختلفة والعمل على إكساب أعضائها الاتجاهات الإيجابية تجاهه.

٣- يتم التشارك المعرفي داخل المؤسسة بصور وطرق مختلفة سواء كانت رسمية أو غير رسمية، مقصودة أو غير مقصودة.

٤- لا يقتصر التشارك المعرفي على تبادل المعرفة الصريحة فقط في المؤسسة، بل تتضمن أيضاً تبادل المعرفة الضمنية التي يختزنها الأفراد في عقولهم.

٥- التشارك المعرفي عملية مستمرة لا تتوقف طالما هناك تفاعل بين الأفراد داخل المؤسسة.

يتضح مما سبق أن التشارك المعرفي لا يُعد هدفًا في حد ذاته، ولكنه يُعد وسيلة لتحقيق غاية أكبر، فتحقيق التشارك المعارفي داخل المؤسسة من خلال ممارسات أعضائها يقدم نتائج إيجابية مثل تحسين الفعالية، وخلق معارف

جديدة، وتحسين الأداء التنظيمي وغيرها من النتائج الأخرى؛ الأمر الذي يدفع المؤسسات المختلفة لبذل جهود ملمسة لتحفيز العاملين بها لمشاركة المعرفة. وعليه يمكن تعريف تعزيز التشارك المعرفي على أنه "الجهود المخططة والمستمرة التي تبذلها القيادات الأكاديمية بالجامعة لتطوير وتحسين مستوى المعارف والقدرات والخبرات والممارسات المتعلقة بتشارك المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة". وعليه تقوم الدراسة بتناول بعض جوانب أهمية التشارك المعرفي والتي تتضح في الجزء التالي.

ثانيًا: أهمية التشارك العرفي.

يتضح من التعريفات المختلفة لمفهوم التشارك المعرفي ومن ملامحه أن هناك حاجة ماسة لجميع المؤسسات وفي مقدمتها الجامعات لتحقيق التشارك المعرفي وتعزيزه بين أعضائها، والعمل على تنميته؛ خاصة أن عملية التشارك المعرفي تحتل مكانة مهمة بين عمليات إدارة المعرفة لما لها من دور واضح في التطور الفكري للمؤسسات المختلفة، ودعم مخزونها المعرفي من خلال تبادل المعلومات والخبرات بين أعضائها. كما أن وجود آليات محددة وواضحة تعمل على تعزيز التشارك المعرفي يضمن لهذه المؤسسات التنمية المستمرة لأصولها المعرفية، خاصة أن المعارف التي تمتلكها لا يمكن الاستفادة منها بصورة مثلى إلا في وجود قدر جيد من التشارك المعرفي بين أعضائه.

ويمكن تصنيف جوانب أهمية التشارك المعرفي في محورين أساسين هما: أهميتها بالنسبة للأفراد، وأهميتها بالنسبة للمؤسسة، ولقد تناولت بعض الدراسات (عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥، ص ص ٤٨٦-٤٨٧؛

Babalhavaeji, Kermani, 2011, p.144; Assefa, 2010, p.5; Buckley, Giannakopoulos, 2009, p.139; Yi, 2009, p.p.75-77; Ipe, 2003, p.342) بعضًا من هذه الجوانب والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

(١) أهمية التشارك المعرفي للأفراد.

للتشارك المعرفي فوائد عديدة يكتسبها الأفراد، فضلاً عن استفادتهم لتحسين أداء مهامهم داخل المؤسسة، ويمكن توضيح أبرز جوانب هذه الإفادة في النقاط التالية:

١- يُسهم في تحسين مهارات الأفراد التنظيمية، حيث يتم تمكينهم من أداء مهامهم بكفاءة أعلى وفي وقت أقل.

٢- يُعد تبادل المعارف وتقاسمها أمرًا مساعدًا للأفراد لأداء مهامهم الوظيفية على نحو أكثر فعالية.

٣- تُمكن الأفراد من حسن استغلال وقتهم وتقليل الأخطاء الواردة في أداء مهامهم.

٤- يساعد الموظفين الجدد على سرعة التكيف في أماكن عملهم.

٥- يعمل على إيجاد جو من الثقة داخل فرق العمل، الأمر الذي يدعم التفكير والعمل الجماعي.

٦- يُسهم في تحسين أداء فرق العمل من خلال تطوير المهارات الفردية لأعضاء الفريق.

٧- يُعد تشارك الزملاء لمعارفهم وخبراتهم دعمًا لتحقيق أهدافهم.

(٢) أهمية التشارك المعرفي للمؤسسة.

يحقق التشارك المعرفي فوائد عديدة للمؤسسات، ويمكن توضيح أبرز جوانب هذه الإفادة في النقاط التالية:

١- دوران المعرفة بين الأفراد يضمن استمراريتها وبقائها في المؤسسة، وبالتالي يُسهم التشارك المعرفي في حمايتها من فقدان المعارف في حالة تسرب بعض الكفاءات بها.

٢- تعمل على تطوير المؤسسات وتنمية قدراتها التنافسية من خلال مشاركة المعرفة ومن ثم تعلم كل أفرادها.

٣- يعمل التشارك المعرفي على استثمار الوقت بصورة أفضل، ويجنب المؤسسات من الأوقات الضائعة في محاولات الخطأ والتجربة.

٤- يقلل التشارك المعرفي من الوقت اللازم لتأهيل العاملين وتحقيق كفاءتهم.

٥- يُسهم التشارك المعرفي في تحسين كفاءة المؤسسات، وخفض التكاليف، ويعمل على تجنبها ازدواجية الجهد والتكلفة.

٦- تطبيق التشارك المعرفي يؤدي إلى تفعيل الابتكار، وتزايد الأفكار المبتكرة.

٧- يُعد التشارك المعرفي ممارسة ضرورية لتحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها.

يتضح فيما سبق أن التشارك المعرفي يحتل مكانة مهمة في المؤسسات لأنه يمثل مفتاح النجاح في تحقيق أهدافها، لأن قوة المؤسسات لا تكمن فقط في امتلاك المعرفة، ولكن تكمن قوتها في تشارك هذه المعرفة وتقاسمها، وبالتالي فالتشارك المعرفي يعتبر مسألة مهمة وملحة لمؤسسات المعرفة ومنها الجامعات. فإذا رغبت الجامعات في تحقيق أكبر استفادة ممكنة من رأس مالها الفكري وتطوير قدراتها التنافسية بكفاءة وفعالية، يجب عليها العمل على تعزيز التشارك المعرفي من قبل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بها، لأن قيمتهم الحقيقية ليست في قدرتهم على تنفيذ مهامهم أو كم العمل الذي ينجزوه، ولكنها تكمن في كم المعرفة التي تُبتكر خلال أدائهم لمهام عملهم.

ثالثًا: آليات التشارك المعرفي واستراتيجياته.

١) آليات التشارك المعرفي

يقصد بآليات التشارك العرفي هي الأساليب والإجراءات التي تُسهم في تحقيق التشارك المعرفي وتعزيز ممارساته، ولقد تنوعت تصنيفات الدراسات لهذه الآليات فهناك من يصنفها إلى فئتين هما: (Manaf, Marzuki, 2009, p.10; Trong, 2013, p.95)

١- آليات رسمية: وهي الأساليب التي تعتمدها المؤسسة وتُشرف عليها، مثل: التقارير والنشرات، والندوات والمؤتمرات وورش العمل.

٢- آليات غير رسمية: وهي الأساليب غير المبرمجة في المؤسسة، مثل: اللقاءات والنقاشات والمحادثات والتفاعلات غير الرسمية التي تتم بين العاملين بالمؤسسة.

في حين صنفتها دراسات أخرى إلى فئتين آخرتين هما: (Assefa, 2010, p.9; Ozbebek, Toplu, 2011, p.72)

١- آليات مباشرة: وهي الأساليب التي تتم فيها المشاركة وجهًا لوجه، مثل: حضور الندوات والمؤتمرات وورش العمل وفرق العمل.

٢- آليات غير مباشرة: وهي الأساليب التي تتم المشاركة فيها عن بعد، مثل: التليفونات والبريد الإلكتروني والمناقشات عبر الانترنت والمؤتمرات عن بعد.

مع تعدد هذه الآليات يمكن التأكيد على أنه لا توجد آلية أو أسلوب مثالي للتشارك المعرفي، لأن استخدام هذه الآليات يعتمد على عوامل عدة مثل نوع المعرفة، وطبيعة الأفراد، وظروف وطبيعة العمل بالمؤسسة، وغيرها من العوامل الأخرى.

٢) استراتيجيات التشارك المعرفي

تطرق عدد من المهتمين بالتشارك المعرفي إلى استراتيجياته المختلفة، وعلى الرغم من تعدد الاستراتيجيات التي أبرزتها بعض الدراسات (عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥، ص٤٨٩؛ Ozbebek, Toplu, 2011, p.72; Yi, 2009, p24)إلا أنه يمكن دمجها في استراتيجيتين أساسيتين هما:

١- المساهمات المكتوبة: والتي تشير إلى تشارك المعرفة في شكل الوثائق والمستندات أوالكتيبات أو قواعد البيانات، ويتم هذا التشارك سواء عن طريق التقنيات الحديثة أو بالطرق التقليدية. وتقوم هذه الاستراتيجية على تشارك المعرفة بعد تدوينها وتخزينها في قواعد البيانات، ومن ثم إتاحتها واستخدامها عن طريق الآخرين.

٢- التفاعلات الاجتماعية: تنطلق هذه الاستراتيجية من أن المعرفة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بصاحبها الذي يطورها ويقوم بمشاركتها، لذا يلزم حدوث تفاعل فعال بين الأفراد لخلق المعرفة وتشاركها، وتتم هذه التفاعلات الاجتماعية بين الأفراد بالمؤسسة سواء على الصعيد الرسمي أو غير الرسمي، كما أنها توفر فرصًا جيدة للعاملين لتشارك معارفهم وخبراتهم وأفكارهم. وإذا كانت المساهمات المكتوبة تحقق تشارك المعرفة الصريحة بصورة اكبر، فإن للتفاعلات الاجتماعية أهمية خاصة كونها تسهل تشارك المعرفة الضمنية.

رابعًا: مستويات التشارك المعرفي.

من خلال العرض السابق لمفهوم التشارك المعرفي وآلياته، يتضح أن التشارك المعرفي في المؤسسة يمكن أن يتم في عدة مستويات، ويمكن استخلاص هذه المستويات وإيجازها في ثلاثة مستويات هي:

١- تشارك المعرفة على مستوى الأفراد في فرق العمل داخل المؤسسة: وفيه يتشارك أفراد فريق العمل الواحد الأفكار والمعلومات المتصلة بالمهام الموكلة لهذا الفريق ومن خلال تواصلهم وتفاعلهم خلال العمل بصورة مباشرة. مما قد يُنتج فهمًا مشتركًا بين أعضاء الفريق، الأمر الذي قد يُحدث قدراً من التنسيق والتفاهم بين اعضاء الفريق بما يُسهم في تحقيق مهمامه بدرجة أفضل.

٢- تشارك المعرفة على مستوى الأفراد في المؤسسة: بحيث تتم عملية تشارك المعرفة بنوعيها (الصريحة والضمنية) بين أفراد المؤسسة بآلياتها المختلفة سواء كانت مباشرة وغير مباشرة، أو رسمية وغير رسمية. الأمر الذي يحقق زيادة في انتاجية الأفراد ومن ثم تحسن وتطور الأداء المؤسسي.

٣- تشارك المعرفة على مستوى المؤسسة: وفيها يتم تشارك المعرفة بين الأقسام المختلفة داخل المؤسسة، وفيها يتم طرح موضوعات وأفكار للنقاش التي تتعلق بالمؤسسة وسير العمل بها. الأمر الذي قد يُسهم في تحقيق تطوير العمل بالمؤسسة من خلال تحقيق التكامل بين أقسامها المختلفة، وعدم الازدواجية بينها.

المحور الثاني: التشارك المعرفي في الجامعات.

أولًا: مبررات الاهتمام بالتشارك المعرفي في الجامعات.

لم تصبح المعرفة أساسًا للقوة فقط بل هي أساس النجاح والتقدم، فهي تُعد الثروة الحقيقية للمؤسسات بصفة عامة وللجامعات بصفة خاصة التي تمكنها من أداء مهامها وأنشطتها لتحقيق أهدافها المختلفة، لذا "يُنظر للجامعات على أنها أعمال معرفة، حيث أن لها تاريخ طويل من الأنشطة ذات الصلة بالمعرفة، وتتضمن أنواعاً مختلفة من الإدارة للتعامل مع إنتاج المعرفة وتخزينها وتطبيقها ومشاركتها(Lee, Roth, 2009, p.23)، ولذلك يُطلق على الجامعات أنها مجتمع المعرفة في حال استعمالها المعرفة استعمالاً جيداً في تسيير أمورها، ويتمكن كل عضو فيها من استحداث

المعلومات والمعرفة، وتقاسمها مع الآخرين، وتسخير كامل إمكاناتهم في النهوض بتنميتهم المستدامة.

لذا فإن رأس مال الجامعات يكمن فيما يتوافر لديها من معرفة لدى أعضائها، وتتحدد جودة الجامعات على قدرتها على إنتاج المعرفة واستخدامها وتبادلها (المنيع، ٢٠١١، ص٧٧؛ Nurluoz, Birol, 2011, p.207)، لذلك فإن إنتاج المعرفة وتبادلها هو المبرر الأساسي لوجود الجامعة، فعضو هيئة التدريس كباحث يطور المعرفة، ويسعى لنقل معارفه من خلال طرق مختلفة سواء كانت تقليدية أو مستحدثة (عبد الرازق، ٢٠١٠، ص١٣٧)، ويعمل على تشارك معارفه مع زملائه سواء بجامعته أو بالجامعات الأخرى، فقوة الجامعات لا تكمن فقط في امتلاك المعرفة فقط، ولكن تكمن قوتها في تشارك هذه المعرفة وتقاسمها

ومن هنا اكتسبت عملية التشارك المعرفي بالجامعات أهمية متزايدة، حيث تسعى من خلالها تحقيق ما ترنو إليه، فتبادل المعرفة بين أعضائها يحميها من فقدان المعارف، ويضمن لها الاستمرارية من خلال تطوير قدراتها التنافسية وتحسين كفاءتها المؤسسية، فضلًا عن تحفيزها لتقديم مزيد من الأفكار المبتكرة، الأمر الذي يُمكن مع القول بأن التشارك المعرفي أصبح ممارسة ضرورية لتحقيق رسالة الجامعة وأهدافها.

ثانيًا: العوامل المعززة لثقافة التشارك المعرفي في الجامعات.

تتفاوت مستويات التشارك المعرفي من جامعة لأخرى ويرجع هذا التفاوت إلى اختلاف العوامل المعززة لثقافة التشارك المعرفي، وقد تناول العديد من

الدراسات (البقور، ٢٠١٦، ص٣٥؛ عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥، ص ص٤٩٠-٤٩٢؛ Al-Kurdi, 2017, p.130; Kuo, Ye, 2010, p.287; Cheng, Ho& Lau, 2009, p.317; Buckley, Giannakopoulos, 2009, p.140; Sohail, Daud, 2009,p.130; Kim, Ju, 2008, p.282; Claus, 2004, p.328; Ipe, 2003, p.343; Cummings, 2003, p.p.1-2) هذه العوامل، فلقد حددت بعض الدراسات هذه العوامل في طبيعة المعرفة ودافعية التشارك ووجود فرص التشارك وثقافة بيئة العمل، بينما أشارت دراسات أخرى لعوامل أخرى مثل: الهيكل التنظيمي والبنية التحتية والثقة والتقدم الوظيفي والإحساس بالانتماء، بينما تؤكد دراسات أخرى على أن هذه العوامل تتمثل في: نظام الحوافز ونظم إدارة المعرفة والثقافة السائدة والاستعداد الفردي، وذهبت دراسات أخرى إلى تحديد هذه العوامل في: المكافآت والتقدير والثقة بين أطراف العمل والثقافة التنظيمية والبنى التحتية.

ومن خلال تحليل هذه الدراسات ونتائجها يمكن إيجاز العوامل المعززة لثقافة التشارك المعرفي بالجامعات في ثلاثة عوامل رئيسة هي: العوامل التنظيمية، والعوامل الشخصية، والعوامل التكنولوجية. وتتفاوت الجامعات في درجة توافر تلك العوامل، ويمكن عرضها في النقاط التالية.

(١) العوامل التنظيمية.

ويمكن تقسيم هذه العوامل التنظيمية إلى مجموعة من العوامل، وهي كما يلي:

(أ) الثقافة التنظيمية: وهي عبارة عن مجموعة القيم المشتركة التي توجه وتضبط تفاعلات أفراد المؤسسة الواحدة، وتؤدي هذه الثقافة دورًا مهمًا في التأثير على التشارك المعرفي وتعزيزه في المؤسسات المختلفة ومنها الجامعات، فإن توفرت ثقافة تنظيمية تدعم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مشاركة معارفهم وتقاسمها فيما بينهم، تجد أن ذلك يُسهم في توليد أفكار ومعارف جديدة. وعلى جانب آخر فإن الجامعات التي يغلب عليها الصراعات يضعف فيها التشارك المعرفي، بينما الجامعات التي يسودها التعاون بين أعضائها تزداد فيها نسبة مشاركة المعرفة داخلها. ولذلك يمكن القول بأن وجود ثقافة داعمة للمشاركة يُعد من أهم العوامل المؤثرة على التشارك المعرفي.

(ب)الهيكل التنظيمي: يُعد الهيكل التنظيمي أحد العوامل المحددة لنمط العلاقات الداخلية في الجامعات، حيث يحدد موقع كل فرد بالنسبة لكل من رؤسائه وزملائه ومرؤوسيه آلية التشارك المعرفي فيما بينه وبينهم، فالهياكل التي تتسم بالمرونة والعمل الجماعي يكون فيها الأفراد أكثر استعدادًا لتشارك المعرفة فيما بينهم، بينما الهياكل التنظيمية التي تتصف بالمركزية ومحدودية الاتصالات تُعد معوقًا لتشارك الأفراد لمعارفهم داخل الجامعة.

(ج) القيادات الجامعية: تؤدي القيادات الجامعية دورًا مهمًا في دعم التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس داخل جامعاتهم، حيث يُسهم القائد في دعم وتشجيع عملية جمع الأفكار والمعلومات والعمل على تحويلها إلى

معارف متجددة، الأمر الذي يُسهم في تكوين الذاكرة التنظيمية للجامعة وتنمية مخزونها بصورة مستمرة، خاصة أن نتائج الدراسات تؤكد على أن الأفراد يميلون للتشارك المعرفي عند تلقيهم الإشادة والتحفيز من قبل قياداتهم.

(د) الحوافز: تُعد الحوافز من أهم العوامل المؤثرة على التشارك المعرفي، فهي تُسهم في توفير بيئة داعمة تزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة التشارك المعرفي، فاستخدام أساليب متعددة للتحفيز يساعد على تشكيل وتعزيز السلوكيات المرغوبة للأفراد.

(٢) العوامل الشخصية.

للعوامل الشخصية المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس أثر على قدراتهم في تشارك المعرفة بجامعاتهم، خاصة أن عملية التشارك المعرفي تتسم بأنها عملية تطوعية وليست إجبارية، لذا على المؤسسات الراغبة في النجاح في مجال إدارة المعرفة أن تقوم بتحفيز أفرادها لتنمية قدراتهم ودفعهم لتشارك المعرفة فيما بينهم. فقد ينتاب عضو هيئة التدريس الخوف من فقدان ما يمتلكه من معرفة إذا شاركها مع زملائه، الأمر الذي يحد من الشارك المعرفي داخل الجامعة. وقد يعتقد أعضاء هيئة التدريس أن تشارك المعرفة تمثل عبئًا إضافيًا خاصة في ظل تزايد أعبائهم، بل أن عملية التشارك المعرفي قد تتسبب في استهلاك جهدهم، وهذا قد يُشكل عقبة أمام ممارستهم للتشارك المعرفي بالجامعة. كما أن امتلاك عضو هيئة التدريس لبعض السمات الشخصية قد تُسهم في نجاح تفاعله مع الآخرين سواء زملائه أو مرؤوسيه ومشاركتهم في المعرفة. فضلًا عن

أن ارتباط عضو هيئة التدريس بجامعته، وارتفاع التزامه التنظيمي، وشعوره بالتقدير والاحترام، يعمل على زيادة تشاركهم لمعارفهم مع زملائهم بالجامعة.

(٣) العوامل التكنولوجية.

للتقنيات الحديثة دور محوري في تحقيق إدارة المعرفة بالجامعات لأهدافها، فهي تُسهم في اكتساب أعضاء هيئة التدريس للمعارف وتخزينها وجعلها متاحة لكافة العاملين الآخرين، فهي تسعى لتحويل المعرفة الضمنية إلى المعرفة الصريحة، كما أن لديها المقدرة على تسريع وتيرة عملية إنتاج ونقل المعرفة، فهي تساعد على جمع وتنظيم المعرفة وجعلها متوفرة على أساس المشاركة، كما أنها تعمل على تحسين الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، الأمر الذي يزيد من عدد المشاركين في عملية إنتاج المعرفة ونقلها، أي أنها تقلص من عوائق التشارك المعرفي، وتسهل الوصول إلى المعارف المخزنة، ولكي يكون تأثير التقنيات فعالًا في عملية التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس لابد أن يكونوا مدركين لأهميتها، ومدربين على استخدامها. فهناك علاقة طردية بين استخدام تكنولوجيا المعلومات والقدرة على إدارة المعرفة وتشاركها، فالاستثمار في تكنولوجيا المعلومات ينعكس بالإيجاب على قدرات الأفراد في تشارك المعرفة. وإن كان للعوامل التكنولوجية أثر فعال في التشارك المعرفي إلا أنه لا يجب التركيز المفرط عليها، فتعزيز التشارك المعرفي لا يمكن أن يتم بتطوير الجوانب التكنولوجية فحسب، وتجاهل العوامل الأخرى، لذا لابد من تحقيق التوازن بينها وبين مع العوامل المتعددة الأخرى.

ثالثًا: مجالات التشارك العرفي في الجامعات.

تُعد الجامعة هي صانعة المعرفة ومحتضنة الابتكار، ولم تعد المعرفة هي غاية الجامعة، بل أصبح هدفها هو تنامي المعرفة وتوظيفها والعمل على توليدها وتعزيز تشارك المعرفة بين أعضائها، من أجل الاستفادة المثلى بكل ما تمتلكه الجامعة من معرفة. وترتبط مجالات التشارك المعرفي بالجامعات ارتباطًا مباشرًا بوظائفها الرئيسة، لذلك يمكن تحديد مجالات التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ثلاثة مجالات هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. والتي يمكن توضيحها في النقاط التالية: (عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥، ص ٤٨٨؛ محمد، ٢٠١٥، ص ص ٢٠-٢١؛ المليجي، ٢٠١٠، ص١٨٨؛ Green, 2008, p.20; Kim, Ju, 2008, p.p.283-284; Mikulecka, Mikulecky,2000, p.161)

١- تشارك المعرفة في مجال التدريس: يعد التدريس من أهم وظائف الجامعة لكونها تتعلق بإعداد الطلاب، والوصول بهم إلى درجة الإتقان بإكسابهم المهارات العقلية، وتطبيق ما تم تعلمه من حقائق ومعلومات ومفاهيم، ومن هنا يبرز التدريس كأحد مجالات التشارك المعرفي بالجامعات؛ حيث يمكن أن يتشارك أعضاء هيئة التدريس في المحتوى العلمي للمقررات الدراسية، بالإضافة إلى آليات تنفيذها، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، والأنشطة التدريسية الأخرى. بحيث يحدث تبادل الخبرات في هذا المجال؛ الأمر الذي قد يُسهم في تنمية قدرات الأعضاء

الجدد، ويضمن عدم التكرار بما يوفر الجهد والوقت والمال الذي يمكن توجيهه إلى إجراء البحوث أو التفاعل مع الطلاب بصورة أفضل.

٢- تشارك المعرفة في مجال البحث العلمي: ويتم تشارك المعرفة في هذا المجال عن طريق إجراء المشروعات البحثية المشتركة أو تبادل الخبرات في إعداد البحوث ونشرها أو التعاون في تأليف الكتب العلمية أو المشاركة في الإشراف على طلاب الدراسات العليا أو المساهمة بالأفكار في المناقشات والحلقات البحثية بالأقسام العلمية وغيرها من الأنشطة البحثية.

٣- تشارك المعرفة في مجال خدمة المجتمع: تمثل خدمة المجتمع أحد أهم الأدوار التي تقوم بها الجامعة لتطبيق المعرفة، وتوظيفها لخدمة المجتمع وتطويره، حيث تخرج الجامعة عن دورها التقليدي للعمل خارج أسوارها للتفاعل مع المجتمع بصور متعددة، ومن ثم يمكن أن تتم مشاركة المعرفة في هذا المجال من خلال المشاركة في الروابط المهنية أو مشاركة الزملاء في الفعاليات المهنية أو المشاركة في فرق عمل لتقديم الاستشارات لمؤسسات المجتمع وغيرها من الأنشطة التي تُسهم في خدمة المجتمع.

رابعًا: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي.

تتوقف كفاءة الجامعات وقدرتها على تحقيق أهدافها والقيام بمهامها المختلفة على كفاءة قياداتها الأكاديمية لما لها من دور مهم في بلوغ الجامعات لتطلعاتها وغاياتها؛ لذا كلما كانت القيادات الأكاديمية -بدءًا من مدير الجامعة مرورًا بوكلائها وعمداء الكليات ووكلائها وانتهاءً برؤساء الأقسام-

تتسم بالتطور والوعي والكفاءة والفعالية، كلما كانت قادرة على تحديد رؤية الجامعات وتطوير إستراتيجيتها وسد احتياجاتها وتطوير مبادراتها، ومن ثم مواجهة التحديات التي تواجه الجامعات وتحقيق ما ترنو إليه من أهداف، وملبية لتطلعات المجتمع.

وإذا كانت الجامعات منوط بها عملية إنتاج المعرفة ونشرها وتشاركها ومن ثم تطوير رأس مالها البشري وإعادة تنظيمه، فبالتالي يقع على عاتق قياداتها الأكاديمية دور مهم في دفع الجامعات وإطلاق طاقاتها لتحسين بيئة العمل بصورة تؤدي إلى تحسين الأداء وتحقيق الإبداع في مجال المعرفة بصفة عامة وتشاركها بصفة خاصة. ولقد تعددت الدراسات (Manaf& Marzuki, 2014; Chen& Cheng, 2012; Green, 2008; Yang, 2007; Crawford, 2005; Bartol, Srivastava, 2002; Nonaka, Toyama& Konno, 2000) التي تناولت دور القيادة في تحقيق التشارك المعرفي وتعزيزه، مثل العمل على إيجاد ثقافة تنظيمية داعمة، وجمع أعضاء المؤسسة حول رؤية مشتركة تعزز روح التشارك المعرفي، ودعم المناخ التعاوني ليكون هو المناخ المسيطر بها، وتوفير الفرص المختلفة للتشارك المعرفي لدى المنسوبين، فضلًا عن تحفيزهم لمشاركة معارفهم، وغيرها من الأدوار الأخرى؛ لذا يمكن استخلاص أبرز الأدوار التي يمكن أن تقوم بها القيادات الأكاديمية بالجامعات في تعزيز ممارسات التشارك المعرفي، ويمكن إيجازها في دورين رئيسين هما: الدور الثقافي والدور التحفيزي وسيتم تناولهما في النقاط التالية.

١) الدور الثقافي للقيادات الأكاديمية

إن بناء ثقافة تنظيمية بالجامعات داعمة ومعززة للتشارك المعرفي يتوقف على ممارسات القيادات الأكاديمية بها إلى حد كبير، فهذه القيادات يمكنها تؤثر في تشكيل هذه الثقافة وبنائها من خلال تكوين مفاهيم وخلقيات مشتركة بين كافة العاملين بما يجعلهم أكثر إدراكًا للخبرات التي يمتلكونها والتي يحتاجونها، والعمل على توفير نظام معلومات فعال وتطويره، فضلًا عن دعمها لإدارة المعرفة والتعلم التنظيمي، والعمل على فتح قنوات اتصال فعالة بالجامعات، بالإضافة إلى تقديم الرؤية ودعم الهيكل التنظيمي اللازم للنجاح في إدارة المعرفة وتشاركها.

فالقيادة الأكاديمية لها دور ملموس في تحقيق التشارك المعرفي وتعزيزه من خلال إيجاد ثقافة تنظيمية داعمة له؛ بحيث تتسم هذه الثقافة بسيادة مناخ التعاون بين الأعضاء، ونمو روح المسؤولية بينهم، وتنامي الثقة بين القيادات والأعضاء، وعليه يمكن للقيادات الجامعية أن تقوم بالعديد من الممارسات التي تعمل على نشر ثقافة التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس ومن هذه الممارسات ما يلي:

١- السعي لتكوين فرق عمل استشارية من أصحاب الخبرات المعرفية.

٢- الحرص على إقامة فعاليات مختلفة ذات العلاقة بالمعرفة وتشاركها.

٣- بيان الفوائد المتعددة للتشارك المعرفي مع توفير بيئة مشجعة على الحوار بين منسوبي الجامعة لتشارك الأفكار والمعرفة.

٤- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات المعرفية في مجال تخصصاتهم.

٥- تيسير مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المحافل العلمية كالندوات والمؤتمرات وورش العمل.

٦- السعي لتحقيق عملية التواصل مع الخبراء من خارج الجامعة في التخصصات المختلفة.

٧- تدعيم النشر العلمي بمجالاته المعرفية المختلفة، وتوفير أوعية متنوعة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات.

٨- توفير سبل التعاون العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في صوره المختلفة، مثل: (البحوث المشتركة، البحوث البينية، بناء المقررات الدراسية، المشاركة في المبادرات، ..... إلخ)

٩- توفير الآليات التي تيسر إجراء بحوث مشتركة لأعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات المجتمعية والمهنية.

١٠- وضع آلية محددة وواضحة لتبادل المعلومات بكل سهولة بين أعضاء هيئة التدريس.

١١- اعتماد آليات تُسهم في إثراء الرصيد المعرفي للجامعة.

١٢- الحرص على إتمام العمل من خلال تكوين فرق عمل.

١٣- السعي إلى تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.

١٤- الحرص على تفعيل الحلقات البحثية بالأقسام الأكاديمية.

١٥- توفير الفرص المناسبة والوسائل الكافية التي تُمكن أعضاء هيئة التدريس من إظهار خبراتهم ومعارفهم بصورة تُسهم في تحويل معارفهم الضمنية إلى صريحة.

٢) الدور التحفيزي للقيادات الأكاديمية

تُعد ممارسة القيادات للدور التحفيزي أهمية بالغة في أن تصبح الجامعة متميزة وأكثر إبداعًا، فالتحفيز يُمكن القيادات الأكاديمية من استثمار الميل الطبيعي لحب العمل لدى أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على المزيد من الإجادة، وتنجح القيادات في جعل الأعضاء متحفزين ومتحمسين للعمل إذا تم تكليفهم بالمهام التي تتفق مع قدراتهم وتُشبع رغباتهم وتلبي احتياجاتهم، وإذا وفرت لهم البيئة المناسبة للعمل، وإعطائهم المزيد من الاستقلالية خلال أدائهم لمهامهم، فضلاً عن استخدام الحوافز المتنوعة التي تتوافق مع احتياجاتهم واهتماماتهم بآليات موضوعية وعادلة.

فاستخدام الحوافز مع تنوعها وعدالتها وموضوعيتها تعمل على إشباع احتياجات أعضاء هيئة التدريس ورفع روح انتمائهم للجامعة؛ الأمر الذي يترتب عليه جذبهم نحو المشاركة بصفة عامة وتشجيع سلوكيات التشارك المعرفي بصفة خاصة، لأن الإنتاج يزداد بالحوافز خاصة إذا ارتبطت بحاجاتهم وملبية لها.

وعليه فإن إتقان القيادات لمهارات التحفيز تجعلهم قادرين على فهم سلوك الأعضاء ودوافعهم والتعامل معهم بصورة تمكنه من تحفيزهم ودفعهم لتحقيق التشارك المعرفي بدرجة متميزة، وعليه فإن القيادات الجامعية يمكنها أن تقوم

ببعض من الممارسات التي تعمل على تحفيز أعضاء هيئة التدريس للتشارك المعرفي ومن هذه الممارسات ما يلي:

١- اعتماد نظام حوافز يشجع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة بالمعرفة التي يمتلكونها.

٢- العمل على تخفيف الأعباء الإدارية والتدريسية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة.

٣- توفير المتطلبات اللازمة لقيام أعضاء هيئة التدريس بأدوارهم في مجال التشارك المعرفي مثل: (قواعد المعلومات/الأجهزة/ المكتب/.....إلخ)

٤- العمل على تبادل الإنتاج البحثي والعلمي لأعضاء هيئة التدريس مع الجامعات الأخرى.

٥- الإشادة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في مختلف المناسبات وبوسائل متعددة.

٦- إرسال خطابات شكر أو شهادات تقدير لأعضاء هيئة التدريس مقابل جهودهم في تشارك المعرفة.

٧- اعتماد آليات من شأنها تحفظ الحقوق الفكرية لأعضاء هيئة التدريس.

٨- اعتبار مشاركة المعرفة كأحد معايير تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس.

٩- تحفيز أعضاء هيئة التدريس على مواكبة الجديد في تخصصاتهم.

خامسًا: جهود جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي.

تأسست جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في عام (١٣٧٠هـ ـ١٩٥٠م) عندما عُهد إلي مفتي الديار السعودية آنذاك سماحة الشيخ محمد بن إبراهيم آل الشيخ بافتتاح معهد الرياض العلمي، الذي يعد النواة الاولي للجامعة، وتلاه افتتاح العديد من المعاهد، ثم افتتاح كلية العلوم الشرعية في عام (١٣٧٣هـ ـ ١٩٥٣م)، والتي تُعرف الآن بكلية الشريعة، ثم توالي بعدها افتتاح العديد من الكليات والمعاهد العليا والعلمية التي كانت تتبع آنذاك الرئاسة العامة للكليات والمعاهد العلمية ثم أصبحت فيما بعد جامعة تحمل اسم جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتقدم برامج دراسية متنوعة وعلي مختلف المستويات التعليمية، سواءً على مستوى التعليم العام كما في معاهدها العلمية، أو على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا، وتميزت في الأساس بمخرجاتها الشرعية واللغوية وسائر العلوم الإنسانية، ثم سعت إلي التميز في خدمة العلوم الأخرى، وتضم الجامعة اثنتا عشرة كلية، ومدينة متكاملة لتعليم الطالبات، وثمانين قسماً علمياً، والعديد من العمادات المساندة والمراكز البحثية والخدمية وكراسي البحث العلمي، وفرعاً جامعياً في محافظة الأحساء، وستة وستين معهداً علمياً منتشرة غي مناطق المملكة الثلاث عشرة كلها، وثلاثة فروع في الخارج في كل من إندونيسيا وجيبوتي واليابان. (https://imamu.edu.sa/about/Pages/aboutimamu.aspx)

وقامت الخطة الإستراتيجية للجامعة (٢٠١٤-٢٠٢٠) بتحديد رؤية الجامعة بأنها: "النموذج العالمي المتميز في التعليم والتعلم والبحث العلمي وخدمة المجتمع المبني على التعاليم والقيم الإسلامية". أما رسالتها فهي:

"رعاية المعرفة والإبداع والقيم الأخلاقية للطلاب والطالبات، ليتمكنوا من المهارات القيادية، وليكونوا قادرين على خدمة الوطن من خلال توفير نشاطات نوعية متميزة في التعلُّم والتعليم والبحث العلمي. وتقوم الجامعة بالدمج بين تطبيق مبادئ الإسلام والتميز الأكاديمي والبحثي والتواصل الدولي والتبادل المعرفي في ضوء التعاليم والقيم الإسلامية، من أجل الإسهام في بناء وإنتاج ونشر المعرفة وفق معايير الجودة الوطنية والدولية". أما الأهداف الرئيسة للجامعة فتمثلت في: تعزيز التعليم والتعلم والبحث العملي وتحقيق التميز في الدراسات الإسلامية والعربية، وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، وتنمية الثقافة الجامعية وتحسين مستوى التواصل والشراكات مع الجهات الخارجية، وتطوير العمليات الإدارية والتشغيلية المؤثرة على مستوى الجامعة.(وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة، د.ت، ص ص٥-٧) والملاحظ لأهداف الجامعة الاستراتيجية (٢٠١٤-٢٠٢٠) يجد أنها تناولت أبعادًا متعددة وضمت أهدافًا تتعلق بالدور التحفيزي والثقافي للجامعة، ومن ناحية أخرى نصت على عملية تبادل المعرفة والتعاون البحثي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعة.

كما كان للجامعة مجموعة من الإنجازات مثل جهدها في بناء منظومة بحثية كبيرة متكاملة وإطلاق برامج ومشروعات بحثية منها: برنامج تمويل المشروعات البحثية، ومشروع أولويات البحث والنشر العلمي، وبرنامج النشر العالمي، وتنظيم مؤتمرات وندوات ولقاءات علمية، وحلقات نقاش وورش عمل تخدم البحث العلمي وتسعى للارتقاء به إلى الأفضل، وافتتحت العديد

من معاهد ومراكز الدراسات البحثية ومراكز التميز البحثي والمراكز التخصصية والبينية والوحدات الأخرى، كما أنها تُشرف على العديد من الجمعيات العلمية التي بلغت في مجموعها ثلاث عشرة جمعية تُصدر مع عمادة البحث العلمي خمس عشرة مجلة علمية محكمة في كل التخصصات التي تخدم منظومة البحث في الجامعة وتحفز عموم الباحثين وتعين المتلقي والمستفيد، وتقوم كذلك بالعديد من النشاطات العلمية المتنوعة والمتعددة. بالإضافة إلى إطلاق جائزة سنوية كبرى للتميز البحثي في فرعين هما الباحث المتميز والبحث المتميز في مجالات ستة تخدم التخصصات الرئيسة في الجامعة، وتنظيم منتديات للشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي.

سعت الجامعة إلى بناء شراكة مجتمعية قوية أثمرت عدداً كبيراً من كراسي البحث العلمي؛ حيث بلغت أربعة وعشرين كرسياً في مختلف التخصصات، وكان نتاجها عددًا من الأبحاث والدراسات ذات القيمة العالية. وتقوم فكرة هذا البرنامج على الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الحكومية والأهلية ورجال الأعمال والوجهاء لإنشاء كراس بحثية تستهدف خدمة مجموعة من المجالات (http://www.imamu.edu.sa/research_chairs/Pages/default.aspx).

كما تتمثل رؤية البرنامج في أن يكون عنصراً فاعلاً في المنظومة البحثية، ورافداً من روافد التنمية المستدامة، وبيئة مناسبة لتنفيذ المشاريع البحثية، بما يضمن تحقيق الجامعة للريادة في مجالات تخصصها. وتتمحور رسالة هذا البرنامج في السعي لتوفير بيئة بحثية ذات معايير علمية تقوم على الشراكة

المجتمعية، وتستهدف إثراء المعرفة في مختلف تخصصات الجامعة (العسكر، ٢٠١٢، ص ص٨٥-٨٧).

يتضح مما سبق حرص جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على المضي قدمًا نحو إنتاج المعرفة والعمل على نشرها وتوظيفها وتعزيز تشاركها بين منسوبيها سواء في مجال البحث العلمي أم في مجال خدمة المجتمع. فلقد عملت الجامعة على توفير البيئة المناسبة وتهيئة المناخ الداعم للتشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس سواء من خلال توفير الفرص المتنوعة والقنوات العلمية المتعددة للمساعدة في إنجاح عملية التشارك المعرفي مثل المشروعات والحلقات البحثية، وورش العمل، والندوات، والمؤتمرات العلمية، وغيرها من النشاطات العلمية الأخرى، أو من خلال اعتمادها لأساليب تحفيز متنوعة تتمثل في ما تقدمه البرامج المختلفة من مكافآت مثل برنامج النشر العالمي، وجوائز مجزية مثل جائزة التميز البحثي، أو تمويل المشروعات البحثية، وغيرها من الآليات الأخرى التي تدعم عمليات إدارة المعرفة بالجامعة وخاصة التشارك المعرفي.

المحور الثالث: الدراسات السابقة.

تتناول الدراسة مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، فلقد هدفت دراسة (Chen, Barnes, 2005) إلى اختبار أثر سلوكيات القيادة التحويلية والقيادة الإجرائية على أنشطة التشارك في المعرفة في مؤسسات الخدمة المهنية بالولايات المتحدة الأمريكية وتايوان، وتوصلت الدراسة إلى أن سلوكيات القيادة التحويلية تعتبر ذات تأثير على تشارك

المعرفة، وأن سلوكيات القيادة المرتبطة بالمكافأة الموقفية ترتبط إيجابيًا بكل من التشارك الداخلي والخارجي في المعرفة، وأن سلوكيات القيادة الحرة لها تأثير سلبي على التشارك الخارجي في المعرفة.

أما دراسة بكلي وجياناكوبولوس (Buckley, Giannakopoulos, 2009)هدفت إلى تحديد درجة التشارك المعرفي في كلية الإدارة بجامعة جوهانسبرج في جنوب أفريقيا، وكذلك تحديد العوامل المؤثرة في التشارك المعرفي بين الأكاديميين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الكلية. وكشفت نتائج الدراسة عن رغبة أعضاء هيئة التدريس لتشارك المعرفة مع زملائهم، وأن شخصية الزملاء تؤدي دورًا مهمًا في هذه الممارسة. كما أظهرت نتائج الدراسة أهمية التشارك المعرفي فهي تساعد على بناء الثقة بين أعضاء هيئة التدريس، وتُسهم في زيادة القاعدة المعرفية لهم، وتعمل على نقل وابتكار وإيجاد المعرفة في الجامعات.

واختبرت دراسة جاهاني وآخرون (Jahani et al, 2011)أثر كل من المكافآت والنمط القيادي على سلوك التشارك في المعرفة بين الأكاديميين في إيران، واستخدمت المنهج لوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لها حيث طُبقت على (١٠) جامعات، وأظهرت النتائج أن ٣٢٪ من التباين في سلوك التشارك في المعرفة مفسر بالنمط القيادي (الناصح) و٢٨,٣٪ من هذا التباين يفسر بنظام التعويضات، بينما لا يفسر النمط القيادي المسهل سلوك التشارك في المعرفة.

أما دراسة الذنيبات وآخرون (٢٠١١) فقامت بتقييم المشاركة في المعرفة في جامعة الطائف، وتحديد العوامل المؤثرة فيها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٢٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في فرع الحوية، وأكدت نتائج الدراسة أن مستوى مشاركة أعضاء هيئة التدريس للمعرفة فيما بينهم كان متوسطًا، وأن هناك أثرًا لكل من العوامل الفردية وعوامل تكنولوجيا المعلومات في عملية المشاركة في المعرفة، وأوصت الدراسة بضرورة تهيئة البنى التحتية وإيجاد إدارة متخصصة تعنى بقيادة المعرفة وتطويرها وتنفيذ عملياتها المختلفة وقياسها.

وكشفت دراسة باباالهافيجي و كيرماني (Babalhavaeji & Kermani, 2011)عن العوامل الي تؤثر على تشارك المعرفة بين كليات علوم المكتبات والمعلومات، وتمت هذه الدراسة في جامعة أزاد الإسلامية في إيران، حيث استخدمت المنهج المسحي، واعتمدت الاستبانة كاداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وكشفت نتائجها عن وجود اتفاق مشترك على أن تشارك المعرفة يُسهم في التطوير المهني وتحسين الأداء بصورة أفضل، كما أنها تؤدي إلى إنتاج معرفة جديدة، كما كشفت عن استعداد عينة الدراسة للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة في مجالات التدريس والبحوث المختلفة، وأوصت الدراسة قادة الجامعات بتشجيع تشارك المعرفة بين الأكاديميين.

وهدفت دراسة اليحيوي (٢٠١١) إلى الكشف عن دور إدارة المعرفة الإدارية في فاعلية العمل الإداري في الجامعات السعودية من وجهة نظر قياداتها. واستخدمت الدراسة كل من المنهج الوصفي ومنهج تحليل السياسات، وتشكلت عينة الدراسة بالطريقة القصدية حيث ضمت (٥٣٦) قيادة إدارية من جامعات(الملك سعود، والملك عبد العزيز، والملك فيصل، الملك خالد)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الجامعات السعودية للعمليات التنظيمية لإدارة المعرفة الإدارية كانت ضعيفة، بالإضافة إلى وجود ضعف في كل من (التوجه نحو مجتمع المعرفة، واقتصاد المعرفة، والثقافة التنظيمية، والهيكل التنظيمي، والحوافز والمكافآت، والبنى التحتية للمعلومات)، كما توصلت إلى أن تنفيذ الجامعات السعودية لعمليات تخزين المعرفة، ونشرها، وتطبيقها يتم بدرجة ضعيفة.

دراسة أبو العلا (٢٠١٢) فقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية بالطائف، حيث استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة التي تضم جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية. وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة عمليتي تنظيم وتوليد المعرفة تتم بصورة إيجابية، أما عملية التشارك المعرفي فلا تتم بصورة إيجابية بكلية التربية جامعة الطائف.

وقامت دراسة الحر (٢٠١٣) باختبار أثر ثقافة مشاركة المعرفة في العلاقة بين أنماط القيادة (التبادلية والتحويلية) وأداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، واعتمدت الدراسة في المعالجة المنهجية على المنهج

الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٣٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وكشفت نتائجها عن أن الجامعات الأردنية الرسمية تمارس ثقافة مشاركة المعرفة بدرجة عالية، ولا يوجد أثر لثقافة مشاركة المعرفة في العلاقة بين أنماط القيادة وأداء أعضاء هيئة التدريس، كما أنه لا يوجد أثر لكل من أبعاد ثقافة مشاركة المعرفة ونمط القيادة التبادلية في أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية.

أما دراسة إسلام وإيكيدا وإسلام (Islam, Ikeda& Islam, 2013) فقد هدفت إلى قياس ممارسات التشارك المعرفي في كليات إدارة المكتبات وعلم المعلومات في بنجلاديش، حيث اعتمدت المنهج الوصفي، بحيث استخدمت اختبارات (مان–ويتني) و(كروسكال–والاس) بالإضافة إلى الاستبانة، وضمت عينة الدراسة (٤٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من كليات إدارة المكتبات وعلم المعلومات في ٦٠ جامعة حكومية وخاصة. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو التشارك المعرفي وبين نيتهم لتشارك المعرفة.

وهدفت دراسة عبدالحافظ والمهدي (٢٠١٥) إلى تعرف واقع ممارسة التشارك المعرفي، والعوامل المؤثرة فيه لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في بعض الدول العربية، وتقديم آليات مقترحة لتعزيز ممارسات التشارك المعرفي والتغلب على معوقاته بين أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الدراسة في المعالجة المنهجية على المنهج الوصفي حيث استخدمت أسلوب التحليل

العاملي الاستكشافي لتحديد هوية العوامل المؤثرة في ممارسة التشارك المعرفي، وبلغت عينة الدراسة (١٤٤) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعات (الأزهر، وعين شمس، والسلطان قابوس، والملك خالد)، حيث تم تطبيق الاستبانة لقياس واقع ممارسة سلوك التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة فيه، وأفرزت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: أن النسبة الإجمالية لممارسة التشارك المعرفي في هذه الكليات تقع في المدى المتوسط، وأن تأثير العاملين التنظيمي والشخصي يتراوح بين مدى التأثير المرتفع والمتوسط في بعض الجامعات، كما أكدت الدراسة على دور العامل التنظيمي في تحديد ممارسة التشارك المعرفي في جميع الجامعات.

وسعت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى التعرف على اتجاهات الأكاديميين ونواياهم نحو أنشطة مشاركة المعرفة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه الأنشطة، كنموذج لمشاركة المعرفي في البيئة الأكاديمية العربية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الميداني، مستخدمة الاستبانة كأداة لها، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في (١٥) جامعة في الإمارات العربية المتحدة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون نوايا واتجاهات إيجابية نحو مشاركة المعرفة، وأن هناك انتشارًا لثقافة مشاركة المعرفة في الجامعات الإماراتية؛ غير أن هذه الثقافة ترتكز على دافعية الأعضاء وليس على اهتمام الجامعات.

كشت دراسة البقور (٢٠١٦) عن طبيعة العلاقة بين تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في ضمان جودة التعليم العالي في جامعة

الطائف، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مستعينة بالاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت أبرز نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية بين تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة، كما تؤثر كل من تكنولوجيا المعلومات والتشارك المعرفي بأبعادهما المختلفة في ضمان جودة التعليم العالي، وأوصت الدراسة بضرورة صياغة خطة محددة المعالم لترسيخ ممارسات التشارك المعرفي وآليات تطبيقها في الجامعات.

وهدفت دراسة الكردي (Al-Kurdi, 2017) إلى تحديد العوامل التي تؤثر على عملية التشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، وكيفية تحسين عملية تشارك المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ولقد كشفت نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس يمكن أن يساهموا في التأثير على إنتاج المعرفة وإدارتها وفي تحديد المستويات التي ستتمكن الجامعات من تبادل المعرفة بها داخليًا، كما أن العوامل التنظيمية أقوى تأثيرًا من العوامل التكنولوجية في تشارك المعرفة للأكاديميين بالجامعات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن ملاحظة ما يلي:

١. أشارت نتائج هذه الدراسات إلى جوانب من أهمية التشارك المعرفي، مثل المساعدة في بناء الثقة بين أعضاء هيئة التدريس، والإسهام في زيادة القاعدة المعرفية لهم، والعمل على نقل وابتكار وإيجاد المعرفة في الجامعات، والإسهام في التطوير المهني وتحسين الأداء بصورة أفضل

وإنتاج معرفة جديدة، فضلًا عن دورها في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي.

٢. اهتمام الدراسات التي تناولت موضوع التشارك المعرفي بدراسة العوامل المؤثرة على ممارسات التشارك المعرفي ، حيث أبرزت الدراسات تأثير الدور الذي تلعبه القيادات على ممارسات التشارك المعرفي، كما كشفت تأثير المكافآت على سلوك التشارك في المعرفة، وأن شخصية الزملاء لها تأثير ملحوظ على ممارسة التشارك المعرفي، كما أن هناك علاقة ارتباطية بين كل من العوامل التنظيمية وتكنولوجيا المعلومات وبين ممارسة التشارك المعرفي، بينما كانت العوامل التنظيمية أقوى تأثيرًا من العوامل التكنولوجية في تشارك المعرفة للأكاديميين بالجامعات.

٣. كشفت بعض الدراسات عن امتلاك أعضاء هيئة التدريس نوايا واتجاهات إيجابية نحو مشاركة المعرفة، وعن استعدادهم للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم.

٤. أوصت بعض الدراسات بضرورة تهيئة البنى التحتية وإيجاد إدارة متخصصة تعنى بقيادة المعرفة وتطويرها وتنفيذ عملياتها المختلفة، وعلى القيادات الجامعية تشجيع عملية تشارك المعرفة، وضرورة صياغة خطة محددة المعالم لترسيخ ممارسات التشارك المعرفي وآليات تطبيقها في الجامعات.

٥. رصدت بعض الدراسات ضعفًا في ممارسات التشارك المعرفي فهي لا تتم بصورة إيجابية بالجامعات السعودية.

الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج

يتناول هذا المحور من الدراسة إجراءات الدراسة الميدانية من حيث أهدافها، وأدواتها، واختيار العينة. ثم عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية.

يمكن عرض إجراءات الدراسة الميدانية على النحو الآتي:

(١) أهداف الدراسة الميدانية.

تسعى الدراسة الميدانية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ. الكشف عن واقع الدور الذي تقوم به القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي.

ب. رصد العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي.

ج. تحديد التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قيامها بدورها في تعزيز التشارك المعرفي.

(٢) بناء أدوات الدراسة.

اعتمدت الدراسة على كل من الاستبانة والمقابلة كأداتين لجمع البيانات لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية، أما الاستبانة فتعمل على قياس الدور الذي تقوم به القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز

التشارك المعرفي، ورصد العوامل المؤثرة على قيامها بهذا الدور من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وقُسمت مفردات الاستبانة إلى محورين؛ الأول هو: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي. وتضمن هذا المحور مجالين هما؛ الأول: الدور الثقافي للقيادات الأكاديمية، والثاني: الدور التحفيزي للقيادات الأكاديمية. وتمثل مفردات هذا المحور في مجملها الدور الذي يجب أن تقوم به القيادات الأكاديمية في هذا الشأن والذي تناولته الدراسة في إطارها النظري. أما المحور الثاني فهو: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي. وعُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وتم تعديلها في ضوء آرائهم، وقد بلغ عدد مفرداتها (٤٠) مفردة موزعة على النحو التالي: –

جدول (١)

يوضح توزيع المفردات على المحاور الثلاثة للاستبيان

المحـاور	دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي		العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	الإجمـالي
	الدور التحفيزي	الدور الثقافي		
عدد المفردات	١٢	١٥	١٣	٤٠

وأما الأداة الثانية فكانت مقابلة مفتوحة مع عينة من القيادات الأكاديمية بالجامعة تدور حول التحديات التي تواجهها في قيامها بدورها في تعزيز التشارك المعرفي بالجامعة، وتم الاتفاق على محاورها على ضوء ما أشارت إليه الدراسة في إطارها النظري والنتائج التي حصلت عليها الدراسة من خلال

تطبيق الاستبانة، حيث تم تحديد محاور المقابلة في ثلاثة محاور رئيسة؛ هي: تحديات تنظيمية، وتحديات بشرية، وتحديات تكنولوجية.

(٣) صدق الاستبانة:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال صدق المحتوى، وذلك بعرض الاستبانة فى صورتها الأولية على السادة المحكمين؛ وذلك لإبداء الرأي حول ما جاء بها. وتم حساب نسب الاتفاق على مفردات محاور الاستبانة، وكانت نسب الاتفاق ما بين (٨٦٪ – ١٠٠٪).

كما قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل مفردة من مفردات لكل محور بالدرجة الكلية للاستبانة كمؤشر للاتساق الداخلي للمفردات، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي لمفردات المجال الأول "الدور التحفيزي"

في المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

رقم العبارة	معامل الاتساق الداخلى	رقم العبارة	معامل الاتساق الداخلى
١	٠,٨١٧*	٧	٠,٨٣٠*
٢	٠,٨٦٤*	٨	٠,٨٩١*
٣	٠,٨٧٦*	٩	٠,٩٠٦*
٤	٠,٧٧٦*	١٠	٠,٨٥٩*
٥	٠,٨٤٧*	١١	٠,٧٧٠*
٦	٠,٨٠٨*	١٢	٠,٧٥٣*

* معنوى عند مستوى ٠.٠٥= ٠.٢٤٨

يتضح من جدول (٢) الخاص بمعامل الاتساق الداخلي للمجال الأول "الدور التحفيزي"، أن قيم معامل الإتساق الداخلي تراوحت ما بين (٠,٧٥٣ إلى ٠,٩٠٦) وهي أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) والتي بلغت (٠,٢٤٨) وهذه القيم معنوية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يعني أن عبارات المحور الأول تتصف بالصدق.

جدول (٣)

معامل الاتساق الداخلي لمفردات المجال الثاني "الدور الثقافي"

في المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

رقم العبارة	معامل الاتساق الداخلي	رقم العبارة	معامل الاتساق الداخلي
١	*٠,٧٧٧	٩	*٠,٧٩٠
٢	*٠,٧٧٠	١٠	*٠,٨٣١
٣	*٠,٨٦٤	١١	*٠,٨٠٠
٤	*٠,٨٤٠	١٢	*٠,٨١٤
٥	*٠,٨٠٢	١٣	*٠,٧٤٦
٦	*٠,٨١٠	١٤	*٠,٧٩٠
٧	*٠,٥٤٥	١٥	*٠,٨٣١
٨	*٠,٧٤٦		

* معنوى عند مستوى ٠,٠٥= ٠,٢٤٨

يتضح من جدول (٣) الخاص بمعامل الاتساق الداخلي للمجال الثاني "الدور الثقافي" أن قيم معامل الإتساق الداخلى تراوحت ما بين (٠,٥٤٥ إلى ٠,٨٦٤) وهى أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) والتي بلغت (٠,٢٤٨) وهذه القيم معنوية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على أن عبارات المحور الثاني تتسم بالصدق.

جدول (٤)

معامل الاتساق الداخلي لمفردات المحور الثاني

العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

رقم العبارة	معامل الاتساق الداخلى	رقم العبارة	معامل الاتساق الداخلى
١	*٠,٨١٣	٨	*٠,٨١٤
٢	*٠,٧٩٨	٩	*٠,٨٦٣
٣	*٠,٨٨٩	١٠	*٠,٨٩١
٤	*٠,٨٩٤	١١	*٠,٨٤٤
٥	*٠,٨٧٢	١٢	*٠,٨٣٠
٦	*٠,٨٧٣	١٣	*٠,٨٧٢
٧	*٠,٨٦١		

* معنوى عند مستوى ٠.٠٥= ٠.٢٤٨

يتضح من جدول (٤) والخاص بمعامل الاتساق الداخلي للمحور الثاني "العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي" أن قيم معامل الإتساق الداخلى تراوحت ما بين (٠,٧٨٩ إلى ٠,٨٩٤) وهي أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) والتي بلغت (٠,٢٤٨) وهذه القيم معنوية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى صدق عبارات هذا المحور.

جدول (٥)

معامل الاتساق الداخلي (معامل ارتباط المحور مع المجموع الكلى للاستبانة)

محاور الاستبانة		معامل الاتساق
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	المجال الأول: الدور التحفيزي	*٠,٩٥٥
	المجال الثاني: الدور الثقافي	*٠,٩٦١
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي		*٠,٩٣٢

* معنوى عند مستوى ٠.٠٥= ٠.٢٤٨

يتضح من جدول (٥) الخاص بمعامل الاتساق الداخلي، أن قيم معامل الإتساق الداخلى أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) التي بلغت (٠,٢٤٨) وهذه القيم معنوية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يدل على أن هناك ارتباطًا ذو دلالة بين كل محور من محاور الاستبانة والمحاور الأخرى؛ أي أن هذه الاستبانة تتسم بالصدق وهذا ما أكدته المعاملات الإحصائية فضلاً عن آراء المحكمين تجاهها.

(٤) ثبات الاستبانة.

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ، ويوضح الجدول التالي النتائج الخاصة بالثبات.

جدول (٦)

يوضح قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة

محاور الاستبانة		معامل ثبات المحاور	معامل ثبات الاستبانة
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	المجال الأول: الدور التحفيزي	٠,٩٦٠	٠,٩٨٤
	المجال الثاني: الدور الثقافي	٠,٨٦٧	
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي		٠,٩٦٥	

يشير الجدول السابق إلى ثبات هذا الاستبيان، حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان (٠,٩٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع، بالإضافة إلى ارتفاع معاملات ثبات محاوره.

(٤) عينة الدراسة.

تتطلب الدراسة الميدانية وجود عينتين للدراسة، فأما العينة الأولى فكانت عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تم اختيار ثلاث كليات وهي: التربية، واللغة العربية، والعلوم، ثم تم اختيار مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من كل كلية، وطُبقت الاستبانة على عينة بلغ عددها (٧٤) عضوًا، وتم استبعاد عدد (١٢) استبانة نظراً لعدم استيفائها الإجابة عن كافة مفرداتها، وبذلك يكون العدد النهائي لأفراد هذه العينة هو (٦٢) عضوًا.

أما العينة الثانية فهي عينة عمدية من القيادات الأكاديمية (عمداء، ووكلاء، ورؤساء أقسام) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغ عدد هذه العينة (١١) قيادة. وتوضح الجداول التالية وصفًا لعينتي الدراسة:

جدول (٧)

التوصيف العددي لعينة أعضاء هيئة التدريس

متغيرات الدراسة	مجتمع البحث	عدد العينة	نسبة العينة بالنسبة لمجتمع البحث	النسبة %
كلية العلوم	١٢٦	١٠	٧,٩٤٪	١٦,١٣٪
كلية اللغة العربية	١٦٠	١٦	١٠٪	٢٥,٨١٪
كلية التربية	١٧٥	٣٦	٢٠,٥٧٪	٥٨,٠٦٪
المجموع	٤٦١	٦٢	١٣,٤٥٪	١٠٠٪
ذكور	٣٢٧	٣٧	١١,٣١٪	٥٩,٦٨٪
إناث	١٣٤	٢٥	١٨,٦٦٪	٤٠,٣٢٪
المجموع	٤٦١	٦٢	١٣,٤٥٪	١٠٠٪
أستاذ	٨١	١٠	١٢,٣٥٪	١٦,١٣٪
أستاذ مشارك	١٢٣	١٦	١٣٪	٢٥,٨١٪

متغيرات الدراسة	مجتمع البحث	عدد العينة	نسبة العينة بالنسبة لمجتمع البحث	النسبة %
أستاذ مساعد	٢٥٧	٣٦	٪١٤	٪٥٨,٠٦
المجموع	٤٦١	٦٢	٪١٣,٤٥	٪١٠٠
سعودي	—	٤١	—	٪٦٦,١٣
غير سعودي	—	٢١	—	٪٣٣,٨٧
المجموع	—	٦٢	—	٪١٠٠

جدول (٨)

التوصيف العددي لعينة القيادات الأكاديمية

الكلية	مجتمع البحث	عدد العينة	نسبة العينة بالنسبة للمجتمع الأصلي
كلية العلوم	٨	٣	٪٣٧,٥
كلية التربية	٨	٥	٪٦٢,٥
كلية اللغة العربية	٧	٣	٪٤٢,٨٦
المجموع	٢٣	١١	٪٤٧,٨٣

(٥) المعالجات الإحصائية:

عولجت البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق تطبيق الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة وأهداف الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار الحادي والعشرين ((SPSS V.21، حيث تم إدخال البيانات على جهاز الحاسوب ومعالجتها إحصائيًا، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للمتوسطات ودرجة التقدير بالنسبة لكل مفردة من مفردات الاستبانة كما يلي في جدول (٣)، حيث النسبة المئوية للمتوسط عبارة عن النسبة بين المتوسط وأعلى درجة، وبالاعتماد على معيار تقسيم قيمة المتوسط إلى ٥ فئات تم حساب درجات التقدير كما يلي:

جدول (٩)

المتوسط ونسبته المئوية ودرجة التقدير لمدى ممارسة مديري المدارس لأبعاد القيادة التشاركية والموافقة على المقترحات التي تُسهم في تفعيل ممارسة المديرين لأبعاد القيادة التشاركية

فئات المتوسط	١- لأقل من ١,٨	١,٨- لأقل من ٢,٦	٢,٦ لأقل من ٣,٤	٣,٤ لأقل من ٤,٢	٤,٢ - ٥
النسبة المئوية للمتوسط	٢٠٪ لأقل من ٣٦٪	٣٦٪ لأقل من ٥٢٪	٥٢٪ لأقل من ٦٨٪	٦٨٪ لأقل من ٨٤٪	٨٤٪ - ١٠٠
واقع الممارسة	دائماً	غالبًا	أحيانًا	قليلًا	نادرًا

وفيما يلي عرضٌ لمناقشة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد إجراء الدراسة الميدانية ومعالجة البيانات إحصائيًا.

ثانيًا: نتائج الدراسة الميدانية، ومناقشتها.

وجاءت نتائج تطبيق كل من الاستبيان والمقابلة كالتالي:

(١) **الإجابة عن التساؤل: ما دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تحليل البيانات لاستجابات عينة الدراسة، وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمفردات كل محور من المحاور لترتيب المفردات تبعاً لأهميتها النسبية في الواقع لعينة هيئة التدريس المكونة من (٦٢) عضوًا، وجاءت النتائج المتعلقة بواقع هذا الدور كما يلي:

أ- النتائج المتعلقة بالدور التحفيزي للقيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

جاءت النتائج المتعلقة بالدور التحفيزي للقيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي كما في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

التكرار والنسبة المئوية الخاصة بمفردات الدور التحفيزي للقيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

رقم العبارة	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		قليلًا		نادرًا		المتوسط الحسابى	النسبة المئوية %	الترتيب
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٤	٤٤	٧٠,٩٧	١٠	١٦,١٣	٤	٦,٤٥	٣	٤,٨٤	١	١,٦١	٤,٥٠	٩٠,٠٠	١
٧	٣٥	٥٦,٤٥	١٥	٢٤,١٩	٣	٤,٨٤	٧	١١,٢٩	٢	٤,٨٤	٤,١٩	٨٣,٨٧	٢
٨	٣٥	٥٦,٤٥	١٥	٢٤,١٩	٣	٤,٨٤	٧	١١,٢٩	٢	٦,٤٥	٤,١٩	٨٣,٨٧	٣
٦	١٦	٢٥,٨١	٢٠	٣٢,٢٦	١٤	٢٢,٥٨	١١	١٧,٧٤	١	١,٦١	٣,٦٣	٧٢,٥٨	٤
١١	١١	١٧,٧٤	٢٤	٣٨,٧١	٨	١٢,٩٠	١٤	٢٢,٥٨	٥	٨,٠٦	٣,٣٥	٦٧,١٠	٥
١٢	٩	١٤,٥٢	١٦	٢٥,٨١	١٦	٢٥,٨١	١٧	٢٧,٤٢	٤	٦,٤٥	٣,١٥	٦٢,٩٠	٦
٩	٨	١٢,٩٠	١٦	٢٥,٨١	١٧	٢٧,٤٢	١٣	٢٠,٩٧	٨	١٢,٩	٣,٠٥	٦٠,٩٧	٧
٥	٧	١١,٢٩	١٥	٢٤,١٩	١٧	٢٧,٤٢	١٦	٢٥,٨١	٧	٦,٤٥	٢,٩٨	٥٩,٦٨	٨
١٠	٤	٦,٤٥	٧	١١,٢٩	١٩	٣٠,٦٥	١٨	٢٩,٠٣	١٤	١٢,٩	٢,٥٠	٥٠,٠٠	٩
١	٥	٨,٠٦	٧	١١,٢٩	١٥	٢٤,١٩	٢٠	٣٢,٢٦	١٥	٦,٤٥	٢,٤٧	٤٩,٣٥	١٠
٢	٤	٦,٤٥	٥	٨,٠٦	١٤	٢٢,٥٨	٢٣	٣٧,١٠	١٦	٣,٢٣	٢,٣٢	٤٦,٤٥	١١
٣	٤	٦,٤٥	٥	٨,٠٦	١٤	٢٢,٥٨	٢٣	٣٧,١٠	١٦	١٩,٣	٢,٣٢	٤٦,٤٥	١٢

مقياس ليكارت: المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان: – ١,٠٠–١,٧٩ (نادرًا)، ١,٨٠–٢,٥٩ (قليلًا)، ٢,٦٠–٣,٣٩ (أحيانًا)، ٣,٤٠–٤,١٩ (غالبًا)، ٤,٢٠–٥,٠٠ (دائمًا)

يتضح من جدول (١٠) الخاص بالتكرارات والنسب المئوية الخاصة بمفردات المجال الأول: الدور التحفيزي للقيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي أن نسبة المئوية تراوحت ما بين (٤٦,٤٥٪ إلى ٩٠٪). وكانت أكثر الممارسات التي تحرص القيادات الأكاديمية على القيام بها في هذا المجال هي: (توفير المتطلبات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بأدوارهم في مجال

التشارك المعرفي، والإشادة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في مختلف المناسبات وبوسائل متعددة، وإرسال خطابات شكر أو شهادات تقدير لأعضاء هيئة التدريس مقابل جهودهم في تشارك المعرفة) حيث جاءت بنسب مئوية مرتفعة (٩٠٪، ٨٣,٨٧٪، ٨٣,٨٧٪) على الترتيب. ويتضح من ذلك تقدير القيادات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وحرصها على تشجيعهم بأشكال متنوعة من التحفيز لكل من ساهم في مشاركة معرفته بصورة ملموسة. وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات (Cheng, Ho& Lau, 2009; Buckley, Giannakopoulos, 2009) التي أوضحت أهمية الدور التحفيزي لتعزيز عملية التشارك المعرفي وذلك بتنمية قدرات الأفراد ودفعهم لتشارك المعرفة فيما بينهم، خاصة أنها تتسم بأنها عملية تطوعية وليست إجبارية، كما أن جاءت هذه النتائج تلبية لتوصيات الدراسات (اليحيوي، ٢٠١١؛ Babalhavaeji & Kermani, 2011).

أما أضعف الممارسات التي تؤديها القيادات الأكاديمية في هذا المجال هي: (العمل على تخفيف الأعباء الإدارية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة، والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة، واعتماد نظام حوافز يشجع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة بالمعرفة التي يمتلكها، واعتماد مشاركة المعرفة كأحد معايير تقييم الأداء لأعضاء هيئة التدريس، والعمل على تبادل الإنتاج

البحثي والعلمي لأعضاء هيئة التدريس مع الجامعات الأخرى)، فقد حصلت على أقل النسب حيث كانت نسبها المئوية (٤٦,٤٥٪، ٤٦,٤٥٪، ٤٩,٣٥٪، ٥٠٪، ٥٩,٦٨٪) على الترتيب.

ويتضح من هذه النتائج معاناة أعضاء هيئة التدريس من تزايد الأعباء سواء كانت التدريسية أم الإدارية والتي تُعد معوقًا أمام عملية التشارك المعرفي فيما بينهم، خاصة أن الدور الذي يمكن أن تقوم القيادات الأكاديمية لتقليل هذا العبء لم يكن على الدرجة المطلوبة. وعلى الرغم من حرص على تحفيز أعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على مشاركة المعرفة إلا أنهم لا يعتمدون نظامًا واضحًا في هذا الشأن، لذا فآليات التحفيز قد تختلف من موقف لآخر ومن عضو لعضو آخر، بعكس تحفيز العمليات الأخرى كنشر المعرفة على سبيل المثال حيث تعتمد الجامعة نظامًا للتحفيز واضحًا ومعلنًا؛ مما يجعله أكثر تأثيرًا وتشجيعًا لعضو هيئة التدريس.

ب- النتائج المتعلقة بالدور الثقافي للقيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

جاءت النتائج المتعلقة بالدور الثقافي للقيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي كما في الجدول الآتي:

جدول (١١)

التكرار والنسبة المئوية لمفردات الدور الثقافي للقيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي

م	دائمًا		غالبًا		أحيانًا		قليلًا		نادرًا		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الترتيب
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
٢	٢١	٣٣,٨٧	٣٠	٤٨,٣٩	٤	٦,٤٥	٤	٦,٤٥	٣	٤,٨٤	٤,٠٠	٨٠,٠٠	١
٧	١٩	٣٠,٦٥	٢٩	٤٦,٧٧	١٠	١٦,١٣	٢	٣,٢٣	٢	٣,٢٣	٣,٩٨	٧٩,٦٨	٢
١١	١٧	٢٧,٤٢	٢٥	٤٠,٣٢	١٣	٢٠,٩٧	٦	٩,٦٨	١	١,٦١	٣,٨٢	٧٦,٤٥	٣
١٠	١٦	٢٥,٨١	٢٦	٤١,٩٤	١٤	٢٢,٥٨	٥	٨,٠٦	١	١,٦١	٣,٨٢	٧٦,٤٥	٤
٩	١٢	١٩,٣٥	٣١	٥٠,٠٠	١١	١٧,٧٤	٤	٦,٤٥	٤	٨,٠٦	٣,٦٩	٧٣,٨٧	٥
٣	٩	١٤,٥٢	٢٨	٤٥,١٦	١٥	٢٤,١٩	٦	٩,٦٨	٤	٤,٨٤	٣,٥٢	٧٠,٣٢	٦
١٣	٩	١٤,٥٢	٢٨	٤٥,١٦	١٥	٢٤,١٩	٦	٩,٦٨	٤	٤,٨٤	٣,٥٢	٧٠,٣٢	٧
١٢	١٠	١٦,١٣	٢٥	٤٠,٣٢	١٦	٢٥,٨١	٨	١٢,٩٠	٣	٤,٨٤	٣,٥٠	٧٠,٠٠	٨
٥	١١	١٧,٧٤	٢٢	٣٥,٤٨	١٦	٢٥,٨١	٩	١٤,٥٢	٤	١٢,٩٠	٣,٤٤	٦٨,٧١	٩
٨	١١	١٧,٧٤	١٥	٢٤,١٩	٢٠	٣٢,٢٦	١٢	١٩,٣٥	٤	٦,٤٥	٣,٢٧	٦٥,٤٨	١٠
١	٩	١٤,٥٢	١٦	٢٥,٨١	١٦	٢٥,٨١	١٧	٢٧,٤٢	٤	٦,٤٥	٣,١٥	٦٢,٩٠	١١
٤	٥	٨,٠٦	٨	١٢,٩٠	٢٠	٣٢,٢٦	١٩	٣٠,٦٥	١٠	١٦,١٣	٢,٦٦	٥٣,٢٣	١٢
١٥	٥	٨,٠٦	٨	١٢,٩٠	٢٠	٣٢,٢٦	١٩	٣٠,٦٥	١٠	١٦,١٣	٢,٦٦	٥٣,٢٣	١٣
٦	٤	٦,٤٥	٦	٩,٦٨	١٠	١٦,١٣	٢٤	٣٨,٧١	١٨	٢٩,٠٣	٢,٢٦	٤٥,١٦	١٤
١٤	٤	٦,٤٥	٦	٩,٦٨	١٠	١٦,١٣	٢٤	٣٨,٧١	١٨	٢٩,٠٣	٢,٢٦	٤٥,١٦	١٥

مقياس ليكارت: المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان: - ١.٠٠-١.٧٩ (نادرًا)، ١.٨٠-٢.٥٩ (قليلًا)، ٢.٦٠-٣.٣٩ (أحيانًا)، ٣.٤٠-٤.١٩ (غالبًا)، ٤.٢٠-٥.٠٠ (دائمًا)

يتضح من الجدول (١١) الخاص بالتكرارات والنسب المئوية، الخاصة بمفردات المجال الثاني (الدور الثقافي للقيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي) أن النسبة المئوية تراوحت ما بين (٤٥,١٦٪ إلى ٨٠٪). وكانت أكثر

الممارسات التي تحرص عليها القيادات الأكاديمية في هذا المحور هي: (الحرص على إقامة فعاليات مختلفة ذات العلاقة بالمعرفة وتشاركها، توفير أوعية متنوعة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات، تدعيم النشر العلمي بمجالاته المعرفية المختلفة، توفير المعلومات التي يطلبها أعضاء هيئة التدريس بكل سهولة) حيث جاءت نسبتها المئوية (٨٠٪، ٧٩,٦٨٪، ٧٦,٤٥٪، ٧٦,٤٥٪) على الترتيب.

ويتضح من هذه النتائج حرص الجامعة وقياداتها الأكاديمية على دعمها للنشر العلمي في التخصصات المختلفة وتوفير الفعاليات وأوعية النشر المختلفة التي قد تُسهم في نجاح عمليات إدارة المعرفة ومنها عملية التشارك المعرفي، وجاءت هذه النتائج متوافقة مع ما ذكرته الدراسة في إطارها النظري بخصوص جهود جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في بناء منظومة بحثية، وإطلاق مجموعة من البرامج والمشروعات البحثية، والإشراف على خمسة عشر مجلة علمية محكمة في كل التخصصات بصورة تحز أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للمشاركة والاستفادة. وعلى جانب آخر كشفت هذه النتائج عن حرص القيادات الأكاديمية على توفير المعلومات التي يطلبها أعضاء هيئة التدريس بكل سهولة، وما يؤكد هذه النتيجة هو اعتماد الجامعة لنظام إلكتروني "نظام انسياب"؛ حيث يمكن لعضو هيئة التدريس أن يطلب من خلاله ما يرديه من معلومات، ويتم توفيرها له بكل سهولة، فضلًا عن إنشاء وحدة "دعم الباحثين" تساعد في توفير ما يطلبه أعضاء هيئة التدريس من معلومات.

وعلى الرغم من تأكيد الدراسات (عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥؛ Green, 2008; Kim, Ju, 2008) على أن مجالات التشارك الجامعي في الجامعات تضم ثلاثة مجالات، إلا أنه من الملاحظ قيام القيادات الأكاديمية بالجامعة بأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي في مجال البحث العلمي بصورة جيدة، في حين قيامها بأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي في المجالات الأخرى (التدريس، وخدمة المجتمع) لم تكن على نفس هذا المستوى من الاهتمام.

وعلى جانب آخر تجد أن أضعف الممارسات التي تؤديها القيادات الأكاديمية في هذا المجال هي: (السعي لتحقيق تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة، والسعي لتحقيق عملية التواصل مع الخبراء من خارج الجامعة في التخصصات المختلفة، والحرص على تفعيل الحلقات البحثية بالأقسام الأكاديمية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات المعرفية في مجال تخصصاتهم)، حيث حصلت على أقل النسب حيث كانت نسبتها المئوية ضعيفة (٤٥,١٦٪، ٤٥,١٦٪، ٥٣,٢٣٪، ٥٣,٢٣٪) على الترتيب. ويتضح من هذه النتائج أنه على الرغم من حرص الجامعة على توفير فرص متعددة للنشر العلمي، إلا أنها ضعيفة الاهتمام بعملية تبادل الخبرات ومشاركة أعضاء هيئة التدريس لخبراتهم مع زملائهم خاصة في التخصصات المختلفة، فضلًا عن ضعف التواصل مع من هم خارج الجامعة، وضعف حرصها على التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال تخصصاتهم. وعلى جانب آخر تُظهر النتائج عن ضعف في تفعيل الحلقات

البحثية بالأقسام الأكاديمية على الرغم من أن القسم الأكاديمي هو اللبنة الرئيسة للجامعة، وفيه يمكن أن تتم عملية التشارك المعرفي بصورة أفضل، ومن خلال هذه الحلقات يتم تحويل المعرفة الضمنية لدى أعضاء هيئة التدريس إلى معرفة صريحة يستفاد منها جميع أعضاء القسم.

كما يتضح من هذه النتائج أن هناك ممارسات تخدم عملية التشارك المعرفي بصورة مباشرة في المجالات المختلفة مثل: (السعي لتكوين فرق عمل استشارية من أصحاب الخبرات المعرفية، وتوفير سبل التعاون العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في صوره المختلفة، وتوفير بيئة مشجعة على الحوار بين منسوبي الجامعة لتشارك الأفكار والمعرفة، وتوفير الآليات التي تيسر إجراء بحوث مشتركة لأعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات المجتمعية والمهنية) لم تكن نسبتها مرضية حيث جاءت نسبتها المئوية (٦٢,٩٠٪، ٦٥,٤٨٪، ٧٠,٣٢٪، ٧٣,٨٧٪) على الترتيب. ويتضح من هذه النتائج أن ٣٠٪ من عينة الدراسة تقريبًا ترى أن القيادات الأكاديمية لا تؤدي دورها في بناء البيئة المشجعة لتشارك المعرفة، وفي توفير الآليات اللازمة لتحقيق ذلك. أي أن دورها في بناء ثقافة تعزز عملية التشارك المعرفي بالجامعة لم يكن بالصورة المطلوبة على الرغم من تأكيد الدراسات (عبد الحافظ، والمهدي، ٢٠١٥؛ محمد، ٢٠١٥؛ Al-Kurdi, 2017) على دور هذه الثقافة في التأثير على التشارك المعرفي وتعزيزه في الجامعات. كما جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج المجال الأول (الدور التحفيزي) حيث جاءت المفردة (الحرص على توفير مناخ داعم لثقافة التشارك المعرفي) بنسبة مئوية متوسطة (٦٧,١٠٪).

(٢)الإجابة عن التساؤل: ما العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدورها في تعزيز التشارك المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

لمعرفة درجة توفر العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدورها في تعزيز التشارك المعرفي، تم تحليل البيانات لاستجابات عينة الدراسة، وذلك بحساب المتوسطات والنسب المئوية لمفردات هذا المحور لترتيب المفردات تبعاً لأهميتها النسبية في الواقع لعينة هيئة التدريس المكونة من (٦٢) عضوًا، وجاءت النتائج المتعلقة بواقع هذا الدور كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢)

التكرار والنسبة المئوية الخاصة بمفردات العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدورها في تعزيز التشارك المعرفي

م	متوفرة بدرجة كبيرة جدًا		متوفرة بدرجة كبيرة		متوفرة بدرجة متوسطة		متوفرة بدرجة صغيرة		متوفرة بدرجة صغيرة جدًا		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الترتيب
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١٢	٤٥	٧٢,٥٨	٨	١٢,٩٠	٤	٦,٤٥	٤	٦,٤٥	١	١,٦١	٤,٤٨	٨٩,٦٨	١
٩	٢٠	٣٢,٢٦	٢٠	٣٢,٢٦	١٥	٢٤,١٩	٦	٩,٦٨	١	١,٦١	٣,٨٤	٧٦,٧٧	٢
٥	١٥	٣١,٠٠	٢٥	٤٠,٣٢	٨	١٢,٩٠	٩	١٤,٥٢	٥	٨,٠٦	٣,٥٨	٧١,٦١	٣
٢	١٥	٣١,٠٠	٢٥	٤٠,٣٢	٧	١١,٢٩	١٠	١٦,١٣	٥	٨,٠٦	٣,٥٦	٧١,٢٩	٤
١٠	١٤	٢٦,٠٠	٢٦	٤١,٩٤	٨	١٢,٩٠	٩	١٤,٥٢	٥	٨,٠٦	٣,٥٦	٧١,٢٩	٥
٤	٩	١٤,٥٢	٢٤	٣٨,٧١	١٥	٢٤,١٩	١١	١٧,٧٤	٣	٤,٨٤	٣,٤٠	٦٨,٠٦	٦
١٣	٩	١٤,٥٢	٢٤	٣٨,٧١	١٥	٢٤,١٩	١١	١٧,٧٤	٣	٤,٨٤	٣,٤٠	٦٨,٠٦	٧
٨	٩	١٤,٥٢	٢٢	٣٥,٤٨	١٣	٢٠,٩٧	١٣	٢٠,٩٧	٥	٨,٠٦	٣,٢٧	٦٥,٤٨	٨

م	متوفرة بدرجة كبيرة جدًا		متوفرة بدرجة كبيرة		متوفرة بدرجة متوسطة		متوفرة بدرجة صغيرة		متوفرة بدرجة صغيرة جدًّا		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الترتيب
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %			
١١	١٠	١٦,١٣	١٦	٢٥,٨١	١٧	٢٧,٤٢	١٦	٢٥,٨١	٣	٨,٠٦	٣,٢٣	٦٤,٥٢	٩
١	٨	١٢,٩٠	١٢	١٩,٣٥	١٤	٢٢,٥٨	١٥	٢٤,١٩	١٣	٢٠,٩٧	٢,٧٩	٥٥,٨١	١٠
٣	٣	٤,٨٤	٨	١٢,٩٠	١٢	١٩,٣٥	٢٢	٣٥,٤٨	١٧	٢٧,٤٢	٢,٣٢	٤٦,٤٥	١١
٦	٤	٦,٤٥	٤	٦,٤٥	١٤	٢٢,٥٨	٢٣	٣٧,١٠	١٧	٢٧,٤٢	٢,٢٧	٤٥,٤٨	١٢
٧	٢	٣,٢٣	٥	٨,٠٦	١٥	٢٤,١٩	٢٣	٣٧,١٠	١٧	٢٧,٤٢	٢,٢٣	٤٤,٥٢	١٣

مقياس ليكارت: المتوسط الحسابى المرجح بالأوزان: - ١.٠٠-١.٧٩ (متوفرة بدرجة صغيرة جدًا)، ١.٨٠-٢.٥٩ (متوفرة بدرجة صغيرة)، ٢.٦٠-٣.٣٩ (متوفرة بدرجة متوسطة)، ٣.٤٠-٤.١٩ (متوفرة بدرجة كبيرة)، ٤.٢٠-٥.٠٠ (متوفرة بدرجة كبيرة جدًا)

يتضح من الجدول (١٢) الخاص بالتكرارات والنسب المئوية الخاصة بمفردات المحور الثاني (العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدورها في تعزيز التشارك المعرفي) أن النسبة المئوية تراوحت ما بين (٤٤,٥٢٪ إلى ٨٩,٦٨٪).

وجاءت المفردات (توفر الجامعة البنية التحتية الداعمة للتشارك المعرفي، وتمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام التقنيات الحديثة) في قمة العوامل المتوفرة بالجامعة ولها تأثير في تعزيز التشارك المعرفي بنسب مئوية مرتفعة (٨٩,٦٨٪، ٧٦,٧٧٪) على الترتيب.

وتُعد هذه النتائج مؤشرًا إلى أن كلًا من العوامل الشخصية والتكنولوجية المعززة لثقافة التشارك المعرفي متوفرة إلى حد كبير بالجامعة، بمعنى توفر بعض المتطلبات اللازمة لتحقيق التشارك المعرفي بصورة جيدة، حيث أشارت نتائج الدراسات (البقور، ٢٠١٦؛ الذنيبات وآخرون، ٢٠١١) إلى أن العوامل الشخصية المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس والتكنولوجية من العوامل الرئيسة

المؤثرة على التشارك المعرفي. كما أن هذه النتيجة جاءت متوافقة مع نتائج المحور الأول التي كشفتها الدراسة الحالية حيث اتفق ٩٠٪ من عينة الدراسة على توفر المتطلبات اللازمة للقيام بأدوارهم في مجال التشارك المعرفي.

كما أظهرت النتائج ارتفاعًا لإحساس أعضاء هيئة التدريس بقيمة التشارك المعرفي حيث حصلت هذه المفردة على نسبة مئوية (٧١,٢٩٪)، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج دراسة (Babalhavaeji&Kermani, 2011) التي أشارت إلى وجود اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس على أن تشارك المعرفة يُسهم في التطوير المهني وتحسين الأداء، كما كشفت عن استعدادهم للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة في مجالات التدريس والبحوث المختلفة.

ولكن الأمر اللافت للنظر أنه على الرغم من توفر البنية التحتية والمتطلبات اللازمة وتمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام التقنيات الحديثة إلا أن عينة الدراسة كشفت عن أن تمتع القيادات الأكاديمية بالكفاءة في توظيف التكنولوجيا في التشارك المعرفي بالجامعة كان متوسطًا ولم يكن على الدرجة المطلوبة حيث بلغت النسبة المئوية لهذا العامل (٦٨,٠٦٪). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الكردي (Al-Kurdi, 2017)التي أشارت إلى أن العوامل التكنولوجية على الرغم من أهميتها إلا أنها أقل تأثيرًا من العوامل التنظيمية، خاصة أن نتائج الدراسة الحالية كشفت عن ضعف بعض العوامل التنظيمية والتي تمثلت في انتشار مجموعة من الممارسات مثل: (الأعباء الإدارية على عاتق أعضاء هيئة التدريس، والعبء التدريسي على عاتق أعضاء هيئة

التدريس)، كما كشفت عن وجود ضعف في (تدعيم القيادات الأكاديمية العمل الجماعي لإنجاز المهام البحثية بالجامعة، وإدراك القيادات الأكاديمية بالجامعة أهمية التشارك المعرفي)، حيث جاءت في مؤخرة العوامل المتوفرة بالجامعة بنسب مئوية ضعيفة (٤٤,٥٢٪، ٤٥,٤٨٦٪، ٤٦,٤٥٪، ٥٥,٨١٪) على الترتيب.

وتؤكد هذه النتائج على ضرورة الاهتمام بالعوامل التنظيمية لما لها من الأثر الأقوى على عملية التشارك المعرفي عن بقية العوامل الأخرى، فعلى الرغم من توفر المتطلبات والبنى التحتية وإقامة الفعاليات المختلفة وتوفير أوعية للنشر إلا أن عينة الدراسة رأت ضعفًا في اهتمام القيادات الأكاديمية بالجامعة في إدراكهم لأهمية التشارك المعرفي، وقد ترجع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن هذه القيادات لم تقم بمجموعة من الأدوار الرئيسة لتعزيز مشاركتهم للمعرفة مثل اعتماد نظام حوافز يشجع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة بالمعرفة التي يمتلكها، أو تقليل الأعباء الإدارية والتدريسية بما يجعل لديهم مزيد من الوقت لتحقيق هذه المشاركة وغيرها من الأدوار التي أشارت إليها نتائج هذه الدراسة.

(٣) الإجابة عن التساؤل: أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي، والعوامل المؤثرة عليها تبعًا لاختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس وجنسياتهم ودرجاتهم العلمية وكلياتهم؟

قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمعرفة أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي تبعًا لاختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٣)

الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في محاور الاستبانة

الدلالات الإحصائية / المحاور	ذكور ن=(٣٧)		إناث ن= (٢٥)		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	سَ	±ع	سَ	±ع			
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي"	٤٢,٣٢	١٢,٨١	٣٦,٩٢	١٠,٢٥	٥,٤٠	١,٧٦	٠,٠٨
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	٤٣,٣٠	١٢,٣١	٤٠,١٦	٩,٤٢	٣,١٤	١,٠٨	٠,٢٩
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	٤١,٨٤	١٢,١٥	٤٠,٦٤	٨,٧٧	١,٢٠	٠,٤٢	٠,٦٧

يتضح من جدول (١٣) عدم وجود فروق معنوية عند مستوى (٠,٠٥) وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في محاور الاستبانة تبعًا لاختلاف الجنس (ذكور/إناث)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبمستوى دلالة أكبر من (٠,٠٥)؛ الأمر الذي يدل على وجود مستوى عالٍ من الاتساق في الآراء بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث عينة الدراسة والذى يمكن تفسيره بأنه لديهم ثقافة تنظيمية واحدة، ويتعرضون لمؤثرات ثقافية متشابهة إلى حد كبير، مما أضعف تأثير الجنس على آرائهم واستجاباتهم فأصبحت درجة استجاباتهم على محاور الاستبانة متقاربة.

ولمعرفة أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي تبعًا لاختلاف جنسياتهم (سعودي/غير سعودي)، يمكن عرض الجدول الآتي:

جدول (١٤)

الفروق بين جنسية اعضاء هيئة التدريس (سعودي/غير سعودي) فى محاور الاستبيان

الدلالات الإحصائية / المحاور	سعودي ن=(٤١)		غير سعودي ن= (٢١)		الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	سَ	±ع	سَ	±ع			
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي"	٤٢,٠٧	١٢,٥٩	٣٦,٣٨	١٠,١٨	٥,٦٩	١,٧٩	٠,٠٨
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	٤٤,٥٤	١١,١٠	٣٧,١٤	١٠,١٢	٧,٣٩	*٢,٥٦	٠,٠١
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	٤٢,٣٧	١١,٢٤	٣٩,٣٨	١٠,٠١	٢,٩٨	١,٠٣	٠,٣١

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق معنوية عند مستوى (٠,٠٥) بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي وللعوامل المؤثرة على هذه الأدوار تبعًا لاختلاف جنسياتهم (سعودي/غير سعودي)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح الجنسية السعودية، ويمكن تفسير ذلك بأنه على الرغم من إتاحة العديد من الفرص والفعاليات لجميع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسياتهم إلا أن هناك بعض المميزات

تخص بها الجامعة أعضاء هيئة التدريس السعوديين عن باقي الجنسيات الأخرى مثل: دعم المشاركة في المؤتمرات العلمية المحلية والعالمية، ومنحهم أجازات للتفرغ العلمي ولدراسة اللغات الأجنبية، ومنحهم بعض البدلات، وغيرها من الحوافز الأخرى؛ الأمر الذي يفسر وجود اختلافات بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تبعًا لجنسياتهم تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي وللعوامل المؤثرة على هذه الأدوار.

ولمعرفة أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي تبعًا للاختلاف في الدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، يمكن عرض الجدولين الآتيين:

جدول (١٥)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للمجموعات وفقا للدرجة العلمية

الدلالات الاحصائية / المحاور	أستاذ ن=١٠		أستاذ مشارك ن=١٦		أستاذ مساعد ن=٣٦	
	سَ	±ع	سَ	±ع	سَ	±ع
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي"	٤٢,٧٠	١٠,٤٩	٤٣,١٩	١١,٥٧	٣٨,٠٨	١٢,٥٤
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	٤٣,٢٠	١٠,٣٥	٤٣,٦٣	١٢,٢١	٤١,٠٠	١١,٢٦
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	٤١,٦٠	١٢,٦٤	٤٣,٥٠	١٠,٢٢	٤٠,٣٣	١٠,٧٨
الاستبانة ككل	١٢٧,٥٠	٣١,١٦	١٣٠,٣١	٣٢,٨٤	١١٩,٤٢	٣٢,٨٧

جدول (١٦)

الدلالات الإحصائية للمقارنة وفقًا للدرجة العلمية

الدلالات الاحصائية / المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي" المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	بين المجموعات	٦٩,٤٠	٢	٣٤,٧٠	٠,٥٩	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٦٣٥٦,٢٤	١٠٨	٥٨,٨٥		
	المجموع	٦٤٢٥,٦٤	١١٠			
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي" المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	بين المجموعات	١١٤,٢٠	٢	٥٧,١٠	١,٤٢	٠,٢٥
	داخل المجموعات	٤٣٣٧,٣٧	١٠٨	٤٠,١٦		
	المجموع	٤٤٥١,٥٧	١١٠			
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	بين المجموعات	١٤٦,١٨	٢	٧٣,٠٩	١,٥٥	٠,٢٢
	داخل المجموعات	٥٠٩٥,٩٣	١٠٨	٤٧,١٨		
	المجموع	٥٢٤٢,١١	١١٠			
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٥١٨,٤٢	٢	٧٥٩,٢١	٠,٨٤	٠,٤٣
	داخل المجموعات	٩٧٦٨٦,٣٦	١٠٨	٩٠٤,٥٠		
	المجموع	٩٩٢٠٤,٧٧	١١٠			

*معنوى عند مستوي (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٦) الخاص بدلالة الفروق وفقًا للدرجة العلمية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوي (٠,٠٥) في محاور الاستبانة، حيث كانت قيمة ف المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبمستوي دلالة أكبر من (٠,٠٥)، أي أن الاختلاف في الدرجات العلمية بين أعضاء هيئة التدريس وبالتالي تباين الخبرة الأكاديمية بينهم غير مؤثرة على اتجاهاتهم تجاه محاور الاستبانة الثلاثة؛ ويمكن تفسير ذلك بأنهم جميعًا يعملون في ظل ثقافة واحدة داخل الجامعة؛ الأمر الذي تتضاءل معه تأثير الخبرة الأكاديمية والدرجات العلمية على اتجاهاتهم وآرائهم حول محاور الاستبانة.

ولمعرفة أوجه الاختلاف في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي تبعًا لاختلاف كلياتهم، يمكن عرض الجدولين الآتيين:

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري للمجموعات وفقًا للكلية

الدلالات الاحصائية / المحاور	كلية العلوم ن=١٠		كلية اللغة العربية ن=١٦		كلية التربية ن=٣٦	
	سَ	±ع	سَ	±ع	سَ	±ع
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي"	٤٢,٧٠	١٠,٤٩	٤٣,١٩	١١,٥٧	٣٨,٠٨	١٢,٥٤
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	٤٣,٢٠	١٠,٣٥	٤٣,٦٣	١٢,٢١	٤١,٠٠	١١,٢٦
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	٤١,٦٠	١٢,٦٤	٤٣,٥٠	١٠,٢٢	٤٠,٣٣	١٠,٧٨
الاستبانة ككل	١٢٧,٥٠	٣١,١٦	١٣٠,٣١	٣٢,٨٤	١١٩,٤٢	٣٢,٨٧

جدول (١٨)

الدلالات الإحصائية للمقارنة وفقًا للكلية

الدلالات الاحصائية / المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي" المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	بين المجموعات	٦٩,٤٠	٢	٣٤,٧٠	٠,٥٩	٠,٥٦
	داخل المجموعات	٦٣٥٦,٢٤	١٠٨	٥٨,٨٥		
	المجموع	٦٤٢٥,٦٤	١١٠			
المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور التحفيزي" المحور الأول: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي "الدور الثقافي"	بين المجموعات	١١٤,٢٠	٢	٥٧,١٠	١,٤٢	٠,٢٥
	داخل المجموعات	٤٣٣٧,٣٧	١٠٨	٤٠,١٦		
	المجموع	٤٤٥١,٥٧	١١٠			
المحور الثاني: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي	بين المجموعات	١٤٦,١٨	٢	٧٣,٠٩	١,٥٥	٠,٢٢
	داخل المجموعات	٥٠٩٥,٩٣	١٠٨	٤٧,١٨		
	المجموع	٥٢٤٢,١١	١١٠			

الدلالات الاحصائية / المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاستبانة ككل	بين المجموعات	١٥١٨,٤٢	٢	٧٥٩,٢١	٠,٨٤	٠,٤٣
	داخل المجموعات	٩٧٦٨٦,٣٦	١٠٨	٩٠٤,٥٠		
	المجموع	٩٩٢٠٤,٧٧	١١٠			

*معنوى عند مستوي (٠,٠٥)

يتضح من جدول (١٨) الخاص بدلالة الفروق وفقًا للكلية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في المحاور، حيث كانت قيمة ف المحسوبة أقل من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) وبمستوي دلالة أكبر من (٠,٠٥)، أي أن الاختلاف في تخصصات أعضاء هيئة التدريس غير مؤثرة على اتجاهاتهم تجاه محاور الاستبانة؛ ويمكن تفسير ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس جميعًا يعملون في ظل ثقافة واحدة داخل الجامعة؛ الأمر الذي تتضاءل معه تأثير التخصص على اتجاهاتهم وآرائهم حول محاور الاستبانة.

(٤)الإجابة عن التساؤل: ما التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قيامها بدورها في تعزيز التشارك المعرفي من وجهة نظرها؟

للإجابة على هذا التساؤل قام الباحث بتحليل نتائج المقابلة المفتوحة التي أجراها مع عدد من القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام بن سعود الإسلامية لرصد أبرز التحديات التي تواجههم في القيام بدورها في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتم تحليل بيانات استجابات عينة الدراسة المكونة من (١١) قيادة أكاديمية، وتقسسيم هذه التحديات إلى أربعة أقسام كالآتي:

(١) تحديات حصلت على اتفاق من القيادات الأكاديمية عينة الدراسة بنسب مئوية تتراوح من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪، وأنها ذات تأثير كبير على القيام بأدوارها في تعزيز عملية التشارك المعرفي وهي كالآتي:

أ- صعوبة إجبار عضو هيئة التدريس بالجامعة على مشاركة ما لديه من معرفة نظرًا لطبيعة عملية التشارك المعرفي التي تتسم بأنها تطوعية.

ب- عدم وجود آليات محددة ومتفق عليها لتحفيز أعضاء هيئة التدريس بالجامعة -خاصة بما يتعلق بالحوافز المادية- للمشاركة بمعارفهم وخبراتهم في المجالات المختلفة خاصة التدريسية والبحثية.

ج- انشغال أعضاء هيئة التدريس نظرًا لما يتحملونه من أعباء تدريسية وإدارية مما يؤثر على ضعف مشاركتهم خاصة في الحلقات البحثية التي تقيمها الأقسام الأكاديمية من ناحية، وصعوبة تكليفه بمهام أو أدوار في هذا الشأن.

د- الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعة تهتم بجوانب اكتساب وتخزين ونشر المعرفة، ولكنها لم يكن اهتمامها بعملية تشارك المعرفة وتبادلها بالصورة المطلوبة.

(٢) تحديات حصلت على اتفاق من القيادات الأكاديمية عينة الدراسة بنسب مئوية تتراوح من ٦٥٪ إلى أقل من ٨٠٪، وأنها ذات تأثير على القيام بأدوارها في تعزيز عملية التشارك المعرفي وهي كالآتي:

أ- ضعف إقبال أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي؛ حفاظًا على ما لديهم من معارف وخبرات، وخوفًا من فقدانها إذا تم مشاركتها مع الآخرين؛ الأمر لذي يؤدي إلى تفضيلهم للعمل الفردي عن العمل الجماعي.

ب- ضعف الحوافز المادية التي تقع ضمن سلطات القيادات الأكاديمية؛ الأمر الذي يجعلها غير مجدية.

(٣) تحديات حصلت على اتفاق من القيادات الأكاديمية عينة الدراسة بنسب مئوية أقل من ٦٥٪، وأنها ذات تأثير ضعيف على القيام بأدوارها في تعزيز عملية التشارك المعرفي وهي كالآتي:

أ- السمات الشخصية لبعض أعضاء هيئة التدريس تعوق نجاح عملية التشارك المعرفي مع زملائهم أو طلابهم.

ب- عدم اعتماد مشاركة عضو هيئة التدريس لمعارفه وخبراته كأحد معايير تقييم الأداء بالجامعة.

(٤) تحديات أجمعت القيادات الأكاديمية على عدم وجودها أو ضعف تأثيرها على القيام بأدوارها في تعزيز عملية التشارك المعرفي أو ضعف وجودها.

أ- نمط القيادة السائد بالجامعة قد لا يسمح بعملية التشارك المعرفي.

ب- ضعف إدراك القيادات الأكاديمية بأهمية التشارك المعرفي.

ج-ضعف إمكانات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

د- ضعف إحساس أعضاء هيئة التدريس بأهمية التشارك المعرفي.

هـ- ضعف البنية التحتية والتقنية بالجامعة.

و- وجود صراعات تنظيمية بالكليات أو الأقسام.

يتضح من هذه النتائج أن التحديات التي تتعلق بالجوانب التنظيمية هي أكثر التحديات اتفاقًا بين عينة الدراسة كونها أكثر تأثيرًا على القيام بأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي، ثم تتبعها التحديات البشرية، أما التحديات التكنولوجية فلم تمثل تحديًا أمام القيادات الأكاديمية في هذا الشأن، وتأتي هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة (Al-Kurdi, 2017)التي أشارت إلى أن العوامل التنظيمية أكثر تاثيرًا على التشارك المعرفي من العوامل التكنولوجية، فضلًا عن توافقها مع وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس -في هذا الشأن- التي بينتها نتائج الدراسة الحالية في محور العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي. كما جاءت هذه النتائج متوافقة مع نتائج دراسة اليحيوي (٢٠١١) بأن هناك ضعفًا في تنفيذ الجامعات السعودية لعمليات تبادل المعرفة.

وكشفت هذه النتائج عن وجود توافق بين آراء عينة القيادات الأكاديمية ووجهات نظر عينة أعضاء هيئة التدريس في كثير من الجوانب مثل التي تتعلق بالأعباء الواقعة على كاهل أعضاء هيئة التدريس، وآليات وأنظمة التحفيز، ومعايير تقييم الأداء، وإحساس أعضاء هيئة التدريس بأهمية التشارك المعرفي، والبنية التحتية والتقنية بالجامعة. بينما اختلفت آراؤهم في جوانب أخرى مثل: ضعف إدراك القيادات الأكاديمية بأهمية التشارك المعرفي، وضعف إمكانات

وقدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ حيث يرى كل طرف أنه ليس سببًا في ضعف عملية التشارك المعرفي، بينما يلقي بعضًا من جوانب التقصير على الطرف الآخر.

ملخص نتائج الدراسة الميدانية

- تحرص القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على أداء بعض الممارسات في دورها التحفيزي لتعزيز التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس مثل: توفير المتطلبات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بأدوارهم في مجال التشارك المعرفي، والإشادة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في مختلف المناسبات وبوسائل متعددة، وإرسال خطابات شكر أو شهادات تقدير لأعضاء هيئة التدريس مقابل جهودهم في تشارك المعرفة.
- أضعف ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في دورها التحفيزي هي: العمل على تخفيف الأعباء الإدارية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة، والعمل على تخفيف الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة، واعتماد نظام حوافز يشجع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة بالمعرفة التي يمتلكها، واعتماد مشاركة المعرفة كأحد معايير تقييم الأداء لأعضاء هيئة التدريس، والعمل على تبادل الإنتاج البحثي والعلمي لأعضاء هيئة التدريس مع الجامعات الأخرى.
- تحرص القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على أداء بعض الممارسات في دورها الثقافي لتعزيز التشارك المعرفي لأعضاء

هيئة التدريس هي: الحرص على إقامة فعاليات مختلفة ذات العلاقة بالمعرفة وتشاركها، توفير أوعية متنوعة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات، تدعيم النشر العلمي بمجالاته المعرفية المختلفة، توفير المعلومات التي يطلبها أعضاء هيئة التدريس بكل سهولة.

- أضعف ممارسات القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في دورها الثقافي هي: السعي لتحقيق تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة، والسعي لتحقيق عملية التواصل مع الخبراء من خارج الجامعة في التخصصات المختلفة، والحرص على تفعيل الحلقات البحثية بالأقسام الأكاديمية، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات المعرفية في مجال تخصصاتهم.
- كشفت نتائج الدراسة عن حرص الجامعة وقياداتها الأكاديمية على دعمها للنشر العلمي في التخصصات المختلفة وتوفير الفعاليات وأوعية النشر المختلفة التي قد تُسهم في نجاح عمليات إدارة المعرفة ومنها عملية التشارك المعرفي، وعن حرصها على توفير المعلومات التي يطلبها أعضاء هيئة التدريس بكل سهولة.
- من الملاحظ اهتمام القيادات الأكاديمية بالجامعة بتعزيز التشارك المعرفي في مجال البحث العلمي بصورة جيدة، في حين قيامها بأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي في المجالات الأخرى (التدريس، وخدمة المجتمع) لم تكن على نفس هذا المستوى من الاهتمام.

- توجد بعض الممارسات التي تخدم عملية التشارك المعرفي بصورة مباشرة في المجالات المختلفة لم تكن مرضية مثل: السعي لتكوين فرق عمل استشارية من أصحاب الخبرات المعرفية، وتوفير سبل التعاون العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في صوره المختلفة، وتوفير بيئة مشجعة على الحوار بين منسوبي الجامعة لتشارك الأفكار والمعرفة، وتوفير الآليات التي تيسر إجراء بحوث مشتركة لأعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات المجتمعية والمهنية.
- تُعد كل من البنية التحتية الداعمة للتشارك المعرفي، وتمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام التقنيات الحديثة من أكثر العوامل المؤثرة على قيام القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بدورها في تعزيز التشارك المعرفي توافرًا.
- تتوافر كل من العوامل الشخصية والتكنولوجية المعززة لثقافة التشارك المعرفي بدرجة كبيرة.
- كشفت الدراسة ارتفاعًا في إحساس أعضاء هيئة التدريس بقيمة التشارك المعرفي.
- رصدت الدراسة ضعف بعض العوامل التنظيمية والتي أثرت على أداء القيادات الأكاديمية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي مثل: الأعباء الإدارية على عاتق أعضاء هيئة التدريس، والعبء التدريسي على عاتق أعضاء هيئة التدريس، كما كشفت الدراسة عن وجود ضعف في تدعيم

القيادات الأكاديمية العمل الجماعي لإنجاز المهام البحثية بالجامعة، وإدراكها لأهمية التشارك المعرفي.

- عدم وجود فروق معنوية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه كل من ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة في قيامهم بهذه الأدوار تبعًا لاختلاف جنس أعضاء هيئة التدريس (ذكور/إناث)، ودرجاتهم العلمية، وكلياتهم.
- وجود فروق معنوية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه كل من ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأدوارها في تعزيز التشارك المعرفي والعوامل المؤثرة في قيامهم بهذه الأدوار تبعًا لاختلاف جنسياتهم لصالح الجنسية السعودية.
- تعدد التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في قيامها بدورها في تعزيز التشارك المعرفي، ومن أبرز التحديات التي اتفقت القيادات الأكاديمية على أنها ذات تأثير كبير على القيام بأدوارها في تعزيز عملية التشارك المعرفي كالآتي:
  - صعوبة إجبار عضو هيئة التدريس بالجامعة على مشاركة ما لديه من معرفة نظرًا لطبيعة عملية التشارك المعرفي التي تتسم بأنها تطوعية.
  - عدم وجود آليات محددة ومتفق عليها لتحفيز أعضاء هيئة التدريس بالجامعة –خاصة بما يتعلق بالحوافز المادية– للمشاركة

بمعارفهم وخبراتهم في المجالات المختلفة خاصة التدريسية والبحثية.

- انشغال أعضاء هيئة التدريس نظرًا لما يتحملونه من أعباء تدريسية وإدارية مما يؤثر على ضعف مشاركتهم خاصة في الحلقات البحثية التي تقيمها الأقسام الأكاديمية من ناحية، وصعوبة تكليفه بمهام أو أدوار في هذا الشأن.
- الثقافة التنظيمية السائدة بالجامعة تهتم بجوانب اكتساب وتخزين ونشر المعرفة، ولكنها لم يكن اهتمامها بعملية تشارك المعرفة وتبادلها بالصورة المطلوبة.

- من التحديات ذات التأثير المتوسط على القيام بأدوار القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز عملية التشارك المعرفي كالآتي:
  - ضعف إقبال أعضاء هيئة التدريس على التشارك المعرفي؛ حفاظًا على ما لديهم من معارف وخبرات، وخوفًا من فقدانها إذا تم مشاركتها مع الآخرين؛ الأمر لذي يؤدي إلى تفضيلهم للعمل الفردي عن العمل الجماعي.
  - ضعف الحوافز المادية التي تقع ضمن سلطات القيادات الأكاديمية؛ الأمر الذي يجعلها غير مجدية.
- أبرز التحديات التي اتفقت القيادات الأكاديمية على ضعف وجودها أو ضعف تأثيرها في القيام بأدوارها في تعزيز عملية التشارك المعرفي.

- نمط القيادة السائد بالجامعة قد لا يسمح بعملية التشارك المعرفي.
- ضعف إدراك القيادات الأكاديمية بأهمية التشارك المعرفي.
- ضعف إمكانات وقدرات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- ضعف إحساس أعضاء هيئة التدريس بأهمية التشارك المعرفي.
- ضعف البنية التحتية والتقنية بالجامعة.
- وجود صراعات تنظيمية بالكليات أو الأقسام.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تُسهم في تفعيل دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، يمكن عرضها كالآتي: -

(١)الاهتمام بنشر ثقافة التشارك المعرفي بالجامعة.

ضرورة العمل على ترسيخ ثقافة داعمة للمشاركة بالجامعة لأنها من أهم العوامل المكونة التشارك المعرفي، وداعمة لمشاركة أعضاء هيئة التدريس لمعارفهم وتقاسمها فيما بينهم، ويمكن نشر هذه الثقافة من خلال الآتي: -

أ- عقد سلسة من الندوات التي تتناول مفهوم التشارك المعرفي، وأهميته للجامعة ولعضو هيئة التدريس، وسبل تعزيزه بالجامعة.

ب- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية لتنمية المهارات اللازمة لتحقيق التشارك المعرفي لأعضاء هيئة التدريس.

ج- استثمار الموقع الإلكتروني للجامعة، وصحيفة مرآة الجامعة، ووسائل التواصل الاجتماعي في نشر ثقافة التشارك المعرفي.

د- عقد مسابقات متنوعة بين فرق عمل من أعضاء هيئة التدريس لتقديم أفكارًا لحل مشكلات أو تطوير الأداء (في التدريس، أو خدمة المجتمع أو البحث العلمي).

هـ- وضع مشاركة أعضاء هيئة التدريس للمعرفة كأحد المعايير التي تُستخدم سواء في تقييم أدائهم أم في الترقيات.

و- اعتماد آلية العمل الجماعي لتنفيذ المهام بالجامعة، وتكوين فرق عمل استشارية من أصحاب الخبرات المعرفية.

(٢)توفير بيئة محفزة لأعضاء هيئة التدريس.

يُعد استخدام الأساليب المحفزة لأعضاء هيئة التدريس من أهم العوامل التي تُسهم بفاعلية في تعزيز السلوكيات المرغوبة لديهم، فإشباع احتياجات أعضاء هيئة التدريس يعمل على جذبهم نحو المشاركة بصفة عامة وتشجيع سلوكيات التشارك المعرفي بصفة خاصة؛ الأمر الذي يُسهم في بناء بيئة داعمة تزيد من دافعية أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة التشارك المعرفي، ويمكن توفير هذه البيئة المحفزة من خلال ما يلي: -

أ- وضع نظام للمكافآت والحوافز التشجيعية للمتميزين من أعضاء هيئة التدريس خاصة في التشارك المعرفي، بحيث يتسم هذا النظام بالموضوعية والعدالة والتنوع.

ب- سن الأنظمة واللوائح التي تكفل حقوق عضو هيئة التدريس بما يحفزهم لمشاركة معارفهم وخبراتهم.

ج- ربط المكافآت والترقيات بالسلوكيات التي من شأنها أن تُسهم في تسهيل مشاركة المعرفة وتعزز الأداء.

د- العمل على تخفيف الأعباء الإدارية والتدريسية لكل عضو هيئة تدريس يتميز في ممارسات تخدم عملية التشارك المعرفي.

(٣)توفير آليات لتحقيق التعاون بين أعضاء هيئة التدريس في المجالات المختلفة.

لابد أن تسعى الجامعة لتهيئة الفرص المتنوعة والمناسبة لأعضاء هيئة التدريس لتشارك معارفهم وخبراتهم بوضع آليات محددة وواضحة وعدم ترك الأمور لظروف كل قسم وكلية، وفي سبيل ذلك يمكن للجامعة أن تقوم ببعض الممارسات كالآتي: -

أ- توفير سبل للتعاون العلمي بين أعضاء هيئة التدريس من خلال دعم إجراءات البحوث المشتركة سواء بين الزملاء في نفس القسم أو في أقسام مختلفة، ويمكن تفعيل ذلك من خلال برنامج تمويل المشروعات

البحثية بعمادة البحث العلمي، بحيث تكون أولوية الدعم للمشروعات البحثية المشتركة.

ب- إنشاء وحدة بالجامعة -تابعة لعمادة البحث العلمي- تهتم بعملية التشارك والتبادل المعرفي لأعضاء هيئة التدريس، وتقوم هذه الوحدة برسم السياسات والاستراتيجيات في هذا المجال وتقديم الاستشارات ومتابعة الممارسات.

ج- إقامة ورش عمل في الأسبوع الأول من كل فصل دراسي بالأقسام الأكاديمية بالجامعة يتبادل فيها أعضاء هيئة التدريس خبراتهم ومعارفهم المرتبطة بالمقررات الدراسية بصورة تُسهم في تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

د- تكوين فرق عمل من أعضاء هيئة التدريس من الأقسام المختلفة لاقتراح ومناقشة المبادرات المجتمعية التي تتبناها الجامعة لخدمة المجتمع.

هـ- إجراء تفاهمات مع المؤسسات المجتمعية والمهنية لإجراء بحوث مشتركة.

(٤)إتاحة الفرص لتبادل الخبرات في التخصصات المختلفة.

على الجامعة أن تعمل على توفير فرص متعددة يمكن من خلالها أن يتم تبادل المعارف والخبرات بين أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة وخارجها، ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

أ- استقطاب الخبراء والمتميزين في التخصصات المختلفة، والسعي لتحقيق عملية التواصل مع الخبراء من خارج الجامعة في شتى المجالات.

ب- الحرص على تبادل الإنتاج البحثي والعلمي لأعضاء هيئة التدريس مع الجامعات الأخرى من خلال إجراء مذكرات تفاهم للتعاون المشترك مع الجامعات الأخرى سواء داخل المملكة أو خارجها.

ج- الحرص على تفعيل الحلقات البحثية بالأقسام الأكاديمية لأنها اللبنة الرئيسة في عملية تبادل الخبرات والتشارك المعرفي بين أعضاء هيئة التدريس، وذلك بعمل خطة سنوية لهذه الحلقات في كل قسم وكلية، بحيث يُطرح أحد الموضوعات البحثية للنقاش في كل حلقة، مما ينتج عنه تبادل للمعرفة بين أعضاء القسم، وتتاح الفرصة لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة.

د- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات المعرفية في مجال تخصصاتهم.

***

مراجع الدراسة

أولا: المراجع العربية.

- أبو العلا، ليلى محمد حسني (٢٠١٢)، "درجة ممارسة عمليات إدارة المعرفة في كلية التربية جامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٢(٤)، ١٠٦-١٢٦.
- آل زاهر، علي ناصر شتوي (٢٠١١)، "سلوك المواطنة التنظيمية في جامعة الملك خالد"، **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية**، ١٢(١)، ٣٣١-٣٩٣.
- البقور، خيرو خلف محمود (٢٠١٦)، "دور تكنولوجيا المعلومات والتشارك بالمعرفة وأثرهما في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي: دراسة تطبيقية في جامعة الطائف"، **مجلة دراسات العلوم الإدارية**، ٣(١)، ١٩ - ٤١.
- الثويني، طارق محمد (٢٠١٤)، "درجة ممارسة رؤساء لأقسام الأكاديمية في جامعة الملك سعود لنمط القيادة التحويلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، (٤٤)، ١٤٧-١٦٥.
- جوهرة، أقطى (٢٠١٤)، "**أثر القيادة الاستراتيجية على التشارك في المعرفة: دراسة حالة مجموعة فنادق جزائرية**"، رسالة دكتوراه، جامعة بسكة، الجزائر.
- الحر، محمد (٢٠١٣)، "**الدور المعدل لثقافة مشاركة المعرفة في العلاقة بين أنماط القيادة وأداء أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية في الجامعات الأردنية الرسمية**"، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، عمان.
- الذنيبات، معاذ يوسف؛ العتيبي، محمود حسني؛ البقور، خيرو خلف (٢٠١١)، "المشاركة بالمعرفة في جامعة الطائف: إطار مقترح لتطوير إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، **مجلة كلية التجارة بجامعة أسيوط**، (٥١)، ٢٠٠ - ٢٣٩.

- الطاهر، أسمهان؛ منصور، ابراهيم (٢٠٠٩)، "متطلبات مشاركة المعرفة والمعوقات التي تواجه تطبيقها في شركات الاتصالات الأردنية"، **المؤتمر العلمي الثالث، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة**، عمان، الأردن.
- عبد الحافظ، ثروت؛ المهدي، ياسر (٢٠١٥)، "واقع ممارسة التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على كليات التربية في بعض الجامعات العربية"، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٦(٤)، ٤٧٩ – ٥١٧.
- عبد الرازق، عزة (٢٠١٠)، "إدارة المعرفة في المؤسسة الجامعية: نموذج جديد"، **المؤتمر العلمي الثاني عشر: حال المعرفة التربوية المعاصرة: مصر أنموذجاً**، (١)، ص ص١٣٠-١٥٢.
- العسكر، فهد بن عبد العزيز (٢٠١٢)، "برنامج كراسي البحث بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الريادة في التنظيم والتقويم"، **ندوة كراسي البحث في المملكة العربية السعودية: التجربة المحلية في ضوء الخبرات الدولية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٦-١٨إبريل.
- محمد، محمد إبراهيم حسن (٢٠١٥)، "مشاركة المعرفة في البيئة الأكاديمية: دراسة مسحية على جامعات دولة الإمارات العربية المتحدة"، **المجلة المغربية للتوثيق والمعلومات** (تونس)، (٢٤)، ٧ – ٤٩.
- المغيدي، الحسن بن محمد (٢٠١٠)، "معوقات البحث التربوي في جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية"، **المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بالفيوم: البحث التربوي في الوطن العربي، رؤى مستقبلية**.
- المليجي، رضا إبراهيم (٢٠١٠)، **إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي: مدخل للجامعة المتعلمة في مجتمع المعرفة**، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- المنيع، محمد عبد الله (٢٠١١)، "إدارة المعرفة وعلاقتها بتطوير الخطط والبرامج التعليمية في الجامعات السعودية: نموذج مقترح"، **المجلة السعودية للتعليم العالي وزارة التعليم العالي**، (٦)، ص ص٧٣-٩٤.

- وكالة الجامعة للتخطيط والتطوير والجودة (د.ت)، **الخطة الإستراتيجية المفصلة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (المرحلة الثانية): استراتيجيات الأولويات ٢٠١٤-٢٠٢٠**، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- اليحيوي، صبرية بنت مسلم (٢٠١١)، "إدارة المعرفة الإدارية ودورها في فاعلية العمل الإداري في الجامعات بالمملكة العربية السعودية"، **المجلة التربوية بالكويت**، ٢٥(٩٩)، ٧٧ - ١٩٣

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

- Aliakbar, E.; Yusoff, M.; Mahmood, N. (2012), "Determinants of Knowledge Sharing Behavior", **International Conference, Business and Marketing Management**, l (29), 208-215.
- Al-Kurdi, O. (2017), "**Knowledge-Sharing Management in the Context of Higher Education Institutions**", A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy, Brunel University.
- Assefa, T. (2010), "Enabling Knowledge Sharing to Promote Innovative Organizations in Africa", In **A Paper to Be Presented at Expert Group Meeting on Harnessing Knowledge to Achieve Mdgs, Addis Ababa, Ethiopia**.
- Babalhavaeji, F.; Kermani, J. (2011), "Knowledge Sharing Behavior Influences: A Case of Library and information Science Faculties in Iran", **Malaysian Journal of Library & Information Science**, 16 (1), 124-146.
- Bartol, M.; Srivastava, A. (2002), "Encouraging knowledge sharing: The role of organizational reward systems", **Journal of Leadership and Organization Studies**, 9(1), 64-76.
- Brewer, P.; Brewer, K. (2010), "Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model", **Journal of Education for Business**, 85(6), 330-335.
- Buckley, S.; Giannakopoulos, P. (2009), "Challenges in knowledge sharing in higher education", **The European Conference on Knowledge Management (ECKM)**, 133-142.

- Chen, J.; Cheng, Y. (2012), "Factors Affecting the Knowledge Sharing Attitude of Hotel Service Personnel", **International Journal of Hospitality Management**, 31 (2), 57-85.
- Chen, Y.; Barnes, B. (2005), "Relationship Between Leadership Behaviors and Knowledge Sharing in Professional Service Firms Engaged in Strategic Alliances", **Chungchon Institute of Technology**, 7(1), 12-41.
- Cheng Y.; Ho, Y.; Lau, M. (2009), "Knowledge sharing in academic institutions: a study of multimedia university Malaysia", **Electronic Journal of Knowledge Management**, 7(3), 313 - 324.
- Claus, E. (2004), "Knowledge management and the practice of knowledge sharing and learning at work: A case study", **Studies in Continuing Education**, 26(2), 327-339.
- Crawford, B. (2005), "Transformational Leadership, Innovation and Knowledge Management: Empirical Findings and Emergent Conclusions", **Knowledge Management & Leardership**, 9(6), 6-16.
- Cummings, J. (2003), **Knowledge sharing: A review of the literature**, Washington D.C., The World Bank,
- Green, D. (2008), "Knowledge Management for a Postmodern Workforce: Rethinking Leadership Styles in the Public Sector", **Journal of Strategic Leadership**, 1(1), 15-37.
- Ipe, M. (2003), "Knowledge sharing in organizations: A conceptual framework", **Human Resource Development Review**, 2(4), 337-359.
- Islam, A.; Ikeda, M.; Islam, M. (2013), "Knowledge sharing behaviour influences: a study of information science and library management faculties in Bangladish", **IFLA Journal**, 39(3), 221-234.
- Jahani, S.; Ramayah, T.; Effend, A. (2011), "Is Reward System and Leadership Important in Knowledge Sharing Among Academics?", **American Journal of Economics and Business Administration**, 3(1), 45-65.
- Kim, S.; Ju, B. (2008), "An analysis of faculty perceptions: Attitudes toward knowledge sharing and collaboration in an academic institution", **Library & Information Science Research**, (30), 282–290.

- Kuo, Y.; Ye, K. (2010), "How Employees' Perception of Information Technology Application and their Knowledge Management Capacity Influence Organisational Performance", **Behaviour & Information Technology**, 29(3), 287–303.
- Lee, J. (2001), "The impact of knowledge sharing, organizational capability and partnership quality on IS outsourcing success", **Information & Management,** 38(5), 323-335.
- Lee, H.; Roth, G. (2009), "Peer-Reviewed Articles A Conceptual Framework for Examining Knowledge Management in Higher Education Contexts", **New Horizons in Adult Education and Human Resource Development**, 23(4), 22-37.
- Manaf, A.; Marzuki, A. (2014), "The roles of personality in the context of knowledge sharing: A malaysian perspective", **Asian Social Science**, 10(1), 138 – 150.
- Martin-Rios, C.; Erhardt, N. (2017), "Small business activity and knowledge exchange in informal interfirm networks", **International Small Business Journal**, 35(3), 285-305.
- Mikulecka, J.; Mikulecky, P. (2000), "University knowledge management issues and prospects", **Principles of Data Mining and Knowledge Discovery 4th European Conference Proceedings**, PKDD, Lyon, France, 157-165.
- Nonaka, I.; Toyama, R.; Konno, N. (2000), "SECI, Ba and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation", **Long Range Planning**, 33(1), 5-34.
- Nurluoz, O.; Birol,C. (2011), "The Impact of Knowledge Management and Technology: An Analysis of Administrative Behaviours", **The Turkish Online Journal of Educational Technology,** 10, P.P. 202-208.
- Ozbebek, A.; Toplu, E. (2011), "Empowered employees' knowledge sharing behavior", **International Journal of Business and Management Studies**, 3(2), 69-75.
- Ryu, S.; Ho, S.; Han, I. (2003), "Knowledge sharing behavior of physicians in hospitals", **Expert Systems with Applications**, 25(1), 113–122.

- Shao, Z.; Feng, Y.; Liu, L. (2012), "The Mediating Effect of Organizational Culture and Knowledge Sharing on Transformational Leadership and Enterprice Resource Planning Systems Success: An Empirical Study in China", **Computers in Human Behavior**, 28(6), 2400-2413.
- Singh, K., (2008), "Role of Leadership in Knowledge Management", **Journal of Knowledge Management**, 12(4), 11-36.
- Sohail, S.; Daud S. (2009), "Knowledge sharing in higher education institutions Perspectives from Malaysia", **The journal of information and knowledge management systems**, 39(2), 125–142.
- Trong, L. (2013), "The role of CSR in clinical governance and its influence on knowledge sharing", **Clinical Governance: An International Journal**, 18(2), 90-113.
- Yang, T. (2007), "Knowledge Sharing: Investigating Appropriate Leadership Roles and Collaborative Culture", **Tourism Management**, 28(2), 24-51.
- Yi, J. (2009), "A measure of Knowledge sharing behavior: scale development and validation", **Knowledge Management Research & Practice**, 7(1), 65-81.

ثالثًا: مواقع الإنترنت

https://imamu.edu.sa/about/Pages/aboutimamu.aspx

http://www.imamu.edu.sa/research_chairs/Pages/default.aspx

ملحق (١)

استبيان

واقع دور القيادات الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تعزيز التشارك المعرفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

إعداد

د. محمد خميس حرب

أستاذ الإدارة التربوية المشارك

كلية التربية – جامعتي الإسكندرية والإمام محمد بن سعود الإسلامية

سعادة الدكتور/ .....

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بدراسة للتعرف على دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ الأمر الذي يتطلب تصميم استبانة لمعرفة و اقع هذا الدور والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

لذا أرجو من سعادتكم قراءة هذا الاستبيان بعناية، ثم التعبير عن وجهة نظركم تجاه كل عبارة من عباراته، مع التأكيد أن هذه البيانات لن يتم استخدامها إلا لأغراض البحث فقط.

أشكركم على حسن تعاونكم

الباحث

التشارك المعرفي (Knowledge Sharing):

"عملية تبادل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة للأفكار والمعلومات والخبرات الضمنية والظاهرة، في مجال العمل الإداري أو البحثي أو الأكاديمي، ومناقشتها من خلال التفاعل المباشر أو غير المباشر؛ بهدف الاستفادة منها عملياً أو الحصول على أفكار ومعارف جديدة يمكن الاستفادة منها في تطوير المعرفة الفردية أو التنظيمية، ومن ثم حل المشكلات وتطبيق سياسات وإجراءات جديدة تسهم في تحسين الأداء الفردي والتنظيمي وتحقيق أهداف ورسالة الجامعة".

تعزيز التشارك المعرفي (Promote Knowledge Sharing):

"الجهود المخططة والمستمرة التي تبذلها القيادات الأكاديمية بالجامعة لتطوير وتحسين مستوى المعارف والقدرات والخبرات والممارسات المتعلقة بتشارك المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة".

القيادات الأكاديمية (Academic leadership):

"مجموعة أعضاء هيئة التدريس المنوطة لهم قيادة الأعمال الإدارية بالجامعة المتمثلة في: عمداء الكليات، ووكلاء الكليات، ورؤساء الأقسام."

أولاً: بيانات عامة:

١) الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

٢) الدرجة العلمية: أستاذ ( ) أستاذ مشارك ( ) أستاذ مساعد ( )

٣) الجنسية: سعودي ( ) غير سعودي ( )

٤) الكلية: .....

ثانيًا: دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي.

ضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك أمام كل عبارة من العبارات التالية.

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
	تقوم القيادات الأكاديمية بدورها في تعزيز التشارك المعرفي من خلال الممارسات التالية:					
١	اعتماد نظام حوافز يشجع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة بالمعرفة التي يمتلكها.					
٢	العمل على تخفيف الأعباء التدريسية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة.					
٣	العمل على تخفيف الأعباء الإدارية لعضو هيئة التدريس للمساهمة بفاعلية في المشاركة بالمعرفة.					
٤	توفير المتطلبات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس للقيام بأدوارهم في مجال التشارك المعرفي مثل: (قواعد المعلومات/الأجهزة/ المكتب/.....إلخ)					
٥	العمل على تبادل الإنتاج البحثي والعلمي لأعضاء هيئة التدريس مع الجامعات الأخرى.					
٦	تحفيز أعضاء هيئة التدريس على نشر أبحاثهم العلمية.					
٧	الإشادة بمشاركة أعضاء هيئة التدريس في مختلف المناسبات وبوسائل متعددة.					
٨	مكافأة أعضاء هيئة التدريس أو إرسال خطابات شكر وشهادات تقدير مقابل جهودهم في تشارك المعرفة.					
٩	اعتماد آليات من شأنها تحفظ الحقوق الفكرية لأعضاء هيئة التدريس.					
١٠	اعتبار مشاركة المعرفة كأحد معايير تقييم الأداء لأعضاء هيئة التدريس.					
١١	الحرص على توفير مناخ داعم لثقافة التشارك المعرفي.					
١٢	تحفيز أعضاء هيئة التدريس على مواكبة الجديد في تخصصاتهم.					
١٣	السعي لتكوين فرق عمل استشارية من أصحاب الخبرات المعرفية.					

م	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
١٤	الحرص على إقامة فعاليات مختلفة ذات العلاقة بالمعرفة وتشاركها.					
١٥	توفير بيئة مشجعة على الحوار بين منسوبي الجامعة لتشارك الأفكار والمعرفة.					
١٦	تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمستجدات المعرفية في مجال تخصصاتهم.					
١٧	تيسير المشاركة لأعضاء هيئة التدريس في المحافل العلمية كالندوات والمؤتمرات وورش العمل.					
١٨	السعي لتحقيق عملية التواصل مع الخبراء من خارج الجامعة في التخصصات المختلفة.					
١٩	توفير أوعية متنوعة لنشر الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف التخصصات.					
٢٠	توفير سبل التعاون العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في صوره المختلفة، مثل: (البحوث المشتركة، البحوث البينية، بناء المقررات الدراسية، المشاركة في المبادرات، ..... إلخ)					
٢١	توفير الآليات التي تيسر إجراء بحوث مشتركة لأعضاء هيئة التدريس مع المؤسسات المجتمعية والمهنية.					
٢٢	تدعيم النشر العلمي بمجالاته المعرفية المختلفة.					
٢٣	توفير المعلومات التي يطلبها أعضاء هيئة التدريس بكل سهولة.					
٢٤	اعتماد آليات تُسهم في إثراء الرصيد المعرفي للجامعة.					
٢٥	الحرص على إتمام العمل من خلال تكوين فرق عمل.					
٢٦	السعي لتحقيق تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.					
٢٧	الحرص على تفعيل الحلقات البحثية بالأقسام الأكاديمية.					

ثالثًا: العوامل المؤثرة في دور القيادات الأكاديمية في تعزيز التشارك المعرفي.

م	العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة جدًا	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة صغيرة	متوفرة بدرجة صغيرة جدًا
١	إدراك القيادات الأكاديمية بالجامعة أهمية التشارك المعرفي.					
٢	سيطرة النهج الديمقراطي على المناخ التنظيمي في الجامعة.					
٣	تدعم القيادات الأكاديمية العمل الجماعي لإنجاز المهام البحثية					

م	العبارة	متوفرة بدرجة كبيرة جدًا	متوفرة بدرجة كبيرة	متوفرة بدرجة متوسطة	متوفرة بدرجة صغيرة	متوفرة بدرجة صغيرة جدًا
	بالجامعة.					
٤	تتمتع القيادات الأكاديمية بالكفاءة في توظيف التكنولوجيا في التشارك المعرفي بالجامعة.					
٥	يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس الدافع الذاتي للتشارك المعرفي.					
٦	العبء التدريسي على عاتق أعضاء هيئة التدريس.					
٧	الأعباء الإدارية على عاتق أعضاء هيئة التدريس.					
٨	تمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام اللغات الأجنبية.					
٩	تمكن أعضاء هيئة التدريس من استخدام التقنيات الحديثة.					
١٠	إحساس أعضاء هيئة التدريس بقيمة التشارك المعرفي.					
١١	تتوفر مصادر للدعم المالي المناسب لتحقيق التشارك المعرفي بالجامعة.					
١٢	تتوفر بالجامعة البنية التحتية الداعمة للتشارك المعرفي مثل: (الحاسبات/ الأجهزة / قواعد المعلومات/..... إلخ)					
١٣	تحرص الجامعة على إقامة المؤتمرات العلمية لدعم التشارك المعرفي في المجالات المختلفة.					

واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر منسوبيها

د. نجلاء بنت عمر بن صالح العُمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر منسوبيها

د. نجلاء بنت عمر بن صالح العُمري
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٣/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة أبرز المعوقات التي تواجهها، والمقترحات لتطوير تلك الإدارة من وجهة نظر منوسبيها. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم توزيعها على عينة طبقية عشوائية بلغ عدد أفرادها (451) عضو هيئة تدريس، وموظف إداري. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

- أن جميع عمليات إدارة الموارد البشرية بالجامعة (تخطيط الموارد البشرية، تحليل وتصميم العمل، الاستقطاب والتعيين، التدريب والتنمية، تقييم الأداء) تُمارس بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول عمليات سياسة التدريب والتنمية، وكانت الفروق لصالح الموظفين الحاصلين على دبلوم.

وقد أوصت الدراسة بتطوير وتحديث معايير تقييم الأداء التي تستخدمها الجامعة بحيث تكون معايير محددة وموضوعية وعادلة ومتواكبة مع التطورات الحديثة لتحقق رضا الموظفين. وإعادة النظر في هياكل وانظمة إدارات الموارد البشرية بالجامعات.

الكلمات المفتاحية: إدارة – موارد – جامعة – موظفين – موارد بشرية

The reality of the General Administration of Human Resources at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the viewpoint of its employees

Dr. Najla bint Omar bin Saleh Al-Omary

Department of Educational Administration and Planning - College of Education

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The aim of this research is to study the reality of the general management of human resources at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, and to know the most important obstacles facing it, and the proposals to develop that administration from the perspective of its employees. To achieve the goals of the research, the researcher used such as the descriptive survey method, and the questionnaire as tools for collecting data, and it was distributed on a random stratified sample of (451) faculty members and administrative employees. The study reached a number of results, most notably:

- All university human resource management processes (human resource planning, work analysis and design, recruitment and recruitment, training and development, performance appraisal) are practiced at a moderate level.

- There were statistically significant differences between the averages of the responses of the study sample individuals on training and development policy processes, and the differences were in favour of employees with the diploma.

The study recommended developing and updating the performance evaluation criteria used by the university to be specific, objective, fair and in line with recent developments to achieve employee satisfaction. And review the structures and systems of human resources departments in universities.

key words: Administration - Resources - University - Employees - Human Resources

المقدمة:

الكثير من الدول والمنظمات تواجه العديد من التحديات التي تحول من ضمان تحقيق أهدافها واستمراريتها ومنها التغير السريع في التكنولوجيا وحاجات العملاء وزيادة التنافسية العالمية. مما جعل المنظمات توجه جل اهتمامها نحو الموارد التي تمتلكها من أجل ضمان النمو والبقاء وتحقيق التميز والاستدامة والريادة (الحماد،٢٠١٨م،ص٢) ويعد العنصر البشري من أهم العناصر في العملية الإدارية، فهو العامل الأساسي في جميع عملياتها وكذلك يسهم في ضمان تحقيق أهداف المنظمة واستمرارية الأداء فيها بكفاءة وفعالية (حسونة،٢٠١١م،ص١٣)، وتؤكد أدبيات الإدارة الحديثة أن المدخل الحقيقي لتميز المنظمات قدرتها على الاستفادة القصوى من القدرات والطاقات الذهنية للموارد البشرية فيها (بربر،٢٠٠٨م،ص٢٤)

وتعيش المملكة العربية السعودية مرحلة جديدة من العمل الجاد نحو تحقيق رؤيتها ٢٠٣٠م، عبر برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م، والذي يهدف إلى رفع كفاءة الإنتاج في قطاعات الدولة وتحقيق تنافسية عالمية عبر تنمية واستثمار رأس المال البشري والموارد البشرية، ويتمثل ذلك في برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية (برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية،١٤٣٧هـ)، كما أكدت ذلك خطة التنمية العاشرة ١٤٣٦/١٤٣٧هـ – ١٤٤٠/١٤٤١هـ، بحسب المادة (٣-١٢) التي نصت على "تنمية القدرات المعرفية للقوى العاملة الوطنية علماً، وإنتاجاً، ومهارة".

وتعد الجامعات من أهم مؤسسات المجتمع، بوصفها التي تُعد وتبني الكوادر البشرية المؤهلة لسد جوانب القصور في سوق العمل، مما يتطلب ضرورة العناية

بكفاءتها وذلك بتنمية الجهاز الإداري لتحقيق أهدافها (آل مهري،٢٠١٥م،ص٢). وهذا ما أكدته توصيات المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية (نحو أداء متميز في القطاع الحكومي) من ضرورة المساهمة في تطوير أداء الموظفين (العتيبي،٢٠٠٩م)، ومن هذا المنطلق يتضح أهمية التوجه نحو التجديد والتطوير الشامل والمتكامل لرفع كفاءة وفاعلية الموراد البشرية في الجامعات.

مشكلة البحث:

تستمد إدارة الموارد البشرية أهميتها من أهمية العنصر البشري الذي تحافظ عليه، فقد أسندت مهمة الحفاظ على الموراد البشرية في المنظمات إلى هذه الإدارة فأصبحت هي الجهة المسئولة عن توفير الموارد البشرية حسب الشواغر الوظيفية في المنظمة وعن نوعية هذه الموارد وتنظيمهم وتوجيههم وتدريبهم وتحفيزهم، حيث يؤدي ذلك الأداء المستمر الفعال إلى تحقيق أهداف المنظمة وتحقيق الميزة اللازمة لهذا العصر المليء بالمتغيرات المختلفة (الكرخي٢٠١٣م،ص٢١)

وتزداد أهمية تنمية الموارد البشرية في المؤسسات التعليمية، التي يفترض أن تكون سباقة بالتغيير والتطوير في المعارف والأفكار، وفي المناهج والمقررات، وفي الوسائل والأدوات، مما يعني ضرورة تحقيق التنمية المستدامة لجميع أعضاء الكادر التعليمي والإداري في المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها (المهدي، وآخرون،١٤٣٦هـ،ص١٢١).

وتؤكد المملكة في ضوء رؤيتها (٢٠٣٠م) على أن للجامعات دوراً كبيراً في دعم خطط التنمية والاقتصاد، وذلك من خلال تأهيل وتطوير الموارد البشرية لديها بزيادة برامج التدريب والتأهيل فهم ثروة يملكها التعليم العالي لتكون المملكة العربية السعودية في مقدمة الدول.

وقد أكدت دراسة (العلول،٢٠١١م) أنه بالاهتمام بالمورد البشري داخل الجامعة، وتوفير كل الإمكانات المادية والمعنوية له، سنصل بالجامعة إلى مستوى رفيع من المعرفة والثقافة، وتصبح منارة للعلم.

وعند تتبع أوضاع مؤسسات التعليم العالي بشكل عام فيُلاحظ أن الموارد البشرية تواجه بعض التحديات التي تعيشها في ظل هذه التغيرات المتسارعة في شتى المجالات، وهذا ما أكدته بعض الدراسات كدراسة (آل مهري،٢٠١٥م) والتي أكدت على وجود بعض المعوقات التنظيمية والمادية والتقنية والتي تحد من تنمية الموارد البشرية في الجامعات. وتؤكد ذلك دراسة (الحماد،٢٠١٨م)، ودراسة (كليب،٢٠٠٥م)، ودراسة (الغامدي،٢٠٠٩م) بأن إدارة الموارد البشرية تواجه العديد من الصعوبات في ممارساتها من ناحية تقييم الأداء والتخطيط والتدريب لهذه الموراد، وضعف الحوافز المالية المشجعة، وتدخل المحسوبيات في عمليات التوظيف، وضعف مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وعدم وجود إدارة مسؤولة عن وظائف إدارة الموارد البشرية.

واستنادًا على ماسبق يُلاحظ ضعف في إدارة الموارد البشرية في القيام بوظائفها، وقد أوصت العديد من الدراسات كدراسة (كليب،٢٠٠٥م)، ودراسة (السعادات،٢٠٠٨م) ودراسة (العجمي والتويجري،٢٠١٦م) بضرورة تطوير أداء الموارد البشرية في جميع المجالات، من خلال التعرف على المشكلات التي تواجهها ودراستها وتقديم الحلول المناسبة لمعالجتها والتخطيط لتنمية هذه الموارد بما يحقق حاجات الجامعات لضمان جودة الأداء وفاعليتها.

وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من الجامعات العريقة التي أُنشئت عام ١٣٧٣هـ، والتي تسعى جاهدة إلى تحقيق الطموحات والتطلعات التي أُنشئت

من أجلها وذلك من خلال محاولاتها في تحديث أنظمتها سعياً منها لتحقيق مكانتها التنافسية، وهي من أُولى الجامعات في إنشاء الإدارة العامة للموارد البشرية والتي تختص بكل عمليات الموارد البشرية داخل الجامعة.

وكغيرها من الإدارات فهي تواجه العديد من المشكلات والتحديات التي تعيق من تقدمها ووصولها للمأمول وتحقيق أهدافها بالشكل المطلوب، فقد توصلت دراسة (الوسيدي،٢٠١٣م) إلى أن من أبرز الصعوبات التي تواجهها تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: تدخل العلاقات الشخصية في عمليات التوظيف وترقية الموظفات، وقلة عدد المختصين ذوي الكفاءات في مجال التخطيط للموارد البشرية، عدم استعانة المركز بكفاءات عالية لتدريب الموظفات. وإيماناً بأهمية الدور الذي تقوم به جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في تنمية الموارد البشرية، رأت الباحثة ضرورة التعرف على واقع هذه الإدارة من وجهة نظر العاملين بها وهم (أعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين).

أسئلة البحث:

١. ما واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٢. ما المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٣. ما المقترحات لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى إلى متغير (المسمى الوظيفي، المستوى العلمي، سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٢. تحديد أبرز المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٣. وضع المقترحات لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من:

أولاً: أهمية علمية:

١. الإسهام في معرفة واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. تسليط الضوء على موضوع "واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية" إذ تعاني المكتبة العربية بشكل عام من قلة الدراسات في مجال الموارد البشرية.

٣. مساهمة هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي، والذي قد يساعد الباحثين في مجال إدارة الموارد البشرية في الجامعات.

ثانياً: أهمية عملية:

١. تأتي هذه الدراسة متسقة مع برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م، والذي يهدف إلى رفع كفاءة الإنتاج في قطاعات الدولة وتحقيق التنافسية العالمية.

٢. الاسهام من خلال نتائج وتوصيات هذه الدراسة في مساعدة المسؤولين في إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في التعرف على جوانب القوة وتعزيزها والضعف فيها ومحاولة التغلب عليها.

مصطلحات البحث:

الموارد البشرية:

مجموعة الأفراد الذين يعملون في المنظمة لأداء وظائفها ضمن إطار ثقافتها التنظيمية التي تضبط أنماطهم السلوكية، وضمن مجموعة من الخطط والإجراءات التي تنظم تنفيذهم لتلك الوظائف في سبيل تحقيق رسالة المنظمة وأهدافها المستقبلية (عقيلي، ٢٠٠٩م،ص٨)

إجرائياً:

منسوبي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذين يعملون فيها من (أعضاء هيئة تدريس، موظفين إداريين) لأداء وظائفها من خلال العمليات والإجراءات لتحقيق أهداف الجامعة المستقبلية.

إدارة الموارد البشرية:

إدارة وظيفة أساسية في المنظمة تعمل على تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد البشرية التي تعمل فيها من خلال استراتيجية تشتمل على مجموعة من السياسات والممارسات بحيث يتوافق ذلك مع استراتيجية المنظمة ورسالتها ويسهم في تحقيقهما (عقيلي،٢٠٠٩م، ص١١).

إجرائياً:

هي الإدارة المسئولة عن التخطيط والتنظيم والتوجيه ورقابة الأنشطة المتعلقة باختيار وتعيين وتدريب وتنمية ومكافأة وتحفيز ورعاية الموارد البشرية من أعضاء هيئة التدريس وموظفين إداريين والحفاظ عليهم بغرض الإسهام في تحقيق الأهداف التنظيمية والتعليمية لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حدود البحث:

الموضوعية: واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة أبرز المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية، والمقترحات لتطوير تلك الإدارة من وجهة نظر العاملين فيها.

المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ

البشرية: جميع منسوبي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (أعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين) بشطريها (الرجال، النساء)

الإطار النظري:

أولا: إدارة الموارد البشرية:

– مفهوم إدارة الموارد البشرية:

تباينت التسميات التي كانت تطلق على الإدارة التي تعنى بالعنصر البشري وإن كان أكثرها إنتشاراً هو (إدارة الافراد)، بالإضافة إلى أن البعض قد أطلق عليها تسميات أخرى منها (إدارة الموظفين) و(إدارة القوى العاملة) (أبو شيخة،٢٠١٣م، ص٢٣).

فالموارد البشرية: يقصد بها مجموعة الأفراد الذين يعملون في المنظمة – أيا كان مسماهم الوظيفي– لأداء وظائفها ضمن إطار ثقافتها التنظيمية التي تضبط أنماطهم السلوكية، وضمن مجموعة من الخطط والإجراءات التي تنظم تنفيذهم لتلك الوظائف في سبيل تحقيق رسالة المنظمة وأهدافها المستقبلية (عقيلي،٢٠٠٩م، ص٨).

وقد عُرّفت **إدارة الموارد البشرية** بأنها: تتضمن مجموعة من العمليات الجزئية بدءاً من تخطيط الموارد ومروراً بإعداد عدة نظم هي: الوصف الوظيفي، الاختيار والتعيين، تقويم أداء العاملين، الحوافز، التأديب والسلامة المهنية بما يحقق أهداف المنظمة (أبو شيخة،٢٠١٣م،ص٢٥).

ويعرفها (الشرعة وسنجق،٢٠١٥م) بأنها: "عملية التخطيط والتنظيم والتوجيه ومراقبة الجوانب المتعلقة بالموارد البشرية باختيارهم وتنميتهم وتعويضهم والمحافظة عليهم باعتبارهم رأس المال الفكري الذي يحقق أهداف المنظمة" (ص٢٠).

– أهميتها في المؤسسات التربوية:

تلخص الباحثة أهمية إدارة الموارد البشرية بشكل عام من خلال مايلي: (الشرعة وسنجق،٢٠١٥م)

١–الحاجة إلى تأهيل وتدريب الموارد البشرية بالتخصص للوظائف وتصنيفها وتخطيط الموارد البشرية ووضع السياسات.

٢– تعد إدارة واستثمار الموارد البشرية أفضل استثمار يجب أن يوجه للأفراد العاملين؛ وذلك نظراً لأن النفقات التي تتحملها المنظمات لتغطية أجور وتعويضات العاملين تشكل جزءاً كبيراً من نفقاتها.

٣-أكدت العديد من الدراسات أهمية العناية بالموارد البشرية باعتبارها العامل الرئيس لزيادة الانتاج، وأن نجاح المنظمات مرهون بهم.

٤- إدراك الإدارة الحديثة أن نجاحها مرهون بتحقيق أهدافها عن طريق استثمار الموارد البشرية بداخلها الاستثمار الأمثل.

٥-تطور وظيفة الموارد البشرية، وأصبحت تمارس مهاماً متخصصة واستراتيجية بجانب مهامها التنفيذية.

- تخطيط الموارد البشرية:

"إن تخطيط الموارد البشرية في المؤسسات التربوية هو محاولة لتحديد احتياجات المؤسسة التربوية من العاملين خلال فترة زمنية معينة وتحديد أعداد ونوعيات العمالة المطلوبة خلال فترة الخطة المحددة" (عبوي،٢٠٠٨م،ص٤٠).

ويذكر (رضوان،٢٠١٣م) "أن المقصود بتخطيط الموارد البشرية هو عملية التقدير والتنبؤ التي تقوم بها المؤسسة لتحديد احتياجاتها من الكوادر البشرية المختلفة كما ونوعا في الوقت المناسب والمكان المناسب وذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة والأهداف الخاصة للقطاعات العامة بها"(ص٣٢).

ويعتبر التخطيط للموارد البشرية من أكثر النشاطات أهمية في المؤسسة التربوية لأنه يركز على العنصر البشري وهو الأهم والمؤثر في نجاح المؤسسة التربوية وتحقيق فاعليتها، كذلك يساعد التخطيط للموارد البشرية في إشباع رغبات الإفراد العاملين ومدهم بالأمن والاستقرار بالمؤسسة وبالتالي تكون دافعيتهم للعمل أكبر، وإن التخطيط التربوي للموارد البشرية يُمكّن المؤسسة التربوية من إعداد برامج تربوية لرفع الكفاءة لدى العاملين من خلال البرامج التدريبية والحصول على

مخرجات ذات جوده عالية وتفادي الوقوع في صعوبات تعيق الوصول لأهداف المؤسسة التربوية المخول بها العامليين.

تتعدد وتتنوع خطوات تخطيط الموارد البشرية وفقا لشمولية العملية وأهميتها في المؤسسة التربوية وعلاقاتها بالتخطيط الاستراتيجي العام فيها، فهناك من يصف العملية بأربعة خطوات أساسية وهي: (الصباغ،٢٠١٠م،ص١٧٠) ؛ (الهيتي، ٢٠١٠م،ص ص ٧٥-٧٦)

١. التنبؤ.
٢. وضع الأهداف.
٣. تنفيذ الخطة.
٤. التقويم والرقابة.

– وظائف إدارة الموارد البشرية:

لدى إدارة الموارد البشرية خمسة وظائف أساسية تقوم عليها، وسيتم تناول كل وظيفة منها من حيث مفهومها وخطواتها، وهي كالآتي:

الوظيفة الأولى: تحليل وتوصيف الوظائف في المؤسسات التربوية:

ونعني بتحليل الوظائف كما عرفها (القحطاني،٢٠١٥م) "عملية جمع وتسجيل وتنظيم كافة المعلومات والبيانات عن الوظيفة، والمتمثلة في الواجبات والمهام والأنشطة التي تحتوي عليها، وكذلك إعداد متطلبات الوظيفة التي تحدد الشروط اللازم توافرها في شاغل الوظيفة" (ص٤٧)

أما توصيف الوظائف فقد ذكر (القحطاني،٢٠١٥م) بأنها " إعداد قائمة مكتوبة تحدد الأعمال والمهام والواجبات التي تشتمل عليها الوظيفة، وتحتوي على الظروف المحيطة بأداء العمل، وكذلك الأهداف ومعايير الأداء الخاصة بهذه الوظيفة" (ص٤٧)

وتقوم عملية تحليل الوظيفة بعدة خطوات وهي كما يلي: (جودة، ٢٠١٠م،ص١٠٩-١١٠)

- الحصول على معلومات مبدئية تتعلق بطبيعة عمل المنظمة وهيكلها التنظيمي والعلاقات بين الوحدات الإدارية فيها.
- تحديد الوظائف المفروض أن تخضع للتحليل
- شرح أبعاد تحليل الوظيفة.
- تحديد طريقة جمع المعلومات.
- جمع المعلومات المطلوبة.
- مراجعة وتصنيف المعلومات.
- استخلاص وصف الوظيفة ومواصفات شاغلها.

وبعد الانتهاء من تحليل الوظيفة، يقوم المحلل باستخراج البطاقتين التاليين: (جودة، ٢٠١٠م،ص١١٠-١١٣)

١- **الوصف الوظيفي**، ويشتمل على المعلومات المتعلقة بمسمى الوظيفة وموقعها التنظيمي، المهام والمسؤوليات الرئيسة لشاغل الوظيفة، معايير الأداء المستهدفة، ظروف العمل والمخاطر المحتملة، نطاق الإشراف، الرئيس المباشر، بالإضافة إلى الأجهزة والمعدات المستخدمة.

٢- **مواصفات شاغل الوظيفة**، وتشمل المعلومات الخاصة بالحد الأدنى الذي يجب توفره في شاغل الوظيفة من مؤهلات وخبرات وقدرات وصفات ومهارات (اتصالية، العمل كفريق، القيادية، التخطيط، إدارة الوقت وغيرها). وكثيرا ما يتم اضافة مواصفات شاغل الوظيفة إلى الوصف الوظيفي وخاصة عند استخدام الوصف الوظيفي لأغراض معينة كحالات الاستقطاب والاختيار والتعيين.

الوظيفة الثانية: الاختيار والتعيين في المؤسسات التربوية:

ويقصد بها "عملية توافق متطلبات وشروط الوظيفة مع قدرات ومهارات المتقدمين" (الشرعة وسنجق، ٢٠١٥م،ص١٦٣)

وتقوم عملية الاختيار والتعيين على عدة معايير منها مستوى التعليم، الخبرة السابقة، الصفات البدنية والشخصية، والمعرفة السابقة (الشرعة وسنجق،٢٠١٥م،ص١٦٦)

ولها عدة خطوات وهي: (المغربي والعنقري،٢٠١٥م، ص١٤٧)

- طلب التوظيف
- المقابلات المبدئية
- الاختبارات
- اجراءات المقابلات
- المصادر المرجعية والتوصيات الشخصية
- الكشف الطبي
- قرار التعيين

الوظيفة الثالثة: استقطاب الموارد البشرية في المؤسسات التربوية:

ويعنى باستقطاب الموارد البشرية "أنها عمليات البحث والدراسة والتحري عن موارد البشرية ذات الكفاءة والتأهيل لملء الوظائف الشاغرة في مختلف المستويات التنظيمية والعمل على جذبها وانتقاء الأفضل من بينها لعمل بالمنظمة " (المغربي والعنقري،٢٠١٥م،ص١٢٢)

تمر عملية استقطاب الموارد البشرية في المنظمة بالخطوات التالية: (الشرعة وسنجق،٢٠١٥م،ص١٤٣)

١. تخطيط الموارد البشرية في المنظمة.
٢. حاجة المدراء من الموارد البشرية
٣. تحديد الوظائف الشاغرة في المنظمة
٤. النظر في تحليل الوظائف ومراجعة مواصفات شاغلي الوظيفة
٥. الاستقطاب: وهو بداية العملية لجذب العاملين للعمل في المنظمة.

وتتمثل مصادر الاستقطاب في مصدرين أساسيين هما:

- المصادر الداخلية مثل: الترقية، النقل الداخلي، مخزون المهارات، الإعلان الداخلي، الموظفون السابقون.

المصادر الخارجية مثل: الوكالات المتخصصة، شركات أو وكالات التوظيف، مكاتب الاستخدام المؤقتة، الغرف التجارية والصناعية والمهنية، الجامعات والمؤسسات التعليمية والكليات، الإعلان، أصدقاء وأقرباء العاملين في الشركة، الطلبات المباشرة للعمل، الانترنت (كافي،٢٠١٤م، ص ص ١٢٣ –١٢٨)

الوظيفة الرابعة: التدريب والتنمية للموارد البشرية في المؤسسات التربوية:

ويمكن تعريف التدريب على أنه تزويد الأفراد بالمعلومات والحقائق الأساسية عن الأعمال المسندة إليهم، وأساليب تنفيذها، وإعطائهم الفرص لاختيار معلوماتهم ووضعها موضع التطبيق وذلك لاكتساب المهارات والخبرات التطبيقية اللازمة، فهو عملية دينامية تستهدف تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفايتهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية (الحريري،٢٠١٤م،ص١٠٧).

أما تنمية الموارد البشرية فهي مجموعة النشاطات والإجراءات والبرامج التي تهدف إلى تأهيل وتطوير الأفراد بطريقة عقلانية تساهم في تحسين أدائهم الحالي والمستقبلي لأعمالهم (جميل،٢٠١٥م،ص١٢١)

وتهدف عملية التدريب إلى تحقيق هدفين رئيسيين هما مساعدة العاملين على أداء الأعمال في الوظائف الحالية بأعلى مستوى ممكن، واستمرارية التنظيم في تقديم المنتجات والخدمات على أفضل وجه (الحريري،٢٠١٤م،ص١١١)

وكي يقوم التدريب بدوره على أكمل وجه عليه أن يمر بخطوات وهي كالتالي: (الشرعة وسنجق،٢٠١٤م،ص٢٣٩-٢٤١)

١- تحديد الاحتياجات التدريبية.
٢- تخطيط وتصميم البرامج التدريبية.
٣- إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية.
٤- تقييم البرامج التدريبية.

ويقوم التدريب الفعال على مجموعة من الأسس والمبادئ الرئيسية التي تضمن نجاحه وتحقق أهدافه، ومن أهمها: (الشرعة وسنجق،٢٠١٤م،ص٢٢٨-٢٣٠)

الشرعية – الشفافية – التدرج – الواقعية – المرونة – الشمولية – الاستمرارية – المعاصرة.

ومن المتعارف عليه أن التدريب لا يقوم على أسلوب واحد، بل أن هناك عدة أساليب للتدريب منها: (الحريري،٢٠١٤م،ص١١٤)

- مجموعة الأساليب الفردية.
- مجموعة الأساليب المخبرية.
- مجموعة الأساليب الجماعية.
- اسلوب التدريب الذاتي.
- مجموعة الأساليب التدريسية.
- مجموعة الأساليب التطبيقية.

الوظيفة الخامسة: تقييم أداء الموارد البشرية في المؤسسات التربوية:

يُعرف تقييم الأداء بأنه العملية التي تتضمن الإجراءات المنظمة لتقييم أداء العاملين في أعمالهم الحالية وبحث إمكانية تنميتها وتطويرها في المستقبل (المغربي،٢٠٠٧م، ص١٤٧). ومن خصائص نظام تقييم الأداء الفعال كما ذكرها (المغربي،٢٠٠٧م) وتلخصها الباحثة في:

الصدق – الثبات – القبول – العدالة والحساسية – الموضوعية – العلنية.

وهناك عدة أساليب لتقييم الأداء الإداري: (بيمك،٢٠١٠م.ص٢٦٩)، (القحطاني،٢٠٠٥م،ص١٧٢)

١. أسلوب المقارنة: أسلوب التوزيع – أسلوب التوزيع الإجباري
٢. المعايير المطلقة: منها طرق كيفية (الوقائع الحرجة – مراجعات فحوص تم حسابها) ومنها الطرق الكمية (الترتيب التقليدي – مقاييس سلوكية ثابتة الترتيب)
٣. الدليل المباشر.
٤. طريقة المرجعية الميدانية.
٥. التغذية الراجعة لمقابلة التقييم: قل وأنصت – قل وبع – مدخل حل المشكلات.
٦. طريقة احصائية الأداء: قياس الأداء الرابح – معدلات الأداء – الإدارة بالأهداف.
٧. طريقة التقييم الذاتي.

– التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الموارد البشرية في المؤسسات التربوية:

تواجه إدارة الموارد البشرية شأنها شأن عناصر العملية التنموية الأخرى تحديات كثيرة مع دخول الألفية الثالثة و الاتجاه السريع نحو آفاق العولمة الرحبة (الشواف ، ١٤٢١هـ ، ص٢٥)، لعل أبرزها في العصر الحديث تلك الناتجة عن التقدم التكنولوجي الذي يعيشه العالم اليوم، وتلك الناجمة عن العولمة وما صاحبها من تحولات وتحديات تواجه الأفراد والحكومات، كما ذكرها (جماز،٢٠١٠م)؛ (العتيبي،٢٠١٠م)؛ (المغربي ٢٠١٣م):

١. تحديات العولمة: لقد فرضت العولمة بمختلف تأثيراتها تحديات كبيرة أمام الموارد البشرية في العالم ومن أبرزها عولمة رأس المال البشري، فلم يعد لرأس المال البشري موطن أو جنسية معروفة، إذ أصبح رأس المال البشري يصدر ويستورد ويعبر الحدود.
٢. القيادة: أن قناعة الإدارة العليا بأهمية إدارة الموارد البشرية يؤدي إلى إعطاءها الدور التنظيمي المناسب والإمكانيات البشرية والمادية والصلاحيات المناسبة مما يؤدي الاستفادة من هذه الإدارة في تحقيق أهداف المنظمة والعكس صحيح.
٣. البطالة: هناك بطالة مقنعة التي تعني التضخم الوظيفي الناتج عن تشغيل المؤسسات بأعداد من العمال أكثر من طاقتها الاستيعابية وهذه البطالة ستؤدي إلى البطالة الواضحة للجوء بعض المؤسسات التخلص من العمالة الزائدة.
٤. مشكلة الزيادة السكانية: بحيث تؤدي إلى زياد الاحتياج للغذاء وزيادة النشاط ومن ثم زياد الضغط على النظم الايدولوجية (علم البيئة).

٥. قصور أنظمة التعليم وسوء نوعيتها: يعتبر النظام التعليمي المسؤول الأول عن تنوير عقول الناس وإمدادهم بالمعارف المطلوبة لتحقيق التنمية والنهوض بالمجتمع ومع هذا فإن هناك الكثير من الأقطار التي تعاني من قصور أنظمتها التعليمية بسبب تخلفها وعدم مواكبتها للتغيرات، وهكذا فإن النظام التعليمي يقف عائقاً أمام تحقيق تنمية بشرية تستجيب لطموحات المجتمع ومقتضيات تنميته وتطويره.

٦. ضعف المهارات التقنية: ولأن التغيرات العلمية التكنولوجية لا تتوقف أبداً وعلى إدارة الموارد ألا تبقى راكدة بل لابد أن تواكب هذه التغيرات.

٧. الأمية المعلوماتية: وتسمى الأمية الثانية وهي تعبر عن جهل الأفراد باستخدام تقنية الحاسوب.

- زيادة اعتماد الاقتصاد العالمي على اقتصاد المعرفة: حيث يلاحظ أن السوق العالمية أصبحت تعتمد بشكل متزايد في الوقت الحاضر على الاقتصاد المعتمد على أدوات المعرفة وعلى العقل البشري وفي المقابل يلاحظ تناقص دور المواد الخام التقليدية.

مركز إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

هي إدارة مختصة بكل ما يتعلق بالموظف بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بتطبيق الأنظمة واللوائح الصادرة من وزارة الخدمة المدنية.

رؤيتها: الريادة والتميز في خدمة الموظفين والمجتمع بما يساهم في خدمة الجامعة لتصبح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مركز الريادة للجامعات السعودية.

رسالتها: إدارة شئون الموظفين هي إدارة تابعة للشئون الإدارية والمالية بالجامعة تهدف إلى تقديم وانجاز معاملات الموظفين الداخلية والخارجية بالدقة والسرعة

الممكنة لجميع الموظفين داخل الجامعة، منذ بداية التعيين وحتى التقاعد وفق نظام الخدمة المدنية، وتلتزم إدارة شئون الموظفين من خلال تحقيقها لأهداف الجامعة والتي تشمل المسئولية، والالتزام بالأنظمة واللوائح، والشفافية، والاحترام، والتسامح، والعدالة والمساواة، والتمكين، والمشاركة لأصحاب المصلحة.

أهدافها:

١. تقديم الخدمات التي يحتاجها جميع الموظفين بالدقة والسرعة الممكنة.

٢. الارتقاء بمستوى الجامعة لتكون نموذجاً بين الجامعات الأخرى.

٣. تعزيز ثقافة الموظفين حول الواجبات والمسئوليات وحقوقهم الوظيفية.

الوحدات التنظيمية:

هي إدارات مختصة بكل ما يتعلق بالعنصر البشري (موظف، متعاقد) وذلك بتطبيق الأنظمة واللوائح الصادرة من وزارة الخدمة المدنية، ومنها:

١. إدارة المتعاقدين: وتشمل (التعيين، البدلات، المكافأة، التذاكر، إنهاء الخدمات).

٢. إدارة الرواتب والنفقات: وتشمل (الرواتب الشهرية للموظف، المكافآت، البدلات)؟

٣. إدارة السجلات: وتشمل (الإجازات، المحالين إلى التقاعد النظامي).

٤. إدارة التوظيف: وتشمل (التعيين، النقل، التكليف والإعارة، التحويل، تسجيل المؤهل، طي القيد، مخاطبة الجهات ذات العلاقة، تسجيل بيانات الموظف في وزارة الخدمة المدنية، إقامة المسابقات الوظيفية).

https://units.imamu.edu.sa/administrations/employees/Pages/default.aspx

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع الموارد البشرية في المؤسسات التربوية سواء بالتعليم العام أو العالي أو على نطاق الوزارة أو مكاتب التعليم أو الإشراف وغيرها، لما لها من أهمية في تحقيق أهدافها. فقد هدفت دراسة (مقابلة،٢٠١٠م) إلى التعرف على فاعلية إدارة الموارد البشرية في الجامعات الأردنية الحكومية وسبل تطويرها، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة اليرموك والعلوم والتكنولوجيا وآل البيت، وقد توصلت إلى أن درجة فاعلية إدارة الموارد البشرية كانت بدرجة متوسطة.

وقد عقبتها دراسة (مشاقبة،٢٠١١م) بالتعرف على فاعلية إدارة الموارد البشرية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، معتمدة على الاستبانة كأدة لجمع البيانات، تم تطبيقها على القائدين الإداريين، وتمثلت نتائجها باتفاق عينة الدراسة على أن فاعلية إدارة الموارد البشرية كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة (بيبي وآخرين،٢٠١٢م) إلى التعرف على مدى تأثير ممارسات إدارة الموارد البشرية على الرضا الوظيفي لدى العاملين في الجامعات الباكستانية، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، والاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وتم تطبيقعا على العاملين في ٢٦ جامعة من الجامعات الباكستانية، ومن أبرز نتائجها قلة العاملين ذوي الكفاءة والمهارة، وقلة برامج التدريب والتنمية، ونظام التقييم والمكافآت غير مناسب.

أما دراسة (بني حمد،٢٠١٢م) فقد قيمت مستوى ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعات الخاصة في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية من جميع العاملين في الجامعات الخاصة، وتمثلت أبرز النتائج في حصول أغلب ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعات الخاصة الأردنية على مستوى عال.

أما دراسة (الوسيدي،٢٠١٣م) والتي هدفت إلى التعرف على واقع تنمية إدارة الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتحديد الصعوبات التي تواجهها وتقديم مقترحات تسهم في تطويرها، وباستخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة الدراسة وهن إداريات مركز دراسة الطالبات بالجامعة، فقد توصلت إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بدرجة كبيرة.

وسعت دراسة (ندودزو،٢٠١٣) للكشف عن أفضل الممارسات في إدارة الموارد البشرية في الجامعة المفتوحة في زيمبابوي، مستخدمة المنهج النوعي، القائم على المقابلات الشخصية المباشرة مع المديرين والعاملين في الجامعة، وتوصلت إلى أن الجامعة تتضمن أفضل الممارسات الخاصة بإدارة الموارد البشرية من التوظيف والاختيار المناسب للعاملين، وبرامج التدريب المهني، والمكافآت العادلة، وتدريب وتنمية العاملين، ونظام تقييم الأداء، والمشاركة في صنع القرارات، وتعزيز العلاقات بين العاملين، والتنوع الوظيفي، والثقافة التنظيمية.

وقدمت دراسة (الشهراني،٢٠١٤م) تصور مقترح لتخطيط عمليات إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج التوافق الاستراتيجي، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، تم

تطبيقها على قائدين وأكاديميين وإداريين في الجامعة، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن واقع عمليات إدارة الموارد البشرية (الاستقطاب، الاختيار، التعيين) تتم يشكل جيد داخل الجامعة.

أما دراسة (العوضي،٢٠١٤م) فقد كشفت عن فاعلية إدارة الموارد البشرية العالمية في فروع الجامعات الأجنبية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وحصر أبرز التحديات التي تواجه مديري الموارد البشرية والموظفين الأكاديميين والإداريين في تلك الفروع، مستخدمة المنهج النوعي والكمي، والاستبانة والمقابلات الشخصية كأدوات لجمع البيانات، ومن نتائجها أن مستوى فاعلية إدارة الموارد البشرية كان متوسط.

كما تناولت دراسة (آل مهري،٢٠١٥م) المعوقات التقنية والمادية والتنظيمية التي تحد من تنمية الموارد البشرية لدى الإداريات بجامعة نجران من وجهة نظر الموظفات الإداريات، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأدة لجمع البينات، تم تطبيقها على الموظفات الإداريات في الجامعة، ومن أبرز النتائج موافقة أفراد الدراسة على المعوقات التقنية والمادية والتنظيمية لتنمية الموارد البشرية لدى الإداريات في الجامعة بدرجة متوسطة.

كما أن دراسة (الحماد،٢٠١٨م) هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية في جامعة الأمير سلطان، والوقوف على المعوقات التي تواجهها، والوصول إلى مقترحات تسهم في تحسين هذه الممارسات من وجهة نظر منسوبي الجامعة، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في جامعة الأمير سلطان الأهلية بمدينة الرياض، وقد استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى أن واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية في جامعة الأمير سلطان بدرجة متوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم مناقشته في الدراسات السابقة يمكن استنتاج الملاحظات التالية:

أوجه الاتفاق:

١. منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسات كل من (الحماد،٢٠١٨م)؛ (الوسيدي،٢٠١٣م)؛ (آل مهري،٢٠١٥م)؛ (مقابلة،٢٠١٠م)؛ (مشاقبة،٢٠١١م)؛ (بني حمد،٢٠١٢م)؛ (الشهراني،٢٠١٤م) باستخدامها المنهج الوصفي.

٢. أدوات الدراسة: جميع الدراسات السابقة توافقت مع الدراسة الحالية باستخدامها للاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ماعدا دراستي (العوضي،٢٠١٤م)؛ (ندودزو،٢٠١٣م)

٣. عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الحماد،٢٠١٨م)؛ (مقابلة،٢٠١٠م)؛ (بني حمد،٢٠١٢م)؛ (الشهراني،٢٠١٤م)؛ (العوضي،٢٠١٤م)؛ (ندودزو،٢٠١٣م) من حيث أن عينتها كانت (أعضاء هيئة التدريس، والعاملين)، بينما اختلفت معها بالحدود المكانية.

أوجه الاختلاف:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها هدفت للتعرف على واقع الإدارة العامة للموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومعرفة أبرز المعوقات التي تواجهها، والمقترحات لتطوير تلك الإدارة من وجهة نظر منوسبيها.

أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث، وبناء الإطار النظري وأداة الدراسة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج الدراسة:

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الفئات التالية:

- **الفئة الأولى:** أعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (2282) عضو هيئة تدريس.
- **الفئة الثانية:** منسوبي الجامعة شاغلي مختلف الوظائف الإدارية (رجال-نساء)، والبالغ عددهم (4324) موظف إداري.

عينة الدراسة:

اتبعت الدارسة أسلوب العينة العشوائية في تحديد حجم العينة، بالاستفادة من جدول مورقن Morgan في تحديد حجم العينة، وقد بلغت عينة الدراسة (451) من أعضاء هيئة التدريس والموظفين الإداريين، كما هو موضح توزيعها في الجداول التالية:

جدول رقم (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة.

م	العمل الحالي	العدد	%
١	موظف إداري	262	58.1
٢	عضو هيئة تدريس	189	41.9
	المجموع الكلي	**451**	**100.0**

تُبين النتائج بالجدول رقم (١)، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الوظيفة؛ حيث وُجد أن (٥٨,١٪) من أفراد عينة الدراسة يعملون بوظائف إدارية؛ هم الفئة الأكثر من بين أفراد عينة في الدراسة، في حين أن المشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يُمثِّلون (٤١,٩٪).

جدول رقم (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى العلمي.

م	المستوى العلمي	العدد	%
١	ثانوي	34	7.5
٢	دبلوم	23	5.1
٣	بكالوريوس	174	38.6
٤	ماجستير	111	24.6
٥	دكتوراه	109	24.2
	المجموع الكلي	٤٥١	100.0

تُكشف النتائج بالجدول رقم (٢) عن توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى العلمي؛ حيث وُجد أن (٣٨,٦٪) من أفراد عينة الدراسة؛ حاصلون على مؤهل بكالوريوس، وهم الفئة الأكثر من بين أفراد عينة الدراسة، في حين أن (٢٤,٦٪) من أفراد العينة حاصلون على مؤهل ماجستير، وأن (٢٤,٢٪) من أفراد عينة الدراسة؛ حاصلون على مؤهل دكتوراه وبينما (٧,٥٪) و(٥,١٪) من أفراد عينة الدراسة؛ حاصلون على مؤهل ثانوي ودبلوم على التوالي.

جدول رقم (٣): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة الوظيفية.

م	سنوات الخبرة	العدد	%
١	أقل من خمس سنوات	35	7.8
٢	من ٥ إلى أقل من ١٠سنة	194	43.0
٣	من ١٠الى اقل من ١٥ سنة	114	25.3
٤	أكثر من ١٥ سنة	108	23.9
	المجموع الكلي	153	100.0

يوضّح الجدول رقم (٣) توزيع منسوبي الجامعة (عينة الدراسة)، حسب عدد سنوات الخبرة الوظيفية، وقد تبيّن أن (٤٣,٠٪) من منسوبي الجامعة عدد سنوات خبرتهم الوظيفية تتراوح من (٥ إلى أقل من ١٠سنة)، وهم الفئة الأكثر من بين منسوبي الجامعة، وأن (٢٥,٣٪) من منسوبي الجامعة عدد سنوات خبرتهم الوظيفية (من ١٠الى اقل من ١٥ سنة)، وأن (٢٣,٩٪) من منسوبي الجامعة عدد سنوات خبرتهم الوظيفية (أكثر من ١٠ سنوات)، في حين أن (٧,٨٪) من منسوبي الجامعة بلغ عدد سنوات خبرتهم الوظيفية (أقل من ٥ سنوات).

أدوات الدراسة:

- للإجابة عن الأسئلة: الأول، والثاني، والثالث والرابع: أُستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ حيث تكوّنت من قسمين رئيسين، وهما:

- **القسم الأول**: البيانات الأولية: (العمل الحالي، والمستوى العلمي، وسنوات الخبرة الوظيفية).

- القسم الثاني: واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الذي تضمّن خمسة محاور تتمثّل في:

✓ المحور الأول: تخطيط الموارد البشرية، وتكوّن من (٧) عبارات.

✓ المحور الثاني: تحليل وتصميم العمل، وتكوّن من (٧) عبارات.

✓ المحور الثالث: سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين، وتكوّن من (١٢) عباره

✓ المحور الرابع: سياسة التدريب والتنمية، وتكوّن من (١٠) عبارات.

✓ المحور الخامس: تقييم أداء الموظفين، وتكوّن من (١٠) عبارات.

- القسم الثالث: المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوّن من (١٠) عبارات.

- القسم الرابع: مقترحات لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكوّن من (٩) عبارات.

وقد صمّمت الباحثة الاستبانة على أساس مقياس ليكرت الثلاثي المُتدرّج؛ لقياس درجة استجابة أفراد عينة الدراسة للعبارات، الذي احتوى على البنود التالية: موافق (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤): درجات مقياس ليكرت.

درجة المُوافقة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة كبيرة
الدرجة	١-١,٦٧	١,٦٨-٢,٣٤	٢,٣٥-٣,٠٠

صدق الاستبانة وثباتها:

الصدق: أن تكون الأداة فعلًا قادرة على قياس ما وُضعت لقياسه. وللتأكد من أن أداة الدراسة وُضعت فعلًا لقياس استجابة أفراد عينة الدراسة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وشمول الاستبيان لكل العناصر التي تدخل في التحليل، وللتحقّق من وضوح صياغة العبارات وشموليتها؛ اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق؛ للتأكد من صدق الأداة المُستخدمة في الدراسة، وهما:

- **الصدق الظاهري للأداة:** أعدّت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية، وعُرضت على عدد ذوي الاختصاص والخبراء، وتم حذف وإضافة بعض العبارات حسب رؤيتهم؛ حتى أصبح عدد فقرات الاستبيان (٦٥) عبارة.
- **صدق الاتساق الداخلي للأداة:** بعد التأكّد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة طبّقتها الباحثة ميدانيًّا على عينة استطلاعية مكوّنة من (٣٧) فردًا من مجتمع الدراسة (أعضاء هيئة التدريس، والموظفين الإداريين)، أُختيروا من بين مجتمع الدراسة عشوائيًّا، ثم حسبت الباحثة مُعَامل الارتباط بيرسون؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث حُسب مُعَامل الارتباط بين درجة كل عبارة

من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما تُوضّح ذلك الجداول أدناه.

جدول رقم (٥): درجة الارتباط بين كل عبارة من عبارات محور واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

المحور	رقم العبارة	مُعَامل ارتباط بيرسون	المحور	رقم العبارة	مُعَامل ارتباط بيرسون
تخطيط الموارد البشرية	١	0.652**	تحليل وتصميم العمل	١	0.680**
	٢	0.729**		٢	0.638**
	٣	0.562**		٣	0.734**
	٤	0.668**		٤	0.946**
	٥	0.772**		٥	0.821**
	٦	0.768**		٦	0.699**
	٧	0.451**		٧	0.812**

المحور	رقم العبارة	مُعَامل ارتباط بيرسون	المحور	رقم العبارة	مُعَامل ارتباط بيرسون	المحور	رقم العبارة	مُعَامل ارتباط بيرسون
سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين	١	0.829**	سياسة التدريب والتنمية	١	0.784**	تقييم أداء الموظفين	١	0.626**
	٢	0.683**		٢	0.874**		٢	0.712**
	٣	0.598**		٣	0.792**		٣	0.581**
	٤	0.734**		٤	0.819**		٤	0.608**
	٥	0.721**		٥	0.828**		٥	0.641**
	٦	0.495**		٦	0.820**		٦	0.636
	٧	0.834**		٧	0.743**		٧	0.700**
	٨	0.566**		٨	0.635**		٨	0.791**
	٩	0.381**		٩	0.769**		٩	0.641**
	١٠	0.865**		١٠	0.732**		١٠	0.700**
	١١	0.696**						
	١٢	0.666**						

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

* دال عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل.

تبيّن النتائج بالجداول (٥)، أن قيم مُعَامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يُشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتّع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات الاستبانة؛ وعليه فإن هذه النتيجة تُوضّح صدق عبارات ومحاور الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة:

ثبات أداة الدراسة يعني: التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرّر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم. ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة ما يلي:

أ- **ألفاكرونباخ** (α) Cronbach's Alpha**:** والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول رقم (٦): مُعَامَلات الفاكرونباخ لقياس ثبات لأداة الدراسة

م	المحور	عدد الفقرات	ألفاكرونباخ	الترتيب
١	تخطيط الموارد البشرية	٧	0. 7٨	٥
٢	تحليل وتصميم العمل	٧	0.٨٨	3
٣	سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين	١٢	0.٨9	2
٤	سياسة التدريب والتنمية	١٠	0.9٢	١
٥	تقييم أداء الموظفين	١٠	0.٨٥	٤
	الثبات الكلي	٤٦	0.9٦	

تبيّن النتائج الموضحة في الجدول (٦) أن قيمة ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال، وتتراوح بين (٠,٧٨-٠,٩٢) لكل المحاور، وبلغ الثبات العام للأداة (٠،٩٦)؛ ويدلّ هذا على أن الأداة تتمتّع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

ب- طريقة التجزئة النصفية (Split half method):

قُسّمت مُتغيّرات الاستبانة إلى فقراتها الفردية والزوجية، واستخدم درجات النصفين في حساب مُعَامل الارتباط بينهما، ولحساب مُعَامل ثبات المقياس أُستخدمت معادلة سبيرمان براون Spearman Brown، وهي:

$$\text{مُعَامل الثبات} = \frac{٢ \text{ ر } ½}{١ + \text{ ر } ½}$$

حيث:

- ٢: عدد أقسام الاختبار.
- ر½: مُعَامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

جدول رقم (٧): طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة.

المحور	عدد الفقرات	مُعَامل الارتباط	مُعَامل الارتباط المعدل
تخطيط الموارد البشرية	٧	0.89	0.89
تحليل وتصميم العمل	٧	0.91	0.91
سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين	١٢	0.94	0.94
سياسة التدريب والتنمية	١٠	0.96	0.96
تقييم أداء الموظفين	١٠	0.87	0.88
الثبات الكلي	٤٦	0.92	0.92

* مُعَامل الارتباط المعدل تم حسابه من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الارتباط.

توضّح نتائج الجدول رقم (٧) قيم مُعَامل الارتباط المُعدّل Spearman Brown؛ حيث يتراوح ما بين (٠,٨٧-٠,٩٦)، وبلغ مُعَامل الارتباط المُعدّل لجميع محاور الأداة المعدل (٠,٩٢)، وهي مُعَامَلات ارتباط مرتفعة، ودالة إحصائيًّا

عند مستوى (٠,٠٥) فأقل؛ مما يدلّ على ثبات الأداة وصلاحيتها لجمع البيانات؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

طبقت الباحثة أداة الدراسة بعد الانتهاء من صياغتها بصورة نهائية على النحو التالي:

- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة.
- توزيع أداة الدراسة.
- جمع أداة الدراسة وحصرها.
- تحليل البيانات الإحصائية؛ للوصول إلى نتائج الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد جمع البيانات من مجتمع الدراسة حُلّلت من خلال استخدام برنامج (SPSS)؛ وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية للوصول إلى نتائج الدراسة: مُعَامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) – مُعَامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Co-efficient) – طريقة التجزئة النصفية – التكرارات والنسب المئوية – المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري Standard (Deviation) – اختبار تي (Independent Sample t-test) – اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (اختبار ف).

عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيراتها:

للإجابة عن اسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب؛ لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حولها.

السؤال الأول: ما واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين أفراد عينة الدراسة؟

جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

أولاً: واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

- **المحور الأول: تخطيط الموارد البشرية**

جدول رقم (٨): وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول واقع تخطيط الموارد البشرية كأحد عمليات تخطيط إدارة الموارد البشرية

م	العمليات / درجة الممارسة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط[1]	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	يتم تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية بناءً على أهداف الجامعة ورؤيتها المستقبلية	ك	١٦٥	٢١٤	٧٢	2.21	0.70	73.5	5
		%	٣٦,٦	٤٧,٤	١٦,٠				
٢	تشارك مختلف العمادات والإدارات في تخطيط الموارد البشرية	ك	٢٢٣	١٧٣	٥٥	2.37	0.69	79.1	1
		%	٤٩,٤	٣٨,٤	١٢,٢				
٣	عدم الخروج عن السياسة العامة للجامعة	ك	١١٤	٢١٧	١٢٠	1.99	0.72	66.2	7
		%	٢٥,٣	٤٨,١	٢٦,٦				
٤	تتوائم خطط الموارد البشرية في الجامعة مع المتغيرات الخارجية الحديثة	ك	١٨٥	٢٠٠	٦٦	2.26	0.70	75.5	3
		%	٤١,٠	٤٤,٣	١٤,٦				
٥	تستند خطة الموارد البشرية إلى تحليل القوى العاملة في الجامعة	ك	١٩٧	١٨٨	٦٦	2.29	0.71	76.3	2
		%	٤٣,٧	٤١,٧	١٤,٦				
٦	وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف وتنفيذها	ك	١٨٦	١٨٩	٧٦	2.24	0.72	74.8	4
		%	٤١,٢	٤١,٩	١٦,٩				
٧	تتوافر في الجامعة الكوادر المؤهلة لوضع خطط واضحة لإدارة الموارد البشرية	ك	١٦٣	١٧٩	١٠٩	2.12	0.77	70.7	6
		%	٣٦,١	٣٩,٧	٢٤,٢				
	المتوسط الكلي					**2.21**	**0.52**	**73.7**	

١ اتخذت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي (٣-٢-١) للإجابة عن كل عبارة من عبارات محاور: واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، بحيث: (١ إلى 1.67) تمثل بدرجة قليلة ، و(أكبر من ١,٦٧ إلى ٢,٣٤) تمثل بدرجة متوسطة، و(أكبر من ٢,٣٤ إلى ٣,٠٠) تمثلبدرجة كبيرة.

يتضح من نتائج الجدول رقم (٨) أن ممارسة تخطيط الموارد البشرية في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٢١ من ٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٢) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من أنه يتم مشاركة مختلف العمادات والإدارات بالجامعة في تخطيط الموارد البشرية، وأن خططها تستند إلى تحليل القوى العاملة في الجامعة، إلا أن إدارة الموارد البشرية تعاني من قصور في توافر الكوادر المؤهلة لوضع خطط واضحة لإدارة الموارد البشرية. ويمكن الإشارة هنا إلى ضرورة أخذ ذلك في عين الاعتبار وبجدية لما لتأهيلهم من أهمية في التخطيط لإدارة الموارد البشرية في الجامعة حيث أنها الأساس.

كما ويُلحظ في الجدول (٨) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على عبارة واحدة وهي تشارك مختلف العمادات والإدارات في تخطيط الموارد البشرية، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة (بني حمد،٢٠١٢م)؛ في أن فاعلية ممارسة إدارة الموارد البشرية جاءت بدرجة عالية.

بينما وجد أن معظم عمليات تخطيط الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة، من وجهة نظر منسوبي الجامعة، وهي مُرتبة تنازليًّا حسب درجة المُوافقة على درجة ممارستها فيما يلي:

جاءت العمليات (٥-٤-٦-١-٧-٣)، التي تنصُّ على: "تستند خطة الموارد البشرية إلى تحليل القوى العاملة في الجامعة، وتتوائم خطط الموارد البشرية في الجامعة مع المتغيرات الخارجية الحديثة، ووضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف وتنفيذها، ويتم تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية بناءً على أهداف الجامعة ورؤيتها المستقبلية، وتتوافر في الجامعة الكوادر المؤهلة لوضع خطط واضحة لإدارة الموارد البشرية، وعدم الخروج عن السياسة العامة للجامعة" في المراتب من الثانية إلى الأخيرة من بين عمليات تخطيط الموارد البشرية، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٢٩ إلى ١,٩٩) درجة، من (٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (متوسطة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٧٦,٣٪)، و(٧٥,٥٪)، و(٧٤,٨٪)، و(٧٣,٥٪)، و(٧٠,٧٪)، و(٦٦,٢٪) على التوالي؛ ويدلّ ذلك على أن معظم عمليات تخطيط الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة بالجامعة، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة كل من (مقابلة،٢٠١٠م)؛ و(مشاقبة،٢٠١١م)؛ و(العوضي،٢٠١٤م)؛

و(الحماد،٢٠١٨م) فقد نتجت إلى أن فاعلية عمليات إدارة الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: تحليل وتصميم العمل:

جدول رقم (٩): وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول تحليل وتصميم العمل كأحد عمليات تخطيط إدارة الموارد البشرية

م	درجة الممارسة / العمليات		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	يستند تحليل العمل على أسس موضوعية	ك	١٥٥	٢٢٥	٧١	2.19	0.68	72.9	6
		%	٣٤,٤	٤٩,٩	١٥,٧				
٢	يتوافق تصميم العمل في الجامعة مع هيكلها التنظيمي	ك	١٥٦	٢١٥	٨٠	2.17	0.70	72.3	7
		%	٣٤,٦	٤٧,٧	١٧,٧				
٣	تحديد معالم كل وظيفة من حيث واجباتها ومسئولياتها ومتطلباتها	ك	٢٠٥	١٧٥	٧١	2.30	0.72	76.6	5
		%	٤٥,٥	٣٨,٨	١٥,٧				
٤	يتم الاستفادة من نتائج تصميم وتحليل العمل لتطوير الوظائف في الجامعة	ك	٢٢٥	١٥٦	٧٠	2.34	0.73	78.1	4
		%	٤٩,٩	٣٤,٦	١٥,٥				
٥	تحرص الجامعة على استثمار المعارف الموجودة لدى موظفيها بتحويلها إلى برامج عملية ذات كفاءة عالية	ك	٢٤٢	١٥٤	٥٥	2.41	0.70	80.5	3
		%	٥٣,٧	٣٤,١	١٢,٢				
٦	تحديد النوعيات المطلوبة من العاملين بناء على عملية التحليل الوظيفي	ك	٢٤٠	١٦١	٥٠	2.42	0.68	80.7	2
		%	٥٣,٢	٣٥,٧	١١,١				
٧	تحدد بطاقات لتوصيف المجالات التي يحتاجها الموظف الجديد	ك	٢٦٧	١٤٠	٤٤	2.49	0.67	83.1	1
		%	٥٩,٢	٣١,٠	٩,٨				
	المتوسط الكلي					**2.33**	**0.56**	**77.7**	

تكشف نتائج الجدول رقم (٩) أن ممارسة عمليات تحليل وتصميم العمل في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٣ من ٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ

(٠,٥٦) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من أنه يتم تحديد بطاقات لتوصيف المجالات التي يحتاجها الموظف الجديد، وتحديد النوعيات المطلوبة من العاملين بناء على عملية التحليل الوظيفي، وحرص الجامعة على استثمار المعارف الموجودة لدى موظفيها وذلك بتحويلها إلى برامج عملية ذات كفاءة عالية، إلا أنه لا هناك خلل في توافق تصميم العمل مع الهيكل التنظيمي للجامعة. ويمكن الإشارة هنا إلى ضرورة النظر في تحديد معالم لكل وظيفة بما يتوافق مع الهيكل التنظيمي للجامعة.

كما ويُلحظ في الجدول (٩) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على ثلاث عبارات فيما يتعلق بمحور تحليل وتصميم العمل في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويمكن إيضاحها وفق ترتيب تنازلي بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

جاءت العمليات(٧-٦-٥)، التي تنصُّ على:"تحدد بطاقات لتوصيف المجالات التي يحتاجها الموظف الجديد وتحديد النوعيات المطلوبة من العاملين بناء على عملية التحليل الوظيفي، وتحرص الجامعة على استثمار المعارف الموجودة لدى موظفيها بتحويلها إلى برامج عملية ذات كفاءة عالية" في المراتب من الأولى إلى الثالثة من بين عمليات تحليل وتصميم العمل، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٤٩إلى ٢,٤١) درجة، من (٣) درجات؛ وهي

مُتوسّطات تُشير إلى خيار (بدرجة كبيرة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٨٣,١٪)، و(٨٠,٧٪)، و(٨٠,٥٪) على التوالي؛ ويدلّ ذلك على أن أكثر من ثلث عمليات تحليل وتصميم العمل تُمارس بدرجة كبيرة في الجامعة، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة (بني حامد،٢٠١٢م) بأن ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعة جاءت بدرجة عالية.

وكشفت النتائج أيضاً أن أكثر من نصف عمليات تحليل وتصميم العمل تُمارس بدرجة متوسطة في الجامعة وتتمثّل في أن تحليل وتصميم العمل: يتم الاستفادة من نتائجه لتطوير الوظائف في الجامعة، وتحديد معالم كل وظيفة، ويستند على أسس موضوعية، ويتوافق مع هيكلها التنظيمي، وهي مُوضّحة بالعمليات رقم: (٤-٣-١-٢)، التي تنصُّ على:"يتم الاستفادة من نتائج تصميم وتحليل العمل لتطوير الوظائف في الجامعة، وتحديد معالم كل وظيفة من حيث واجباتها ومسئولياتها ومتطلباتها، ويستند تحليل العمل على أسس موضوعية، ويتوافق تصميم العمل في الجامعة مع هيكلها التنظيمي" وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٣٤ إلى ٢,١٧) درجة، من (٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (درجة متوسطة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٧٨,١٪)، و(٧٦,٦٪)، و(٧٢,٩٪)، و(٧٢,٣٪)على التوالي، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة كل من (مقابلة،٢٠١٠م)؛و(مشاقبة،٢٠١١م)؛و(العوضي،٢٠١٤م)؛و(الحماد،٢٠١٨) فقد نتجت إلى أن فاعلية عمليات إدارة الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة.

المحور الثالث: سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين:

جدول رقم (١٠): وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين كأحد عمليات تخطيط إدارة الموارد البشرية

م	العمليات / درجة الممارسة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	يتم استقطاب الموظفين وفقاً لمعايير موضوعية	ك	٢٣٧	١٦٤	٥٠	2.42	0.68	80.5	1
		%	٥٢,٥	٣٦,٤	١١,١				
٢	يتم استقطاب الموارد البشرية في الجامعة من ذوي الخبرة والكفاءة	ك	٢٠٤	١٩٠	٥٧	2.33	0.69	77.5	5
		%	٤٥,٢	٤٢,١	١٢,٦				
٣	تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات النادرة في التخصصات المطلوبة وتعيينهم قبل الآخرين	ك	٢٤٣	١٤٩	٥٩	2.41	0.71	80.3	2
		%	٥٣,٩	٣٣,٠	١٣,١				
٤	ترتبط سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين مع أهداف الجامعة	ك	٢٠١	١٩١	٥٩	2.31	0.69	77.2	6
		%	٤٤,٦	٤٢,٤	١٣,٠				
٥	توضيح المهام والمتطلبات للمرشح للوظيفة	ك	٢١٣	١٥٥	٨٣	2.29	0.76	76.3	8
		%	٤٧,٢	٣٤,٤	١٨,٤				
٦	تستخدم التكنولوجيا الحديثة للإعلان الوظيفي في الجامعة	ك	١٢٤	٢٠٠	١٢٧	1.99	0.75	66.4	12
		%	٢٧,٥	٤٤,٣	٢٨,٢				
٧	استخدام أساليب متنوعة وحديثة لاختيار العاملين	ك	٢٢٦	١٧٧	٤٨	2.39	0.67	79.8	4
		%	٥٠,١	٣٩,٢	١٠,٧				
٨	تعتمد الجامعة بكثرة على عملية الاستقطاب الداخلي فقط	ك	١١٦	٢٤٤	٩١	2.06	0.68	68.5	11
		%	٢٥,٧	٥٤,١	٢٠,٢				
٩	تعتمد الجامعة بكثرة على عملية الاستقطاب الخارجي فقط	ك	١٧٤	٢٣٦	٤١	2.29	0.62	76.5	7
		%	٣٨,٦	٥٢,٣	٩,١				
١٠	تحاول الجامعة دورياً تغيير طريقة ومعايير توظيف إدارة الموارد البشرية لضمان توظيف الشخص المناسب في المكان المناسب	ك	٢٢٨	١٧٥	٤٦	2.40	0.67	80.0	3
		%	٥٠,٦	٣٨,٦	١٠,٦				
١١	يسهل التواصل مع إدارة الموارد البشرية من خلال التعاملات الإلكترونية والإتصالات	ك	١٧٥	١٨٣	٩٣	2.18	0.75	72.7	10
		%	٣٨,٨	٤٠,٦	٢٠,٦				
١٢	يوجد تواصل بين الجامعة ووسائل الإعلام المختلفة للإعلان عن شاغر وظيفي لاستقطاب موارد بشرية جديدة	ك	١٩٤	١٨٦	٧١	2.27	0.72	75.8	9
		%	٤٣,٠	٤١,٢	١٥,٧				
	المتوسط الكلي					**2.28**	**0.48**	**76.0**	

تُشير نتائج الجدول رقم (١٠) إلى أن ممارسة عمليات سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٢٨ من ٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٤٨) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من أنه يتم استقطاب الموظفين في الجامعة وفقًا لمعايير موضوعية، وحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات النادرة في التخصصات المطلوبة وتعيينهم قبل الآخرين، إلا أنه لا هناك خلل في الطريقة المستخدمة للإعلان الوظيفي في الجامعة، واعتماد الجامعة بكثرة على عمليات الاستقطاب الداخلي فقط. ويمكن الإشارة هنا إلى ضرورة النظر في تجديد الدماء في الجامعة واستقطاب أعلى الكفاءات من الموارد البشرية والنادرة والاستفادة منها في النهوض بالجامعة.

كما ويُلحظ في الجدول (١٠) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على أربع عبارات فيما يتعلق بمحور استقطاب وتعيين الموظفين في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويمكن إيضاحها وفق ترتيب تنازلي بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

جاءت العمليات (١-٣-١٠-٧)، التي تنصُّ على:"يتم استقطاب الموظفين وفقاً لمعايير موضوعية، وتحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات النادرة في التخصصات المطلوبة وتعيينهم قبل الآخرين، وتحاول الجامعة دورياً تغيير طريقة

ومعايير توظيف إدارة الموارد البشرية لضمان توظيف الشخص المناسب في المكان المناسب، واستخدام أساليب متنوعة وحديثة لاختيار العاملين" في المراتب من الأولى إلى الرابعة من بين عمليات سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٤٢ إلى ٢,٣٩) درجة، من(٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (درجة كبيرة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٨٠,٥٪)، و(٨٠,٣٪)، و(٨٠,٠٪)، و(٧٩,٨٪) على التوالي؛ ويدلّ ذلك على أن بعض عمليات سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين تُمارس بدرجة كبيرة في الجامعة، وهذا ما يتوافق مع دراسة (ندودزو، ٢٠١٣م) والتي نتجت أن الجامعة تتضمن أفضل ممارسات إدارة الموارد البشرية وذلك بالتوظيف والاختيار المناسب للعاملين.

وكشفت النتائج أيضاً أن معظم عمليات سياسة الاستقطاب والتعيين تُمارس بدرجة متوسطة في الجامعة وهي مُرتبة تنازليًّا حسب درجة المُوافقة عليها فيما يلي:

جاءت العمليات(٢-٤-٩-٥-١٢-١١-٨-٦) التي تنصُّ على:" يتم استقطاب الموارد البشرية في الجامعة من ذوي الخبرة والكفاءة، وترتبط سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين مع أهداف الجامعة وتعتمد الجامعة بكثرة على عملية الاستقطاب الخارجي فقط، وتوضيح المهام والمتطلبات للمرشح للوظيفة، يوجد

تواصل بين الجامعة ووسائل الإعلام المختلفة للإعلان عن شاغر وظيفي لاستقطاب موارد بشرية جديدة، ويسهل التواصل مع إدارة الموارد البشرية من خلال التعاملات الإلكترونية والاتصالات، وتعتمد الجامعة بكثرة على عملية الاستقطاب الداخلي فقط، وتستخدم التكنولوجيا الحديثة للإعلان الوظيفي في الجامعة" في المراتب من الخامسة إلى الأخيرة من بين عمليات سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين، وتراوح متوسط الموافقة على درجة ممارستها مابين (٢,٣٣ إلى ١,٩٩ من ٣) وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (درجة متوسطة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٧٧,٥٪)، و(٧٧,٢٪)، و(٧٦,٥٪)، و(٧٦,٣٪) (٧٥,٨٪)، و(٧٢,٧٪)، و(٦٨,٥٪)، و(٦٦,٣٪) على التوالي، وهذا ما يتوافق مع دراسة (الشهراني، ٢٠١٤م) في أن عمليات الاستقطاب في إدارة الموارد البشرية في الجامعة جاءت بدرجة متوسطة. ونتائج دراسة كل من (مقابلة،٢٠١٠م)؛ و(مشاقبة،٢٠١١م)؛ و(العوضي،٢٠١٤م)؛ و(الحماد،٢٠١٨م) فقد نتجت إلى أن فاعلية عمليات إدارة الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة.

المحور الرابع: سياسة التدريب والتنمية:

جدول رقم (١١): وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول سياسة التدريب والتنمية كأحد عمليات تخطيط إدارة الموارد البشرية

م	العمليات / درجة الممارسة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	تعتبر الجامعة أن التدريب نوع من أنواع الاستثمار في الموارد البشرية	ك	١٤١	٢٠٦	١٠٤	2.08	0.73	69.4	9
		%	٣١,٣	٤٥,٧	٢٣,١				
٢	تعمل الجامعة على نشر أهمية التدريب في ثقافتها للوصول لمستويات الأداء المطلوب	ك	١٦٦	١٨٢	١٠٣	2.14	0.76	71.3	7
		%	٣٦,٨	٤٠,٤	٢٢,٨				
٣	تستعين الجامعة بخبراء متخصصين لتقديم البرامج التدريبية	ك	١٧١	١٨٦	٩٤	2.17	0.75	72.4	5
		%	٣٧,٩	٤١,٢	٢٠,٨				
٤	تقوم الجامعة بإعداد خطط لتدريب الموارد البشرية في ضوء الاحتياجات التربوية	ك	١٦٧	١٨٧	٩٧	2.16	0.75	71.8	6
		%	٣٧,٠	٤١,٥	٢١,٥				
٥	تهدف البرامج التدريبية إلى تمكين العاملين من استخدام التقنية الحديثة	ك	١٢٩	١٩٨	١٢٤	2.01	0.75	67.0	10
		%	٢٨,٦	٤٣,٩	٢٧,٥				
٦	تأخذ إدارة الموارد البشرية بأفكار العاملين وأرائهم لتطوير العمل	ك	٢١٠	١٧٢	٦٩	2.31	0.72	77.1	2
		%	٤٦,٦	٣٨,١	١٥,٣				
٧	تتيح إدارة الموارد البشرية لكافة العاملين بالجامعة فرص تدريبية لتحسين أدائهم	ك	٢٠٣	١٦٥	٨٥	2.26	0.75	75.5	4
		%	٤٥,٠	٣٦,٦	١٨,٤				
٨	يتلقى العاملين حديثي التعيين التدريب الذي يحتاجونه	ك	٢٤٥	١٣٨	٦٨	2.39	0.74	79.7	1
		%	٥٤,٣	٣٠,٦	١٥,١				
٩	تهدف برامج التدريب في الجامعة الحصول على مستوى عالٍ من الأداء	ك	١٥٥	٢٠٠	٩٦	2.13	0.74	71.0	8
		%	٣٤,٤	٤٤,٣	٢١,٣				
١٠	يتم ترقية أو تحفيز الموارد البشرية بعد حصولهم على دورات تدريبية مختلفة في ضوء سياسة الجامعة	ك	١٩٤	١٨٦	٧١	2.27	0.72	75.8	3
		%	٤٣,٠	٤١,٢	١٥,٧				
	المتوسط الكلي					**2.19**	**0.59**	**73.1**	

تكشف نتائج الجدول رقم (١١) أن ممارسة عمليات سياسة التدريب والتنمية في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,١٩ من ٣)، وهو متوسط يقع في

الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٩) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن العاملين حديثي التعيين يتلقون التدريب الذي يحتاجونه، وأن إدارة الموارد البشرية تأخذ بأفكار العاملين وآرائهم لتطوير العمل، إلا أنه البرامج التدريبية لا تلبي رغبات العاملين في الجامعة وتمكينهم من استخدام التقنية الحديثة، ولا تهدف إلى الحصول على مستوى عالٍ من الأداء. ويمكن الإشارة هنا إلى ضرورة النظر في البرامج التدريبية المقدمة والفئة المستهدفة فيها، باعتبار أن التدريب نوع من أنواع الاستثمار في الموارد البشرية بالجامعة.

كما ويُلحظ في الجدول (١١) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على عبارة واحدة وهي يتلقى العاملين حديثي التعيين التدريب الذي يحتاجونه، وهذا ما يتوافق مع دراسة (ندودزو،٢٠١٣م) فإن الجامعة تتضمن أفضل ممارسات إدارة الموارد البشرية من خلال تقديم برامج تدريب مهني، وتدريب وتنمية للعاملين.

وكشفت النتائج أيضاً أن معظم عمليات سياسة التدريب والتنمية تُمارس بدرجة متوسطة في الجامعة وهي مُرتبة تنازليًّا حسب درجة المُوافقة عليها فيما يلي:

جاءت العمليات(٦-١٠-٧-٣-٤-٢-٩-١-٥) التي تنصُّ على:" تأخذ إدارة الموارد البشرية بأفكار العاملين وأرائهم لتطوير العمل، ويتم ترقية أو تحفيز

الموارد البشرية بعد حصولهم على دورات تدريبية مختلفة في ضوء سياسة الجامعة، وتتيح إدارة الموارد البشرية لكافة العاملين بالجامعة فرص تدريبية لتحسين أدائهم، وتستعين الجامعة بخبراء متخصصين لتقديم البرامج التدريبية، وتقوم الجامعة بإعداد خطط لتدريب الموارد البشرية في ضوء الاحتياجات التربوية، تعمل الجامعة على نشر أهمية التدريب في ثقافتها للوصول لمستويات الأداء المطلوب، وتهدف برامج التدريب في الجامعة الحصول على مستوى عالٍ من الأداء، وتعتبر الجامعة أن التدريب نوع من أنواع الاستثمار في الموارد البشرية، وتهدف البرامج التدريبية إلى تمكين العاملين من استخدام التقنية الحديثة" في المراتب من الثانية إلى الأخيرة من بين عمليات سياسة التدريب والتنمية، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٣١ إلى ٢,٠١ من ٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (درجة متوسطة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٧٧,١٪)، و(٧٥,٨٪)، و(٧٥,٥٪)، و(٧٢,٤٪) و(٧١,٨٪) (٧١,٣٪)، و(٧١,٠٪)، و(٦٩,٤٪)، و(٦٧,٠٪)على التوالي، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة كل من (مقابلة،٢٠١٠م)؛و(مشاقبة،٢٠١١م)؛ و(العوضي،٢٠١٤م)؛ و(الحماد،٢٠١٨م) فقد نتجت إلى أن فاعلية عمليات إدارة الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة. ويخالف نتائج دراسة (بيبي وآخرون،٢٠١٢م) حيث نتجت إلى قلة البرامج التدريبية والتنمية في الجامعة.

المحور الخامس: تقييم أداء الموظفين

جدول رقم (١٢): وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول عمليات تقييم أداء الموظفين كأحد عمليات تخطيط إدارة الموارد البشرية

م	درجة الممارسة / العمليات		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	يستند تقييم أداء الموظفين في الجامعة على معايير محددة وموضوعية	ك	١٧٤	١٨٤	٩٣	2.18	0.75	72.7	8
		%	٣٨,٦	٤٠,٨	٢٠,٦				
٢	تحقق معايير تقييم أداء الموظفين رضاهم في الجامعة	ك	٢٠١	١٨٢	٦٨	2.29	0.71	76.5	6
		%	٤٤,٥	٤٠,٤	١٥,١				
٣	يتم ابلاغ الموظفين بنتائج تقييم أدائهم	ك	١٧١	١٣٤	١٤٦	2.06	0.84	68.5	10
		%	٣٧,٩	٢٩,٧	٣٢,٤				
٤	يشارك الموظفين في وضع معايير الأداء المعيارية	ك	٢٨٥	١٢٩	٣٧	2.55	0.64	85.0	1
		%	٦٣,٢	٢٨,٦	٨,٢				
٥	تحقق معايير الأداء الموضوعة العدالة والمساواة بين الموظفين	ك	٢٢٦	١٧٣	٥٢	2.39	0.68	79.5	٤
		%	٥٠,١	٣٨,٤	١١,٥				
٦	تقوم إدارة الموارد البشرية في الجامعة بتقييم العاملين بصفة دائمة ومستمرة	ك	١٩٥	١٧٨	٧٨	2.26	0.73	75.3	7
		%	٤٣,٢	٣٩,٥	١٧,٣				
٧	يستفاد من عملية التقييم والأخذ بالتغذية الراجعة منها	ك	٢٣٢	١٦٣	٥٦	2.39	0.70	79.7	٥
		%	٥١,٤	٣٦,١	١٢,٤				
٨	يتصف نظام تقييم الأداء بالمرونة والقابلية للتحديث باستمرار	ك	٢٢٧	١٧٩	٤٥	2.40	0.66	80.1	3
		%	٥٠,٣	٣٩,٧	١٠,٠				
٩	يتم تقييم أداء الموظفين من عدة مصادر	ك	٢٤٠	١٥٧	٥٤	2.41	0.69	80.4	2
		%	٥٣,٢	٣٤,٨	١٢,٠				
١٠	تساهم عملية تقييم أداء الموظفين بتعزيز الشعور بالمسئولية لديهم	ك	١٧٦	١٨٠	٩٥	2.1٧	0.75	72.٥	9
		%	٣٩,٠	٣٩,٩	٢١,١				
	المتوسط الكلي					**2.31**	**0.54**	**77.0**	

تُشير نتائج الجدول رقم (١٢) إلى أن ممارسة عمليات تقييم أداء الموظفين في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣١ من ٣)، وهو متوسط يقع في

الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٤) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن إدارة الموارد البشرية تشارك الموظفين في وضع معايير تقييم الأداء المعيارية، ويتم تقييم أدائهم من عدة مصادر، وأن نظام التقييم مرن وقابل للتحديث باستمرار، إلا أنه لا يتم إبلاغ الموظفين بنتائج تقييم أدائهم، وبذلك لا تساهم عملية أداء تقييم الموظفين بتعزيز شعور المسئولية لديهم، وترى الباحثة أن ذلك يُعزى لعدم حصول العاملين في الجامعة على تغذية راجعة، حيث أنها تفيد في تحسين الأداء والحماس لتقديم أفضل ما لديهم وتعزيز روح المنافسة بين العاملين. ويمكن الإشارة هنا إلى ضرورة النظر في الشفافية في تقييم أداء العاملين والكشف عن المعايير المستخدمة والإبلاغ بالنتائج بشكل دوري ليتم تحسن وتطوير أداء العاملين في ضوئها.

كما ويُلحظ في الجدول (١٢) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على خمس عبارات فيما يتعلق بمحور تقييم أداء الموظفين في إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويمكن إيضاحها وفق ترتيب تنازلي بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

جاءت العمليات (٤- ٩-٨-٧-٥)، التي تنصُّ على:" مشاركة الموظفين في وضع معايير الأداء المعيارية، ويتم تقييم أداء الموظفين من عدة مصادر، ويتصف نظام تقييم الأداء بالمرونة والقابلية للتحديث باستمرار، ويستفاد من عملية التقييم والأخذ بالتغذية الراجعة منها، وتحقق معايير الأداء الموضوعة العدالة والمساواة بين الموظفين" في المراتب من الأولى إلى الخامسة من بين عمليات سياسة الاستقطاب

وتعيين الموظفين، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٥٥ إلى ٢,٣٩) درجة، من(٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (درجة كبيرة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٨٥,٠٪)، و(٨٠,٤٪)، و(٨٠,١٪)، و(٧٩,٧٪) و(٧٩,٥٪) على التوالي ؛ وهذا ما يتوافق مع دراسة (ندودزو،٢٠١٣م) من أن الجامعة تتضمن أفضل ممارسات إدارة الموارد البشرية من حيث وضع نظام تقييم الأداء، ويخالف نتائج دراسة (بيبي وآخرون،٢٠١٢م) بأن نظام تقييم العاملين في الجامعة والمكافآت غير مناسب.

وكشفت النتائج أيضاً أن بعض عمليات تقييم أداء الموظفين تُمارس بدرجة متوسطة في الجامعة وهي مُرتبة تنازليًّا حسب درجة المُوافقة عليها فيما يلي:

جاءت العمليات(٢-٦-١-١٠-٣) التي تنصُّ على:" تحقق معايير تقييم أداء الموظفين رضاهم في الجامعة، وتقوم إدارة الموارد البشرية في الجامعة بتقييم العاملين بصفة دائمة ومستمرة، ويستند تقييم أداء الموظفين في الجامعة على معايير محددة وموضوعية، وتساهم عملية تقييم أداء الموظفين بتعزيز الشعور بالمسئولية لديهم، ويتم ابلاغ الموظفين بنتائج تقييم أدائهم" في المراتب من السادسة إلى الأخيرة من بين عمليات تقييم أداء الموظفين، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة ممارستها ما بين (٢,٢٩ إلى ٢,٠٦ من ٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (درجة متوسطة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة ممارستها (٧٦,٥٪)، و(٧٥,٣٪)، و(٧٢,٧٪)، و(٧٢,٥٪) و(٦٨,٥٪)على التوالي، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة كل من

(مقابلة،٢٠١٠م)؛و(مشاقبة،٢٠١١م)؛و(العوضي،٢٠١٤م)؛ (الحماد،٢٠١٨م) فقد نتجت إلى أن فاعلية عمليات إدارة الموارد البشرية تمارس بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣): وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية

م	المعوقات / درجة الموافقة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	قلة عدد المختصين ذوي الكفاءة في مجال التخطيط للموارد البشرية	ك	٢١٠	١٦٥	٧٦	2.30	0.74	76.6	9
		%	٤٦,٦	٣٦,٦	١٦,٩				
٢	ضعف قناعة الإدارة العليا بعملية التخطيط للموارد البشرية	ك	١٥٨	٢١٧	٧٦	2.18	0.70	72.7	10
		%	٣٥,٠	٤٨,١	١٦,٩				
٣	ضعف فرص المشاركة للموظفين في اتخاذ القرار	ك	٢٤٥	١٢٩	٧٧	2.38	0.76	79.1	2
		%	٥٤,٣	٢٨,٦	١٧,١				
٤	عدم توفر قدر كافٍ من اللامركزية في اتخاذ القرارات الإدارية من صناع القرار	ك	٢١٩	١٦٦	٦٦	2.34	0.72	78.0	5
		%	٤٨,٦	٣٦,٨	١٤,٦				
٥	عدم الموضوعية في عملية الاستقطاب أو التعيين أو الترقية	ك	٢١٦	١٦٥	٧٠	2.3٣	0.73	77.5	6
		%	٤٧,٩	٣٦,٦	١٥,٥				
٦	ضعف الحوافز المالية التي تقدم للموظفين	ك	٢٧٦	٩٩	٧٦	2.44	0.76	81.4	1
		%	٦١,٢	٢٢,٠	١٦,٨				
٧	ضعف الرضا الوظيفي للموظفين بسبب عدم مناسبة مرتباتهم بالنسبة للأعمال المنوطة بهم	ك	٢٣٥	١٤٨	٦٨	2.37	0.73	79.0	3
		%	٥٢,١	٣٢,٨	١٥,١				
٨	ضعف دعم القيم الاجتماعية للموظفين لعملية التدريب كأساس لتطوير القدرات الوظيفية لديهم	ك	٢٠٤	١٨٧	٦٠	2.32	0.70	77.3	7
		%	٤٥,٢	٤١,٥	١٣,٣				
٩	ضعف إلتزام الإدارة العليا للجامعة بمتطلبات إدارة الموارد البشرية	ك	١٩٨	١٩٢	٦١	2.31	0.70	77.0	8
		%	٤٣,٩	٤٢,٦	١٣,٥				
١٠	تدخل العلاقات الشخصية في عملية تقييم أداء الموظفين	ك	٢٣٧	١٤٠	٧٤	2.36	0.75	78.7	4
		%	٥٢,٥	٣١,٠	١٦,٤				
	المتوسط الكلي					**2.33**	**0.57**	**77.7**	

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٣) أن المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٣ من ٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٥٧) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من ضعف قناعة الإدارة العليا بالجامعة بعملية التخطيط للموارد البشرية، وقلة عدد المختصين من ذوي الكفاءة في مجال التخطيط للموارد البشرية بالجامعة، إلا أن أفراد عينة الدراسة يرون أن ضعف الحوافز المالية التي تقدم للموظفين، وضعف فرص الموظفين للمشاركة في اتخاذ القرار داخل الجامعة، أدى إلى ضعف الرضا الوظيفي للموظفين وذلك لعدم مناسبة مرتباتهم بالنسبة للأعمال المنوطة بهم، وتدخل العلاقات الشخصية في عملية تقييم أدائهم، ونشير هنا إلى ضرورة النظر في مثل هذه المعوقات والتصدي لها للمضي في تطوير وتحسين ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعة.

كما ويُلحظ في الجدول (١٣) موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة على أربع عبارات فيما يتعلق بالمعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ويمكن إيضاحها وفق ترتيب تنازلي بحسب المتوسط الحسابي لكل منها كالآتي:

جاءت المعوقات (٦-٣-٧-١٠)، التي تنصُّ على:" ضعف الحوافز المالية التي تقدم للموظفين، وضعف فرص المشاركة للموظفين في اتخاذ القرار، وضعف الرضا الوظيفي للموظفين بسبب عدم مناسبة مرتباتهم بالنسبة للأعمال المنوطة بهم، وتدخل العلاقات الشخصية في عملية تقييم أداء الموظفين) في المراتب من

الأولى إلى الرابعة من بين المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة مواجهتها ما بين (٢,٤٤ إلى ٢,٣٦) درجة، من (٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (بدرجة كبيرة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة مواجهتها (٨١,٤٪)، و(٧٩,١٪)، و(٧٩,٠٪)، و(٧٨,٧٪) على التوالي؛ وهذا ما يتوافق مع دراسة نتائج دراسة (ببي وآخرون،٢٠١٢م) بأن نظام تقييم العاملين في الجامعة والمكافآت غير مناسب، ونتائج دراسة (الوسيدي،٢٠١٣م) بأن الصعوبات التي تواجه إدارة الموارد البشرية بدرجة عالية.

وكشفت النتائج أيضاً أن منسوبي الجامعة يرون هناك بعض المعوقات تواجه إدارة الموارد البشرية بدرجة متوسطة وهي مُرتبة تنازليًّا حسب درجة المُوافقة عليها فيما يلي:

جاءت المعوقات (٤-٥-٨-٩-١-٢)، التي تنصُّ على:" عدم توفر قدر كافٍ من اللامركزية في اتخاذ القرارات الإدارية من صناع القرار، وعدم الموضوعية في عملية الاستقطاب أو التعيين أو الترقية، وضعف دعم القيم الاجتماعية للموظفين لعملية التدريب كأساس لتطوير القدرات الوظيفية لديهم، ضعف التزام الإدارة العليا للجامعة بمتطلبات إدارة الموارد البشرية، وقلة عدد المختصين ذوي الكفاءة في مجال التخطيط للموارد البشرية، وضعف قناعة الإدارة العليا بعملية التخطيط للموارد البشرية " في المراتب من الخامسة إلى الأخيرة من بين المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية، وتراوح متوسط المُوافقة على درجة مواجهتها ما بين (٢,٣٤ إلى ٢،١٨) درجة، من(٣) درجات؛ وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة مواجهتها (٧٨,٠٪)، و(٧٧,٥٪)، و(٧٧,٣٪)، و(٧٧,٠٪)، و(٧٦,٦٪)،

و(٧٢,٧٪) على التوالي، وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة (آل مهري،٢٠١٥م) بأن الجامعة تواجه معوقات تقنية، مادية، وتنظيمية لتنموية الموارد البشرية بدرجة متوسطة.

السؤال الثالث: ما المقترحات لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤): مقترحات أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتطوير إدارة الموارد البشرية

م	المقترحات / درجة الموافقة		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	الترتيب
١	استثمار ذوي الاختصاص والكفاءة العالية بالجامعة في مجال التخطيط للموارد البشرية	ك	٢٥٤	١١٤	٨٣	2.38	0.78	79.3	4
		%	٥٦,٣	٢٥,٣	١٨,٤				
٢	إتاحة الفرصة للموظفين في اتخاذ القرار	ك	٢٣٦	١٠٥	١١٠	2.28	0.83	76.0	8
		%	٥٢,٣	٢٣,٣	٢٤,٤				
٣	التوجه للامركزية في اتخاذ القرار	ك	٢٢٨	١٤١	٨٢	2.32	0.76	77.5	7
		%	٥٠,٦	٣١,٣	١٨,٢				
٤	استقطاب الموظفين وفقًا لمعايير موضوعية	ك	٢٥٣	١١٤	٨٤	2.37	0.78	79.2	5
		%	٥٦,١	٢٥,٣	١٨,٦				
٥	ربط الحوافز والترقيات بتقييم أداء الموظفين	ك	٢١١	١١٢	١٢٨	2.18	0.85	72.8	9
		%	٤٦,٨	٢٤,٨	٢٨,٤				
٦	توظيف الشخص المناسب في المكان المناسب	ك	٢٧٣	٨٥	٩٣	2.40	0.81	80.0	3
		%	٦٠,٥	١٨,٨	٢٠,٦				
٧	إتاحة فرص تدريبية لكافة العاملين بالجامعة لتحسين إدائهم	ك	٢٦٣	٩٢	٩٦	2.36	0.81	79.0	6
		%	٥٨,٣	٢٠,٤	٢١,٣				
٨	إلتزام الإدارة العليا بالجامعة بمتطلبات إدارة الموارد البشرية	ك	٢٦١	١١٤	٧٦	2.42	0.75	80.7	1
		%	٥٧,٩	٢٥,٣	١٦,٩				
٩	الموضوعية في تقييم إداء الموظفين	ك	٢٦٠	١١٥	٧٦	2.41	0.76	80.3	2
		%	٥٧,٦	٢٥,٥	١٦,٩				
	المتوسط الكلي					**2.35**	**0.69**	**78.3**	

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٤) أن مقترحات تطوير إدارة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٣٥ من ٣)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات مقياس ليكرت الثلاثي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٦٩) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وقد وضح ذلك التباين في أن منسوبي الجامعة يتفقون بدرجة كبيرة حول بعض المقترحات ويرون أنها تطور إدارة الموارد البشرية والتي وتتمثّل في: التزام الإدارة العليا بالجامعة بمتطلبات إدارة الموارد البشرية، والموضوعية في تقييم إداء الموظفين، وتوظيف الشخص المناسب في المكان المناسب، واستثمار ذوي الاختصاص والكفاءة العالية بالجامعة في مجال التخطيط للموارد البشرية، واستقطاب الموظفين وفقًا لمعايير موضوعية، وإتاحة فرص تدريبية لكافة العاملين بالجامعة لتحسين إدائهم، وتراوح متوسط المُوافقة على أنها تطور الإدارة ما بين (٢,٤٢) إلى (٢,٣٦) درجة، من (٣) درجات؛ وهو مُتوسّط يُشير إلى خيار (بدرجة كبيرة) على أداة الدراسة، وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة تطويرها للإدارة (٨٠,٧٪)، و(٨٠,٣٪)، و(٨٠,٠٪)، و(٧٩,٣٪) و(٧٩,٢٪)، و(٧٩,٠٪) على التوالي.

وأشارت النتائج إلى أن بعض المقترحات التي يتضمنها محور المقترحات أن منسوبي الجامعة يرون أنها تطور إدارة الموارد البشرية بدرجة متوسطة، وهي المُوضّحة بالعبارات (٣-٢-٥)، التي تنصُّ على: "التوجه للامركزية في اتخاذ

القرار، وإتاحة الفرصة للموظفين في اتخاذ القرار، وربط الحوافز والترقيات بتقييم أداء الموظفين"، وقد تراوح متوسط الموافقة لتقدير درجة تطويرها للإدارة ما بين (٢,٣٢) إلى (٢,١٨) درجة، من (٣) درجات، وهي مُتوسّطات تُشير إلى خيار (بدرجة متوسطة) على أداة الدراسة. وبلغ الوزن النسبي للموافقة على درجة تطويرها للإدارة (٧٧,٥٪)، و(٧٦,٠٪)، و(٧٢,٨٪) على التوالي.

وتُفسر هذه النتيجة بأنه على الإدارة العليا بالجامعة الالتزام بمتطلبات إدارة الموارد البشرية، والموضوعية في تقييم الأداء، وتوظيف الشخص المناسب في المكان المناسب، فذلك سيسهم في تطوير ممارسات إدارة الموارد البشرية فيها، بعكس ربط الحوافز والترقيات بتقييم أداء الموظفين، وإتاحة الفرصة للموظفين في اتخاذ القرار، والتوجه للامركزية في اتخاذ القرار، فهي لن تسهم بدرجة كبيرة في تطوير ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى إلى متغير (المسمى الوظيفي، المستوى العلمي، سنوات الخبرة)؟ للإجابة عن السؤال السابق؛ وبيان الفروق في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول واقع إدارة الموارد البشرية، ومعرفة إذا كان هناك فروق جوهرية بينها، فقد تم استخدام اختبار ت (*Independent Sample t-test*) للمقارنة بين المجموعتين لمتغيرات واقع إدارة الموارد البشرية، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ($P<0.05$). وجاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٥): يوضح مدى وجود فروق بين وجهات نظر منسوبي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول واقع إدارة الموارد البشرية باختلاف الوظيفة

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	درجة الحرية	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
تخطيط الموارد البشرية	موظف إداري	262	2.24	0.51	٤٤٩	1.43	0.154	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	189	2.17	0.53				
تحليل وتصميم العمل	موظف إداري	262	2.37	0.55	٤٤٩	1.49	0.137	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	189	2.29	0.58				
سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين	موظف إداري	262	2.31	0.48	٤٤٩	1.41	0.160	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	189	2.24	0.48				
سياسة التدريب والتنمية	موظف إداري	262	2.28	0.58	٤٤٩	3.76	0.000	دالة
	عضو هيئة تدريس	189	2.07	0.59				
تقييم أداء الموظفين	موظف إداري	262	2.30	0.53	٤٤٩	0.71	0.479	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	189	2.33	0.56				
الواقع	موظف إداري	262	2.30	0.47	٤٤٩	1.74	0.083	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	189	2.22	0.47				

*دالة عند مستوى دلالة (**P<0.05**)

أثبتت نتائج الجدول رقم (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر منسوبي الجامعة باختلاف الوظيفة حول واقع إدارة الموارد البشرية والتي تتمثّل في: تخطيط الموارد البشرية، وتحليل وتصميم العمل، وسياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين، وتقييم أداء الموظفين وعمليات الواقع مجتمعة، حيث كان مستوى الدلالة عند مستوى أكبر من (٠,٠٥)، أي أن جميع العاملين بمختلف وظائفهم يرون أن الجامعة تُمارس عمليات إدارة الموارد البشرية بدرجة متوسطة، إلا أن الموظفين الإداريين يرون أن الجامعة تمارس عمليات تحليل وتصميم العمل بدرجة كبيرة. وبينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر منسوبي الجامعة حول مُمارسة سياسة التدريب والتنمية حيث كان مستوى الدلالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥)، أي أن الموظفين الإداريين يرون أن الجامعة تُمارس عمليات سياسة التدريب والتنمية بمستوى أعلى عن أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (١٦): يوضح مدى الاختلاف بين وجهات نظر منسوبي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول واقع إدارة الموارد البشرية باختلاف المؤهل *One way* **(*ANOVA*)**

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	موقع الاختلاف الجوهري
تخطيط الموارد البشرية	بين المجموعات	1.900	4	.475	1.776	٠.133	-
	داخل المجموعات	119.296	446	.267			
	المجموع	121.196	450				
تحليل وتصميم العمل	بين المجموعات	2.859	4	.715	2.272	٠.061	-
	داخل المجموعات	140.306	446	.315			
	المجموع	143.165	450				
سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين	بين المجموعات	1.463	4	.366	1.589	٠.176	-
	داخل المجموعات	102.660	446	.230			
	المجموع	104.123	450				
سياسة التدريب والتنمية	بين المجموعات	3.723	4	.931	2.684	٠.031	الفروق لصالح الموظفين الحاصلين على دبلوم
	داخل المجموعات	154.637	446	.347			
	المجموع	158.360	450				
تقييم أداء الموظفين	بين المجموعات	.588	4	.147	٠.503	٠.734	-
	داخل المجموعات	130.377	446	.292			
	المجموع	130.965	450				
الواقع	بين المجموعات	1.364	4	.341	1.548	٠.187	-
	داخل المجموعات	98.274	446	.220			
	المجموع	99.639	450				

***دالة عند مستوى دلالة (P<0.05)**

***الفروق لصالح الموظفين الحاصلين على دبلوم (٢,٣٧٨) عند مقارنتهم بالذين مستوياتهم التعليمية من بكالوريس فأعلى**

أظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدارة الموارد البشرية بالجامعة (تخطيط الموارد البشرية، وتحليل وتصميم العمل، وسياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين، وتقييم أداء الموظفين وعمليات الواقع مجتمعة) تعزى لمتغير المؤهل، إذ بلغت القيمة الفائية (1.776-2.272-1.589-٠.503-1.548) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥). وبينما

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول عمليات سياسة التدريب والتنمية، إذ بلغت القيمة الفائية (2.684) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥) وكانت الفروق لصالح الموظفين الحاصلين على دبلوم (٢,٣٧٨) عند مقارنتهم بالذين مستوياتهم التعليمية من بكالوريس فأعلى، أي أن الحاصلين على دبلوم يرون أن الجامعة تُمارس عمليات سياسة التدريب والتنمية بدرجة كبيرة وبينما الحاصلين على المؤهلات الاخرى يرون أنها تُمارس بدرجة متوسطة.

جدول رقم (١٧): يوضح مدى الاختلاف بين وجهات نظر منسوبي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول واقع إدارة الموارد البشرية باختلاف الخبرة *One way ANOVA*

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	موقع الاختلاف الجوهري
تخطيط الموارد البشرية	بين المجموعات	1.211	3	.404	1.504	٠.213	-
	داخل المجموعات	119.985	447	.268			
	المجموع	121.196	450				
تحليل وتصميم العمل	بين المجموعات	1.283	3	.428	1.347	٠.259	-
	داخل المجموعات	141.882	447	.317			
	المجموع	143.165	450				
سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين	بين المجموعات	.956	3	.319	1.381	٠.248	-
	داخل المجموعات	103.167	447	.231			
	المجموع	104.123	450				
سياسة التدريب والتنمية	بين المجموعات	2.485	3	.828	2.375	٠.069	-
	داخل المجموعات	155.875	447	.349			
	المجموع	158.360	450				
تقييم أداء الموظفين	بين المجموعات	1.980	3	.660	2.287	٠.078	-
	داخل المجموعات	128.984	447	.289			
	المجموع	130.965	450				
الواقع	بين المجموعات	1.379	3	.460	2.092	٠.101	-
	داخل المجموعات	98.259	447	.220			
	المجموع	99.639	450				

***دالة عند مستوى دلالة (P<0.05)**

أثبتت النتائج التي بالجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جميع عمليات إدارة الموارد البشرية بالجامعة (تخطيط الموارد البشرية، وتحليل وتصميم العمل، وسياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين، وسياسة التدريب والتنمية وتقييم أداء الموظفين) تعزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت القيمة الفائية (1.504-1.347-1.381-2.375-2.287-2.092) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠٥)، أي أن جميع الموظفين وأعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة بمختلف عدد سنوات خبرتهم في العمل الوظيفي يرون أن الجامعة تُمارس عمليات إدارة الموارد البشرية بدرجة متوسطة.

* * *

أهم نتائج البحث:

نتجت الدراسة الحالية إلى:

- أن جميع عمليات إدارة الموارد البشرية بالجامعة (تخطيط الموارد البشرية، تحليل وتصميم العمل، الاستقطاب والتعيين، التدريب والتنمية، تقييم الأداء) تُمارس بدرجة متوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول جميع عمليات إدارة الموارد البشرية بالجامعة تعزى لمتغيرات (العمل الحالي، المستوى العلمي، سنوات الخبرة).
- وبينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول عمليات سياسة التدريب والتنمية، وكانت الفروق لصالح الموظفين الحاصلين على دبلوم.

* * *

توصيات البحث:

- ضرورة استقطاب كوادر متخصصة في إدارة الموارد البشرية قادرة على إحداث تحول من النظام التقليدي إلى النظام الالكتروني.
- ضرورة إعادة النظر في هياكل وأنظمة إدارات الموارد البشرية بالجامعات.
- ضرورة نشر ثقافة القيمة الاجتماعية للتدريب بين منسوبي الجامعة بمختلف فئاتهم.
- تطوير وتحديث معايير تقييم الأداء التي تستخدمها الجامعة بحيث تكون معايير محددة وموضوعية وعادلة ومتواكبة مع التطورات الحديثة لتحقق رضا الموظفين.
- رفع مستوى الثقافة بين منسوبي الجامعة حول أهمية التحول الإلكتروني في إدراة الموارد البشرية وتمكين استخدام التقنية الحديثة.
- تحفيز العاملين بإدارات الموارد البشرية مادياً ومعنوياً من خلال المشاركة الفاعلة في التخطيط واتخاذ القرارات المتعلقة بالموارد البشرية.

الدراسات المقترحة:

١. أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات في أنشطة إدارة الموارد البشرية بالجامعات السعودية.

٢. بيئة الأعمال الجديدة وتأثيرها على أنشطة إدارة الموارد البشرية بالجامعات السعودية.

٣. توجيه طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية لإجراء الدراسات حول الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية في مجال الموارد البشرية، بما يتفق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

٤. إجراء دراسة مُماثلة تشمل كل الجامعات السعودية الحكومية والخاصة؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير إدارات الموارد البشرية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

المراجع:

أبو شيخة، نادر.(٢٠١٣م).إدارة الموارد البشرية:إطار نظري وحالات عملية. ط٢.دار صفاء للنشر والتوزيع:عمان

آل مهري، لمياء.(٢٠١٥م).معوقات تنمية الموارد البشرية لدى الإداريات في جامعة نجران.بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير، قسم الإدارة والتخطيط التربوي،كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:الرياض

بربر،كامل.(١٤١٧هـ).إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي.مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر:بيروت.

بميك،خبراء.(٢٠١٠م).تنمية الموارد البشرية الأدوار الجديدة. مركز الخبرات المهنية للإدارة:القاهرة.

بني حمد،حسين.(٢٠١٢م).تقييم ممارسات إدارة الموارد البشرية في الجامعات الخاصة في الأردن.بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير،جامعة أم درمان الإسلامية:أم درمان

جماز، طارق.(٢٠١٠م).إدارة الموارد البشرية.مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع:مصر

جميل،عبدالكريم.(٢٠١٥م).تدريب وتنمية الموارد البشرية. الجنادرية للنشر والتوزيع:عمان

جودة، محفوظ أحمد (٢٠١٠م). إدارة الموارد البشرية.دار وائل للنشر:عمان

الحريري،رافدة.(٢٠١٤م).اتجاهات حديثة في إدارة الموارد البشرية.عمان:دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع

حسونة،فيصل.(٢٠١١م).إدارة الموارد البشرية.دار أسامة للنشر والتوزيع:الأردن

الحماد،بدور.(٢٠١٨م).واقع ممارسات إدارة الموارد البشرية في جامعة الأمير سلطان بمدينة الرياض.بحث مكمل لنيل درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي،كلية التربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:الرياض

رضوان،محمود.(٢٠١٣م).الاستراتيجيات الأساسية في الموارد البشرية.المجموعة العربية للتدريب والنشر:القاهرة

السعادات،خليل.(٢٠١٠م).متطلبات تنمية الموارد البشرية كما وردت في بعض الدراسات العربية والأجنبية دراسة تحليلية.بحث منشور.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.ط١٤. ٥٧-٩٤:الرياض

الشرعة، عطا الله محمد تيسير و سنجق، غالب محمود (٢٠١٥م). إدارة الموارد البشرية: الاتجاهات الحديثة وتحديات الألفية الثالثة. الدار المنهجية للنشر والتوزيع:عمان

الشرعة، عطا الله وسنجق، غالب (٢٠١٥م).إدارة الموارد البشرية الاتجاهات الحديثة وتحديات الألفية الثالثة.دار المنهجية:عمان

الشهراني،عبدالرحمن.(٢٠١٤م).تصور مقترح لتخطيط عمليات إدارة الموارد البشرية بجامعة الملك خالد في ضوء نموذج التوافق الاستراتيجي.بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير بالإدارة التربوية، جامعة الملك خالد:أبها

الشواف، سعيد علي.(٢٠٠٠). تحديات وتوقعات في الألفية الثالثة . التدريب والتقنية ١٣ع.

الصباغ، زهير نعيم.(٢٠١٠م).إدارة الموارد البشرية.دار وائل للنشر والتوزيع:عمان

الصباغ،زهير، ودرة،عبدالباري.(٢٠١٠م).إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين.ط٢.دار وائل للنشر والتوزيع:عمان

عبوي،زيد.(٢٠٠٨م).التخطيط والتطوير الإداري.دار الراية:عمان

العتيبي ، محمد زويد . (٢٠١٠م) . الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية.الوراق للنشر والتوزيع:الاردن

العجمي،نوف؛ التويجري،فاطمة.(٢٠١٦م).مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات السعودية في ضوء مقياس مطور: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً.بحث منشور.المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي.ط٩. ١٣٥- ١٦٣.

عقيلي، عمر وصفي (٢٠٠٩م). إدارة الموارد البشرية المعاصرة: بعد استراتيجي.ط٢،دار وائل للنشر والتوزيع:عمان

العلول،سمر.(٢٠١١م).دور إدارة المعرفة في تنمية الموارد البشرية الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة.رسالة ماجستير غير منشورة.قسم أصول التربية،كلية التربية،جامعة الأزهر:غزة

العوضي،عائشة.(٢٠١٤م).فاعلية إدارة الموارد البشرية العالمية في فروع الجامعات الأجنبية في دولة الإمارات العربية المتحدة.رسالة دكتوراه،جامعة اليرموك:إربد

الغامدي،عائض.(٢٠٠٩م).مستوى فعالية إدارة الموارد البشرية في وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القادة الإداريين.رسالة دكتوراه.جامعة اليرموك:إربد

القحطاني، محمد بن دليم.(٢٠١٥م).إدارة الموارد البشرية نحو منهج استراتيجي متكامل.ط٤.العبيكان للنشر:الرياض

القحطاني،محمد.(٢٠٠٥م).إدارة الموارد البشرية نحو منهج استراتيجي متكامل.العبيكان:الرياض

كافي، مصطفى يوسف (٢٠١٤م) إدارة الموارد البشرية من منظور إداري تنموي تكنولوجي عولمي.مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع:عمان

الكرخي،مجيد.(٢٠١٣م).إدارة الموارد البشرية.دار المناهج للنشر والتوزيع:عمان

كليب،محسن.(٢٠٠٥م).دور الجامعات اليمنية في تنمية الموارد البشرية.رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا:السودان

مشاقبة،نور.(٢٠١١م).فاعلية الموارد البشرية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية.رسالة دكتوراه،جامعة اليرموك:إربد

المغربي، عبد الحميد والعنقري، عبد العزيز (٢٠١٥م). إدارة الموارد البشرية لمواجهة تحديات وبناء استراتيجيات القرن الواحد والعشرين.دار المريخ للنشر:الرياض

المغربي، محمد الفاتح.(٢٠١٣م).إدارة الموارد البشرية.دار النشر للجامعات:مصر

مقابلة،ميسون.(٢٠١٠م).فاعلية إدارة الموارد البشرية في الجامعات الأردنية وسبل تطويرها.رسالة دكتوراه،جامعة اليرموك:إربد

المملكة العربية السعودية.(١٤٣٧هـ).برنامج الملك سلمان لتنمية الموارد البشرية.

المهدي،ياسر ؛ الفهدي،راشد؛ حسن،محمد.(٢٠١٥م).إدارة وتنمية الموارد البشرية في التعليم.دار الحنين للنشر والتوزيع:عمان

الهيتي،خالد.(٢٠١٠م).إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي.ط٣.دار وائل للنشر والتوزيع:عمان

الوسيدي،هدى.(٢٠١٣م).واقع تنمية الموارد البشرية في مركز دراسة الطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير،كلية التربية،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:الرياض

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:
https://units.imamu.edu.sa

وزارة الاقتصاد والتخطيط.(٢٠١٥م).موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها:الرياض
https://www.mcs.gov.sa/HR/Pages/default.aspx

Bibi.A، lanrong.y ،Haseeb.M&Ahmad.I.(2012).**The Effect of Human Resource Management Practices on Employees Job Station in the Universities of Pakistan**. Business Management Dynamics.

Ndudzo،Daniel،(2013).**Best Practices In Human Resources Management،Lessons from The Zimbabwe Open University**.

أداة الدراسة

سعادة عضو هيئة التدريس/ حفظه الله

سعادة الموظف الإداري/ سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية بعنوان: (واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر العاملين فيها).

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة، وتتكون الإستبانة من جزئين:

الجزء الأول: البيانات العامة ، وهي بيانات مهمة أرجو من سعادتكم تحديد الإشارة بوضوح في المكان المناسب وملء الفراغات بالمعلومات المطلوبة.

الجزء الثاني: العبارات المتعلقة بدراسة واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر العاملين فيها، ونظراً لأهمية رأيك في نتائج الدراسة أرجو التفضل بقراءة الإستبانة بتمعن ثم الإجابة بوضع إشارة أمام العبارة التي ترونها مناسبة من وجهة نظركم كما في المثال التالي:

م	العبارة	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة	غير موافقة
١				

وتؤكد الباحثة سرية المعلومات التي تدلون بها وأنها لن تستخدم إلا فيما يحقق أهداف الدراسة مع إجراء الإجابة عن كافة العبارات.

شاكرة لكم تعاونكم متمنية لكم دوام التوفيق والسداد وجزاكم الله خيراً،،،

أولاً: البيانات الأولية:

١-العمل الحالي:

- **موظف إداري**
- **عضو هيئة تدريس**

٢-المستوى العلمي:

- **ثانوي**
- **دبلوم**
- **بكالوريوس**
- ماجستير
- دكتوراه

* * *

٣-سنوات الخبرة الوظيفية :

- أقل من خمس سنوات
- من ٥ إلى أقل من ١٠سنة
- من ١٠الى اقل من ١٥ سنة
- أكثر من ١٥ سنة

المحاور/

برجاء وضع علامة (✓) أمام الخيار الذي ترونه مناسباً للعبارة المقابلة في الجدول التالي

م	العبـــارة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
أولاً: واقع إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:				
المحور الأول/ تخطيط الموارد البشرية				
٠١	يتم تحديد الاحتياجات من الموارد البشرية بناءً على أهداف الجامعة ورؤيتها المستقبلية			
٠٢	تشارك مختلف العمادات والإدارات في تخطيط الموارد البشرية			
٠٣	عدم الخروج عن السياسة العامة للجامعة			
٠٤	تتوائم خطط الموارد البشرية في الجامعة مع المتغيرات الخارجية الحديثة			
٠٥	تستند خطة الموارد البشرية إلى تحليل القوى العاملة في الجامعة			
٠٦	وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف وتنفيذها			
٠٧	تتوافر في الجامعة الكوادر المؤهلة لوضع خطط واضحة لإدارة الموارد البشرية			
المحور الثاني/ تحليل وتصميم العمل				
٠١	يستند تحليل العمل على أسس موضوعية			
٠٢	يتوافق تصميم العمل في الجامعة مع هيكلها التنظيمي			
٠٣	تحديد معالم كل وظيفة من حيث واجباتها ومسئولياتها ومتطلباتها			
٠٤	يتم الاستفادة من نتائج تصميم وتحليل العمل لتطوير الوظائف في الجامعة			
٠٥	تحرص الجامعة على استثمار المعارف الموجودة لدى موظفيها بتحويلها إلى برامج عملية ذات كفاءة عالية			

٠٦	تحديد النوعيات المطلوبة من العاملين بناء على عملية التحليل الوظيفي			
٠٧	تحدد بطاقات لتوصيف المجالات التي يحتاجها الموظف الجديد			
	المحور الثالث / سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين			
٠١	يتم استقطاب الموظفين وفقاً لمعايير موضوعية			
٠٢	يتم استقطاب الموارد البشرية في الجامعة من ذوي الخبرة والكفاءة			
٠٣	تحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات النادرة في التخصصات المطلوبة وتعيينهم قبل الآخرين			
٠٤	ترتبط سياسة الاستقطاب وتعيين الموظفين مع أهداف الجامعة			
٠٥	توضيح المهام والمتطلبات للمرشح للوظيفة			
٠٦	تستخدم التكنولوجيا الحديثة للإعلان الوظيفي في الجامعة			
٠٧	استخدام أساليب متنوعة وحديثة لاختيار العاملين			
٠٨	تعتمد الجامعة بكثرة على عملية الاستقطاب الداخلي فقط			
٠٩	تعتمد الجامعة بكثرة على عملية الاستقطاب الخارجي فقط			
١٠.	تحاول الجامعة دورياً تغيير طريقة ومعايير توظيف إدارة الموارد البشرية لضمان توظيف الشخص المناسب في المكان المناسب			
١١.	يسهل التواصل مع إدارة الموارد البشرية من خلال التعاملات الإلكترونية والإتصالات			
١٢.	يوجد تواصل بين الجامعة ووسائل الإعلام المختلفة للإعلان عن شاغر وظيفي لاستقطاب موارد بشرية جديدة			
	المحور الرابع / سياسة التدريب والتنمية			
٠١	تعتبر الجامعة أن التدريب نوع من أنواع الاستثمار في الموارد البشرية			
٠٢	تعمل الجامعة على نشر أهمية التدريب في ثقافتها للوصول لمستويات الأداء المطلوب			
٠٣	تستعين الجامعة بخبراء متخصصين لتقديم البرامج التدريبية			
٠٤	تقوم الجامعة بإعداد خطط لتدريب الموارد البشرية في ضوء الاحتياجات التربوية			
٠٥	تهدف البرامج التدريبية إلى تمكين العاملين من استخدام التقنية الحديثة			
٠٦	تأخذ إدارة الموارد البشرية بأفكار العاملين وأرائهم لتطوير العمل			
٠٧	تتيح إدارة الموارد البشرية لكافة العاملين بالجامعة فرص تدريبية لتحسين أدائهم			
٠٨	يتلقى العاملين حديثي التعيين التدريب الذي يحتاجونه			

٩.	تهدف برامج التدريب في الجامعة الحصول على مستوى عالٍ من الأداء				
١٠.	يتم ترقية أو تحفيز الموارد البشرية بعد حصولهم على دورات تدريبية مختلفة في ضوء سياسة الجامعة				
المحور الخامس / تقييم أداء الموظفين					
١.	يستند تقييم أداء الموظفين في الجامعة على معايير محددة وموضوعية				
٢.	تحقق معايير تقييم أداء الموظفين رضاهم في الجامعة				
٣.	يتم ابلاغ الموظفين بنتائج تقييم أدائهم				
٤.	يشارك الموظفين في وضع معايير الأداء المعيارية				
٥.	تحقق معايير الأداء الموضوعة العدالة والمساواة بين الموظفين				
٦.	تقوم إدارة الموارد البشرية في الجامعة بتقييم العاملين بصفة دائمة ومستمرة				
٧.	يستفاد من عملية التقييم والأخذ بالتغذية الراجعة منها				
٨.	يتصف نظام تقييم الأداء بالمرونة والقابلية للتحديث باستمرار				
٩.	يتم تقييم أداء الموظفين من عدة مصادر				
١٠.	تساهم عملية تقييم أداء الموظفين بتعزيز الشعور بالمسئولية لديهم				

ثانيًا: المعوقات التي تواجه إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

١.	قلة عدد المختصين ذوي الكفاءة في مجال التخطيط للموارد البشرية				
٢.	ضعف قناعة الإدارة العليا بعملية التخطيط للموارد البشرية				
٣.	ضعف فرص المشاركة للموظفين في اتخاذ القرار				
٤.	عدم توفر قدر كافٍ من اللامركزية في اتخاذ القرارات الإدارية من صناع القرار				
٥.	عدم الموضوعية في عملية الاستقطاب أو التعيين أو الترقية				
٦.	ضعف الحوافز المالية التي تقدم للموظفين				
٧.	ضعف الرضا الوظيفي للموظفين بسبب عدم مناسبة مرتباتهم بالنسبة للأعمال المنوطة بهم				
٨.	ضعف دعم القيم الاجتماعية للموظفين لعملية التدريب كأساس لتطوير القدرات الوظيفية لديهم				

٩.	ضعف إلتزام الإدارة العليا للجامعة بمتطلبات إدارة الموارد البشرية			
١٠.	تدخل العلاقات الشخصية في عملية تقييم أداء الموظفين			
ثالثًا: مقترحات لتطوير إدارة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:				
١.	استثمار ذوي الاختصاص والكفاءة العالية بالجامعة في مجال التخطيط للموارد البشرية			
٢.	إتاحة الفرصة للموظفين في اتخاذ القرار			
٣.	التوجه للامركزية في اتخاذ القرار			
٤.	استقطاب الموظفين وفقًا لمعايير موضوعية			
٥.	ربط الحوافز والترقيات بتقييم أداء الموظفين			
٦.	توظيف الشخص المناسب في المكان المناسب			
٧.	إتاحة فرص تدريبية لكافة العاملين بالجامعة لتحسين إدائهم			
٨.	إلتزام الإدارة العليا بالجامعة بمتطلبات إدارة الموارد البشرية			
٩.	الموضوعية في تقييم إداء الموظفين			

* * *

مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية

د. انتصار حمد المقرن
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن

مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية

د. انتصار حمد المقرن
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن

تاريخ تقديم البحث: ٢٢/ ٦/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:١/ ٨/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة (الصف الأول والثاني والثالث المتوسط) في المملكة العربية السعودية لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية، وتم تطوير أداة، وهي استمارة تحليل للمحتوى، وتتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، وهي: أولاً: مهارات التعلم والابتكار وتشمل: مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتعاون، والتواصل. ثانيًا: مهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية وتشمل: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والوسائط المتعددة، وثقافة المعرفة التكنولوجية. ثالثًا: مهارات الحياة والمهنة وتشمل: مهارات المرونة والتكيف، الإنتاجية والمساءلة، المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات اجتماعية، والقيادة والمسؤولية. ومن ثمّ تحديد وجود المهارات في من خلال ما تشير إليه كل من: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، بالمؤشرات الواردة في استمارة التحليل التي يمكن استخدامها للدلالة على وجود هذه المهارات، وتم حساب النسبة المئوية لها من إجمالي قائمة المؤشرات الواردة في استمارة التحليل.

وقد أشارت النتائج إلى أن مهارات التعلم والابتكار كانت الأكثر حظًا في التضمين في كتب التربية الفنية في المرحلة المتوسطة وتم تضمينها بتكرار قدره (٨٠٦) وبنسبة تضمين (٨٤.٤٠٪) وهي درجة تضمين عالية.

أما المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فجاء تضمينها في المرتبة الثانية، وقد تم تضمينها بتكرار قدره (١١٧) وبنسبة تضمين (١٢.٢٥٪) وهي درجة تضمين منخفضة. في حين جاءت مهارات الحياة والمهنة في المرتبة الثالثة إذ تم تضمينها بتكرار قدره (٣٢) وبنسبة تضمين (٣.٣٥٪) وهي درجة تضمين منخفضة. وكان متوسط تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب التربية الفنية في المرحلة المتوسطة (٣٣.٣٣٪) والتي تشير إلى درجة تضمين منخفضة.

الكلمات المفتاحية: تضمين، مناهج التربية الفنية، مهارات القرن الحادي والعشرين، تحليل محتوى، المرحلة المتوسطة.

The extent to which middle school art education textbooks include skills for the twenty-first century in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Intesar Hamad Almugren
Department of Curriculum and Instruction - College of Education
Princess Nourah bint Abdulrahman University

Abstract:

This study aimed to reveal the extent to which middle school art education textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia include 21st - century skills. An analysis tool was developed, which is a content analysis form. It includes 21st-century skills and determines the existence of skills in the content through the indications of the objectives, paragraphs of content, activities, and evaluation questions through the indicators presented in the analysis form that can be used to indicate the existence of these skills; and a percentage of them has been calculated from the total list of indicators included in the analysis form.

The results indicated that learning and innovation skills were the most fortunate in inclusion in art education textbooks in the middle stage ; were included with a frequency of (806) and a rate of inclusion (84.40%) that is a high degree of inclusion.

As for technology, information, and media skills, their inclusion was ranked second in the middle stage and was included with a frequency of (117) and a rate of inclusion (12.25%), which is a low degree of inclusion. Moreover, life and professional skills came in third place, as they were included with a frequency of (32) and a rate of inclusion (3.35%), which is a low degree of inclusion. The mean inclusion of twenty-first century skills in art education textbooks in the middle stage (33.33%), which indicates a low degree of inclusion.

key words: art education curricula, twenty-first century skills, content analysis.

المقدمة:

يعد العصر الحالي الذي نعيش فيه عصر الاقتصاد المعرفي، بالنظر إلى التطور الهائل في جميع المجالات التكنولوجية والعلمية والاتصالات والتفجر المعرفي؛ مما استدعى عمليات تكيف عميقة، ومتسارعة مع هذه التغيرات في جميع المجتمعات، وبالتالي تطوير الأنظمة التربوية في العالم للتكيف مع هذه التغيرات. ويرى آبلا Aabla (2017) أن قوة أي نظام تعليمي تكمن في تقديم تعليم جيد للطلاب وضمان أن هذا التعليم سيمكّنهم من الاندماج بنجاح في سوق العمل العالمي، وأن يكونوا مواطنين فاعلين. فأي نظام تعليمي لا ينشأ عن احتياجات الطلاب ومتطلبات الفترة الزمنية المحددة؛ أظهر أنه غير ذي جدوى. ومن وسائل التطوير إعادة النظر في المناهج الدراسية لتواكب التطور في القرن الواحد والعشرين وذلك من خلال مهارات القرن الواحد والعشرين.

وظهر الاهتمام والتوجه نحو صياغة هذه المهارات في المناهج الدراسية في عام ٢٠٠٢ من خلال مؤسسة شراكة لمهارات القرن الواحد والعشرين (P21) Partnership for 21st Century Skills والتي هدفت لتحديد المهارات اللازمة للمتعلمين في القرن الحادي والعشرين، وطرائق دمجها في المناهج الدراسية لجميع المقررات الدراسية ليتمكن المتعلمون من التكيف مع التطورات المتسارعة بما في ذلك 4Cs :(Critical thinking. Communication. Collaboration. Creativity) وهي التفكير الناقد، والتواصل، والتعاون،

والإبداع، وتعد ال 4Cs المجال الأول من مجالات مهارات القرن الواحد والعشرين وهي كالآتي:

المجال الأول: مهارات التعلم والابتكار وتشمل: مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتعاون، والتواصل.

المجال الثاني: مهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية وتشمل: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والوسائط المتعددة، وثقافة المعرفة التكنولوجية.

المجال الثالث: مهارات الحياة والمهنة وتشمل: مهارات المرونة والتكيف، الإنتاجية والمساءلة، المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات اجتماعية، والقيادة والمسؤولية.

وقد أجري العديد من الدراسات والأبحاث التربوية المهتمة بمهارات القرن الحادي والعشرين كما في (Soh, T, et al,2010; Sukor, N, et al, 2010; Laughlin, 2014; Mcintyre-Odoms, 2015;Licciardello, 2015; q الخزيم والغامدي، ٢٠١٦ ;Aabla, 2017؛ شرف، ٢٠١٧) والتي شددت على أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين وتضمينها في المناهج الدراسية. وضرورة مراعاة المعلمين وصناع القرار للتدريس والتعلم في ضوء احتياجات الطلاب ومتطلبات العصر. وكما يؤكد آبلا (:(Aabla, 2017, p.p 254"أن مهارات القرن الحادي والعشرين لا تساعد الطلاب على النجاح في سوق العمل فحسب؛ بل تعدهم ليصبحوا مواطنين مساهمين في عالم عالمي عصري وهذا هو الأساس الضروري لتعليم القرن الحادي والعشرين".

ووفقًا للعديد من الدراسات (Chalkiadaki,2018; Abdullah & Osman, Fisser& Thijs,2015; 2017; Van Laar, & others 2010; التي صورت القرن الحادي والعشرين باعتباره حقبة تتميز بشكل أساسي بتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاجة إلى الابتكار ؛ مما يسلط الضوء بالتالي على الحاجة إلى تطوير المناهج لتتوافق مع هذه المهارات؛ حيث أن من ضمن التحديات التي تواجه التعليم في المملكة العربية السعودية ضعف المهارات الشخصية، ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وتدني جودة المناهج والاعتماد على طرق التدريس التقليدية وضعف مهارات التقويم لدى المعلمين، وضعف مواءمة مخرجات التعليم والتدريب مع احتياجات سوق العمل (وزارة التعليم،٢٠١٩أ) ولمعالجة هذه التحديات فقد حددت الوزارة الأهداف الاستراتيجية ومنها: تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم؛ وذلك لدفع عجلة التنمية وتحسين عمليات وأساليب التعليم والتعلم لدى المتعلمين لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، والتفجر المعرفي المتسارع، وقد ورد العديد من المبادرات الاستراتيجية لتحقيق هذا الهدف منها: المناهج الثرية لإعداد الطلاب للحياة والمواطنة وسوق العمل، وتطوير حصص الفنون في المدارس (وزارة التعليم، ٢٠١٩ب) وهذه الأهداف الاستراتيجية ستساعد القائمين على إعداد المناهج في تطوير الكتب المدرسية لتصبح مواكبة للتغيرات المتسارعة في المجتمع؛ كما تساعدهم في إثراء الكتب المدرسية بالأنشطة المناسبة لترجمة مهارات القرن الحادي والعشرين إلى سلوك ممارس من المتعلمين. وبالرغم من هذه الأهمية وذلك الاهتمام إلا أن المتأمل في

مقررات التربية الفنية يلاحظ المعالجة العشوائية لمهارات القرن الحادي والعشرين فيها ويظهر ذلك في مدى تضمين هذه المهارات في هذه المقررات الأمر الذي دعا الباحثة إلى ضرورة البحث في مدى تضمين مقررات التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين. فكتاب التربية الفنية يعد مرجعًا أساسيًا يعتمد عليه المتعلم في اكتسابه للمهارات الفنية وبناء شخصيته، وأشار القرارعة) ٢٠١٣) إلى أن الكتاب هو وثيقة المنهاج المكتوب الذي يرجع إليه المعلم في أثناء تنفيذ الدرس؛ لذلك من الضروري تقويم الكتاب المدرسي للوقوف على إيجابياته ومدى شموله للمهارات الأساسية والمفاهيم والأنشطة التي تحقق الأهداف التعليمية من جهة؛ والوقوف على الثغرات والسلبيات والنواقص التي قد تقف عائقًا أمام تحقيق هذه الأهداف للتغلب عليها من جهة ثانية.كما تساعد الدراسة المعلم في كيفية تطوير أدائه وإثراء محتوى الكتاب المدرسي؛ لتسهيل تحقيق أهداف التعليم المرتبطة بمهارات القرن الحادي والعشرين؛ بالإضافة إلى ندرة الدراسات المحلية والعالمية التي تناولت مدى تضمين مناهج التربية الفنية لمهارات القرن الحادي والعشرين – على حد علم الباحثة – مما قد يفتح المجال لدراسات أخرى.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

٢- ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

٣- ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

٤- ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة:

١-بناء قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تضمينها في كتب التربية الفنية للصفوف المتوسطة يمكن الاستفادة منها لمواجهة المتطلبات الجديدة في القرن الحادي والعشرين.

٢-قد تسهم الدراسة الحالية بالاهتمام بمحتوى مناهج التربية الفنية من خلال تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين فيه.

٣-قد تفيد مصممي المناهج والباحثين في التعرف على جوانب القصور في المناهج الحالية، والعمل على تلافيها وتدعيم جوانب القوة في مناهج التربية الفنية.

٤-قد تفيد المعلمين والطلاب في تعليم وتعلم التربية الفنية من خلال تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التربية الفنية.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى: التعرف على مدى تضمين كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة على كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة طبعة عام ١٤٤٠/١٤٤١هـ (٢٠١٩م).

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الموضوعية الآتية:

- اقتصر التحليل على أربعة عناصر أساسية من عناصر المنهج وهي: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم الواردة في كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة.

- قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية والفرعية ومؤشراتها، والتي يتم تحليل كتب التربية الفنية على ضوئها.

مصطلحات الدراسة:

مهارات القرن الحادي والعشرين: هي المهارات التي يجب على الطلاب إتقانها للنجاح والعمل في القرن الحادي والعشرين، وتم تقسيم المهارات إلى ثلاثة مجالات رئيسة ويندرج تحتها مهارات فرعية،

(Battelleforkids ,2019a) وهي:

١-مهارات التعلم والابتكار وتشمل: مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتعاون، والتواصل.

٢-مهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية وتشمل: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والوسائط المتعددة، وثقافة المعرفة التكنولوجية.

٣-مهارات الحياة والمهنة وتشمل: مهارات المرونة والتكيف، الإنتاجية والمساءلة، المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات اجتماعية، والقيادة والمسؤولية.

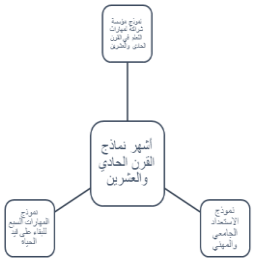
وتعرفها الباحثة إجرائيًا: بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاج إليها الطلاب للنجاح والتكيف في القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن اكتسابها من خلال دمجها في مناهج التربية الفنية.

تحليل محتوى كتب التربية الفنية: يعرّف علي (٢٠١١، ص٣٤) تحليل المحتوى "بأنه أسلوب بحثي يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة الدراسية وصفًا كميًّا وموضوعيا وفق معايير محددة مسبقًا" . فيما تعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه التحليل الوصفي الكمي من خلال عملية جمع البيانات بطريقة منظمة حول محتوى كتب التربية الفنية (الأهداف، والأنشطة، والمحتوى، وأساليب التقويم) المقررة على طلاب المرحلة المتوسطة (الأول، والثاني، والثالث) في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ؛ وذلك لمعرفة مدى تضمينها لمهارات القرن الحادي والعشرين بناءً على استمارة تحليل المحتوى التي أعدتها الباحثة بالاعتماد على الأدب السابق.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ظهر الاهتمام في القرن الحادي والعشرين بمهارات تتناسب وهذا العصر وقد عرّفت: بأنها مجموعة واسعة من المعرفة والمهارات لتساعد الفرد على تحقيق النجاح في الحياة والعمل والمستقبل، ولن يتم ذلك إلا بوجود نظام

تعليمي ينمي هذه المهارات. وقد ظهرت العديد من التصنيفات والأطر والنماذج لهذه المهارات. وناقش آبلا Aabla, (2017) نماذج التعلم للقرن الحادي والعشرين والتي تهدف إلى تقديم مراجعة لنماذج التعلم السائدة في القرن الحادي والعشرين وتسليط الضوء على أهميتها في إعداد المتعلمين ليكونوا مواطنين فاعلين ومساهمين في عالم اليوم. ومن أشهرها (شكل١):



شكل (١) نماذج التعلم السائدة في القرن الحادي والعشرين، Aabla, (2017)

أولاً: الإطار الذي طورته P21 من أجل مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين:

واصلت P21 بناء التحالفات والشراكات الدولية مع العديد من المنظمات حول العالم والتركيز على مدارس التعليم العام (k-12) ومن ثم التوسع لتشمل التعليم المبكر (الطفولة المبكرة) وخارج المدرسة، وبيئات المدارس العالمية. وتدير P21 برنامجًا نموذجيًا يعكس سمات، مثل: الكفاءة العالمية و4C.

وقد انضمت P21إلى Battelle for Kids (BFK) في عام ٢٠١٨ وهي منظمة وطنية غير ربحية ملتزمة بالتعاون مع النظم والمجتمعات المدرسية لتفعيل مهارات القرن الواحد والعشرين لكل طالب، وتأسست في عام ٢٠٠١ بصفتها رائدة في مجال التعليم في القرن الحادي والعشرين، تقوم BFK بابتكار رابطاتها وشركائها في العمل وقادة النظام المدرسي لتصميم وتنفيذ الخبرات التعليمية التي تُعِدُّ جميع الطلاب ليصبحوا متعلمين ومساهمين مدى الحياة في عالم دائم التغير. ويشمل نهج المنظمة المجتمع المدرسي بأكمله–المعلمون بالشراكة مع الطلاب والأسر والشركات والمجتمع المحلي وغيرهم–لإحداث تأثير دائم لكل طفل (Battelleforkids ,2019b).

وتم تقسيم المهارات إلى ثلاث مجالات رئيسة ويندرج تحتها مهارات فرعية، (Battelleforkids ,2019a) وهي:

١–مهارات التعلم والابتكار وتشمل: مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتعاون، والتواصل.

٢–مهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية وتشمل: الثقافة المعلوماتية، والثقافة الإعلامية، والوسائط المتعددة، وثقافة المعرفة التكنولوجية.

٣–مهارات الحياة والمهنة وتشمل: مهارات المرونة والتكيف، الإنتاجية والمساءلة، المبادرة والتوجيه الذاتي، ومهارات اجتماعية، والقيادة والمسؤولية.

مهارات القرن الحادي والعشرين وتدريس التربية الفنية:

أعدت شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين بالتعاون مع الجمعية الوطنية للتربية الفنية National Art Education Association (NAEA)

خريطة توضح كيفية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس التربية الفنية من K-12 حيث أعدت مخرجات تعليمية لكل مهارة رئيسة ومهارة فرعية من مهارات القرن الحادي والعشرين على المتعلمين أن يحققوها في نهاية الصفوف الرابع، والثامن (الثاني المتوسط)، والثاني عشر(الثالث الثانوي) : G4, G8, G12 وقدمت أمثلة لكيفية تحقيق هذه المخرجات ضمن أنشطة تدريس التربية الفنية داخل الصف أو خارجه، وفي دراسة لشيرلروي وآخرين (Charleroy, et, al, 2011) كشفت فيها عن مقارنة المعايير الوطنية الأمريكية في التربية الفنية مع مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك من خلال خريطة مهارات القرن الحادي والعشرين في التربية الفنية والتي تم إعدادها من قبل P21 وأظهرت هذه الدراسة المقارنة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارة الإبداع، والابتكار ماعدا التواصل، وكذلك توفر مهارات المعلوماتية والإعلامية والتكنولوجية، وعدم توفر مهارات المهنة والحياة في المعايير. وقد حددت P21أن عمليات التعليم والتعلم يجب أن تتم في بيئات حقيقية وليس بيئات مجردة كما هو واقع المدارس الحالي، وقد أصدرت NAEA بيانًا توضح فيه موقفها من مهارات القرن الحادي والعشرين وتعليم الفنون البصرية والذي تم اعتماده في عام ٢٠١٠ ومراجعته في ٢٠١٣ وإعادة مراجعته في ٢٠١٦، وقد كان ل NAEAدور – كجمعية وطنية متعاونة – في تشكيل خريطة الفنون للشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين ، وبوصفها أحد الموقعين على برنامج العمل الوطني P21، حيث أوضحت NAEAأنها تدرك أهمية جعل جميع الطلاب يغادرون المدرسة مستعدين بالمهارات والمعارف

لمواجهة التحديات التي تنتظرهم. تحقيقًا لهذه الغاية، حيث تؤيد المبادئ التالية (NAEA,2016):

* أن الفنون البصرية معترف بها كمواضيع أساسية في إطار P21.

* أن الفنون البصرية توفر الفرص لجميع الطلاب لبناء مهاراتهم وقدراتهم فيما تسميه P21"مهارات التعلم والابتكار" ، وتحديدًا: الإبداع والابتكار ، والتفكير الناقد، والتواصل والتعاون.

* أن الفنون البصرية توفر الفرص لجميع الطلاب لبناء مهاراتهم وقدراتهم فيما تسميه P21 "مهارات الإعلام والوسائط والتكنولوجيا" وتحديدًا: الثقافة المعلوماتية والثقافة الإعلامية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا).

* أن الفنون البصرية توفر الفرص للطلاب لبناء مهاراتهم وقدراتهم فيما تسميه P21 "المهارات الحياتية والمهنية" ،وتحديدًا: المرونة والقدرة على التكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية وعبر الثقافات الإنتاجية، والمساءلة، والقيادة والمسؤولية.

ثانيًا: نموذج الاستعداد الوظيفي والمهني لديفيد كونلي:

طور هذا النموذج ديفيد كونلي Conley (2014) بالتعاون مع مركز تحسين السياسة التعليمية(EPIC)Educational Policy Improvement Center إذ سلط الضوء على المفاتيح الأربعة التي يمكن للمعلمين استخدامها لإعداد الطلاب، وهي مجموعة كاملة من المهارات والمحتوى اللازمة لينجح الطالب لاحقًا في سوق العمل، وهي كالآتي:

١. مفتاح الاستراتيجيات المعرفية.

٢. مفتاح المحتوى والمعرفة.

٣. مفتاح تعلم المهارات والتقنيات.

٤. مفتاح نقل المعرفة والمهارات.

ثالثا: نموذج المهارات السبع للبقاء على قيد الحياة لتوني واجنر:

كشف توني واجنر(2014) Wagner ، المدير المشارك لمجموعة قيادة التغيير Change Leadership Group (CLG) بجامعة هارفارد، عن مهارات البقاء السبعة التي سيحتاج إليها الناس للبقاء والنمو في القرن الحادي والعشرين. في كتابه لعام ٢٠٠٨، TheGlobal Achievement Gap، حدد توني واجنر عددًا لا يحصى من الطرق لتعزيز النظام التعليمي في الولايات المتحدة. تم التركيز في كتابه على ضرورة قيام جميع المؤسسات التعليمية بتدريس ما يسميه "مهارات البقاء السبعة، وهي: التفكير الناقد وحل المشكلات، التعاون والقيادة، المرونة والتكيف، الفضول والخيال، التواصل الكتابي والشفوي الفعال، المبادرة وريادة الأعمال، الوصول إلى المعلومات وتحليلها.

وقد ظهر العديد من الدراسات المهتمة بمهارات القرن الحادي والعشرين كما في دراسة (الباز،٢٠١٣) التي هدفت إلى إعداد قائمة بمعايير منهج العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقياس مدى توافر هذه المعايير، وإعداد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها لدى الطلاب، وقد قامت الباحثة بتحليل محتوى كتابي العلوم للصف الثالث المتوسط، وأظهرت نتائج الدراسة أن

مستوى معالجة كتابي العلوم لمعايير المنهج في النتيجة الكلية آو في نتائج معايير المنهج المختلفة كل على حدة كانت متدنية.

وهدفت دراسة الكلثم (٢٠١٣) إلى تحديد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب مراعاتها في محتوى كتاب الفقه المقرر على طلاب التعليم الثانوي وتحليل محتوى كتاب الفقه في ضوء هذه المهارات، باستخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، وأشارت النتائج إلى تقارب وضعف معالجة عناصر محتوى كتاب الفقه (١) لمهارات القرن الحادي والعشرين بحيث لم يتعد ٢٠% وأوصت الدراسة بتطوير منهج التربية الإسلامية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

أما في دراسة (أبو حسن ،٢٠١٥) التي هدفت إلى تقويم محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال تقويم منهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدم توافر مهارات القرن الحادي والعشرين إلا بدرجة ضئيلة. أما دراسة (إبراهيم وآخرين، ٢٠١٤) فاستقصت واقع استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس التربية الفنية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكنت عينة الدواسة من (٨٢) مدرس ومدرسة التربية الفنية للمرحلة الثانوية في العراق، وأظهرت نتائج الدراسة أن مدرسي التربية الفنية ينوعون في مهارات التدريس ويستخدمون مهارة الاتصال الفعال، وطريقة التفكير الناقد، والتوصل إلى حلول إبداعية، ومهارة حل المشكلات،

وخلصت إلى أهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في دروس التربية الفنية. وتعرّفت دراسة (الخزيم ، والغامدي، ٢٠١٦) على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية، وأعد الباحثان لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى التي تم بناؤها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين المحكمة، والتي بلغ عددها (٥٣) مهارة توزعت على سبعة مجالات رئيسة، وأظهرت نتائج الدراسة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين بنسبة ٤١% وهي درجة متوسطة حسب تقييم الباحثين، وأوصى بتقديم محتوى يسهم في تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين وتضمين موضوعات المحتوى والأنشطة والمهارات الإعلامية والاجتماعية اللازمة واستخدام التقنيات في معالجة المعلومات والبيانات وعرضها.

أما دراسة يونس (٢٠١٦) والتي هدفت إلى تقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين؛ حيث استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة البحث من أهداف منهج الجغرافيا ومحتواه وأنشطته وتدريباته المتضمنة في الكتب الدراسية للمرحلة الثانوية العامة، وقد أظهرت نتائجها أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لم يصل إلى المستوى المقبول في أي صف من الصفوف الثلاثة، وأوصت الدراسة بمراجعة تصميم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

وبحثت دراسة سبحي (٢٠١٦) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، على مقررات العلوم لمطورة للصف الأول المتوسط للفصلين لعام ١٤٣٦-١٤٣٧ وأوضحت نتائجها انخفاض مستوى تضمين مقرر العلوم المطور لمهارات القرن الحادي والعشرين بشكل عام إذ بلغت النسبة ٢٢.٨٦%وعدم تضمن بعض المهارات، كالمهارات الحياتية وبلغت النسبة صفر %، وأوصت الباحثة بأهمية إعادة النظر في مقررات العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة، بحيث تتضمن المهارات الحياتية للقرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة المنصور (٢٠١٨) إلى البحث في درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصفوف العليا الأولية، وخلصت الدراسة إلى أن درجة تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام، فيما جاءت مهارات التعلم والابتكار بدرجة تضمين مرتفعة، ومهارات المهنة والحياة بدرجة تضمين متوسطة، فيما كانت مهارات الثقافة الرقمية بدرجة تضمين منخفضة، وأوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوي كتب العلوم وتطويرها في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

أما دراسة حجه (٢٠١٨) فتعرّفت على مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، وفي كتب العلوم للمرحلة

الأساسية للصفوف من السابع وحتى التاسع في فلسطين، والتي أشارت إلى تدني تضمين كتب العلوم لمهارات القرن الحادي والعشرين الرئيسة والفرعية وعدم تضمينها لمهارات أخرى منها استخدام التكنولوجيا والمبادرة والتوجيه الذاتي والقيادة والمسؤولية. وأوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في كتب العلوم للصفوف من السابع وحتى التاسع وإعادة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين فيها. وفي دراسة شاكيا داكي (Chalkiadaki,2018) والتي ناقشت مهارات القرن الحادي والعشرين والكفايات في التعليم الابتدائي. إذ تم تحليل عينة من الدراسات والمقالات السابقة من عام ٢٠١٠ وحتى ٢٠١٧ بناءً على معايير محددة (٤٠ دراسة ومقالة) بهدف معرفة الأطر التي يشدد عليها معظم الباحثين المهتمين بمهارات وكفايات القرن الحادي والعشرين في التعليم الابتدائي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات اهتمامًا خاصًا بالمهارات والكفايات المتعلقة بشروط تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والحاجة إلى الابتكار. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالحفاظ على التوازن بين الاحتياجات الشخصية والاجتماعية للمتعلمين وتنمية مهاراتهم لتحقيق النتائج المرجوة خصوصًا في التعليم الابتدائي.

ويلاحظ من الدراسات السابقة تدني تضمين المهارات في المناهج الدراسية كما في (حجه، ٢٠١٨؛ سبحي، ٢٠١٦؛ أبو حسن، ٢٠١٥؛ الكلثم، ٢٠١٣؛ الباز، ٢٠١٣) أو وجودها بدرجة متوسطة كما في دراسة (المنصور ٢٠١٨؛ الخزيم والغامدي، ٢٠١٦)، كذلك الإشارة والتوصية بأهمية تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج، وتتشابه الدراسة مع الدراسات

السابقة في استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين الواردة في الإطار الذي طورته P21، وتختلف معها في المؤشرات الخاصة بالتربية الفنية، والمحتوى الذي يتم تحليله وهو منهج التربية الفنية، كذلك تختلف عن دراسة (إبراهيم وآخرين، ٢٠١٤) في أن دراسة إبراهيم تتناول واقع استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس التربية الفنية وعينة الدراسة معلمي التربية الفنية في العراق، بينما الدراسة الحالية مختلف في المنهج والعينة حيث تحلل محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة، وقد لاحظت الباحثة عدم وجود دراسة تحلل محتوى كتب التربية الفنية – على حد علمها- لذا جاءت أهمية تطبيق هذه الدراسة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى، وهو من أساليب البحث العلمي المندرجة تحت منهج البحث الوصفي،" ويعد عملية جمع بيانات ومعلومات بطريقة منظمة حول محتوى معين" (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢٦). ويرصد بشكل متكرر ومنظم وحدة تحليل مختارة سواء كانت كلمة أو موضوعًا أو مفردة، وبهذا تتضح مناسبة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى لأسئلة الدراسة وأهدافها.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع مقررات التربية الفنية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فشملت كتب التربية الفنية

للمرحلة المتوسطة بجزأيها الأول والثاني طبعة ١٤٤٠/١٤٤١هـ (٢٠١٩م) والبالغ عددها ٦ كتبٍ.

ثالثًا: أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى والتي تم بناؤها من خلال الإطار الذي طورته P21 من أجل مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين؛ وقد اختارت الباحثة هذا النموذج لتطبيقه في تحليل المحتوى لهذه الدراسة بالنظر إلى وجود العديد من المشاريع والدراسات التي تبنت هذا النموذج في التعليم والتعلم في المدارس حول العالم كما في (الباز، ٢٠١٣؛ الخزيم والغامدي، ٢٠١٦؛ سبحي، ٢٠١٦؛ المنصور، ٢٠١٨؛ حجة، ٢٠١٨)، كذلك وجود خارطة للفنون مفصلة في مقرر التربية الفنية ساعدت في بناء قائمة المهارات اللازمة (Dean, et al.,2010; Charleroy, et al. 2011) وبذلك تم تحويل الإطار الذي طورته P21 من أجل مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين إلى أداة تحليل محتوى، من خلال تحديد ثلاث مجالات رئيسة وهي المهارات الرئيسة، يندرج تحتها اثنا عشر مهارة فرعية، ولكل مهارة فرعية عدد من المؤشرات والتي سيتم التحيل في ضوئها، وتضمنت الأداة في صورتها الأولية (٩٤) مؤشرًا. وقد تم تحديد مصادر اشتقاق قائمة مهارات القرن الواحد والعشرين والمحاور التي تندرج ضمنها من خلال الاطلاع على الأدبيات والمراجع العلمية المتخصصة والدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج، ومنها دراسة (الباز، ٢٠١٣؛ الخزيم والغامدي، ٢٠١٦؛ المنصور، ٢٠١٨؛ (Charleroy, 2011وتم الاطلاع على وثيقة

التربية الفنية (وثيقة منهج التربية الفنية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام- الرياض ١٤٢٧، وزارة التربية والتعليم.) وأهداف تعليم التربية الفنية للمرحلة المتوسطة، وكذلك آراء بعض المختصين في المناهج وطرق التدريس.

١- التحقق من صدق أداة الدراسة: تعتمد طرق تقدير حساب الصدق على أحكام خبراء المواد الدراسية وعلى هذا الأساس قامت الباحثة بعرض القائمة بصورتها المبدئية على (٦) ستة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التربية الفنية، والمناهج العامة، وطلب منهم إبداء ملحوظاتهم من حيث: مدى انتماء المؤشر للمهارة الفرعية والرئيسة، ومدى وضوح العبارة، ومناسبة توافرها في كتب التربية الفنية للصف الثاني المتوسط، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسبًا. وقد كانت الأداة تحوي ٣ مجالات رئيسة للمهارات، و١٢ مهارة فرعية، و٩٤ مؤشر. بعد ذلك تم إجراء بعض التعديلات في ضوء اقتراحاتهم وآرائهم، حيث تم حذف بعض المؤشرات التي إما كانت صياغتها غير مناسبة أو مكررة بصياغة أخرى أو غير مناسبة أو لا تنتمي للمجال، وبذلك تكونت الأداة بصورتها النهائية من ٦٦ مؤشرًا (ملحق١).

٢-ثبات أداة الدراسة: ثبات الأداة: يقصد به أنه إذا أعيد تطبيق الأداة مرة أخرى فإنها تعطي نفس النتائج تقريبًا؛ لذا قامت الباحثة بحساب ثبات الأداة، وذلك بتحليل وحدة من كتاب التربية الفنية، ثم معاودة تحليلها مرة

أخرى بعد أسبوعين، واستخدمت الباحثة معادلة هولستي Holisti لحساب معامل الثبات والذي ينص على:

$$R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

- حيث:
- Rثبات بطاقة التحليل
- Mعدد المعايير التي اتفق عليها المحلل الأول والثاني
- N1عدد المعايير في التحليل الأول
- N2عدد المعايير في التحليل الثاني
- وكان معامل الثبات (٩٦.٤٧٪) وهو معدل ثبات عال، كما في الجدول (١):

جدول (١) معامل ثبات بطاقة التحليل

مهارات القرن الحادي والعشرون	التكرار في التحليل الأول	التكرار في التحليل الثاني	عدد مرات الاتفاق	معامل الثبات
مهارات التعلم والابتكار	٣٨	٤٧	٣٨	٨٩.٤١٪
المهارات التكنولوجية، والمعلوماتية، والوسائط	٥	٥	٥	١٠٠٪
مهارات المهنة والحياة	٦	٦	٦	١٠٠٪
المجموع	٤٩	٥٨	٤٩	٩٦.٤٧٪

رابعا: ضوابط التحليل:

بعد تحقق الباحثة من صدق وثبات أداة تحليل المحتوى، تم استخدام الأداة وفق الآتي:

- هدف التحليل: هدف التحليل إلى تحديد مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

- عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل بجميع الموضوعات الواردة في جميع كتب التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بجزأيها الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

- تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للكتب، مع استبعاد الغلاف والمقدمة والفهارس والمصطلحات.

- تم التحليل في ضوء قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشراتها المحكمة.

- اشتمل التحليل على أسئلة نهاية المجال وجميع الرسومات والأشكال والصور والأنشطة الواردة في المحتوى.

- تم اعتبار السؤال أو النشاط الرئيس وما يحتوي عليه من بنود فرعية بتكرار واحد؛ إذ إنه في الغالب يحتوي على فكرة واحدة.

- تحديد فئات التحليل: تحددت فئة التحليل في المؤشرات.

- تحديد وحدة التحليل: تم اختيار الجملة والفقرة والصورة وحدةً للتحليل؛ بالنظر إلى مناسبتها لهدف عملية التحليل.

خامسًا: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة النسب المئوية والتكرارات والرسوم البيانية، وتم تحديد معيار التضمين، بحيث تم تصنيف المعيار إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: **طول الفئة** = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (١٠٠-٠) ÷ ٣ = ٣٣.٣، لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٢)

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

درجة التضمين	النسبة المئوية	
	إلى	من
متضمن بدرجة منخفضة	٪٣٣.٣٣	٪٠
متضمن بدرجة متوسطة	٪٦٦.٦٦	من ٣٣.٣٤٪
متضمن بدرجة عالية	٪١٠٠	من ٦٦.٦٧٪

نتائج السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينصّ السؤال الأول للدراسة على " ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء تحليل المحتوى لكتب التربية الفنية في الصف الأول المتوسط والذي يحتوي على أربع وحدات في كتاب الفصل الدراسي الأول وهي (الرسم – النسيج – الزخرفة – المعادن) وخمس وحدات في كتاب الفصل الدراسي الثاني وهي (الرسم – الطباعة – الخشب – المعادن – الخزف) حيث تم إجراء تحليل المحتوى مستخدمة بطاقة

تحليل المحتوى التي تعد أداة للدراسة الحالية، ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية وتحديد درجة التضمين لكل منها على النحو الذي تبينه الجداول التالية:

جدول (٢) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (الفرعية) في محتوى كتب التربية الفنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية

م	مجال المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	عدد المؤشرات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الأول المتوسط		
				ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	التفكير الناقد	٧	٤٩	٪٣٧.١٢	٣١	٪٢٤.٢٢	٨٠	٪٣٠.٧٧	منخفضة
		التواصل	٥	٤١	٪٣١.٠٦	٤٢	٪٣٢.٨١	٨٣	٪٣١.٩٢	منخفضة
		الإبداع	٧	٢٣	٪١٧.٤٢	٣٠	٪٢٣.٤٤	٥٣	٪٢٠.٣٨	منخفضة
		التعاون	٤	٠	٪٠.٠٠٠	١	٪٠.٧٨	١	٪٠.٣٨	منخفضة
٢	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط	الثقافة المعلوماتية	٥	٧	٪٥.٣٠	٤	٪٣.١٣	١١	٪٤.٢٣	منخفضة
		الوسائط	٣	٥	٪٣.٧٩	١٧	٪١٣.٢٨	٢٢	٪٨.٤٦	منخفضة
		المعلومات والاتصال والتكنولوجيا	٦	١	٪٠.٧٦	١	٪٠.٧٨	٢	٪٠.٧٧	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	المرونة والتكيف	٤	٤	٪٣.٠٣	١	٪٠.٧٨	٥	٪١.٩٢	منخفضة
		المبادرة والتوجيه الذاتي	٦	٠	٪٠.٠٠٠	٠	٪٠.٠٠٠	٠	٪٠.٠٠٠	منخفضة
		الاجتماعية	٧	٠	٪٠.٠٠٠	٠	٪٠.٠٠٠	٠	٪٠.٠٠٠	منخفضة
		الإنتاجية والمسائلة	٥	٠	٪٠.٠٠٠	٠	٪٠.٠٠٠	٠	٪٠.٠٠٠	منخفضة
		القيادة والمسؤولية	٧	٢	٪١.٥٢	١	٪٠.٧٨	٣	٪١.١٥	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٢) أن مجالات المهارات الرئيسية لمدى تضمين مهارات القرن الواحد والعشرين قد تضمنها محتوى كتب التربية الفنية للصف الأول متوسط بنسب متفاوتة.

ففي مجال مهارات التعلم والابتكار: جاءت مهارات التفكير الناقد منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٨٠) بنسبة تضمين (٣٠.٧٧٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تضمين مهارات التفكير الناقد لم يحظ باهتمام كاف على الرغم من وجود العديد من المحتوى والأنشطة والتقييمات في النقد والتذوق الفني والتي تتطلب مهارات التفكير الناقد كالملاحظة والتحليل والمقارنة، أما مهارة التواصل فجميع المؤشرات قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٨٣) بنسبة تضمين (٣١.٩٢٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، مع وجود بعض المحتوى والأنشطة والتقييمات التي تشجع على التواصل لكنها لم تكن كافية لترفع نسبة التضمين، فيما جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات الابداع بدرجة تضمين منخفضة أيضًا؛ حيث كانت مهارات الابداع في الصف الأول المتوسط منخفضة بشكل عام فقد سجلت تكرار قدره (٥٣) بنسبة تضمين (٢٠.٣٨٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة؛ على الرغم من أهمية الإبداع في التربية الفنية وتضمينه من الأهداف الرئيسة للمرحلة المتوسطة ومع ذلك كان منخفضًا أكثر من مهارات التفكير الناقد والتواصل، وتعتقد الباحثة أن سبب ذلك تركيز كتب التربية الفنية على

المحتوى المعرفي أكثر من تنمية مهارات الإبداع والتي تظهر عند تنفيذ الأعمال الفنية والتي لم يتم التطرق لها كثيرا في كتب الصف الأول متوسط، فيما تم تضمين مهارات التعاون بدرجة منخفضة حيث لم تتضمن مهارات التعاون في الفصل الدراسي الأول مطلقا، في حين كان تكرار مهارات التعاون في الفصل الدراسي الثاني (١) بنسبة تضمين (٠.٧٨٪) وكانت مهارات التعاون في الصف الأول المتوسط منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١) بنسبة تضمين (٠.٣٨٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، وترى الباحثة أن السبب قد يعود لعدم اهتمام المحتوى بمهارة التعاون على الرغم من قيام الكثير من التطبيقات لإنتاج الأعمال الفنية على التعاون بين مجموعات الطلاب.

أما في مجال المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فقد جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات الثقافة المعلوماتية بدرجة تضمين منخفضة حيث تضمنت مهارات الثقافة المعلوماتية بشكل منخفض بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١١) بنسبة تضمين (٤.٢٣٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما مهارات ثقافة الوسائط فقد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٢٢) بنسبة تضمين (٨.٤٦٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة.

أما مهارات المعلومات والاتصال والتكنولوجيا فقد جاءت بدرجة تضمين منخفضة حيث تضمنت مهارات المعلومات والاتصال والتكنولوجيا بنسبة

منخفضة بشكل عام، وسجلت تكرار قدره (٢) بنسبة تضمين (٠.٧٧٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة وتعتقد الباحثة أن السبب يعود لضعف اهتمام المحتوى بالوسائل الإعلامية، والتقنية وكيفية التعامل معها وتطبيقها بصورة واضحة مما جعل مجال المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط يحتل المركز الثاني في درجة تضمين منخفضة.

وفي مجال مهارات المهنة والحياة فقد جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات المرونة والتكيف بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٥) بنسبة تضمين (١.٩٢٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما في مهارات المبادرة والتوجه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الإنتاجية والمسائلة فقد جاءت بدرجة تضمين منخفضة (منعدمة) حيث لم تتضمن أي من هذه المؤشرات في كتب التربية الفنية في الفصلين الأول والثاني معاً؛ لعدم وجود أهداف عامة أو خاصة في التربية الفنية لهذه المهارات وعدم اهتمام المحتوى بهذه المهارات. أما مهارات القيادة والمسؤولية قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٣) بنسبة تضمين (١.١٥٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. وتعتقد الباحثة إلى أن السبب يعود لضعف اهتمام المحتوى بمهارات المهنة والحياة وعدم إبرازه لأنشطة وتقييمات تقوم على المرونة والتكيف والمبادرة والمهارات الاجتماعية.. وذلك لعدم تضمينها في الأساس في أهداف التربية الفنية للصف الأول متوسط؛ وبذلك احتلت

مهارات المهنة والحياة المركز الأخير بدرجة تضمين منخفضة في بعض المهارات ومنعدمة في مهارات أخرى تم ذكرها أعلاه.

جدول (٣) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية

م	المهارات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الأول متوسط		
		ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	١١٣	٨٥.٦١٪	١٠٤	٨١.٢٥٪	٢١٧	٨٣.٤٦٪	عالية
٢	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط	١٣	٩.٨٥٪	٢٢	١٧.١٩٪	٣٥	١٣.٤٦٪	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	٦	٤.٥٥٪	٢	١.٥٦٪	٨	٣.٠٨٪	منخفضة
	متوسط تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين	٤٤	٣٣.٤٣٪	٤٢.٦٧	٣٣.٣٣٪	٨٦.٦٧	٣٣.٣٣٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٣) أن مهارات التعلم والابتكار كانت الأكثر حظًا في التضمين في كتب التربية الفنية في الصف الأول المتوسط إذ جاءت بدرجة تضمين عالية بتكرار قدره (٢١٧) يمثل نسبة (٨٣.٤٦٪) وهي درجة تضمين عالية في حين كان تكرار المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط في الصف الأول المتوسط منخفضة إذ سجلت بتكرار قدره (٣٥) بنسبة تضمين (١٣.٤٦٪) وجاءت مهارات المهنة والحياة في المرتبة الأخيرة بتكرار قدره (٨) وبنسبة تضمين (٣.٠٨٪) بذلك كان متوسط تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب التربية الفنية في الصف الأول المتوسط (٣٣.٣٣٪) وهي التي تشير إلى درجة تضمين منخفضة. وتعزو الباحثة ارتفاع مهارات التعلم والابتكار في محتوى كتب التربية الفنية للصف الأول

متوسط لطبيعة التربية الفنية التي تساعد في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتواصل من خلال لغة الفن، وقدرتها على تفعيل مهارات التفكير العليا كالتحليل والحكم والابداع. أما بالنسبة لتدني المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فيعود لضعف اهتمام المحتوى بهذه المهارات وعدم إبرازه لأنشطة تشجع على استخدام التقنية والمعلومات وكيفية الحصول عليها واستخدام الوسائط لإيصال رسائل متنوعة. فيما جاءت مهارات المهنة والحياة في المركز الأخير نظرا لعدم اهتمام المحتوى بهذه المهارات وقلة أو عدم وجود محتوى أو أنشطة أو تقييمات تشجع على تنمية هذه المهارات أو حتى الإشارة لها.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينصّ السؤال الثاني للدراسة على " ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء تحليل المحتوى لكتب التربية الفنية في الصف الثاني المتوسط والذي يحتوي على أربع وحدات في كتاب الفصل الدراسي الأول وهي (الرسم– الزخرفة –الخزف – الطباعة) وخمس وحدات في كتاب الفصل الدراسي الثاني وهي (الرسم –النسيج– الخشب – المعادن – الزخرفة) إذ تم إجراء تحليل المحتوى مستخدمة بطاقة تحليل المحتوى التي تعد أداة للدراسة الحالية ثم استخراج التكرارات والنسب

المئوية وتحديد درجة التضمين لكل منها على النحو الذي تبينه الجداول التالية:

جدول (٤) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (الفرعية) في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية

م	مجال المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	عدد المؤشرات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الثاني المتوسط		
				ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	التفكير الناقد	٧	٨١	٤٢.٦٨٪	٦٥	٣٧.١٤٪	١٤٦	٤٠.١١٪	متوسطة
		التواصل	٥	٥٠	٢٦.٤٦٪	٦٥	٣٧.١٤٪	١١٥	٣١.٥٩٪	منخفضة
		الإبداع	٧	٢٧	١٤.٢٩٪	١٨	١٠.٢٩٪	٤٥	١٢.٣٦٪	منخفضة
		التعاون	٤	٣	١.٥٩٪	٠	٠.٠٠٪	٣	٠.٨٢٪	منخفضة
٢	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط	الثقافة المعلوماتية	٥	٩	٤.٧٦٪	٥	٢.٨٦٪	١٤	٣.٨٥٪	منخفضة
		الوسائط	٣	٤	٢.١٢٪	١	٠.٥٧٪	٥	١.٣٧٪	منخفضة
		المعلومات والاتصال والتكنولوجيا	٦	٤	٢.١٢٪	١٢	٦.٨٦٪	١٦	٤.٤٠٪	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	المرونة والتكيف	٤	١	٠.٥٣٪	٢	١.١٤٪	٣	٠.٨٢٪	منخفضة
		المبادرة والتوجيه الذاتي	٦	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	منخفضة
		الاجتماعية	٧	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	منخفضة
		الإنتاجية والمسائلة	٥	١	٠.٥٣٪	١	٠.٥٧٪	٢	٠.٥٥٪	منخفضة
		القيادة والمسؤولية	٧	٩	٤.٧٦٪	٦	٣.٤٣٪	١٥	٤.١٢٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٤) في مجال مهارات التعلم والابتكار أن جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات التفكير الناقد قد جاءت بدرجة تضمين متوسطة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١٤٦) بنسبة تضمين (٤٠.١١٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين متوسطة. وترجع الباحثة ذلك لزيادة تركيز المحتوى على النقد والتذوق الفني ومهارات التفكير العليا وتضمين مهارات عليا في النقد والتذوق الفني بشكل أكبر كالحكم واستخراج القيم الفنية، والجمالية في الأعمال الفنية، والمقارنة بين الأعمال الفنية، أما مهارات التواصل قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١١٥) بنسبة تضمين (٣١.٥٩٪) وهي مقاربة لدرجة تضمين هذه المهارة في الصف الأول متوسط، وذلك لأن الفن لغة تواصل وعلى الرغم من ذلك النسبة ما تزال منخفضة لقلة الأنشطة والمحتوى الذي يشجع على التواصل. وجاءت مهارات الابداع بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام حيث سجلت تكرار قدره (٤٥) بنسبة تضمين (١٢.٣٦٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة على الرغم من أن التربية الفنية ذات صلة مباشرة بالإبداع، ومع ذلك لم يظهر اهتمام المحتوى بهذه المهارة. في حين جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات التعاون بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٣) بنسبة تضمين (٠.٨٢٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، وهي مشابهة للصف الأول متوسط بقلة وجود الأنشطة أو المحتوى الذي يشجع على التعاون.

أما في مجال المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فقد جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات الثقافة المعلوماتية بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١٤) بنسبة تضمين (٣.٨٥٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما مهارات ثقافة الوسائط فقد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٥) بنسبة تضمين (١.٣٧٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة؛ كذلك جاءت مهارات المعلومات والاتصال والتكنولوجيا بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١٦) بنسبة تضمين (٤.٤٠٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة إلى عدم اهتمام المحتوى بتضمين المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط لاعتماده على الأساليب التقليدية في التربية الفنية القائمة على المهارات اليدوية بالرغم من دخول الفنون العالم التقني بشكل أوسع لكنه لم يواكب هذا التطور.

أما مجال مهارات المهنة والحياة يتضح من الجدول السابق (٤) أن جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات المرونة والتكيف قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٣) بنسبة تضمين (٠.٨٢٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما في مهارات المبادرة والتوجه الذاتي والمهارات الاجتماعية فقد جاءت بدرجة تضمين منخفضة (منعدمة) حيث لم تتضمن أي من هذه المؤشرات في كتب التربية الفنية في الفصلين الأول والثاني معاً لعدم وجود أهداف عامة أو

خاصة في التربية الفنية لهذه المهارات وعدم اهتمام المحتوى بهذه المهارات. وأظهرت نتائج التحليل أن جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات الانتاجية والمساءلة قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٢) بنسبة تضمين (٠.٥٥٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة؛ وكذلك جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات القيادة والمسؤولية بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١٥) بنسبة تضمين (٤.١٢٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، ونلاحظ أن مهارات المهنة والحياة أما ينعدم تضمينها أو أنها مضمنة بدرجة منخفضة وتعتقد الباحثة أن ذلك يعود لعدم اهتمام المحتوى بهذه المهارات وتركيزه على مهارات التعلم والابتكار بشكل أكبر.

جدول (٥) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية

م	المهارات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الثاني متوسط		
		ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	١٦١	٨٥.١٩٪	١٤٨	٨٤.٥٧٪	٣٠٩	٨٤.٨٩٪	عالية
٢	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط	١٧	٨.٩٩٪	١٨	١٠.٢٩٪	٣٥	٩.٦٢٪	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	١١	٥.٨٢٪	٩	٥.١٤٪	٢٠	٥.٤٩٪	منخفضة
	متوسط توافر مهارات القرن الحادي والعشرين	٦٣	٣٣.٣٣٪	٥٨.٣٣	٣٣.٣٣٪	١٢١.٣٣	٣٣.٣٣٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٥) أن مهارات التعلم والابتكار كانت الأكثر حظًا في التضمين في كتب التربية الفنية في الصف الثاني المتوسط إذ جاءت بدرجة تضمين عالية بتكرار قدره (٣٠٩) يمثل نسبة (٨٤.٨٩٪)

وهي درجة تضمين عالية في حين كان تكرار المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط في الصف الثاني المتوسط منخفضة إذ سجلت بتكرار قدره (٣٥) بنسبة تضمين (٩.٦٢٪)، وجاءت مهارات المهنة والحياة في المرتبة الأخيرة بتكرار قدره (٢٠) وبنسبة تضمين (٥.٤٩٪) بذلك كان متوسط تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب التربية الفنية في الصف الثاني المتوسط (٣٣.٣٣٪) وهي التي تشير إلى درجة تضمين منخفضة. وهي درجات تضمين مشابهة للصف الأول متوسط ماعدا ارتفاعها في مهارات التعلم والابتكار وذلك لتركيز المحتوى على تنمية وتضمين هذه المهارات والتي نجدها في الأنشطة الإبداعية والمحتوى القائم على التذوق والنقد الفني والتواصل بشكل أكبر من المجالات الرئيسة الأخرى كالمهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط والتي جاءت في المركز الثاني أما المركز الثالث والأقل في درجة التضمين فهو مجال مهارات المهنة والحياة لعدم اهتمام المنهج بهذه المهارات وعدم وجوده من ضمن الأهداف العامة للتربية الفنية للصف الثاني متوسط.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينصّ السؤال الثالث للدراسة على " ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإجراء تحليل المحتوى لكتب التربية الفنية في الصف الثالث المتوسط والذي يحتوي على أربع وحدات في كتاب الفصل الدراسي الأول وهي (الرسم –الزخرفة –الخزف – الطباعة) وخمس وحدات في كتاب الفصل الدراسي الثاني وهي (الرسم – الكاريكاتير– الخشب – المعادن – الزخرفة) إذ تم إجراء تحليل المحتوى مستخدمة بطاقة تحليل المحتوى التي تعد أداة للدراسة الحالية ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية وتحديد درجة التضمين لكل منها على النحو الذي تبينه الجداول التالية:

جدول (٦) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين (الفرعية) في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية

م	مجال المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	عدد المؤشرات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الثالث المتوسط		
				ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	التفكير الناقد	٧	٥٩	٤٥.٧٤٪	٧٥	٣٧.١٣٪	١٣٤	٤٠.٤٨٪	متوسطة
		التواصل	٥	٢٩	٢٢.٤٨٪	٥٩	٢٩.٢١	٨٨	٢٦.٥٩٪	منخفضة
		الإبداع	٧	٢٠	١٥.٥٠٪	٣٥	١٧.٣٣٪	٥٥	١٦.٦٢٪	منخفضة
		التعاون	٤	١	٠.٧٨٪	٢	٠.٩٩٪	٣	٠.٩١٪	منخفضة
٢	المهارات	الثقافة المعلوماتية	٥	١	٠.٧٨٪	١	٠.٥٠٪	٢	٠.٦٠٪	منخفضة

م	مجال المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	عدد المؤشرات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الثالث المتوسط		
				ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
	التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط									
		الوسائط	٣	٦	٤.٦٥٪	١٢	٥.٩٤٪	١٨	٥.٤٤٪	منخفضة
		المعلومات والاتصال والتكنولوجيا	٦	٤	٣.١٠٪	٣	١.٤٩٪	٧	٢.١١٪	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	المرونة والتكيف	٤	٠	٠.٠٠٪	٢	٠.٩٩٪	٢	٠.٦٠٪	منخفضة
		المبادرة والتوجيه الذاتي	٦	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	منخفضة
		الاجتماعية	٧	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	منخفضة
		الإنتاجية والمسائلة	٥	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	٠	٠.٠٠٪	منخفضة
		القيادة والمسؤولية	٧	٢	١.٥٥٪	٠	٠.٠٠٪	٢	٠.٦٠٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٦) في مجال مهارات التعلم والابتكار أن جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات التفكير الناقد قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١٣٤) بنسبة تضمين (٤٠.٤٨٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين متوسطة، وقد جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات التواصل قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٨٨) بنسبة تضمين (٢٦.٥٩٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما المؤشرات التي تعبر عن مهارات الابداع فقد جاءت بدرجة

تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٥٥) بنسبة تضمين (١٦.٦٢٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. وقد جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات التعاون بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٣) بنسبة تضمين (٠.٩١٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما مهارات التعاون قد جاءت بدرجة تضمين بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٣) بنسبة تضمين (٠.٩١٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، وهذه النتائج مقاربة لنتائج الصف الأول متوسط والثاني متوسط من حيث درجة التضمين فمهارات التفكير الناقد هي الأعلى وجاءت بدرجة متوسطة بسبب تضمين النقد والتذوق الفني وحل المشكلات في محتوى الكتب، بينما تنخفض باقي المهارات لدرجة منخفضة، على الرغم من أهمية مهارات الإبداع وتضمينها في الأهداف العامة للصف الثالث متوسط إلا أنها مازالت منخفضة وذلك لتركيز المحتوى على تنمية المهارات اليدوية للوصول للقدرة على القيام بإنتاج الأعمال الفنية والوصول لمستوى التطبيق فقط، بدون التشجيع على الوصول لمستوى الإبداع في المهارات.

وفي مجال المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط يتضح من الجدول السابق (٦) أن جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات ثقافة الوسائط قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (١٨) بنسبة تضمين (٥.٤٤٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما مهارات المعلومات والاتصال والتكنولوجيا فقد جاءت

بدرجة تضمين منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٧) بنسبة تضمين (٢.١١٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، حيث ترى الباحثة أن ذلك يعود لضعف اهتمام المحتوى بهذه المهارات وعدم إبرازه لأنشطة تشجع على استخدام التقنية والمعلومات وكيفية الحصول عليها واستخدام الوسائط لإيصال رسائل متنوعة.

أما في مجال مهارات المهنة والحياة فقد جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات المرونة والتكيف بدرجة تضمين منخفضة حيث لم تتضمن مهارات المرونة والتكيف في الفصل الدراسي الأول مطلقاً في حين كان تكرار مهارات المرونة والتكيف في الفصل الدراسي الثاني (٢) بنسبة تضمين (٠.٩٩٪) وكانت مهارات المرونة والتكيف في الصف الثالث المتوسط منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٢) بنسبة تضمين (٠.٦٠٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة. أما مهارات المبادرة والتوجه الذاتي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات الإنتاجية والمسائلة فقد جاءت جميعها بدرجة تضمين منخفضة (منعدمة) حيث لم تتضمن أي من هذه المؤشرات في كتب التربية الفنية في الفصلين الأول والثاني معاً لعدم وجود أهداف عامة أو خاصة في التربية الفنية لهذه المهارات وعدم اهتمام المحتوى بهذه المهارات. في حين جاءت جميع المؤشرات التي تعبر عن مهارات القيادة والمسؤولية قد جاءت بدرجة تضمين منخفضة حيث تضمنت مهارات القيادة والمسؤولية في الفصل الدراسي الأول بتكرار قدره (٢) يمثل نسبة (١.٥٥٪) وهي درجة تضمين منخفضة في حين لم يتم تضمين

مهارات القيادة والمسؤولية في الفصل الدراسي الثاني وكانت مهارات القيادة والمسؤولية في الصف الثالث المتوسط منخفضة بشكل عام في كتب التربية الفنية حيث سجلت تكرار قدره (٢) بنسبة تضمين (٠.٦٠٪) والتي تشير إلى نسبة تضمين منخفضة، ويعتبر مجال المهنة والحياة هو الأكثر انخفاضًا في درجة التضمين من بين المجالات السابقة، وذلك لعدم اهتمام المحتوى بهذا المجال وتضمينه في الأنشطة أو الأهداف أو التقييمات في كتب التربية الفنية للصف الثالث متوسط.

جدول (٧) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية

م	المهارات	الفصل الأول		الفصل الثاني		الصف الثالث متوسط		
		ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	١٠٩	٨٤.٥٠٪	١٧١	٨٤.٦٥٪	٢٨٠	٨٤.٥٩٪	عالية
٢	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط	١٨	١٣.٩٥٪	٢٩	١٤.٣٦٪	٤٧	١٤.٢٠٪	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	٢	١.٥٥٪	٢	٠.٩٩٪	٤	١.٢١٪	منخفضة
	متوسط توافر مهارات القرن الحادي والعشرين	٤٣	٣٣.٣٣٪	٦٧.٣٣	٣٣.٣٣٪	١١٠.٣٣	٣٣.٣٣٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٧) أن مهارات التعلم والابتكار كانت الأكثر حظًا في التضمين في كتب التربية الفنية في الصف الثالث المتوسط حيث جاءت بدرجة تضمين عالية بتكرار قدره (٢٨٠) يمثل نسبة (٨٤.٥٩٪)، وهي درجة تضمين عالية في حين كان تكرار المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط في الصف الثالث المتوسط منخفضة إذ سجلت بتكرار قدره (٤٧)

بنسبة تضمين (١٤.٢٠٪) وجاءت مهارات المهنة والحياة في المرتبة الأخيرة بتكرار قدره (٤) وبنسبة تضمين (١.٢١٪) بذلك كان متوسط تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب التربية الفنية في الصف الثالث المتوسط (٣٣.٣٣٪) وهي التي تشير إلى درجة تضمين منخفضة، وهذه النتائج متقاربة مع نتائج الصف الأول متوسط والثاني متوسط في أن مهارات التعلم والابتكار جاءت بدرجة عالية نظرا لتفعيل النقد والتذوق الفني ومهارات التفكير في محتوى التربية الفنية، أما في ما يتعلق بالمهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فذلك يعود لعدم اهتمام المحتوى بتضمين أهداف وأنشطة وتقييمات في هذا المجال، أما مجال مهارات المهنة والحياة والتي كانت الأكثر انخفاضًا فيعود لعدم ورود هذه المهارات في الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة عموما وبالتالي عدم الاهتمام بتضمينها في محتوى كتب التربية الفنية للصف الثالث متوسط.

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينصّ السؤال الرابع للدراسة على " ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخراج التكرارات والنسب المئوية وتحديد درجة التضمين للصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط وكانت نتيجتها كما يلي:

جدول (٨) مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة في محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية

م	المهارات	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المرحلة المتوسطة		
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	درجة التضمين
١	مهارات التعلم والابتكار	٢١٧	٨٣.٤٦٪	٣٠٩	٨٤.٨٩٪	٢٨٠	٨٤.٥٩٪	٨٠٦	٨٤.٤٠٪	عالية
٢	المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط	٣٥	١٣.٤٦٪	٣٥	٩.٦٢٪	٤٧	١٤.٢٠٪	١١٧	١٢.٢٥٪	منخفضة
٣	مهارات المهنة والحياة	٨	٣.٠٨٪	٢٠	٥.٤٩٪	٤	١.٢١٪	٣٢	٣.٣٥٪	منخفضة
	متوسط توافر مهارات القرن الحادي والعشرين	٨٦.٦٧	٣٣.٣٣٪	١٢١.٣٣	٣٣.٣٣٪	١١٠.٣٣	٣٣.٣٣٪	٣١٨.٣٣	٣٣.٣٣٪	منخفضة

يتضح من الجدول السابق (٨) اتساق نتائج تحليل محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بصورة عامة من حيث تقارب النسب المئوية لتضمين مهارات القرن الواحد والعشرين في المحتوى لكل مجال من مجالات مهارات القرن الواحد والعشرين بين كل صف من صفوف المرحلة المتوسطة، ويعود سبب هذا الاتساق لتنظيم المدى والتتابع في مناهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة، فمهارات التعلم والابتكار كانت الأكثر حظًا في التضمين في كتب التربية الفنية في الصفوف الثلاثة: الأول والثاني والثالث المتوسط إذ كان تكرار الصف الثاني المتوسط هو الأعلى بتكرار قدره (٣٠٩) وبنسبة تضمين

(٨٤.٨٩٪) يليه الصف الثالث المتوسط بتكرار قدره (٢٨٠) وبنسبة تضمين (٨٤.٥٩٪) وفي المرتبة الثالثة الصف الأول المتوسط بتكرار قدره (٢١٧) وبنسبة تضمين (٨٣.٤٦٪) وكانت مهارات التعلم والابتكار في المرحلة المتوسطة تم تضمينها بتكرار قدره (٨٠٦) وبنسبة تضمين (٨٤.٤٠٪) وهي درجة تضمين عالية. وتتفق مع دراسة Charleroy, et al, (2011) التي أظهرت توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مهارة الإبداع، والتفكير الناقد ماعدا التواصل، أما دراسة الخزيم، والغامدي (٢٠١٦)، والمنصور (٢٠١٩) فتتفق معهما في درجة التضمين المتوسطة أو العالية للتفكير الناقد؛ وتعزو الباحثة الدرجة العالية لتضمين مهارات التعلم والابتكار نظرا لتحقيقها للأهداف العامة، والخاصة لتعليم وتعلم التربية الفنية في المرحلة المتوسطة وذلك من خلال مهارات التفكير الناقد بطرح محتوى ومواقف وإجراءات وأنشطة وتقييمات تنمي الملاحظة والتحليل والتصنيف والحكم والمقارنة؛ كذلك المهارات الإبداعية والتواصل نظرا لطبيعة التربية الفنية التي تشجع على الإبداع والخيال والوصول لأفكار ورؤى جديدة تؤدي لدمج الأفكار والمعلومات و الخامات، ومن خلال التواصل بلغة الفنون بالصورة والكلمة.

أما المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط فجاء تضمينها في المرتبة الثانية إذ تم تضمينها في الصف الثالث المتوسط بتكرار قدره (٤٧) وبنسبة تضمين (١٤.٢٠٪) يليه الصف الأول المتوسط بتكرار قدره (٣٥) وبنسبة تضمين (١٣.٤٦٪)، ثم الصف الثاني المتوسط بتكرار قدره (٣٥) وبنسبة

تضمين (٩.٦٢٪) وكانت المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط في المرحلة المتوسطة قد تم تضمينها بتكرار قدره (١١٧) وبنسبة تضمين (١٢.٢٥٪) وهي درجة تضمين منخفضة. وتعزو الباحثة السبب في انخفاض تضمين المهارات التكنولوجية والمعلوماتية والوسائط إلى عدم وجود أهداف عامة للمرحلة المتوسطة متعلقة بهذه المهارات، وقد ظهر التضمين من خلال بعض الأنشطة البسيطة التي تشير بشكل عابر لاستخدام الانترنت أو الرجوع لمصادر متنوعة، وقد يكون بسبب عدم مراعاة مصممي المناهج لأهمية التقنية في تعليم التربية الفنية على الرغم من إدراج مقرر الحاسب في المرحلة المتوسطة. كما تشير الباحثة إلى عدم اهتمام المنهج بالتوثيق أو تدريب الطالب على كيفية البحث، وتقييم المعلومات واختيارها. ففي الغالب كانت الأنشطة تشير إلى البحث بشكل عام، ولا يوجد أي أنشطة أو إشارة في المحتوى إلى كيفية استخدام التطبيقات أو البرامج التقنية، وتتفق مع دراسة Charleroy, et al, (2011) ، والكلثم (٢٠١٣)، وأبو حسن (٢٠١٥) ، والخزيم والغامدي(٢٠١٦)، وسبحي (٢٠١٦).

في حين جاءت مهارات الحياة والمهنة في المرتبة الثالثة؛ إذ تم تضمينها في الصف الثاني المتوسط بتكرار قدره (٢٠) وبنسبة تضمين (٥.٤٩٪)، يليه الصف الأول المتوسط بتكرار قدره (٨) وبنسبة تضمين (٣.٠٨٪) ثم الصف الثالث المتوسط بتكرار قدره (٤) وبنسبة تضمين (١.٢١٪)، وكانت مهارات الحياة والمهنة في المرحلة المتوسطة قد تم تضمينها بتكرار قدره (٣٢) وبنسبة تضمين (٣.٣٥٪) وهي درجة تضمين منخفضة. وكان متوسط

تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتب التربية الفنية في المرحلة المتوسطة (٣٣.٣٣٪) والتي تشير إلى درجة تضمين منخفضة؛ وعلى الرغم من وجود أهداف عامة للمرحلة المتوسطة تشير إلى أهمية الوعي بالبُعد المهني والاقتصادي في مجالات فنية مختلفة إلا أن الأهداف الخاصة للصف سواء الأول أو الثاني أو الثالث لا تشير إلى هذا البعد بشكل واضح مما أدى لانعدام أو انخفاض تضمين هذا المجال الرئيس من مجالات المهارات الرئيسة للقرن الواحد والعشرين في محتوى كتب التربية الفنية للمرحلة المتوسطة عمومًا، وقلة الأنشطة والمواقف التي تعزز هذا الجانب، فيحتاج المنهج إلى أنشطة ومحتوىً متخصصٍ يربط مهارات المهنة، والحياة بالتربية الفنية. فمهارات التعاون والعمل في فريق والقيادة فقد توافرت بدرجة منخفضة؛ وذلك بسبب ضعف اهتمام المحتوى بالمواقف أو الأنشطة التي تدعم مهارات القيادة والتعاون، كالأعمال الجماعية والمشاريع؛ مع العلم بأن كثيرًا من الإنتاج الفني في حصص التربية الفنية يتم من خلال مشاريع فنية جماعية يظهر فيها القيادة ومهارات التعاون، ولكن لا يوجد إشارة كافية إليها في المحتوى بحيث انخفض مستوى تضمين هذه المهارات في محتوى كتب التربية الفنية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من: Charleroy, et al, (2011)الكلثم (٢٠١٣)، وأبو حسن (٢٠١٥)، ويونس (٢٠١٦)، وسبحي (٢٠١٦)، وحجه (٢٠١٨) في انعدام أو انخفاض وتوفر مهارات المهنة والحياة في المحتوى.

توصيات الدراسة:

توصي الباحثة بما يأتي:

١-استفادة وزارة التعليم ممثلة بمطوّري المناهج والخبراء من نتائج الدراسة الحالية بتقديم محتوىً يتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التربية الفنية.

٢- التأكيد على تضمين المهارات غير الممثلة نهائيًا في محتوى التربية الفنية، والمهارات المنخفضة.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١-تقويم وتطوير مناهج التربية الفنية من خلال مهارات القرن الحادي والعشرين.

٢-المقارنة بين مهارات القرن الحادي والعشرين ومعايير التربية الفنية في المملكة العربية السعودية.

٣-برامج مقترحة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في التربية الفنية وقياس أثرها.

* * *

المراجع العربية :

- إبراهيم، ليلى؛ وعباس، صادق؛ وإمام، إيمان (٢٠١٤). واقع استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس التربية الفنية من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية بالعراق. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٢٣٣-٢٥٥.
- أبو حسن، ياسمين؛ وخال، محمد؛ وعلام، عباس (٢٠١٥). تقويم محتوى وأنشطة مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية*، (١٨)، ١١٢٣-١١٤٧.
- الباز، مروة (٢٠١٣). تطوير منهج العلوم للصف الثالث الإعدادي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٦(٦)، ١٩١-٢٣١.
- حجة، حكم (٢٠١٨). مدى تضمين كتب العلوم للمرحلة الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين، *دراسات- العلوم التربوية*، ٤٥(٣)، ١٦٣-١٧٨.
- الخزيم، خالد؛ والغامدي، محمد (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *رسالة التربية وعلم النفس*، ٥٣١ ،٦١-٨٨.
- سبحي، نسرين (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز،١(١) ،٩-٤٤.
- شرف، نوال (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٦، ١٤٣٥- ١٤٥٧.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومة، أسسه، استخداماته*. مصر: المستقبل العربي.

- القرارعة، أحمد (٢٠١٣). مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، الأردن، (١٣)، ١-٢٢.
- الكلثم، حمد (٢٠١٣). تحليل محتوى كتاب الفقه " ١" للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة التربية (جامعة الأزهر)*، ١(١٥٤)، ٢٢٤-٢٤٣.
- المنصور، عرين (٢٠١٨) *درجة تضمين كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين*)رسالة ماجستير غير منشورة(جامعة آل البيت، الأردن.
- وزارة التعليم (٢٠١٩أ). *التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠*، تم الاسترجاع ١ يناير، ٢٠٢٠ من https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx
- (وزارة التعليم (٢٠١٩ب). *استراتيجية وزارة التعليم،٢٠١٦-٢٠٢٠* ، تم الاسترجاع ١ يناير، ٢٠٢٠ من https://www.moe.gov.sa/ar/about/Documents/Strategy_of_the_Ministry_of_Education.pdf#search=%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%8A%D8%AF%D9%81%D8%B9%20%D8%A8%D8%B9%D8%AC%D9%84%D8%A9%20%D8%A7%D9%82%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D8%AF%D9%86%D8%A7%20%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B7%D9%86%D9%8A
- يونس، إدريس (٢٠١٦). تقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٧٦)، ٦٣-٩٢.

المراجع الأجنبية:

- Aabla, B. (2017). A Review on 21st Century Learning Models. *International Interdisciplinary Journal of Education*, *1*(8), 1-10.
- Abdullah, M., & Osman, K. (2010). 21st century inventive thinking skills among primary students in Malaysia and Brunei. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *9*, 1646-1651.
- Battelleforkids (2019a). *Framework Definitions*. Retrieved January 5th ,2020 from http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf
- Battelleforkids (2019b). *About-us*. Retrieved December 19th, 2020 fromhttps://www.battelleforkids.org/about-us
- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, *11*(3), 1-16.
- Charleroy, A., Gentry, C., Greco, A., Rubino, N., & Schatz, M. (2011). Arts Education Standards and 21st Century Skills: An Analysis of the National Standards for Education (1994), As Compared to the 21st Century Skills Map for the Arts. *New York, NY: The College Board Office of Academic Initiatives*, 45, 10023-6992.
- Conley, D. (2014). *Getting ready for college, careers, and the common core*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dean, C., Ebert, C. M. L., McGreevy-Nichols, S., Quinn, B., Sabol, F. R., Schmid, D., ... & Shuler, S. C. (2010). 21st Century Skills Map: The Arts. *Partnership for 21st Century Skills.* Retrieved February 18th ,2020 from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519500.pdf
- Fisser P. & Thijs A. (2015, March). Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education. Paper presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Las Vegas, NV, United States. Retrieved February 18th ,2020 from http://site.aace.org/

- Laughlin, T. (2014). *21st century pedagogy: Integrating 21st century skills into literacy content in a sixth grade English classroom*. University of Northern Colorado.
- Licciardello, R. (2015). *The Impact of Globalization and Multinational Companies on the Development of Educational Policy and 21st Century Skills in the Costa Rican Educational System* (Doctoral dissertation) University of Southern California.
- Mcintyre-Odoms, B. E. (2015). *Elementary Principals' Perceptions of 21st Century Skills in Southeastern Virginia* (Doctoral dissertation). Virginia Tech
- NAEA Position Statement on 21st Century Skills and Visual Arts Education (٢٠١٦)Retrieved January 20th ,2020 from https://www.arteducators.org/advocacy/articles/496-naeaposition-statement-on-21st-century-skills-and-visual-arts-education
- Soh, T. M. T., Arsad, N. M., & Osman, K. (2010). The relationship of 21st century skills on students' attitude and perception towards physics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 546-554.
- Sukor, N. S., Osman, K., & Abdullah, M. (2010). Students' achievement of Malaysian 21st century skills in chemistry. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1256-1260
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review, *Computers in human behavior*, *72*, 577-588.
- Wagner, T. (2014). The global achievement gap: *Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it.* Hachette UK.

* * *

جودة الحياة لدى والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة

د. محمد سعد الدين أحمد القاضي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

جودة الحياة لدي والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة

د. محمد سعد الدين أحمد القاضي
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٢/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٢٨/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على جودة الحياة لدي والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية وعلاقتها بالرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة. وتكونت عينة البحث الحالي من (٢٨٠) من والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة ورضا الوالدين لزراعة القوقعة من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين جودة الحياة وأبعادها (جودة الصحة العامة، جودة العواطف، جودة الوقت، جودة الحياة الأسرية، جودة الصحة النفسية، الدرجة الكلية لجودة الحياة) ورضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية، حيث بلغت معاملات الارتباط (٠,٧٦٣،٠,٦٧٨،٠,٦٨٢، ٠,٧١٨، 0.731، ٠,٧٦٨) على التوالي وهي قيم دالة عند مستوي دلالة ٠,٠١. وقد أظهرت نتائج الدارسة أن مستوى جودة الحياة لدي والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية كان مرتفعا لدى أفراد عينة البحث، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات (الآباء والأمهات) في جودة الحياة والرضا الوالدي لزراعة القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية تعزى لمتغير النوع.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة ـ زراعة القوقعة ـ الرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة ـ ذوي الإعاقة السمعية.

The quality of life and its relation to parental consent to cochlear implantation for their children with hearing impairment.

Dr. Mohamed Sad El-Din Elkay

Department of Special Education - Faculty of Social Sciences
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The aim of this research is to identify the quality of life of parents of children with hearing disabilities and their relationship to parental satisfaction towards the cochlear implantation.

The current research sample consisted of (280) parents of children with hearing disabilities in Riyadh, and a measure of quality of life and parental satisfaction to the cochlear implant by the researcher is applied to them.

The results of the study revealed a statistically significant correlation between the quality of life and its dimensions (quality of public health, quality of emotions, quality of time, quality of family life, quality of mental health, total quality of life) and parents' satisfaction to cochlear implantation for their children with hearing disabilities.

(0.682,0.678,0.763, 0.718, 0.731, 0.768), respectively, which are values at the mean level of 0.01.

The results of the study showed that the quality of life and parental satisfaction of cochlear implantation for their children with hearing impairment was high in the study sample. There was also no statistically significant difference between the fathers and mothers in quality of life and parental satisfaction of cochlear implantation for their children with hearing impairment due to gender variability.

key words: quality of life, cochlear implantation, Parental satisfaction of cochlear implantation, hearing impaired.

المقدمة:

الأسرة هي البيئة الطبيعية الأولى التي يتعرض لها الطفل وأول وسط اجتماعي يحيط به، وهي التي تقوم بتكوين شخصية الطفل وتسوغه وتعمل على تكامل الشخصية لديه. وتلعب الأسرة دورا كبيرا وفعالا في تنمية قدرات الطفل، ولعل وجود طفل ذوي إعاقة سمعية داخل الأسرة يؤثر بالتأكيد على جوانب الحياة المختلفة الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للأسرة. لما ينتج عنه من ضغوط وأثار سلبية على الوالدين وعلى الأسرة بأكملها.

تواجه الأسرة التي يوجد بين أعضائها طفل ذوي إعاقة سمعية صعوبات وتحديات قد ينو بكاهلها بسبب الظروف غير العادية التي تخبرها تلك الأسرة، الأمر الذي تنشأ معه حاجات خاصة بتلك الأسر وما تستدعيه من متطلبات تمكنها من التقبل بتلك الظروف والتعامل معها بأساليب توافقية، ومن اكتساب المعرفة والخبرات والمهارات التي تساعد على استعادة فعاليتها. (درويش،٢٠١٣)

والأسرة هي التي تقضي أغلب الوقت مع الطفل وهي التي تراقب وتلاحظ سلوكياته وهي التي تنقل المعلومات والملاحظات عن جوانبه الغير عادية.. وتمر الأسرة بمراحل مختلفة منردود الأفعال حول وجود طفل ذوي إعاقة سمعيةلديهم فهناك الصدمة والنكران، والحيرة والارتباك، والشعور بالذنب مرورا بالرضا والقناعة والسعيلحل المشكلة وخاصة الوالدان، حيثأنهم أول منيتعرض لهذه المشاعر وبشكل مباشر، ولعل وجود طفل ذوي إعاقة سمعية يجعل منتلك المشاعر أقوى لأنه لا يوجد سبب واضح ومعروف، يمكنأن نعزو

إليهالحالة الموجودة لدى الطفل، مما يجعل الأمور تبدو أكثرصعوبة وشدة ولا يقتصرالأثر على الوالدينولنيمتد ليشمل جميعأفراد الأسرة وتبدأ الأسرة بالتعامل معالطفل ومحاولة مساعدته للحد منالمشكلات والعمل على التكيف بقدر الامكان بأساليب مختلفة. (طه ،٢٠١٣)

يعتبر ذوو الإعاقة السمعية من الفئات التي تحتاج إلى رعاية خاصة، حيث ينظرون إلى الحياة بنظرة مختلفة عن الآخرين. وتتأثر نظرتهم للحياة بظروف الإعاقة وما يحصلون عليه من دعم من قبل الآخرين في الأسرة أو المجتمع. وتحتاج هذه الفئات المهمة إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع ظروف الحياة في ظل الإعاقة، وتعتبر جودة الحياة من المؤشرات الهامة لجودة الخدمات المقدمة لهذه الفئات، ورضا الفرد عنها وإحساسه بالسعادة، والرغبة في الحياة. ولا شك أن أثر الإعاقة على الفرد المعاق وعلى المجتمع تفرض الاهتمام بالبحث عن كيفية تجنبها بالوقاية من حدوثها. (محمد ،٢٠١١)

ولأن السمع هو المدخل الرئيسي لنقل المعلومات إلى عقل الإنسان ومن خلاله ينمو العقل وتتكون الشخصية، فتلعب حاسة السمع دوراً مهاماً في تعلم اللغة والكلام في السنوات المبكرة من حياة الطفل. (Hoff,2001; Hoff,2005)

لذا تعتبر تكنولوجيا زراعة القوقعة من أحدث ما توصل إليه العلم لأولئك الذين لديهم فقدان سمعي تام أو شبه تام في الأذنين، والتي تقف المعينات السمعية ـ على الرغم من تقدمها ـ عاجزة عن تعويض فقدانهم السمعي. ونظرا لعدم توفر بقايا سمعية لدى هؤلاء، قام الباحثون باكتشاف وسيلة بديلة وهي

حث العصب السمعي عن طريق قطب يزرع داخل الأذن الداخلية، وفي هذه الحالة يتم استقبال الصوت بواسطة مكبر للصوت صغير يوضع خارج الأذن، ثم يحول الصوت ليتم معالجته تكنولوجيا بهدف تبسيطه بحيث يسهل على الأذن إدراكه. (Ingestion ,٢٠١٠)

وقد قام الباحثون بتجربة عملية زراعة القوقعة الإلكترونية على المصابين بفقدان سمعي مكتسب بعد تعلم اللغة إثر حادث أو مرض، حيث كان لأولئك ذاكرة سمعية للأصوات. وكانت الخطوة التالية هي إجراء عملية زراعة القوقعة على الأطفال الصغار، وتعتبر هذه الخطوة أصعب من حيث التأهيل السمعي واللغوي اللازم بعد إجراء العملية. (عمر،٢٠١٦)

وأشار (Cleary,Pisoni &Kirk)٢٠٠٥, إلى أن الأطفال ضعاف السمع ذوي زراعة القوقعة هم أكثر قدرة على تحسين اللغة التعبيرية والاستقلالية من الأطفال ضعاف السمع ذوي المعينات الأخرى غير القوقعة.

وأشار (Gers,٢٠٠٤) إلى أن التدخل المبكر يمكن أن يزيد إلى حد كبير من مهارات التواصل واللغة التعبيرية والاستقلالية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي زراعة القوقعة.

كما أشار) 2006,Nicholas & Gers)إلى أهمية التدخل المبكر في تنمية اللغة والتواصل لدى الأطفال ذوي زراعة القوقعة ضعاف السمع.

إن زراعة القوقعة لها تأثير ملحوظ علي جودة الحياة لدي مستخدمي القوقعة وأسرهم، وأشارت إلى ذلك كثير من الدراسات الاجنبية مثل (Birger;Morten&Sten, (2005) ;Efrat;From&Nathan, (2009) ;Schorr;Roth&Fox, (2009))

ويعتبر رضا الوالدين لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** عن زراعة القوقعة عاملاً مهماً في إنجاح عملية زراعة القوقعة. حيث تعتبر عملية زراعة القوقعة تقنية حديثة تعوض عن فقدان السمع، وتحتاج إلي أسر واعية ومهتمة لاستكمال عملية التأهيل السمعي والتدريب اللغوي لأطفالهم بعد زراعة القوقعة، كما يرتبط رضا الوالدين بزراعة القوقعة بخصائص الأسرة كالضغوط الحياتية والعلاقات الأسرية. (محمد، (٢٠١١) ونقاوة، ٢٠١٠)

ويري عبد القادر (٢٠٠٥) إلى أن جودة الحياة الأسرية للطفل ذوو إعاقة سمعية هي إحساس الأسرة بالرضا والارتياح وتقبلهما لأزمة طفلهم ذو إعاقة سمعية والمتمثلة في قدرة الوالد ينعلى التواجد البدني والنفسي مع الطفل وعلى فهم حاجاته ودوافعه، وحرصهم على جعل بيئة الطفل مليئة بالمثيرات الحسية الملائمة للطفل المعاق سمعيا لتحسين قدرته علي الانتباه كما تتمثل في تحسين العلاقة الوالدية وقدرة الوالدين على التماسك وتحمل المسئولية وأيضا علاقة الأخوة العاديين مع أخيهم ذوو إعاقة سمعية وتقديم المساعدة له من خلال التواصل بينهم.

ويري العراقي و مظلوم (٢٠٠٥) أن جودة الحياة عبارة عن وعي الفرد لتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها والوجود الايجابي.فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كناتج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة، حيث ترتبط الحياة بالإدراك الذاتي لهالكون هذا الإدراك الذاتي يؤثر علي تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة كالتعليم والعمل ومستوي المعيشةوالعلاقات

الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد في وقت معين وظروف معينة من ناحية أخري.

مشكلة البحث

يواجه والدي الطفل ذوي الإعاقة السمعية تحديات خاصة وأعباء إضافية بسبب حالة الإعاقة ، ومن ثم فإن آباء الأطفال ذوي الإعاقة السمعية بحاجة دائمة إلي تعزيز قدراتهم من خلال تحسين الخدمات المقدمة إليهم ، وهذا بدوره ينعكس علي القيام بدور فعال عند تعاملهم مع ابنهم المعاق ، وتقبل الإعاقة وفهم أبعادها واتباع اساليب معاملة جيدة مبنية علي تربوية سليمه ، وإشباع حاجاته الجسمية والنفسية والتعليمية ، والوعي بطبيعة الإعاقة السمعية ، وإعادة تأهيله للحياة وذلك من خلال تنمية مهاراته وتدعيم جوانب قواه ، مما يساعده علي اكتساب الثقة بالنفس ، وبالتالي القدرة علي التوافق مع الواقع ، فللعلاقة التي تنشأ بين الوالدين وأبنائهم دور مهم في تشكيل شخصياتهم وتوافقهم النفسي وإحساسهم بالرضا والسعادة. (طة ،٢٠١٣)

وتعتبر الأسرة هي الدافع الأساسي في ملاحظة تطور أطفالهم النمائية وخصوصا في مجال السمع والكلام واللغة، وهم عنصر أساسي في توفير بيئة غنية وتشجيع مختلف مظاهر النمو حول كيفية سلوك الطفل ودائه في مجال التواصل وتطور السلوك السمعي (الزريقات ،٢٠٠٣).

ويرى القريطين (٢٠٠١) أن الطفل ذوو الإعاقة السمعية قد يفتقد إلى الحب والدفء والأمن، فهو يعاني في محيط أسرته من التجاهل والإهمال وعدم

إشراكه في تحمل بعض الأعباء والمهام الأسرية المتاحة لبقية إخوته مما يحجب فرص نموه الشخصي والاجتماعي ويعرضه للعزلة.

لذا فإن رضا الوالدين لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** عن زراعة القوقعة عاملاً مهما في إحساسهم بالرضا والارتياح وتقبلهم لأزمة طفلهم ذوو الإعاقة السمعية، مما يؤدي إلي تحسين جودة الحياة لديهم، كما تتمثل في تحسين العلاقة الوالدية، وقدرة الوالدين على التماسك وتحمل المسئولية، وتقديم المساعدة لأبنائهم من خلال التواصل بينهم.

يتضح مما سبق أن جودة الحياة أصبحت هدفاً للدراسة والبحث باعتبارها الناتج أو الهدف الاسمي نحو مستقبل أفضل للحياة في المجتمع بما يمتلكه من طاقات مادية وبشرية، وبناء على ذلك فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في محاولة الاجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

ما علاقة جودة الحياة برضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية ويحاول البحث الحالي الإجابة عنها:

١ـ ما مستوي جودة الحياة لدي والدي الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية؟**

٢ـ ما مستوي رضا الوالدين نحو زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية؟**

٣ـ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية؟**

٤- هل توجد فروق ذات دالة إحصائية في جودة الحياة لدى والدي الأطفال ذوي **الإعاقة السمعية** تعزي لمتغير النوع (آباء، أمهات)؟

٥- هل توجد فروق ذات دالة إحصائياً في الرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم تعزي لمتغير النوع (آباء، أمهات)؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التعرف علي جودة الحياة لدي والدي الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** وعلاقتها بالرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة. لذلك فإن البحث يحاول تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مستوي جودة الحياة لدي والدي الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية**.
- الكشف عن مستوي رضا الوالدين نحو زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**.
- دراسة العلاقة بين جودة الحياة والرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**.
- الكشف عن وجود فروق ذات دالة إحصائية في جودة الحياة لدى والدي الأطفال ذوي **الإعاقة السمعية** تعزي لمتغير النوع (آباء، أمهات).
- الكشف عن وجود فروق ذات دالة إحصائياً في الرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم تعزي لمتغير النوع (آباء، أمهات).

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

- تنبع أهمية البحث الحالي من قلة الدراسات التي تناولت هذه المشكلة في المملكة العربية السعودية تحديداً.
- كما يمكن أن يقدم البحث الحالي أدلة علمية تكشف عن طبيعة العلاقة بين جودة الحياة ورضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**، الأمر الذي قد يفتح المجال لإعداد دراسات مستقبلية في هذا المجال.
- كما يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية المتغيرات التي يتناولها بالبحث والتقصي، وهذه المتغيرات هي جودة الحياة، الرضا الوالدي لزراعة القوقعة، زراعة القوقعة **لذوي الإعاقة السمعية**.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- قد تسفر نتائج البحث الحالي في وضع برامج توجيهية وتدريبية للتربويين مستندة إلى جودة الحياة ورضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**.
- كما تفيد هذه الدراسة في تنمية جودة الحياة لدي الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**.
- تزويد المكتبة العربية بمقياس- من إعداد الباحث – لقياس جودة الحياة، يتمتع بدلالات صدق وثبات معقولة.

- كما يمكن أن يوفر البحث أداة لقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة، يتمتع بالخصائص السيكو مترية للبيئة العربية بصفة عامة، والبيئة السعودية بصفة خاصة، واستخدامها والاستفادة منها في الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث

جودة الحياةQuality of Life

شعور لفر بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدماتالتي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفاده منه. منسي وكاظم (٢٠٠٦).

وتتحدد جودة الحياة إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الشخص على مقياس جودة الحياة إعداد الباحث

رضا الوالدين

حصيلة التفاعل بين ما يريده الفرد وبين ما يحصل عليه فعلا في موقف معين. ويقاس رضا الوالدي إجرائياً في هذا البحث "بمجموع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على مقياس رضا الوالدين".

الأطفال زارعي القوقعة

هم الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي شديد جداً ولا يستفيدون من المعينات السمعية ويستخدمون زراعة القوقعة.

الإطار النظري

جودة الحياة

جودة الحياة من المفاهيم التي لاقت اهتماما كبيرا في العلوم الطبيعية والإنسانية والاجتماعية، بحيث اهتم علم النفس بدراسة جودة الحياة في مختلف التخصصات النفسية، النظرية والتطبيقية. فقد كان لعلم النفس السبق في فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة في جودة حياة الإنسان ويرجع ذلك في المقام الأول إلي أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة، فالحياة بالنسبة للإنسان هي ما يدركه منه.

(مسعودي،٢٠١٥).

ويستخدم مفهوم جودة الحياة للتعبير عن الرقي في الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، كما يستخدم للتعبير عن إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم المختلفة. (كاظم والبهادل، ٢٠٠٥،٧٢).

ويشير مصطلح "جودة الحياة" إلى قدرة الفرد على الاستمتاع بأنشطة الحياة الطبيعية، بما في ذلك القدرة على الانقياد من حيث الكفاءة والرفاهية (. (Guyatt, Feeney, &Patrick,1993

ويري،(Cummins ١٩٩٧) أن مفهوم جودة الحياة يشير إلى السعادة أو الصحة الجيدة أو تقدير الذات أو الرضا عن الحياة أو الصحة النفسية.

وقد أكد) , Bonomi, Patrick & Bushnell٢٠٠٠) على أن جودة الحياة مفهوما واسعا يتأثر بجوانب متداخله من النواحي الذاتية والطبيعية، مرتبطة

بالحالة الطبيعية والحالة النفسية للفرد، ومدي الاستقلال الذي يتمتع به، والعلاقات الاجتماعية التي يكونها، فضلا عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها.

وتوصل (Reine,Lancon,Tucci,Sapin&Auquier ,٢٠٠٣) إلى أن جودة الحياة هي إحساس الأفراد بالسعادة والرضا في ضوء ظروف الحياة الحالية، وأنها تتأثر بأحداث الحياة والعلاجات وتغير حدة الوجدان والشعور. وأن الارتباط بين تقييم جودة الحياة الموضوعية والذاتية يتأثر باستبصار الفرد. وبتجنب أسبابها، والحد من آثارها البدنية والنفسية والاجتماعية حال حدوثها، وذلك بتحسين جودة الحياة. من خلال جودة البرامج الوقائية، والعلاجية، ونحن في العالم العربي اليوم في حاجة ماسة إلى تضافر كل الجهود المبذولة لتخطيط وتنفيذ هذه البرامج على أسس علمية سليمة.

ويري، (Patrick,et al ٢٠١١) جودة الحياة بأنها تصور المرء لمكانته في الحياة في سياق الثقافة ونظم القيم التي يعيش فيها وفيما يتعلق بأهدافه وتوقعاته ومعاييره وشواغله.

ويعرفها(Geers,Brenner,&Davidson ,٢٠٠٣) بأنها حالة عامة ايجابية يشعر خلالها الفرد بالصفاء والهدوء والطمأنينة والبهجة، والارتياح والرضا، وحسن الحالة الصحية والنفسية، وتقبل وفهم الذات كما هي، والتوافق والتفاعل الأكاديمي والاجتماعي.

ويري (Schalock ,٢٠٠٤) أن جودة الحياة هي نتيجة ملائمة للتعليم والصحة وبرامج التأهيل والخدمة الاجتماعية.

كما أكد، (Hoff 2005) أن الإعاقة والظروف المحيطة بها يمكن أن تؤثر علي جودة الحياة.

وأيضاً يري،(Laws Mill ٢٠٠٢) أن مستوى جودة ا لحياة الذي يدركه الفرد إنما يرتبط بالنمو الانفعالي والتحكم في المشاعر السلبية للفرد

بينما عبدالمعطي (٢٠٠٥) يعرف جودة الحياة بأنها التعبير عن الرقي في مستوي الخدمات المادية والاجتماعية والنفسية التي تقدم لأفراد المجتمع، وهي التي تعبر عننزوع الأفراد نحو نمط حياة يتميز بالترف، وهذا النمط يمكن أن يتحقق في المجتمعات التي استطاعت حل كافة مشاكلها المعيشية.

ويحدد عبدالمعطي(٢٠٠٦) ثلاث أبعاد لجودة الحياة هي :

١- جودة الحياة الموضوعية: وتشير إلى ما يوفره المجتمع لأشخاصه من إمكانات مادية إلى جانب الحياة الاجتماعية الشخصية للشخص.

٢- جودة الحياة الذاتية: ونعني مدي رضا الشخص عن حياته ومدي سعادته.

٣- جودة الحياة الوجودية: وتعني مستوي عمق الحياة الجيدة داخل الشخص والتي من خلالها يمكن أن يعيش حياة متناغمة ويصل إلى الحد المثالي في إشباع حاجاته البيولوجية والنفسية. (١٧،٢٠٠٦)

ويرى كل من عبد الفتاح وحسن(٢٠٠٦) أن جودة الحياة هي الاستمتاع بالظروف المادية في البيئةالخارجية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة، فضًلا عن إدراك الفرد لجوانب حياته وشعوره بمعنى الحياة إلى جانب الصحة العامة المجتمع.

ويعر ف منسي وكاظم (٢٠٠٦) شعور الفرد بالرضا والسعادة والقدرة على إشباع حاجاته من خلال ثراء البيئة ورقي الخدمات التي تقدم له في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارته للوقت والاستفادة منه.

ويتسع مفهوم جودة الحياة ليشمل كل جوانب حياة الشخص الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية والمادية والعلاقات العائلية والصداقة والعمل ، حيث يتضمن البعد الجسمي لجودة الحياة الصحة والتغذية والحماية من الألم والمرض ، ويتضمن البعد النفسي التخفيف من الضغوط النفسية والقلق والشعور بالسعادة ودرجة الأمان والرضا عن الحياة وتحقيق الذات وفاعلية الذات، ويتضمن البعد الاجتماعي جوانب الرضا الزواجي والحياة العائلية والصداقة والمنزل والأعمال المنزلية والعمل والتعليم ومستوي المعيشة والحالة المادية والحياة بصفة عامة (الجمال وبخيت ، ٢٠٠٨)

وتعرف سحر علام (٢٠١٢) جودة الحياة بأنها شعور الفرد بالرضا والسعادة أثناء أدائه لعمله، وشعوره بالمسئولية الشخصية والاجتماعية، والتحكم الفعال في حياته وبيئته وإشباع حاجاته النفسية بطرق فعاله، وقدرته على حل مشكلاته، والقدرة على اتخاذ القرارات.

ويري)،Mullen 2015) أن جودة الحياة هي حالة عامة ايجابية يشعر خلالها الفرد بالصفاء والهدوء والطمأنينة والبهجة، والارتياح والرضا، وحسن الحالة الصحية والنفسية، وتقبل وفهم الذات كما هي، والتوافق والتفاعل الأكاديمي والاجتماعي.

ويذكر الفار والناجحة (٢٠١٢) أن جودة الحياة لدي المعاقين تقوم علي أساس تمكين المعاق سواء كان طفلاً أو راشداً أو كهلاً من حقه الاندماج أسرياً ومهنياً لتحقيق احترام الفرد المعاق وحماية حقوقه الإنسانية ودعوته بالالتزام بواجباته كمواطن شأنه في ذلك شأن أي مواطن عادي، يعيش في مجتمع متحضر يكفل له الحرية الاجتماعية ويتيح الفرصة المتكافئة للمجتمع ويحترم القيم الإنسانية والاجتماعية لأفراده.

وتشير العديد من الدراسات إلى التأثير المتبادل في جودة الحياة بين الآباء والأمهات والأبناء، فالأمهات اللاتي حدث لهم تغيرا مقصورا في جودة حياتهن، أصبحن أكثر قدرة في التعامل مع أطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا في حد ذاته يمكن أن يؤثر بالإيجاب على جودة الحياة لدى هؤلاء في الأبناء.(الأشول، ٢٠٠٥).

ومن كل ما سبق يمكن القول إن جودة الحياة تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال، وإشباع الحاجات، والرضا عن الحياة، والحياة العاطفية الايجابية إلى جانب الحياة الصحية الجسمية الايجابية، والإحساس بمعني السعادة وصولا إلي عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع.

رضا الوالدين

يعد الرضا الوالدي من الموضوعات المهمة للأسرة والأبناء؛ فهو الأساس الذي يحقق التوافق النفسي والاجتماعي للأبناء، ويساعد على حسن الأداء؛ لارتباطه بالنجاح في الأسرة، كما يعد معيار موضوعي لنجاح الأبناء في

مختلف جوانب حياتهم النفسية والاجتماعية والجسمية والأسرية والتربوية وبالتالي يتحقق مؤشر جودة الحياة في الأسرة.

وتعتبر الأسرة المكان الطبيعي لتوفير الحماية والأمن واشباع الحاجات الأساسية للطفل. فالأسرة تعتبر أحد المجالات الرئيسية التي تؤثر في تشكيل شخصية الطفل، ويمتد هذا التشكيل في صياغة وبلورة شخصية الفرد في حياته المستقبلية. ومن الطبيعي أن كل فرد في الأسرة يؤثر في الآخر، غير أن أثر الوالدين يكون أوضحها وخاصة اتجاهاتهما الشعورية نحو أبنائهما.

فالوالدان يقومان بدور هام في تنشئة الطفل اجتماعيا ومدى تكيفه وتمتعه بالأمن والاستقرار النفسي ، فمن المحقق أن الوالدين يأتيان في المرتبة الأولى بالنسبة للطفل داخل أسرته الصغيرة ، واذا كان الأطفال يتجهون بنظرهم إلى آبائهم من أجل الحصول على العطف والآمن ، فأي تمزق لتلك العلاقة داخل الأسرة يكون بمثابة صدمة للشخصية النامية للطفل الذي يعتمد على آبائه من أجل تكوين اتجاهاته وقيمه التي تساعد في تكوين شخصيته وعدم قدرته على التكيف مع المجتمع ، كما تتوقف تنمية قدرات الأطفال واتزانهم النفسي على دور الوالدين والتنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها لذلك فان التنشئة التي يقوم بها الآباء والارتقاء النفسي والاجتماعي للطفل لا يتحققان الا بوجود علاقة خاصة قوية بين الطفل ووالديه حيث تتضمن هذه العلاقة الخاصة أن يحرك الطفل أنه مقبول ومحبوب من قبل والديه.((yoa,2007,199

ويختلف الآباء فيما بينهم في مدى ما يشعرون به من دفء أو ما يبحونه من قبول أو رفض حيال أبنائهم.ويذكر, (Rohner)2004في ذلك أن هذا البعد من أبعاد الوالدية يعتبر حاسما في نمو وتكوين شخصية الأبناء، كما تترتب عليه آثار محددة تنعكس على سلوك الأبناء ونموهم العقلي والانفعالي وتؤثر أيضا في الأداء الوظيفي الشخصي للراشدين.

ويؤكد ذلك، (Schaefer)2004بأن العلاقة التي يسودها الدفء والحب والتقدير المتبادل بين الطفل ووالدية ثمرته إنسان مطمئن إلى حياته، متزن في انفعالاته وعواطفه، قادر علي التفكير والتخطيط لدوافعه واهدافه.

فإدراك الأبناء لقبول الوالدين لهم يكون سببا في تفوقهم ونجاحهم وتنمية شخصية موجبة لدى هؤلاء الأبناء. وعلى النقيض فان إدراك الأبناء لرفض الوالدين لهم يكون سببا في عدم تفوقهم، وفي اظهار صفات سلبية في الشخصية حيث أظهرت دراسات عديدة أهمية بُعد القبول أو التقبل كأحد أبعاد الوالدية الحاسمة في تكوين شخصية الأبناء.

ويؤكد ذلك، (Rohner&Abdul-khaleque ٢٠٠٥) أن رضا الوالدين لأبنائهم يؤثر علي نموهم الانفعالي والسلوكي والاجتماعي فإدراك الطفل للقبول الوالدي يجعله أكثر شعورا بالثقة بالنفس، أكبر كفاءه أعظم عطاؤ، وأكثر قدرة علي التكيف ومواجهة ضغوط الحياة، في حين إدراك الطفل بالرفض يجعله يشعر بالسلبية واللامبالاة، وعدم الأمن، والعجز ، وعدم الكفاية وبالتالي عدم القدرة علي الإسهام في تنمية المجتمع الذي يعيش فيه باعتباره عضو من أعضائه.

وأشار بيومي، (٢٠٠٨) إلى أن إقامة الحوار المتكامل والصريح عندما ينتبه الوالدين أن طفلهما معاق من شأنه أن يرسخ انطباعا إيجابيا في ردود أفعالهما واتجاههما نحو مشكلة طفلهما في المستقبل والطبيب المدرك يعطي للوالدين شرح مفصل عن حالة الطفل فما يجب أن يعرفوه أن هذه الإعاقة مستمرة مع الطفل مدى الحياة ولكنهم كوالدان يستطيعان بذل الجهود لمساعدة ابنهما بصورة صحيحة وذلك يساهم بدرجة كبيرة في جودة الحياة لدى الأسرة والوالدين خصيصا.

وتشمل مشاركة الوالدين مجالات متعددة أهمها الاطلاع على المعلومات المتعلقة بالطفل المعاق وحق المشاركة في اتخاذ القرار وتوظيف المعلومات التي يقدمها الوالدين لتحديد الأهمية التربوية والوظيفية الخاصة بالطفل وقيام الوالدين باطلاع الأخصائيين على سلوك الطفل في البيت ومشاركتهم في تنفيذ البرامج المقدمة للطفل في البيت (Rock, 2000).

وتشير دراسة (Edwards, Hill, & Mahon,2012) إلى أن ٨٥ من ٨٩ من الآباء الذين لديهم رضا عن زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**، أفادوا بان جودة حياة طفلهم قد تحسنت نتيجة لزراعة القوقعة.

القوقعة السمعية الالكترونية

بدأ استخدام القوقعة الالكترونية كوسيلة لعلاج الفقدان السمعي منذ أواسط الثمانيات حيث كانت تقتصر على البالغين، وكانت الأجهزة في ذلك الوقت تحتوي على قناة واحدة، ومع التقدم التقنيتغيرت معايير الترشيح لزراعة القوقعة السمعية الالكترونية، وحاليا توجد ثلاثة من أنواع القوقعة السمعية

المسموح بها في الولايات المتحدة الامريكية وأسماؤها التجارية هي (Cochlear nucleus – Clarion-Med-El).
American Speech-Language-Hearing Association,2011:125.

زراعة القوقعة هي جهاز إلكتروني يعيد السمع الجزئي للصم. يتم زرعها جراحياً في الأذن الداخلية وتنشط بواسطة جهاز يتم ارتداؤه خارج الأذن، فإنه لا يجعل الصوت أعلى أو أكثر وضوحا. بدلاً من ذلك، يتخطى الجهاز الأجزاء التالفة من الجهاز السمعي ويحفز مباشرة عصب السمع، مما يسمح للأفراد **ذوي الإعاقة السمعية** في الحصول على الصوت. تقدر معاهد الصحة الوطنية أن ما يصل إلى ٥٩٠٠٠ شخص في جميع أنحاء العالم قد تلقوا غرسات قوقعة صناعية، مع ما يقرب من نصف هؤلاء في مجموعة الأطفال..(Sousa; Couto& Martinho-Carvalho, 2018,495)

يعدهذا الجهاز من الطفرات العلمية الحديثة ويتكون من جزئين داخلي وخارجي و العناصر الخارجية للقوقعة تشمل مكبر الصوت ، المعالج الذي يتحكم في مستوى الصوت والمرسل. وتحت الجلد يوجد المستقبل للترددات اللاسلكية الذي يحوي على مغناطيس يجذب الجزء الخارجي ليلتصق بالجلد وعندما تصل الاشارة الى المستقبل تحال إلى أقطاب كهربائية في القوقعة.

أحدثتهذه التقنية نقلية نوعية في حياة المرضى المصابين بضعف السمع بشكل عامو السمع والبصر بشكل خاص. حيث أنها قد توفر لهم المزيد من المعلومات، والاتصال بالعالم الخارجي ، والتوازن ، والتوجيه والتنقل في إطار تعزيز التفاعل مع البيئة، والاعتماد على النفس والحد من العزلة. الا ان هذه

الحالات تحتاج الى التأميل بشكل اكبر من غيرهم خاصة اذا كانو فاقدين السمع منذ الولادة.

كما تساعد زراعة القوقعة على اكتساب صوت طبيعي أكثر بالإضافة إلى التحسن في نطق الأصوات ذات الخصائص غير الواضحة بصرياً مثل مكان النطق وطريقة النطق وخاصية التصويت، وبشكل عام فإن الأفال الذين يستخدمون زراعة القوقعة ومروا بفترة صمم أقل يتمتعون بدرجة عالية من وضوح الكلام. (Chute & Nevins,2006)

يشير (Delusion & Girolametto,2011)أن الأفراد الذين خضعوا لعمليات زراعة قوقعة الأذن يشعرون بتحسن في:

١. القدرة على سماع الحديث دون الحاجة إلى إشارات مرئية مثل قراءة حركة الشفاه

٢. تمييز الأصوات اليومية الطبيعية في البيئة

٣. القدرة على الاستماع في بيئة تعج بالضوضاء

٤. القدرة على اكتشاف مصدر الصوت

٥. القدرة على الاستماع إلى برامج التلفاز والمحادثات الهاتفي.

ويري ((Unterstein, 2000); Kerem, (2009) حتى تكون مؤهلاً لعملية زراعة قوقعة الأذن، يجب أن تتوفر لديك الأمور التالية:

١. ضعف سمعي حسي عصبي في كلا الأذنين.

٢. تجربة المريض للسماعات التقليدية مع عدم الاستفادة منها.

٣. عدم وجود مانع صحي من خضوع المريض لعملية تحت التخدير العام.

٤. التزام المريض والمسؤلين عنه بالتدريب على الجهاز قبل وبعد العملية.

٥. التوقعات المنطقية من قبل المريض لنتائج الزراعة.

٦. وجود القوقعة واعصاب الأذن السمعية.

٧. تجاوز المريض للاختبارات النفسية والذكاء والتخاطب.

٨. وجود مجتمع للمريض متفهم ومتقبل لهذه العملية وداعم لها.

الدراسات السابقة

قام (Geers,Brenner,&Davidson ٢٠٠٣,بدراسة هدفت إلي التحقق من أثر زراعة القوقعة علي جودة الحياة ورضا الوالين ومهارات الادراك الكلامي لدي مستخدمي زراعة القوقعة البالغين من العمر تسعة أعوام ، وكانوا يعانون من الصمم قبل زراعة القوقعة بسبعة أعوام.وتم تطبيق استبانات الجودة والرضا الوالدي ومهارات الادراك الكلامي عليهم ، وأسفرت نتائج الدراسة إلي وجود تحسن ملحوظ في جودة الحياة في مجالات الصحة العامة والنفسية واحترام الذات وتكونين صداقات مع أقرانهم والرضا الوالدي وكذلك مهارات الادراك الكلامي.

وأجري , (Roll-peterson٢٠٠٣) دراسة هدفت إلي التعرف علي ما إذا كان مستوي الرضا الوالدي لزراعة القوقعة لدي أبنائهم المعاقين سمعياً يختلف باختلاف المكان التربوي ودرجة الإعاقة. وكانت عينة الدراسة مكونة من (٣٢) من أولياء أمور أفراد صم مستخدمين زراعة القوقعة. وطبق عليم مقياس الرضا الوالدي لزراعة القوقعة ومقابلات شخصية مع أولياء الأمور

،وأسفرت نتائج الدراسة أن رضا الوالدين لزراعة القوقعة لا يختلف باختلاف المكان ودرجة الإعاقة.

وكانت دراسة , (Birger; Morten&Sten).2005تهدف إلي الكشف عن جودة الحياة لدي الأطفال زارعي القوقعة "دراسة مستقبلية" وكانت عينة الدراسة مكونة من (٢٧) زارعي القوقعة من البالغين، وطبق عليم مقياس جودة الحياة لديهم ، ومقياس الرضا عن زراعة القوقعة.وأسفرت نتائج الدراسة تحسن ملحوظ في مستوي جودة الحياة لديهم.وأن مستوي الرضا عن زراعة القوقعة كان مرتفعابعد زراعة القوقعة.

و أجري (Nicholas& Geers),2006بدراسة هدفت إلي معرفة تأثير عمر زراعة القوقعة علي اللغة المنطوقة ورضا الأسر من خلال عينه من الأطفال مقسمة إلي ثلاث مجموعات ، الأولي تمت زراعة القوقعة لهم في سن (٧-١٩ شهور)، والثانية في سن (١٩-٢٧ شهر) والثالثة في سن(٢٨-٣٦ شهر). وأسفرت النتائج إلي أن هناك اختلافات في نتائج اللغة التعبيرية والاستقبلية ، ويرجع ذلك إلي رضا الوالدين عن زراعة القوقعة في الأعمار الأولي من العمر لدي أطفالهم.

وأيضا دراسة (Nancy. et al).,2007هدفت إليمقارنة الأطفال مستخدمي زراعة القوقعة ، مع أقرانهم من كبار السن في تطور اللغة الشفوية ، والأداء السمعي ، والأداء النفسي والاجتماعي والسلوكي ، وجودة الحياة. واشتملت عينة الدراسة علي (١٨٨) من الأطفال مستخدمي زراعة القوقعة و (٩٧) من أقرانهم في الفترة ما بين نوفمبر ٢٠٠٢ وديسمبر ٢٠٠٤.وطبق عليم

مقياس جودة الحياة، ومقياس التطور اللغوي. وأسفرت نتائج الدراسة تحسن ملحوظ للأطفال مستخدمي زراعة القوقعة في جودة الحياة والتطور اللغوي والأداء السمعيوالنفسي والاجتماعي والسلوكيعن أقرانهم غير المستخدمين لزراعة القوقعة.

وأجري (Hua, Camille, Ruth& Xuyang,). ,2008بدراسة هدفت إلي التعرف علي رضا الوالدين عن زراعة القوقع لأبنائهم ، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٠٠) أسرة من مستخدمي زراعة القوقعة، وطبق عليم مقياس الرضا عن زراعة القوقعة. وأظهرت نتائج الدراسة عن أن مستوي الرضا عن زراعة القوقعة لدي الوالدين ومستخدمي القوقعة مرتفع مقارنة قبل زراعة القوقعة، كما أشارت النتائج إلي وجود تحسن ملحوظ في إدراك الكلام واللغة.

وقام (Miyamoto,Kirk&Jvirsky ,٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلي التعرف علي أهمية الزراعةالمبكرة للقوقعةللأطفال في تطور مهارات اللغة الشفوية. وأظهرت النتائج أن الأطفال المستفدين من زراعة القوقعة في سن مبكره يستطيعون أن يكتسيوا الكثير من المعلومات السمعية التي تسمح بتطور مهارات اللغة الشفويةلديهم بصورة أسرع من أقرانهم الغير زارعين القوقعة.

ودراسة, (Efrat, Froma,& Nathan٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلي الكشف عن جودة الحياة لدي مستخدمي زراعة القوقعة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) طفلا مستخدمي زراعة القوقعة تتراوح أعمارهم من (٥-١٤) عاما

والذين استخدموا اللغة المنطوقة ، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في مستوي جودة الحياة لديهم.

بينما قام ,schorr,Roth &Fox) ٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلي معرفة مستوي جودة الحياة عند الأطفال الذين يستخدمون القوقعة الالكترونية كما يرونهامن وجهه نظرهم ، والتحقق من أثر العمر عند زراعة القوقعة علي جودة الحياة. وتكونت عينه الدراسة من (٣٧) طفلا مصابين بصمم منذ الولادة تتراوح أعمارهم بين الخامسة والرابعة عشر بالولايات المتحدة الأمريكية ، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة كما يراها الأطفال.

وأظهرت النتائج تحسنا ملحوظا في جودة ونوعية الحياة بسبب استخدام جهاز القوقعة الالكترونية ،كما أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين العمر وزراعة القوقعة ومستوي جودة الحياة.

و أجري (Christoph, et al). ,2010بدراسة هدفت إلي الكشف عن جودة الحياة لدي الوالدين والأبناء زارعي القوقعة،وكانت عينة الدراسة مكونة من(٧١) فردا من زارعي القوقعة وطبق عليم مقياس جودة الحياة وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن في جودة الحياة لدي الوالدين وابنائهم من الناحية الصحية والاجتماعية والنفسية والأسرية واللغة الاستقبالية والتعبيرية.

وأيضا قام (Edwards, Hill, & Mahon).,2010بدراسة هدفت إلي الكشف عن تأثير زراعة القوقعة علي جودة الحياة ورضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم المعاقين سمعياً، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٩٨) من آ باء مستخدمي زراعة القوقعة ،وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن واضح في

جودة الحياة لدي أبنائهم زارعي القوقعة، بالإضافة إلي رضاهم عن زراعة القوقعة لأبنائهم.

وأجري (Meysem, et al),2015بدراسة هدفت إلي تقييم مدي رضا المرضي زارعي القوقعة عن زراعة القوقعة وجودة الحياة لديهم من وجهه نظروالديهم ،وكانت عينة الدراسة مكونة من (٦٢) طفلا ممن تتراوح أعمارهم من(٢-٥) عاما،و(٩٩) ممن تتراوح أعمارهم من (٦-١١) عاما فيالفترة من (٢٠٠٢) إلي (٢٠١٢) ،من جامعة جوركوروفا وعدد (١٤٤) من أبائهم وطبق عليم مقياس جودة الحياة والرضا عن زراعة القوقعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوي الرضا عن زراعة القوقعة مرتفعا ، كما أن مستوي جودة الحياة لديهم ووالديهم مرتفع ، ولديهم علاقات اجتماعية وثقة بالنفس أفضل.

بينما قام ,(Liu, Liu, Kang, Gu,&Hong٢٠١٦) بدراسة هدفت إلي تقييم جودة الحياة لدي الأطفال الصم مستخدمي زراعة القوقعة في جنوب غرب الصين في الفترة من ٢٠١٠-٢٠١٣. وكانت عينة الدراسة (٢١٣) من الأطفال مستخدمي زراعة القوقعة والذين كانوا يعانون من فقدان السمع الثنائي الشديد ،وطبق عليهم استبيان الرضا عن زراعة القوقعة ومقياس جودة الحياة، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن ملحوظ في جودة الحياة ، والرضا عن زراعة القوقعة ، كما أظهرت النتائج عن تحسنملحوظ في السمع والكلام.

كما أجري Sousa, Couto& Martinho-Carvalho. (2018) بدراسة هدفت ألي الكشف عن جودة الحياة لدي مستخدمي زراعة القوقعة، وكانت عينه الدراسة مكونة من (٢٦) فردا بالغاً من مستخدمي زراعة القوقعة من كلا النوعين ، وطبق عليهم مقياس جودة الحياة وزراعة القوقعة. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوي جودة الحياة لدي زارعي القوقعة من البالغين مرتفعاً ، وكان المجال الاجتماعي أفضل المجالات.

تعقيب عام علي الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لهذه الدراسات يتضح ما يلي: قلة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين مستوي جودة الحياة والرضا الوالدي لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**. حيث تنوعت الدراسات والبحوث السابقة في تناولها عينات مختلفة في الحجم فنجد أن بعض الدراسات التي أجريت كانت علي عينات صغيرة مثل دراسة((Nicholas& Geers (2004), (Sousa, Couto& Martinho-Carvalho. (2018)

بينما البعض تناولت عينات كبيرة مثل)liu,liu,Kang,Gu&Hong(2016);Mesysem,et.al(2015)(.وأجريت الدراسات والبحوث علي عينات مختلفة الأعمار بعضها قبل المدرسة مثل ((schorr,Roth &Fox,(2009), Nicholas& Geers (2004)،) وبعضها في سن المدرسة مثل ((Efrat, Froma,& Nathan.(2009)، Geers,Brenner,&Davidson,(2003)). وتنوعت الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات والبحوث بتنوع الموضوعات والفئات العمرية.

لهذا قام الباحث الحالي بدراسة العلاقة بين جودة الحياة والرضا الوالدي لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية :

١- الحدود الموضوعية : وتتمثل فى تطبيق مقاييس جودة الحياة ، ورضا الوالدين لزراعة القوقعة،من إعداد الباحث علي عينة من آباء وأمهات الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٢- الحدود البشرية : وتتمثل فى عينة من أباء وأمهات الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٣- الحدود المكانية : وتتمثل فى أباء وأمهات الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

٤- الحدود الزمنية : وتتمثل فى التطبيق فى الفصل الدراسى الأول للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

منهج الدراسة

اعتمد البحث على المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة آباء وأمهات الأطفال ذوي الإعاقة السمعية المترددين على مراكز زراعة القوقعة بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) من آباء وأمهات الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة

١– مقياس جودة الحياة (إعداد / الباحث).

٢– مقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة (إعداد / الباحث).

وفيما يلى عرضاً لهذه الأدوات :

مقياس جودة الحياة

أعد الباحث الحالي هذا المقياس لقياس جودة الحياة ، وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من٥٠عبارة وضعت بجانبها ست بدائل (موافق تماما ، موافق ،موافق إلي حد ما،غير موافق تماما ، غير موافق ،غير موافق إلي حد ما) يختار منها المفحوص أحد البدائل التي يجدها ملائمة لوجهة نظره ،وتأخذ الدرجات (٦,٥. ٤. ٣. ٢. ١)على التوالى، وتشير الدرجة المرتفعة إلي ارتفاع جودة الحياة، والعكس صحيح.ثم قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالى :

١–الصدق Validity

تم التأكد في البحث الحالي من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

صدق المحكمين

قام الباحث الحالي بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس فى قياس جودة الحياة لدي الوالدين زارعي القوقعة لأبنائهم المعاقين سمعيا ، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات التى أبداها المحكمين ، وبلغت عدد

عبارات المقياس فى صورته النهائية (٤٧) عبارة وذلك بعد استبعاد (٣) عبارات.

الاتساق الداخلي

قام الباحث الحالي بحساب قيمة معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والتي يوضحها الجدول التالى :

جدول (١)

الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوي الدلالة
١	٠,٢٩١	١٧	٠,٣٦٦	٣٣	٠,٣٨٢	0.01
٢	٠,٤٠٢	١٨	٠,٢٩٦	٣٤	٠,٤٣٠	٠,٠١
٣	٠,٤٨٦	١٩	٠,٣١٤	٣٥	٠,٣٢١	0.01
٤	٠,٥٠٧	٢٠	٠,٢٨٥	٣٦	٠,٤٩٦	0.01
٥	٠,٤٢٩	٢١	٠,٣٨١	٣٧	٠,٣١٥	0.01
٦	٠,٣٧٣	٢٢	٠,٢٧٩	٣٨	٠,٣٨٦	0.01
٧	٠,٤٥١	٢٣	٠,٣١٦	٣٩	٠,٤٥٤	0.01
٨	٠,٣٤٢	٢٤	٠,٣٨٢	٤٠	٠,٤٨٧	0.01
٩	٠,٣٣٠	٢٥	٠,٥٤٨	٤١	٠,٤٢٦	٠,٠١
١٠	٠,٤٤٩	٢٦	٠,٤٠٠	٤٢	٠,٤٢٦	٠,٠١
١١	٠,٥٢٢	٢٧	٠,٣٥٢	٤٣	٠,٥١٨	٠,٠١
١٢	٠,٥٧٨	٢٨	٠,٢٩٢	٤٤	٠,٣٩٩	٠,٠١
١٣	٠,٥٤٨	٢٩	٠,٢٧٩	٤٥	٠,٥١٣	٠,٠١
١٤	٠,٤٧٨	٣٠	٠,٥٢٢	٤٦	٠,٣٥١	٠,٠١
١٥	٠,٥٠١	٣١	٠,٣٣٨	٤٧	٠,٢١٨	٠,٠١
١٦	٠,٣٠١	٣٢	٠,٥٦٤			

يتضح من جدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة، والدرجة الكلية للمقياس أكبرمن ٠,٢ لذلك لم يتم حذف أياً من المفردات، ومن هنا تكون دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات Reliability

وتم التحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين :

١- معامل ألفا كرونباخ٢- طريقة التجزئة النصفية

والتي يوضحها الجدول التالى

جدول رقم (٢)

حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

أبعاد المقياس	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
جودة الصحة العامة	٠,٧١٦	٠,٦١٧
جودة العواطف	٠,٧٧٠	٠,٧٦١
جودة الوقت	٠,٦٨١	٠,٥٨٦
جودة الحياة الأسرية	٠,٧٤٣	٠,٧١٦
جودة الصحة النفسية	٠,٧٤٤	٠,٦٧٤
الدرجة الكلية	٠,٧٦٧	٠,٦٧٧

يتضح من جدول (٢) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

مقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم المعاقين سمعيا:

أعد الباحث الحالي هذا المقياس لقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم المعاقين سمعيا ، وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من (٣٦) عبارة وضعت بجانبها ثلاث بدائل (موافق تماما ، موافق ، غير موافق) يختار منها المفحوص

أحد البدائل التي يجدها ملائمة لوجهة نظره ، وتأخذ الدرجات (١.٢.٣.) على التوالى ، وتشير الدرجة المرتفعة إلي ارتفاع رضا الوالدين والعكس صحيح. وقام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالى :

١-الصدق Validity :

تم التأكد في البحث الحالي من صدق المقياس من خلال الطرق الآتية:

صدق المحكمين :

قام الباحث الحالي بعرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة لبيان مدى صلاحية فقرات المقياس فى قياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم المعاقين سمعيا بمدينة الرياض ، ثم قام الباحث بإجراء التعديلات التى أبداها المحكمين ، وبلغت عدد عبارات المقياس فى صورته النهائية (٣٠) عبارة وذلك بعد استبعاد (٦) عبارات.

الاتساق الداخلي :

تم في البحث الحالي حساب قيمة معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والتي يوضحها الجدول التالى :

جدول (٣)

الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوي الدلالة

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس	مستوي الدلالة
١	.٢٦٧٠	١١	٠,٢٢٧	٢١	٠,٢٤٣	٠,٠١
٢	٠,٢٧٨	١٢	٠,٤٢٠	٢٢	٠,٢٧٨	٠,٠١
٣	٠,٢٢١	١٣	٠,٢٨٨	٢٣	٠,٣٠٨	٠,٠١
٤	٠,٢٧٠	١٤	٠,٣٤٩	٢٤	٠,٢١٣	٠,٠١
٥	٠,٢٧٦	١٥	٠,٢١٢	٢٥	٠,٣٣٤	٠,٠١
٦	٠,٣٢٧	١٦	٠,٣٨٣	٢٦	٠,٣٠٤	٠,٠١
٧	٢٧٨	١٧	٠,٤٠٣	٢٧	٠,٣٠٩	٠,٠١
٨	٣٨٠	١٨	٠,٤٦٨	٢٨	٠,٢٠٥	٠,٠١
٩	٠,٢٨٤	١٩	٠,٢٦٣	٢٩	٠,٣٤٠	٠,٠١
١٠	٠,٣٦٨	٢٠	٠,٣٥٦	٣٠	٠,٤٣٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة، والدرجة الكلية للمقياس أكبرمن ٠,٢ لذلك لم يتم حذف أياً من المفردات، ومن هنا تكون دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب- الثبات : Reliability

تم التحقق من ثبات المقياس بالطريقتين الآتيتين :

١- معامل ألفا كرونباخ٢- طريقة التجزئة النصفية

والتي يوضحها الجدول التالى :

جدول (٤)

حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

المقياس	معامل الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
الدرجة الكلية	٠,٧٧٠	٠,٦٤٧

يتضح من جدول (٤) أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

نتائج البحث ومناقشتها :

يمكن عرض نتائج البحثومناقشتها حسب الفروض التي صاغها الباحث على النحو التالي :

١ـ نتائج الفرض الأول

ينص هذا الفرض على أنه:ما مستوي جودة الحياة لدي والدي الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بحساب المتوسط الفرضي للمقياس ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث علي مقياس فاعلية الذات الإبداعية. وقيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات عينة البحث والمتوسط الفرضي للمقياس.

ويوضح الجدول (٥) ما توصل إليه البحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول رقم (٥)

يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات عينة البحث والمتوسط الفرضي لمجتمع البحث علي مقياس الرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية (الدرجة الكلية)

المقياس	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	المستوي
الدرجة الكلية	٦٠	٧٠,٤٤٨	٨,٥٩٨	٢٢,٠٠٧	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن مستوي رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** لدي عينة البحث مقارنة بالمتوسط

الافتراضي للمجتمعكان مرتفعا ، حيث تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتوسط الحسابي لدرجات الدرجة الكلية علي مقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح الدرجة الكلية ، حيث جاءت قيمة ت (٢٢,٠٠٧) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Miyamoto;Kirk&Svirsky;(2008); Geers,Brenner&Davidson(2003);Birger,Morte&,Sten(2005);) Nicholas&Geers(2006)،بأن والدي الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** زارعي القوقعة يظهرون تطورا ملحوظا في الرضا الوالدي لدي أبنائهم مستخدمي القوقعة.والأفراد الذين يستخدمون زراعة القوقعة يشعرون بعاطفة والديهم ،والدفء والحنان وتقديرهم لهم ومنحهم الاستقرار النفسيوالقدرة علي تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين.

وتشير العديد من الدراسات (Nancy.etal.(2007); Efrat,Froma&Nathan,(2009); Schorr,Roth&Fox(2009); Crowson,; Semenov,; Tucci,;Niparko,.(2017)) إلى التأثير المتبادل في جودة الحياة بين الآباءوالأمهات والأبناء ، فالأمهات اللاتي حدث لهم تغيرا مقصورا في جودة حياتهن ، أصبحن أكثر قدرة في التعامل مع أطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة وهذا في حد ذاته يمكن أن يؤثر بالإيجاب على جودة الحياة لدي الأباء فيالأبناء.

2ـ نتائج الفرض الثاني :

ينص هذا الفرض على أنه:ما مستوي رضا الوالدين نحو زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بحساب المتوسط الفرضي للمقياس وأبعاده والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث علي مقياس جودة الحياة. وقيمة اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات عينة البحث والمتوسط الفرضي للمقياس.

جدول رقم (٦)

يوضح قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات عينة البحث والمتوسط الفرضي لمجتمع البحث علي مقياس جودة الحياة (الدرجة الكلية والابعاد)

المقياس	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	المستوي الدلالة
جودة الصحة العامة	٣١,٥	٣٧,٨٤٧	٦,٥٧٢	١٧,٤٩١	٠,٠٠٠
جودة العواطف	٣١,٥	٣٧,٥٥٥	٦,١٩٢	١٧,٦٤٦	٠,٠٠٠
جودة الوقت	٣١,٥	٣٧,٠٧٩	٦,٥٧٧	١٥,٣٦٢	٠,٠٠٠
جودة الحياة الأسرية	٣٥	٤٢,١٣٧	٦,١٦٣	٢٠,٩٧١	٠,٠٠٠
جودة الصحة النفسية	٣٥	٤٠,٥٥٧	٦,٩٦٩	١٤,٤٤٢	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية	١٦٤	١٩٥,١٥٥	٢٣,٢٢٩	٢٤,٢٩٠	٠,٠٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن مستوي جودة الحياة لدي عينة البحث مقارنة بالمتوسط الافتراضي للمجتمع كان مرتفعا ، حيث تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي

لدرجات بُعد جودة الصحة العامة علي مقياس جودة الحياة والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح بُعد جودة الصحة العامة ، حيث جاءت قيمة ت (١٧,٤٩١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١). كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي لدرجات بُعد جودة العواطف علي مقياس جودة الحياة والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح بُعد جودة العواطف، حيث جاءت قيمة ت (١٧,٦٤٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١). كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي لدرجات بُعد جودة الوقت علي مقياس جودة الحياة والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح بُعد جودة الوقت، حيث جاءت قيمة ت (١٧,٦٤٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١). كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي لدرجات بُعد جودة الحياة الأسرية علي مقياس جودة الحياة والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح بُعد جودة الحياة الأسرية، حيث جاءت قيمة ت (١٧,٦٤٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١). و كما تبين أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي لدرجات بُعد جودة الصحة النفسية علي مقياس جودة الحياة والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح بُعد جودة الصحة النفسية، حيث

جاءت قيمة ت (١٧,٦٤٦) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١). تبين أيضا أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠١) بين المتوسط الحسابي لدرجات الدرجة الكلية علي مقياس جودة الحياة والمتوسط الافتراضي للمجتمع علي نفس المقياس وذلك لصالح الدرجة الكلية ، حيث جاءت قيمة ت (٢٤,٢٩٠) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة (٠,٠١).

مما يعني أنه كلما كان الفرد على مستوى عال من الرضاكلما كان يتمتع بجودة حياة مرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدارسة التي قام بها ((Nichalas &Geers(2006), Efrat,froma&Nothan(2009), Schorr,Roth&Fox(2009) , Christoph,et al (2010), Meysam,et al(2015), Sousa,Couto,Mertinho-carvalho(2018))

أن مستوي جودة الحياة كان مرتفعا برضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم.

كما أن مستوي جودة الحياة لدي الأطفال زارعي القوقعة أفضل بعد زراعة القوقعة.

و تتفق هذه النتيجة مع نتائج ما توصلت إليه دراسة Birger; Morten&Sten.(2005)، NANCY. E et al.(2007) أن جودة الحياة لدي الأباء والأبناء مستخدمي زراعة القوقعة أفضل بعد زراعة القوقعة، فالأطفال الذين يزرعون قوقعة الأذن يصنفون جودة حياتهم على قدم المساواة مع أقرانهم العاديين. ولا شكأن الأطفال الصم بعد زراعة القوقعة يشعرون بقبول اجتماعي ، ولا يواجهون صعوبة في تكوين صداقات ولا يظهرون

مشاكلفي التكيف مع أقرانهم العاديين ويرجع ذلك لرضا الوالدين علي زراعة القوقعة لابنائهم.

٣-نتائج الفرض الثالث :

ينص هذا الفرض على أنه "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بحساب معاملات الارتباط لبيرسون بين جودة الحياة وأبعادها ورضا الوالدين عن زراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية.**

ويوضح الجدول (٧) ما تم التوصل إليه البحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول رقم (٧)

قيم معاملات الارتباط بين جودة الحياة وأبعادها ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية.

المتغير	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوي الدلالة
جودة الصحة العامة ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة	٠,٦٨٢	٠,٠١
جودة العواطف ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة	٠,٦٧٨	٠,٠١
جودة الوقت ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة	٠,٧٦٣	٠,٠١
جودة الحياة الأسرية ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة	٠,٧١٨	٠,٠١
جودة الصحة النفسية ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة	0.731	٠,٠١
الدرجة الكلية لجودة الحياة ورضا الوالدين نحو زراعة القوقعة	٠,٧٦٨	٠,٠١

ويتضح من الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة علي مقياس جودة الحياة" بعد جودة الصحة العامة" ومقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٨٢)كما يتضح من نفس الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة علي مقياس جودة الحياة" بعد العواطف" ومقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٧٨) وأيضا يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة علي مقياس جودة الحياة" بعد جودة الوقت"ومقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٦٣) وأيضا يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة علي مقياس جودة الحياة" بعد جودة الحياة الأسرية"ومقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧١٨) وأيضا يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة علي مقياس جودة الحياة" بعد جودة الصحة النفسية"ومقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٧٣) وأيضا يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد العينة علي مقياس جودة الحياة" الدرجة الكلية"ومقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، حيث بلغت قيمة

معامل الارتباط (٠,٧٦٨)وبذلك نستدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مقياس جودة الحياة و مقياس رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** عند مستوي دلالة (٠,٠١).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما كانت جودة الحياة عالية كلما كان ذلك مؤشراً على زيادة رضا الوالدين لزراعة القوقعة لأبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** ، أي إذا كان الوالدين يمتلكون جودة حياة عالية ولديهم القدرة على الإتيان بأفكار جديدة ومتنوعة، وحل المشكلات كلما كان ذلك مؤشراً على زيادة رضا الوالدين لدي أبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** حيث أن رضا الوالدين يؤثر علي نمو أبنائهم الانفعالي والسلوكي والاجتماعي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Nicholas&Geers (2004);Edwards,Hill,&M0han(2012);Liu Liu, Kang, Gu,&Hong.(2016)، Zaidman-zait(2017)إلي أن الأطفال زارعي القوقعة لديهم جودة حياة مرتفعة حيث لديهم القدرة علي تقدير الذات والمشاركة الاجتماعية وتكوين الصداقات ،وهذا يدل علي رضا الوالدين علي زراعة القوقعة، ومن هنا يتضح وجود علاقة موجبة بين جودة الحياة ورضا الوالدين لزراعة القوقعة لدي أبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية**.

فلا شك أن نجاح زراعة القوقعة يعتبرمن أهم وأفضل العوامل المحددة لإدراك جودة الحياة، فالشعور بالطمأنينة، والسعادة ،والتوافق، وتقدير الذات، وجميعها من محددات ومظاهر جودة الحياة، لن تتحقق بدون توافر الرضا عن زراعة القوقعة، فقدرة الفرد على فهم وإدراك انفعالاته ومشاعره، يزيد من

ثقته بنفسه وتقدير لذاته، كما أن وعي الفرد وفهمه لانفعالات ومشاعر الأخرين، ومشاركته الوجدانية لهم، تعزز من انسجامه وتوافقه مع الذات ومع الغير، وأيضاً قدرة الفرد على معالجة انفعالاته و مشاعره، وإدارة مشاعر الأخرين، والتخلص من الانفعالات السلبية، يساعد في زيادة الشعور بالبهجة والسعادة، والهدوء، والسكينة، والطمأنينة. فمفهوم جودة الحياة متغير على درجة كبيرة من الأهمية حيث يرتبط بجوانب متعددة من شخصية الفرد مثل الشعور بالسعادة ؛ والتفاؤل؛ والرضا عن الحياة ؛ زيادة شبكة العلاقات الاجتماعية ؛ التوافق النفسي ، الثقة بالنفس ، والصلابة النفسية.

٤–نتائج الفرض الرابع :

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذاتدالة إحصائية في جودة الحياة لدى والدي الأطفال**ذوي الإعاقة السمعية** تعزي لمتغير النوع(آباء، أمهات) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام البحث الحالي بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لجودة الحياة لدي الآباء والأمهات والدرجة الكلية.

ويوضح الجدول (٨) ما تم التوصل إليه البحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية وقيمة "ت"لجودة الحياة لدى والدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

المتغير	النوع	ن	*المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
جودة الصحة العامة	آباء	١٥٥	١٩٥,١٣٥	٢١,٩٠٩	٠,٠١٥	غير دال

	أمهات	١٧٣	١٩٥,١٧٣	٢٤,٤١٤	٠,٠١٥	غير دال
جودة العواطف	آباء	١٥٥	٣٧,٧٨٧	٥,٩١٦	٠,٧٠١	غير دال
	أمهات	١٧٣	٣٧,٣٠٦	٦,٤٣٨	٠,٧٠١	غير دال
جودة الوقت	آباء	١٥٥	٣٦,٩٧٤	٦,١٦٠	٠,٢٧٣	غير دال
	أمهات	١٧٣	٣٧,١٧٣	٦,٩٤٦	٠,٢٧٥	غير دال
جودة الحياة الأسرية	آباء	١٥٥	42.380	5.894	0.677	غير دال
	أمهات	١٧٣	41.919	6.404	0.680	غير دال
جودة الصحة النفسية	آباء	١٥٥	٤٠,٨٥١	٦,٩٠١	٠,٧٢٢	غير دال
	أمهات	١٧٣	٤٠,٢٩٤	٧,٠٣٩	٠,٧٢٣	غير دال
الدرجة الكلية	آباء	١٥٥	١٩٥,١٣٥	٢١,٩٠٩	٠,٦٧٧	غير دال
	أمهات	١٧٣	١٩٥,١٧٣	٢٤,٤١٤	٦٨٠.	غير دال

يتضح منالجدول (٨) أنه ليس هناك فروق بينالمتوسطات الحسابية علي مقياس جودة الحياة وأبعاده لدي الآباء والأمهات، كما يظهر من الجدول أن قيمة "ت" غير داله احصائيا بين الآباء والأمهات علي مقياس جودة الحياة وأبعاده.

ويعزو الباحث الحالي هذه النتيجة إلي أن مستوي جودة الحياة لدي والدي الأطفال **ذوي الإعاقة السمعية** مرتفعاً مما أدي إلي عدم وجود فروق داله إحصائياً بينهم علي المقياس وأبعاده. فقدرة الفرد على فهم وإدراك انفعالاته ومشاعره، يزيد من ثقته بنفسه وتقدير لذاته، كما أن وعي الفرد وفهمه لانفعالات ومشاعر الأخرين، ومشاركته الوجدانية لهم، تعزز من انسجامه وتوافقه مع الذات ومع الغير.

٥-نتائج الفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق ذاتدالة إحصائياً في الرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لأبنائهم تعزي لمتغير النوع(آباء ،أمهات)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة لدي الآباء والأمهات والدرجة الكلية.

ويوضح الجدول (٩) ما تم التوصل إليه البحث من نتائج في هذا الصدد :

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافاتالمعيارية وقيمة "ت"للرضا الوالدي نحو زارعي القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية

المتغير	النوع	ن	*المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوي الدلالة
رضا الوالدين	آباء	١٥٥	٧١,٠١٩	٨,٦٦٠	١,١٣٩	غير دال
	أمهات	١٧٣	٦٩,٩٣٦	٨,٥٣٤	١,١٣٨	غير دال

يتضح منالجدول (٩) أنه ليس هناك فروق بينالمتوسطات الحسابية علي مقياس الرضا الوالدي لزراعة القوقعة لدي الآباء والأمهات، كما يظهر من الجدول أن قيمة "ت" غير داله احصائيا بين الآباء والأمهات علي مقياس رضا الوالين لزراعة القوقعة.

ويعزو الباحث الحالي هذه النتيجة إلي أن مستوي رضا الوالدين نحو زراعي القوقعة لدي أبنائهم **ذوي الإعاقة السمعية** مرتفعاً مما أدي إلي عدم وجود فروق داله إحصائياً بينهم علي المقياس. وهذا يؤكد علي أنه كلما كان الرضا الوالدي لزراعة القوقعة لأبنائهم ذوي الإعاقة السمعية مرتفعا كلما أدي إلي جودة الحياة أفضل، فالشعور بالطمأنينة، والسعادة ،والتوافق، وتقدير الذات، وجميعها من محددات ومظاهر جودة الحياة، لن تتحقق بدون توافر الرضا عن زراعة القوقعة.

المراجع

المراجع العربية

١. الجمال،حنان محمد وبخيت ، نوال شرقاوي.(٢٠٠٨). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدي طلاب السنه النهائية بكلية التربية جامعة المنوفية. مجلة البحوث النفسية والتربوية.٢٨٤ -٣٢٧.

٢- العراقي ، صلاح الدين وومظلوم مصطفي.(٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي لتحسين جودة لدى الطلاب المكتئبين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا

٣- الفار، اسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبدالحميد.(٢٠١٢).الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الاكاديمي لدي الدارسين بجامعة القدس المفتوحة.بمنطقة خان يونس التعليمية. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية ، مجلد ١٤،عدد٢ ، ص ص ٥٧-٩٠.

٤-القريطي ، عبد المطلب (٢٠٠١).سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥-الأشول، عادل (٢٠٠٥).نوعية الحياة من المنظور الاجتماعي والنفسي والطبي، المؤتمر الثالث، الإنماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، في الفترة من ١٥-١٦ مارس، ص ص ٣- ١٣.

٦- بيومي، لمياء عبد الحميد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات العناية بالذات لدى الأطفال التوحديين. رسالة دكتوراه. جامعة قناة السويس.

٧- درويش، ولاء حماده عبدالشافي(٢٠١٣). جودة الحياة لدي أولياء أمور الأطفال التوحديين. المؤتمر الدولي الرابع " طفل اليوم أمل الغد" كلية رياض الأطفال.جامعة الأسكندرية.مصر.ص ص ٥٣- ٦٤.

٨-عبد الفتاح، فوقية أحمد السيد، وحسن، محمد حسين سعيد.(٢٠٠٦). العوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية المنبئه بجودة الحياةلدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بمحافظة بني سويف.
٩-عبد القادر ،أشرف (٢٠٠٥). تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية ١٤- ٦ فبراير ٢٠٠٥ ص ص ١- ٥٣.
١٠. عبد المعطي ،حسن مصطفي (٢٠٠٥).الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر، المؤتمر العلمي الثالث بكلية التربية (الانماء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة) جامعة الزقازيق ، من (١٥-١٦ مارس)ص ١٣-٢٣.
١١- عبد المعطي ،حسن مصطفي (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها.القاهرة. زهراء الشرق.
١٢- عمر بن صديق ،لينا(٢٠١٦).زراعة القوقعة بين مؤيد ومعارض ،مجلة المنال ، بحوث ودراسات. الشارقة.
١٣. علام ،سحر فاروق (٢٠١٢). جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدي أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.دراسات في علم النفس ،١١(٢) صص ٢٤٣-٣٠٦
١٤- طه،نجاة فتحي سعيد(٢٠١٣). جودة حياة الوالدين وعلاقاتها بسعادة أبنائهم الصم.مجلة علم النفس.ع٧٩.س٢٦.ص ص ١٥٢-١٥٥.
١٥- كاظم ،علي مهدي والبهادلي،عبدالخالق نجم (٢٠٠٥). جودة الحياة لدي طلبه الجامعة العمانية والليبيين : دراسة ثقافية مقارنه. المجلة العلمية للأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك. دورية علمية محكمة نصف سنوية ص ص ٧١-١١٠.

١٦- محمد، سعيد عبد الرحمن (٢٠١١). جودة الحياة واستراتيجيات التعايش (المواجهة). مجلة كلية التربية ببنها ،العدد (٨٧) يوليو (ج٢)ص ص ٢١٧-٢٥٠.
١٧. مسعودي ، محمد (٢٠١٥).بحوث جودة الحياة فى العالم العربى : دراسة تحليلية.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ع٢٠.جامعة قاصدي مرباح. ورقلة. الجزائر. ص ص ٢٠٣-٢٢٠.
١٨. منسي،محمد عبدالحليم وكاظم ،علي مهدي(٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة. ندوة وقائع علم النفس وجودة الحياة. ١٧ - ١٩ ديسمبر.
١٩- نقاوه ،عبد الرحمن محمد خير.(٢٠١٠). فاعلية برنامج تأهيل سمعي لفظي في تحسين مهارات النطق لدي الأطفال مستخدمي جهاز القوقعة السمعية الالكترونية في عمر ما قبل المدرسة بالمملكة العربية السعودية.رسالة دكتوراة غير منشورة.كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا. جامعة عمان العربية.

ثانياً المراجع الاجنبية

٢٠-American Speech-Language-Hearing Association. (2011, March 28). The prevalence and incidence of hearing loss in children. Retrieved from http://www.asha.ore/public/hearing/Prevalence- and-Incidence-of-Hearing-Loss-in-Children.
٢١-Birger, M; Morten, L; & Sten, H.(2005). Cochlear Implants and Quality of Life: A Prospective Study. EAR &HEARING,VOL. 26 N O.2,p:186-194.
٢٢-Bonomi, R; Patrick, D & Bushnel,D. (2000).Validation Of The United States Version Of The World Health Organization Quality Of Life (WHOQOL) Measurment.Journal Of Clinical Epidemiol,53,1-12 2.

٢٣-Christoph,L;Antje,A;Thorsten,B;Stefanie, K; Roland, L& Susan A.(2010). Quality of Life Measurements after Cochlear Implantation.
The Open Otorhinolaryngology Journal, 4, 47-54.
٢٤-Chute,P & Nevins, M (2006)The Parent's Guide to Cochlear Implants. Gallaudet University Press Washi.
٢٥-Cleary, M., Pisoni, D, & Kirk, K. (2005). Influence of Voice Similarity on Talker Discrimination in Children with Normal Hearing and Children with Cochlear Implants. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 48, 204-223.
٢٦-Connor,M; Craig ,K; Raudenbush ,W; Heavner K& Zwolan ,A.(2006). The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: Is there an added value for early implantation? Ear and Hearing.27:628–644.
٢٧-Crowson, M; Semenov, Y; Tucci, D;Niparko, J.(2017). Quality of Life and Cost-Effectiveness of Cochlear Implants: A Narrative Review. Audiol Neurootol.22(4-5):236-258.
٢٨-Cummins, R.A. (1997): Assessing quality of life. I.N.R.I. Brown (ED). Quality of life for people with disabilities: Model Resarch, and practice (pp. 116:150) chelte ham.u.k Stanley thornenso.
٢٩-DeLuzio, J., & Girolametto, L. (2011). Peer interactions of preschool children with and without hearing loss. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 54(4), 1197-1210.
٣٠-Edwards, L., Hill, T., & Mahon, M. (2012). Quality of life in children and adolescents with cochlear implants and additional needs. International journal of pediatric otorhinolaryngology, 76(6), 851-857.
٣١-Efrat, A ; Froma, p& Nathan, A.(2009). Quality of Life for Children With Cochlear Implants: Perceived Benefits and Problems and the Perception of Single Words and Emotional

Sounds. Journal of Speech, Language, and Hearing Research • Vol. 52 • 141–152

٣٢-Geers,A;Brenner,C&Davidson,L.(2003).**Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five.** Ear Hear. Feb;24(1)pp:245-355.

٣٣–Geers, A. (2004). Factors affecting the development of speech, language, and literacy in children with early cochlear implantation. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, vol.3, p. 172-183.

3٤-Guyatt, G. H., Feeney, D. H., & Patrick, D. L. (1993). Measuring health related quality of life. Annals of Internal Medicine, 118, 622–623.

٣٥-Hoff,E. (2001). Language Development, 2nd. Edition. Connecticut: Wadsworth.

٣٦-Hoff,E.(2005). Language Development, 3rd.Edition. United States: Wadsworth.

٣٧-Hua,O; Camille, C ; Ruth, A & Xuyang, Z. (2008).Measuring Cochlear Implant Satisfaction in Postlingually Deafened Adults with the SADL Inventory. Journal of the American Academy of Audiology,V 19, N 9,pp:721–734.

3٨-Kerem ,D.(2009). The effect of music therapy on spontaneous communicative interactions of young children with cochlear implants, Faculty of Humanities Aalborg University Denmark, p.466.

٣٩ Laws, G, Mill. (2002): prediciting parents satisfaction with education of their child with Downs syndrome educational. Resarch, Vol. 43 (2). 13.

٤٠- Liu,H;Liu,x;Kang,H;Gu,Z;Hong,S).2016). Evaluation on health-related quality of life in deaf children with cochlear implant in China. Int J PediatrOtorhinolaryngol.Sep;88:136-41.

٤١-Meysem,Y;Ozgur,S;Iku,T;Ozgur,T;Suleyman,O;Erdinc,CFi kret,C&Mete,K.(2015). Quality of Life in Pediatric Cochlear

Implantations.The Journal of international advanced otology,11(3)pp:218-221.

٤٢-Mullen, K. (2015). "The assessment of quality of life in cochlear implant users who range from young children to young adults compared to typical hearing peers".Independent Studies and Capstones.Paper 703. Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine.

٤٣-Nancy,E; Nae-Yuh, W; Jiovani, V; John, K; Aexandra, Q; Laurie,s.; Emily, A.(2007). Childhood Development after Cochlear Implantation (CDaCI) study: Design and baseline characteristics. Published online in Wiley InterScience. **8**(2), 92–116.

٤٤-Nicholas, J& Geers A.(2006).Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. Ear and Hearting. ;27:286–298.

٤٥-Patrick, D; Edwards, T; Skalicky, A; Schick, B;Topolski, T; Kushalnagar, P& Sie, K. (2011). Validation of a quality-of-life measure for deaf or hard of hearing youth. Otolaryngology--Head and Neck Surgery.

٤٦-Reine, G; Lancon, C.; Tucci, S.; Sapin, C, and Auquier, P. (2003).

Depression and Subjective quality of life in chronic phase schizophrenic patients. Act Psychiatric Scandinavica. 108, PP. 297- 303.

٤٧-Rock. M. (2000): Parents as equal parents, teaching exptional children, 32,pp 30. 37.

4٨- Rohner, R (2004) The parental acceptance – rejection syndrome University correlates of perceived rejection. Review of General psychology , 5 , 382 -405.

٤٩- Rohner , R& Abdul Khaleque (2005).Handbook for the stuy of parental acceptance and rejection.CT: Rohner Research.

٥٠–Roll-Pettersson (2003). Perception of parents with children receiving special education support in the Stockholm and adjacent areas. European Journal of Special Needs Education. 18 (3), 293ñ310.
٥١-Schalock, R, (2004). The concept of quality of life: what we know and do not no. Journal of Intellectual Disability Research. 48,(3), PP. 203- 216.
٥٢- Schaefer, E. (2004). Child's Report of Parent behavior Inventory. Washington, D.C.: National Institute of Health.
٥٣-Schorr, E; Roth, F& Fox, N.(2009). Quality of life of children with cochlear implants: relationship between perceived benefit and problems and perception of speech and emotional sounds. J Speech Language Hear Res: 141-52.
٥٤-Sousa, A; Couto, M; Martinho-Carvalho, A;.(2018). Quality of life and cochlear implant: results in adults with postlingual hearing loss.Brazilian Journal of Otorhinolaryngology;84(4):494-499.
٥٥–Svirsky MA, Robbins AM, Kirk KI, Pisoni DB, Miyamoto RT.)(٢٠٠٠Language development in profoundly deaf children with cochlear implants. Psychological Science. ;11:153–157.
٥٦-Unterstein,A.(2010).Examining the differences in expressive and receptive lexical language skills in preschool children with cochlear implants and with typical hearing ,psy.d. Alfred university.p87.
٥٧-Yao.E. (2007).Acomparison offamily characteristics of Asian-American and anglo- American high achievers. Internationaljournalof comparative sociology,26,198-207.

ملحق رقم (١)

مقياس الرضا الوالدي نحو زراعة القوقعة

أرجو التكرم بقراءة بنود المقياس المرفق، والإجابة عن كل منها بما يعبر عن شعوركم الحقيقي، وما تقومون به بالفعل، حيث لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة على أسئلة المقياس.

وفي الوقت الذي نشكركم فيه على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة.وتقبلوا خالص تحيات الباحث.

النوع: ذكر /أنثىعدد أفراد الأسرة/المستوى التعليمي للوالدين /

المستوى التعليمي للفرد المعاق/نوع الإعاقة/أسباب الإعاقة /

المستوى الاجتماعي الاقتصادي/ترتيب الفرد داخل الأسرة /

سكن المعاق /

م	الأسئلة	موافق تماما	موافق	غير موافق
1	أشعر بمخاوف شديدة إذا تعرض أبنائي للخطر			
٢	أهتم بتأمين حياة أبنائي من المخاطر الداخلية والخارجية			
٣	اشجع أفراد أسرتي علي إجراء عملية زراعة القوقعة			
٤	أدرك أن زراعة القوقعة ليست نهاية المسيرة			
٥	تشكل نصائح أصدقائي مصدر لتوجهاتي نحو زراعة القوقعة			
٦	أهتم بآراء أصدقائي ممن لديهم أفراد زارعي القوقعة			
٧	أتناقش مع أفراد أسرتي حول إجراء زراعة القوقعة			
٨	أسعي للتعرف عن إيجابيات وسلبيات زراعة القوقعة			
٩	أحب متابعة تجارب الأخرين ممن قاموا بزراعة القوقعة			
١٠	لدي القدرة علي الالتزام بالتعليمات والمسئولية تجاه أبنائي بعد إجراء العملية			
١١	أخشي من نتائج زراعة القوقعة			
١٢	أشعر بالأمل عند سماعي بتطور زراعات القوقعة			
١٣	أشعر بالخوف من سلبيات زراعة القوقعة أو توقفها عن العمل			
١٤	أفضل المشاركة في برنامج تدريبي لأبنائي بعدإجراء زراعة القوقعة			
١٥	لوسائل التوعية أسر في اتخاذى قرار زراعة القوقعة لأحد أفراد أسرتى.			
١٦	أشعر بالسعادة عند المشاركة في تدريب أفراد أسرتى على مهارات السمع والكلام.			
١٧	مشاركة الوالدين ودعمهما لابنهم زارع القوقعة تسهم في تنمية مهارات اللغة لديه.			
١٨	لا يمكن أن أتخلى عن مسؤليتى تجاه أبنائى.			
١٩	أستطيع التغلب على مخاوفى إذا كانت النتائج مؤكدةلنجاح			

م	الأسئلة	موافق تماما	موافق	غير موافق
	زراعة القوقعة.			
٢٠	أشعر بالسعادة عند زوال الخطر عن أبنائى.			
٢١	لا أقدم على أى عمل إلا بعد دراسته جيدا.			
٢٢	أشعر بالمسؤولية تجاه أبنائى زارعى القوقعة.			
٢٣	لدى القدرة على مواجهة المشكلات الخاصة			
٢٤	ألعب دور هام في تنمية مهارات التواصل الشفهى لأفراد أسرتى.			
٢٥	أشارك المجتمع في توعية أفراده تجاه زراعة القوقعة.			
٢٦	أحب المشاركة في تقديم الخدمات التربوية والتأهيلية للأطفال زارعى القوقعة.			
٢٧	أهيئ طفلى نفسيا للتكيف مع زراعة القوقعة.			
٢٨	أقدم على إجراء زراعة القوقعة لأحد أبنائى عندما أتخيله يتحدث معى.			
٢٩	أحب حضور برامج مهارات التواصل الشفوى لأطفال زارعى القوقعة.			
٣٠	أشعر بالسعادة عند اندماج إبنى زارع القوقعة بالمجتمع.			

* * *

ملحق رقم(٢)

مقياس جودة الحياة

نرجو التكرم بقراءة بنود المقياس المرفق، والإجابة عن كل منها بما يعبر عن شعوركم الحقيقي، وما تقومون به بالفعل، حيث لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة على أسئلة المقياس.

وفي الوقت الذي نشكركم فيه على تعاونكم البناء معنا في هذه الدراسة العلمية، نرجو تعبئة البيانات التالية بالمعلومات المناسبة .وتقبلوا خالص تحيات الباحث .

النوع :ذكر /أنثىعدد أفراد الأسرة / عدد الأفراد المعاقين /

المستوى التعليمى للأسرة / المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة /

م	الأسئلة	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق تماما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما
١	لدي إحساس بالحيوية والنشاط.						
٢	اشعر ببعض الآلام في جسمي.						
٣	اضطر لقضاء بعض الوقت في السرير مسترخياً.						
٤	تتكرر إصابتي بنزلة برد.						
٥	لا اشعر بالغثيان.						
٦	اشعر بالانزعاج نتيجة التأثيرات الجانبية للدواء الذي أتناوله.						
٧	اشعر بالتباعد بيني وبين أبنائي.						
٨	أعاني من ضعف في الرؤية.						
٩	نادراً ما أصاب بالأمراض.						
١٠	اشعر بأنني قريب جدا من أبنائي.						
١١	أشعر بالحزن بدون سبب واضح.						
١٢	احصل على دعم عاطفي من أسرتي.						
١٣	أجد صعوبة في التعامل مع الآخرين.						
١٤	أشعر بأن أبنائي راضين عني.						
١٥	لديّ أصدقاء مخلصين.						
١٦	علاقاتي بزملائي رديئة للغاية.						
١٧	لا احصل على دعم من أصدقائي وجيراني.						

م	الأسئلة	موافق تماما	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق تماما	غير موافق	غير موافق إلى حد ما
١٨	اشعر بالفخر لانتمائي لأسرتي.						
١٩	لا أجد من أثق فيه من أفراد أسرتي.						
٢٠	أنا فخور بهدوء أعصابي.						
٢١	أواجه مواقف الحياة بقوة إرادة وهدوء أعصاب.						
٢٢	أشعر بأنني عصبي.						
٢٣	لا أخاف من المستقبل.						
٢٤	أقلق من الموت.						
٢٥	من الصعب استثارتي انفعالياً.						
٢٦	أقلق لتدهور حالتي.						
٢٧	أمتلك القدرة على اتخاذ أي قرار.						
٢٨	اشعر بالوحدة النفسية.						
٢٩	اشعر بأنني متزن انفعالياً.						
٣٠	أنا عصبي جداً.						
٣١	استطيع ضبط انفعالاتي.						
٣٢	اشعر بالإكتئاب.						
٣٣	اشعر بأنني محبوب من الجميع.						
٣٤	أنا لست شخصا سعيداً.						
٣٥	اشعر بالأمن.						
٣٦	روحي المعنوية منخفضة.						
٣٧	استطيع الاسترخاء بدون مشكلات.						
٣٨	اشعر بالقلق.						
٣٩	ليس لدي وقت فراغ فكل وقتي ينقضي في العمل.						
٤٠	أقوم بعمل واحد في وقت واحد فقط.						
٤١	أتناول وجبات الطعام بسرعة كبيرة.						
٤٢	أهتم بتوفير وقت للنشاطات الاجتماعية.						
٤٣	تنظيم وقت العمل صعب للغاية.						
٤٤	لدي الوقت الكافي لقضائه مع أسرتي.						
٤٥	ليس لدي وقت للترويح عن النفس.						
٤٦	أنجز المهام التي أقوم بها في الوقت المحدد.						
٤٧	لا يوجد لديّ برنامج منتظم لتناول الوجبات الغذائية						

أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. حاتم بن محمد صالح ناضرين
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة جدة

أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية

د. حاتم بن محمد صالح ناضرين
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث: ١/ ٦/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي، والتعرف على طبيعة العلاقة بين كل من الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. قام الباحث باستخدام الوصفي/السببي المقارن. شملت عينة الدراسة (٤٨٣) طالبا بجامعة جدة. تم تطبيق مقياس الصمود الأكاديمي اعداد عبدالهادي(٢٠١٨)، و استبيان دافعية الإنجاز تقنين العلي وسحلول (٢٠٠٦)، ومقياس ما وراء المعرفة اعداد ابراهيم(٢٠١٣)، ومقياس تقدير الذات الأكاديمية اعداد الصالح (٢٠١٥). تم استخدام تحليل التباين الثلاثي ذي التصميم العاملي (٢×٢×٣)، ومعامل ارتباط بيرسون لتحليل النتائج. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لتفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، ووجود فروق دالة إحصائيا في الصمود الأكاديمي بين مجموعات طلاب متفاوتي مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، ووجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين كل من الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. أوصت الدراسة بضرورة صياغة برامج والدورات التدريبية تسعى إلى معالجة مشكلة انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء متغيرات الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والاستراتيجيات السلوكية والانفعالية والمعرفية المنبثقة عنها باعتبارها اطر ارشادية تقدمها اقسام خدمات الارشاد الأكاديمي بالجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: الصمود–الدافعية–الذات– ما وراء المعرفة– الطلاب–الجامعة

Interactional effect of motivation for achievement ،metacognition and academic self-esteem on the academic resilience among undergraduate students

Dr. Hatem bin Mohammed Saleh Abdel Wahab
Department of Psychology - Faculty of Social Sciences
University of Jeddah

Abstract:

The aim of this study was to investigate the Interactional effects of motivation for achievement; metacognition, academic self-esteem on the academic resilience among undergraduate students, and using comparative descriptive method. The study sample included (483) students at the University of Jeddah . The Academic Resilience Scale was prepared by Abdulhadi (2018), Achievement Motivation Questionnaire by Takin Al Ali and Sahloul (2006), Metacognitive Scale by Ibrahim (2013), and Academic Self-esteem Scale by Saleh (2015). Data were analyzed by three - way ANOVA (2 × 2 × 3). The results of the study indicated that there is a statistically significant effect of the interaction of motivation for achievement, metacognition; academic self-esteem on academic resilience among undergraduate students, and the presence of statistically significant differences in academic resilience between groups of differentiated students' motivation for achievement level, metacognition and academic self-esteem on academic resilience among Undergraduate students.

key words: Resilience- motivation- metacognition- students- University

المقدمة:

يعتبر الصمود Resilience من المفاهيم النفسية الحديثة التي تلقي الضوء بشكل عميق على منظومة الأبنية الدينامية النفسية والمعرفية لشخصية الأفراد، وأضحى الصمود النفسي يفسر قطاعاً عريضاً لمدى تباين الاستجابات السلوكية (الإيجابية والسلبية)في مواقف الحياة المختلفة. وانطلاقاً من أهداف ومفاهيم علم النفس الإيجابي يعتبر الصمود النفسي من السمات النفسية الإيجابية الدالة على مقاومة الضغوط والأزمات النفسية والاجتماعية والإحباطات التي يتعرض لها الفرد. ويذكر يافوز وكوتلو(Yavuz & Kutlu ، 2018)أن مفهوم الصمود النفسي يصف مستوى مقدرة الفرد على التوقع والتحمل والتعافي من الضغوط والصدمات الخارجية المرتبطة بالكوارث والنزاعات بطرق تقي من خسارة الهوية والحفاظ على الوظائف الأساسية.

وفي ذات السياق، يشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD لعام ٢٠١٩م والخاص بالتعليم أن طلاب المرحلة الجامعية أصبحوا مطالبين بامتلاك القدرة على التعامل بفعالية مع التحديات والنكسات والضغوط في البيئة المدرسية طوال وقت دراستهم الجامعية، خاصةً في ظل تزايد حجم متطلبات العمل الجامعي الذي أضحى مشكلة تربوية متعاظمة كماً وكيفياً لدى طلاب هذه المرحلة، وتتمثل هذه المشكلة في إضعاف ديناميات مواجهة الأحداث الضاغطة التي يترتب عليها نقص فرص النجاح الدراسي.

يرى انطونيو Antonio (2017)أن انخفاض مستويات الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية تعتبر مشكلةً مقلقةً بشكل كبير لمختلف العاملين في مجالات خدمات الارشاد النفسي والتربوي، إذ تراوحت نسب انتشارها بين أوساط طلاب المرحلة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية ما بين (١٥-١٩ %)، في حين أشار وولفولك Woolfolk(2018) إلى أن نسب انتشار ضعف الصمود بين أوساط طلاب المرحلة الجامعية في دول الاتحاد الاوروبي بلغت (١٣٪)وهو ما يشير إلى أنها مشكلة تتطلب المزيد من الإجراءات البحثية التي تستقصي أسباب تعاظم المعاناة منها وصولاً لتعميق المشاعر الإيجابية لدى أفراد تلك الشريحة الاجتماعية المهمة.

ونظرا لحداثة متغير الصمود الأكاديمي في أدبيات البحوث العربية، ويذكرعبدالهادي(٢٠١٨)أن ضعف الصمود الأكاديمي لم يحظ بالكثير من الدراسات والبحوث الباثولوجية؛ لذلك لا يوجد مؤشرات احصائية يمكن التعويل عليها والوثوق بها، وبالتالي فهذه المشكلة النفسية بحاجة للمزيد من الاستقصاء العلمي لنسب انتشارها بين أوساط طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

ويذكر كاسيدي(2018) Cassidy أن المتأمل للإحصائيات والتقارير الدولية سيدرك حتماً تنامي مشكلة عدم الصمود الأكاديمي التي تعد مشكلةً تربويةً ونفسيةً معقدة في تركيبها، فأبعادها وتأثيراتها قد تمتد إلى قطاعٍ عريضٍ من مقومات التوافق النفسي والأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية بشكلٍ خاص والذين أضحوا يعدون من أهم مستهدفات مختلف الدول والحكومات

والمؤسسات التربوية وذلك باعتبارهم من أهم مرتكزات التحولات الوطنية نحو الألفية الجديدة، عطفاً على أن الاهتمام بدراسة هذه المشكلة قد يفضي إلى خفض معدلات عدم الاستقرار النفسي وضبط المشاعر السلبية تجاه الشعور بعدم جودة الحياة الجامعية، وإخلال مقومات التوافق النفسي والجامعي.

مشكلة الدراسة:

ظهر للباحث من خلال استقراءه للأدبيات التربوية العربية والمحلية وجود فجوةٍ علميةٍ تمثلت في ندرة الدراسات التي تناولت الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، وفي ظل تأكيد الكثير من المنظمات الحكومية وغير الحكومية المحذرة من تنامي ضعف مظاهر الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية الذين يتصفون غالباً بالإحساس بزيادة الإنهاك الأكاديمي وضغوط الحياة الجامعية، وفي ظل تعاظم حجم المطالبة باستقصاء مشكلة ضعف الصمود الأكاديمي لوحظ اكتفاء أغلب أدبيات البحث على استقصاء هذه المشكلة النفسية في ضوء ارتباطها بمتغيرات محدودة قد تكون خارج إطار البيئة التعليمية مما قد يدفع نحو وجود فجوة علمية ومنطقية في أدبيات البحث المحلية و العربية.

ومما عزز الشعور لدى الباحث حيال هذه الفجوة العلمية ما أشار إليه الحربي(٢٠١٥) من أن نتائج الدراسات التربوية التي تعتمد على مقارنات أقل للمتغيرات المستقلة فيما يخص الظواهر النفسية التربوية تشكل بالغالب نقطة ضعفٍ في منطقية وجدوى فوائدها التطبيقية؛ في حين أن تعدد المقارنات في ضوء اختلاف عدة متغيرات أو معالجاتٍ تربويةٍ مستقلةٍ توفر مجموعة من

النتائج التي تساعد على تقديم تطبيقات تربوية أفضل لتتلاءم مع تنوع السمات المراد قياسها مما يفرز مجموعة من الرؤى والأحكام القابلة للمعرفة اليقينية التي(قد)يترتب عليها مواكبة حقيقية للتطلعات المستقبلية لمنظومات العمل التربوي.

هذ من جهة ومن جهة أخرى، العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة كدراسة مارتن ومارش؛ موانيجي وأخرون؛ أستوديلو Mwangi;، et al، Martin & Marsh; 2017، (Astudillo 2017، 2018) بضرورة البحث عن أطر أكثر تعدداً وشموليةً من حيث المتغيرات المستقلة عند استقصاء ودراسة مشكلة الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، فالاعتماد على المتغيرات الأحادية أو الثنائية على الأغلب لا تستطيع الوصول إلى استنتاجات علمية يمكن من خلالها صياغة تصورات نظرية أكثر وضوحاً وواقعية.

وفي ظل الأهمية النفسية لمتغيرات الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية.

يرى الباحث أن تلك المتغيرات بإمكانها الاستجابة لتلك التوصيات البحثية خاصةً في ظل ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت تلك المتغيرات المستقلة ومتغير الصمود الأكاديمي في البيئة العربية و البيئة السعودية، وبالتالي تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين التاليين:

س/١هل يوجد أثر دال احصائياً لتفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟.

س/٢ هل توجد علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية؟.

فرضيات الدراسة:

(١)لا يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

(٢)توجد علاقة ارتباطية بين كل من الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر تفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، والتعرف على طبيعة العلاقة بين كل من الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

أهمية الدراسة:

برزت أهمية الدراسة من خلال:

(أ)الأهمية النظرية:

(١) أنها تعتبر الدراسة الاولى من نوعها في البيئة السعودية التي تتناول مشكلة الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

(٢) أنها تحاول تقديم تصوراتٍ نظريةٍ وتطبيقيةٍ تسعى إلى فهم أسباب اختلاف مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية التي يعاني منها أفراد هذه الشريحة.

(٣) أنها تسهم في تحقيق هدف جودة عمليات الإرشاد النفسي في المرحلة الجامعية وذلك من خلال تركيزها على الصمود الأكاديمي من خلال دراسة مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية التي تعتبر من أهم المتغيرات التي تناولتها الدراسات النفسية والتربوية الحديثة في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي.

(ب) الأهمية التطبيقية:

١- الاسهام في معرفة معوقات وأسباب تدني مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال الكشف عن عوامل ومتغيرات الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية باعتبارها صيغاً إجرائيةً لمعالجة هذه المشكلة التي تعد أحد أهم المشكلات التربوية التي تعيق عمليات التعليم الجامعي بشكل عام.

٢- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في اقتراح بحوثٍ ودراساتٍ شبه تجريبية تهدف إلى معالجة مشكلة الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، التي يمكن تلمس آثارها فيما تم استعراضه في أدبيات البحث على نحوٍ قد يسهم في محاولة تحقيق هدف رعاية و إرشاد وتوجيه الطلاب بما يعزز تجويد كفاءة الاستقرار النفسي.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

(١) الصمود الأكاديمي: يعرف بأنه قدرة الفرد على التحصيل الأكاديمي رغم وجود عوامل المخاطرة التي تؤدي إلى اعاقة الأداء الأكاديمي. ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود الأكاديمي إعداد عبدالهادي(٢٠١٨).

(٢) دافعية الإنجاز: تعرف بأنها نزعة الفرد لإنجاز الأعمال بكفاءة وبوقت قصير وبمستوى أداء متميز. وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على استبيان دافعية الإنجاز إعداد (العلي، وسحلول، ٢٠٠٦).

(٣) ما وراء المعرفة: تعرف بأنها قدرة الفرد على المعرفة حول المعرفة التي لديه وتخطيطها وتنظيمها وإدارتها من حيث الضبط والتحكم. وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على مقياس ما وراء المعرفة إعداد إبراهيم (٢٠١٣).

(٤) تقدير الذات الأكاديمية: يعرف بأنه مجموعة الأحكام التقييمية التي يكونها الطالب عن نفسه وسلوكه وتحصيله الأكاديمي. وتعرف إجرائياً بأنه

الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس تقدير الذات الأكاديمية إعداد الصالح (٢٠١٥).

حدود الدراسة

الحد البشري: طلاب المرحلة الجامعية ممن يدرسون في كلية التربية والسنة التحضيرية بجامعة جدة **الحد الزماني:** إجراء الدراسة العام الجامعي لعام ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ.

الحد الموضوعي: تم استخدم الادوات الاتية، مقياس الصمود الأكاديمي إعداد عبدالهادي(٢٠١٨)، استبيان دافعية الإنجاز تقنين العلي وسحلول (٢٠٠٦)، مقياس ما وراء المعرفة إعداد ابراهيم(٢٠١٣)، مقياس تقدير الذات الأكاديمية اعداد الصالح (٢٠١٥).

الحد المكاني: جامعة جدة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الصمود الأكاديمي Academic Resilience

تشير المراجعة التاريخية التي قدمها ويندل، بينيت ونويس .Windle، Bennett & Noyes (2018) لمفهوم الصمود النفسي إلى أن الفضل يعود إلى ولبيرج وهاريتل Walberg & Haertel الذين أسهما في صياغة هذا المفهوم في عام ١٩٩٤. ومنذ تلك الحقبة تعددت النظريات التي تناولت تفسير تشكيل الصمود النفسي في قوام الشخصية النفسية ومن تلك النظريات، نظرية ساكفتين وآخرون Saakvatine، et al والتي تم تقديمها في عام ١٩٩٨م اذ أنها ارتكزت على قوة/أو ضعف استراتيجيات التكيف النفسي مع احداث

الحياة، ونظرية ريتشاردسون Richardson التي تم تقديمها في عام ٢٠٠٢م اذ أنها انطلقت من مفهوم التوزان الثلاثي بين الحاجات البيولوجية والنفسية والقيمية باعتبارها مقومات للتوافق مع متطلبات المثيرات الحياتية، بالإضافة إلى نظرية روتر Rutter التي تم تقديمها في عام ٢٠٠٦م إذ أنها ارتكزت على اعتبار الصمود النفسي بمثابة ميكانزمات تحمي الفرد من المشكلات والاضطرابات النفسية.

وذكر بيلولكسي، ساندوفيل هيرناندیز Sandoval-Hernández(2018) & Białowolski إلى أن علماء النفس بشكل عام ينظرون للصمود النفسي من خلال منظورين هامين؛ وذلك باعتبارهما سمةً نفسيةً ثابتةً نسبياً، وعملية دينامية تتضمن مجموعة من التفاعلات بين عدد من المكونات التي تشمل المخاطرة و الحماية الداخلية والخارجية للذات الإنسانية التي تسهم في تعديل وتحسين وإدارة المشاعر السلبية والآثار المترتبة على الاستجابة لأحداث الحياة الضاغطة. ويشير سانثوش وجيمس(2018) Santhosh & Jamesإلى أن أهم وظائف الصمود النفسي تتمثل في تفعيل خصائص تقدير الذات، وزيادة الكفاءة الذاتية، وتعزيز مشاعر الطمأنينة النفسية وتعميق مشاعر الأمل والتكيف والاتزان الانفعالي والتوافق النفسي.

وكنتيجة لأهمية الصمود النفسي في المجال التعليمي، أفرزت الادبيات النفسية شكلا جديدا من هذا الصمود اطلق عليه مسمى الصمود الأكاديمي Academic Resilience الذي اعتبرته الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية إحدى أهم المشكلات النفسية الحديثة التي تعترض عمليات التوافق مع الحياة

الأكاديمية، وتذكي المشاعر السلبية بجودة الحياة الدراسية، وتضعف من مستوى تقدير الذات الأكاديمية.

وعليه فخلال العقد الماضي من الألفية الحالية حظي هذا المتغير بالاهتمام الكبير من قبل الكثير من الباحثين خاصة في مجالات علم الصحة النفسية، وعلم النفس التربوي.

ووفقاً لما ذكره كاسيدي Cassidy(2018) فقد اتفقت العديد من الأدبيات العلمية على تعريف الصمود الأكاديمي بأنه مصطلح نفسي يشير لقدرة الفرد على المواجهة الفعالة لمجموعة المعوقات والصعوبات الأكاديمية المرتبطة ببيئة التعليم الجامعي المشتملة على مشاعر الاحتراق الأكاديمي والشعور بالإحباط والفشل التي تعيق بجملتها وصول ذلك الفرد لتحقيق النجاح الأكاديمي مقارنة ببقية أقرانه الذين يدرسون بذات المرحلة الدراسية والعمرية.

هذا وذكر فرانكلينFranklin (2019) أن هناك ثلاث مكونات أساسية للصمود الأكاديمي، وهي:

(١) التعاطف، ويراد به تفاعل الفرد مع مشاعر وأفكار الآخرين

(٢) التواصل، ويراد به مقدرة الفرد على التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح.

(٣) التقبل، ويراد به قدرة الفرد على تقبل ذاته وللآخرين.

وبشكل عام، يرى مارتن(2018) Martin أن هناك تعدد في الرؤى النظرية التي تناولت مفهوم الصمود، وإجمالا توجد أربعة أشكال من الصمود، ويمكن تلخيصها في الاتي:

(١) الصمود التنظيمي، ويصف هذا النوع الجوانب الفردية التي ترتقي بتنظيم الصمود في مواجهة ضغوط الحياة، ويمكن أن تضمن القدرة على التحكم أو الاعتماد على الذات والشعور بقيمة الذات.

(٢) الصمود الارتباطي، ويصف هذا النوع أدوار الفرد في المجتمع وعلاقاته بالآخرين.

(٣) الصمود الموقفي، ويشير إلى الجوانب المرتبطة بمقدرة الفرد على حل المشكلات واصدار الاستجابات المعرفية والسلوكية والانفعالية الناتجة من تفاعل الفرد مع مكونات الموقف الضاغط.

(٤) الصمود الوجودي، ويصف هذا النوع مجموعة المعتقدات الما وراء معرفية المنظمة لنظرة الفرد تجاه معنى الحياة والتفاؤل والقيم الجمالية المثالية التي تعنى بتطوير قدرة الفرد على الصبر على المصائب والكوارث الشخصية في ظل استحضار الصور الوجودية الايجابية.

ثانياً: الدافعية Achievement Motivation

يرى نجوين وآخرون Nguyen، (2019) et al أن مفهوم الدافعية تعد إحدى المفاهيم النفسية الهامة التي حظيت باهتمام كبير منذ سنوات طويلة ضمن أطر أدبيات الدراسات النفسية والتربوية لما لها من أثر كبير في تفسير الكثير من المشكلات المرتبطة بمجالات العمل الأكاديمي والمهني والنفسي

والاجتماعي، لذلك تعددت الرؤى النظرية التي أعطت زخماً كبيراً لهذا المفهوم كالنظريات الارتباطية، والنظريات الإنسانية، والنظريات المعرفية.

ويذكر إسلام(2019) Islam أن هناك شبه اتفاق بين أدبيات البحث النفسي على تعريف الدافعية بأنها حالة داخلية لدى الفرد توجه السلوك مع استمراره نحو تحقيق الهدف.

هذا ويشير جيثا وبرتي (2019)Geetha &Pretty إلى أن دافعية الإنجاز تعد إحدى المفاهيم النظرية المشتقة من مفهوم الدافعية، ويعود الفضل في صياغته إلى ديفيد مكليلاندDavid McClelland الذي تناوله في ضوء اعتباره يشير لمدى سعي الفرد لتحقيق حاجاته المختلفة، بما يحقق له شعوراً بالرضا الشخصي دون النظر إلى المكافآت، والثناء من الآخرين لبلوغ الإشباع وذلك في المواقف ذات المعايير المميزة للأداء على نحو يسهم في تحقيق الإنجاز بما يضمن الاستمرار في السلوك المنجز وبلوغ النجاح.

ويرى الكعبي (2016) Alkaabi أن أهمية الدافعية للإنجاز تنطلق من الاعتبارات التالية:

(١)أنها تساعد الفرد على زيادة معرفته بنفسه وبغيره، وتدفعه إلى التصرف بما تقتضيه الظروف والمواقف المختلفة.

(٢)تجعل الفرد أكثر قدرةً على تفسير سلوك الآخرين.

(٣)تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني إذا عرفت دوافعه.

(٤)تساعد على توجيه السلوك.

ويشير الرشيدي(2017)Alrasheedi إلى أن الدافعية تمتلك مجموعة من الخصائص ومنها:

(١)أنها تكتسب الدافعية من الخبرات التراكمية للفرد.

(٢)أنها لا تعمل الدوافع بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى .

(٣)أنها تمثل قوة ذاتية داخلية.

(٤)أنها تعتبر بمثابة محرك للسلوك.

(٥)أنها تتصل بحاجات الفرد.

(٦)أنها تستثار بعوامل داخلية أو خارجية.

ويذكر الطاسان(2017)Altasanأن الدافعية للإنجاز تصنف إلى نوعين، هما:

أولاً: الدوافع الداخلية: وتشمل الدوافع التي تنشأ من داخل الفرد ومنها:

(أ)الدوافع الفطرية: وتشير إلى مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الكائن الحي ولا تحتاج إلى تعلم، فهي تمثل جميع الحاجات العامة الموجودة عند جميع أفراد الجنس الواحد. وتسمى مثل هذه الحاجات بالدوافع الأساسية أو دوافع البقاء لأنها ضرورية للحفاظ على بقاء واستمرار الكائنات الحية، وتشمل هذه الفئة دوافع الجوع والعطش والجنس والنوم وتجنب الألم والأمن.

(ب)دوافع داخلية أخرى: مثل حب المعرفة والاستطلاع والاهتمامات والميول.

ثانياً: الدوافع الخارجية: تسمى بالدوافع الثانوية أو المكتسبة، حيث أنها متعلمة من خلال عملية التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية وفقاً لعمليات التعزيز والعقاب الذي يوفره المجتمع كالدافع إلى الانتماء والصداقة والإنجاز والتفوق وتحقيق الذات. ويرى يوسف زاده و شيخي Sheikhi (2019) &Yousefzadehأن دافعية الإنجاز ترتكز على ثلاثة مصادر هي:

(١) تحفيز القدرات الشخصية. (٢) الجهود الثابتة. (٣) الشعور بالرضا. في حين ذكر نوريندە وسوينتو Nurwendah & Suyanto (2019) أن مكونات الدافعية للإنجاز، هي: (١)المكون المعرفي، ويشير إلى محاولة الفرد إلى إشباع حاجاته المعرفية التي تساعده على أداء المهمات بكفاءة. (٢)المكون الذاتي، ويشير إلى رغبة الفرد في تحقيق ذاته عن طريق أدائه المميز. (٣)مكون الانتماء، ويتمثل في سعي الفرد إلى الحصول على تقبل وتقدير الآخرين باستخدام نجاحه الأكاديمي في ذلك. وأشار غراتشيوف Grachev (2019) إلى أن دافعية الإنجاز تقوم بمجموعة من الوظائف، منها: (١)الوظيفة التنشيطية، ويراد بذلك أن دافعية الإنجاز تقوم بتحفيز السلوك بالصيغ الإجرائية للأنشطة والاستجابات النفسية والمعرفية والاجتماعية في مجال العمل الأكاديمي. (٢)الوظيفة التوجيهية، ويراد بذلك أن دافعية الإنجاز تقوم بتحفيز الوعي الذاتي نحو اصدار السلوكيات والاستجابات الموجهة نحو هدف محدد.

ويرى كهين، مرهيني و بورنومو Cahyan (2019)Marheni&Purnomo;أن السلوك المتسم بدافعية الإنجاز يتميز بمجموعة من الخصائص، ومنها:

(١)الأداء الكفء، فالأفراد ذوو دافعية الإنجاز العالية يتميزون بقدرتهم على القيام بإصدار استجابات سلوكية مرنة وهادفة وموجهة مقارنة بالأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.

(٢)الالتزام والتكامل، فالأفراد ذوو دافعية الإنجاز العالية يتميزون بقدرتهم على إجراء مجموعة من الارتباطات السلوكية والمعرفية والانفعالية في أداء الأعمال الأكاديمية في ضوء معايير التكامل والاتساق والتناغم والمبادأة لتجاوز خبرات الفشل الأكاديمي.

ويشير موسكوفسكي، الربيعي ويانجYang;، Moskovesky &) (2016 Alrabai، 2018إلى وجود مجموعة من العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز، ومنها ما يلي:

اولاً: طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم، إذ يتميز أصحاب الرغبة العالية في النجاح في مقابل أصحاب الرغبة العالية في تجنب الفشل بمجموعة من الخصائص ومنها، الاهتمام بالتميز والتفوق في ذاته باعتباره مكافأة داخلية، عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية، الاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيراً من النجاح، الميل إلى العمل مع جماعات من الخبراء وليس من الأصدقاء، الاعتماد على الأحكام المستقلة في تقويم الأداء(التقويم الذاتي)وليس أحكام الآخرين، تفضيل المواقف التي يتضح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام، النزوع إلى المهام ذات الأهداف الواضحة وخاصة الأهداف المتوسطة وطويلة المدى.

ثانياً: البيئة المباشرة للمتعلم، إذ تؤكد نتائج البحوث أن المتعلمين من ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقرب إلى قطب الرغبة في النجاح، بينما ذوي المستوى المنخفض أقرب إلى الرغبة في تجنب الفشل.

ثالثاً: خبرات النجاح والفشل، إذ تؤثر خبرات النجاح والفشل في مختلف المتعلمين تأثيرات مختلفة، فالطلاب ذوي الرغبة في النجاح يسعون للتعامل مع المهام التي تتضمن قدراً كافياً من التحدي وفي مستوى متوسط من الصعوبة.

رابعاً: درجة جاذبية العمل، اذ تلعب الجاذبية النسبية للعمل دوراً هاماً في زيادة أو خفض دافعية الإنجاز وقد يكون من مؤشرات الدافعية في هذا الصدد تقدير المتعلم للوقت المستغرق في أداء المهمة.

ثالثاً: ما وراء المعرفةMetacognition

يرى متى (2019) Matthew أن الكثير من أدبيات البحث النفسي اعتبرت مفهوم ما وراء المعرفة أحد المفاهيم الما وراء معرفية الاكثر تناولاً ضمن البحوث النفسية، فهي تعد إحدى المفاهيم النظرية التي ظهرت نتيجة الاسهامات العلمية التي صاغها جون فلافل John Flavell على نحو يساعد في فهم عمليات تنظيم ورصد الأداء وتقييم العمليات ومعالجة المعلومات لتحقيق الأهداف.ويذكرسانتانجيلو و غوندلاش Santangelo & Gundlach (2019) أن مفهوم ما وراء المعرفة كمتغير معرفي يعنى بمعرفة الفرد بعملياته المعرفية ونواتجها أو أي شيء يتصل بها مثل خصائص المعلومات التي تتعلق بالنشاط الإنساني، فهي تعد من مراتب التفكير العليا، حيث تؤدي دوراً

هاماً في تشكيل الكثير من السلوكيات الإنسانية، وذلك من خلال وظيفتها المتمثلة في قدرة الفرد على التخطيط والمراقبة والسيطرة وتقويم أداءه، مما يعمل على تحسين سلوكياته واستجاباته في المواقف الحياتية المختلفة.

وبشكل عام، أشار هافين و ليوانا جLiwanag ;، (Haven 2019)، 2018 أن ما وراء المعرفة تتكون من بعدين هما :

(١) **المعرفة حول المعرفة**: وتمثل الوعي والإدراك عن ما وراء المعرفة، ومعرفة الفرد بنفسه وعن العمليات المعرفية وتتضمن:

(أ) المعرفة التقريرية، وتعني معرفة الفرد بقدراته ومعتقداته ومهاراته ووسائل تفكيره.

(ب)المعرفة الإجرائية، وتعني معرفة المتعلم حول كيفية استخدام الاستراتيجيات المختلفة.

(ج) المعرفة الشرطية، وتعني استخدام الاستراتيجيات المعرفية المناسبة والأكثر فاعلية تبعاً لظروف تنفيذ المهمة في الموقف.

(٢)**تنظيم المعرفة**: وتشير إلى مجموعة من العمليات المتتابعة التي تستخدم للسيطرة على العمليات المعرفية، وتتضمن:

(أ) التخطيط، وتعني وضع الخطط والأهداف، واختيار الاستراتيجيات المناسبة قبل التعلم.

(ب) المراقبة الذاتية، وتتضمن إدراك الفرد لأداء المهمة وكيف يتم السيطرة عليها على فترات منتظمة من خلال ما يستخدمه من عمليات معرفية من أجل تحقيق أهدافه السلوكية.

(ج)استراتيجيات إدارة المعلومات، ويعني قدرة الفرد على استخدام تسلسل الاستراتيجية أثناء إصدار الاستجابات.

(د)استراتيجيات التصحيح، وتعني القدرة على استخدام الاستراتيجيات البديلة لتصحيح الفهم وأخطاء الأداء.

(هـ) التقويم، ويعني تقدير الفرد لمدى التقدم في العمليات المعرفية، وذلك من خلال تقييم مدى تحقق الأهداف والحكم على كفاءة النتيجة فور الانتهاء من المهمة.

ويتفق غو، هونج وأركين (Guo & Huang، 2018; Erkan، 2019) على أن مهارات ما وراء المعرفة وفقاً لنموذج Flavell تصنف إلى ثلاثة مهارات وهي:

(١)**مهارة التخطيط**، وتشير إلى قدرة الفرد على تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات المناسبة.

(٢)**مهارة المراقبة والتحكم الذاتي**، وتشير إلى وعي المتعلم بعملياته المعرفية، وقدرته على مراقبة وتنفيذ العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المعرفية.

(٣)**مهارة التقويم الذاتي**، وتشير إلى قدرة المتعلم على تقييم مدى كفاءة النتائج من خلال وضع معايير لأدائه، ومراقبة أخطائه وتصحيحها من أجل تحقيق الأهداف.

رابعاً: تقدير الذات Self Esteem

يرى ابتشي، سيريسانيونج وتشوبرديت Apichai.، Sirisatayawong &Chupradit (2019) أن تقدير الذات يعد من أهم المفاهيم وأكثرها انتشارا،

فمنذ أواخر القرن الميلادي الماضي أدبيات البحث النفسي والتربوي تتناول هذا المفهوم باعتباره من أبعاد مفهوم أوسع وهو مفهوم الذات، كما أنه يمثل اطاراً نفسياً وسلوكياً مناسباً لفهم الكثير من الظواهر النفسية، بالإضافة إلى أنه يعد بمثابة حلقة وصل بين ذات الفرد والواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه والأحداث السلبية أو الإيجابية التي يواجهها.

ويذكر ماسلو Malose(2019) بأن مفهوم تقدير الذات يستخدم للإشارة لخبرة الفرد وتقييمه الشامل (السلبي/الإيجابي)لذاته وسلوكه ودرجة الرضا التي يشعر بها الفرد نحو ذاته الناتجة عن ادراك الفرد من الآخرين التي تعكس مشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الاجتماعي والإحساس بالقيمة ليصبح قادراً على مواجهة تحديات الحياة، وبذلك يكون الفرد مستحقا للسعادة.

هذا وأشار محمودي، محمودي وشاركي Mahmoudi; Mahmoudi & Shahraki (2019)أن مفهوم تقدير الذات الأكاديمية يعد أحد المفاهيم المنبثقة عن تقدير الذات العام، فهو يشير إلى مجموعة الأحكام التقييمية التي يكونها الفرد عن نفسه وسلوكه الأكاديمي التي تتمحور حول ذاته وتحصيله الأكاديمي، واحترامه لذاته، وشعوره بالثقة بالنفس، وبالأمان، والأنتماء، وحب الذات، والتحصيل الأكاديمي، والاستقلالية، والجدارة، والكفاءة الأكاديمية.

ويشير سيونج، يون ومينوو(2019) Seong; Yeon & Minwooإلى منظوره العام الذي ينظر فيه لنفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء

الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها.

ويرى صادقي Sadoughi(2018) بأن تقدير الذات الأكاديمية تعد متغيراً مهماً بالنسبة لأداء الطلاب في عملية التحصيل الدراسي داخل المحيط الدراسي، فله أهميته في التقدم الأكاديمي فهو لا ينمو في المواقف التعليمية المختلفة، ولهذا يعتبر جانباً مهماً وموجباً من جوانب الذات الموجبة. وذكر تشي، وانج ويو Shi; Wang &Yao (2018) أن تقدير الذات الأكاديمية تتكون من ثلاثة أبعاد، هي:

(١)**البعد المعرفي**، ويتضمن تقدير الشخص لقدراته العامة، كما تنعكس في الأعمال الموكلة له

(٢)**البعد الاجتماعي**، ويتضمن تقدير الشخص للأفراد، وتقدير الآخرين له. (٣)**البعد الانفعالي**، ويتضمن تقبل الشخص لنفسه، وميله نحو ذاته، وثقته بنفسه وبقدراته المختلفة، وشعوره بالأهمية.

وفي ذات السياق، يذكر فيروز Feroz(2019) أن لتقدير الذات الأكاديمية بعدين هما:

(١)**تقدير الذات المكتسب**، ويراد به التقدير الذاتي الذي يكتسبه الفرد من خلال خبرات النجاح الأكاديمي التي يشعر عبرها بالرضا الأكاديمي.

(٢)**تقدير الذات الشامل**، ويراد به التقدير الذاتي الذي يعود إلى الفخر بالذات بشكل عام، فهو ليس مبنياً أساساً على النجاح الأكاديمي، فتقدير

الذات الشامل يعتبر حصيلة النجاح في خبرات الحياة التي يتم تعميمها في مواقف التحصيل الأكاديمي.

هذا واتفق كلاً من لان، لان وكيبرينو؛ بانفيش وخالدين &Banafshe) khaledian، 2018; Lane;Lane &Kyprianou، (2018 على أن تقدير الذات الأكاديمية تقوم بمجموعة من الوظائف ومنها:

(١)تساعد الفرد على تحقيق التوازن في الحياة الأكاديمية حيث يحتفظ لنفسه بتقديره لها ورضائه عنها.

(٢) يساهم في تعميق إحساس الفرد بالفعالية الأكاديمية حيال ما يستطيع أن يقوم به.

(٣) يساهم في نمو هوية الذات الأكاديمية بما يساعد في تحقيق سلامة والأدوار الوظيفية والعلاقات الاجتماعية الصحية داخل منظومة العمل الأكاديمي.

(٤)تشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والإنجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالعجز الأكاديمي.

(٥)تساعد الفرد على أن يعد نفسه لأداء العمل بإتقان، ويرضى عن قدراته ويحس بالابتهاج لنجاحه والحزن لفشله على نحو واقعي.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي

اهتمت دراسة أندرو Andrew ((2017باستقصاء علاقة دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٣٩٠) طالباً ممن يدرسون في

المرحلة الثانوية وباستخدام معامل ارتباط بيرسون و تحليل الانحدار المتعدد بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي، ونجاح ابعاد دافعية الإنجاز في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تناولت دراسة ديفيد روبنسون(2017)David&Robinsonsاستقصاء علاقة دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(١٢٠)طالباً ممن يدرسون في المرحلة الجامعية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أجرى ويليام و سبنسر(2018)William&Spencerبحثا تناول فحص دور مكونات دافعية الإنجاز في الصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٢٧٠)طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالمرحلة الجامعية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، والنمذجة البنائية بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. ووجود تأثيرات دالة احصائياً لأبعاد دافعية الإنجاز على متغير الصمود الأكاديمي.

هدفت دراسة بيتر، دونالد وجرجس(2018)Peter; Donald & Georges إلى استقصاء علاقة دافعية الإنجاز بالضجر الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(١٨٧) طالباً وطالبةً ممن يدرسون بكلية طب الأسنان. وباستخدام

معامل ارتباط بيرسون بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين دافعية الإنجاز الضجر الأكاديمي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي

اهتمت دراسة نريانن(2016) Narayanan باستقصاء علاقة دافعية الإنجاز والغموض المعرفي بالصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة (١١٤) طالباً ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين دافعية الإنجاز الضجر الأكاديمي.

تناولت دراسة كريمي، فارمرزي ويارمحموديان Karimi;Faramarzi&Yarmohammadian(2016)استقصاء فاعلية التدريب باستخدام مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز على الصمود النفسي. شملت عينة الدراسة(٣٠) طالباً ممن يدرسون بالمرحلة الثأنوية. باستخدام معامل ارتباط بيرسون واختبار الفروق بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز و المرونة النفسية، بالإضافة إلى أن التدريب على رفع مستوى المرونة النفسية باستخدام مهارات ما وراء المعرفة ودافعية الإنجاز اثبت فعاليته لدى افراد عينة الدراسة التجريبية.

أجرى شومبيتر Schumpeter(2017) بحثاً تناول فحص الاسهامات النسبية لمهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٣٥٠)طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية. وباستخدام تحليل

الانحدار المتعدد بينت نتائج الدراسة نجاح مهارات ما وراء المعرفة في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت صاموئيل، أرثر ومايكل(Arthur & Michael(2018 ،Samuelإلى استقصاء العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٤٢٠)طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية. وباستخدام اختبار(ت)ومعامل ارتباط بيرسون بينت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً بين افراد العينة من ذوي المستوى المرتفع والطلاب ذوي المستوى المنخفض من مهارات ما وراء المعرفة على متوسطات استبيان الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي مهارات ما وراء المعرفة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين بين مهارات ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي.

ثالثا: الدراسات التي تناولت تقدير الذات والصمود الأكاديمي

قام أرسلان(Arslan(2016بإجراء دراسة استهدفت بحث تقدير الذات كمتغير وسيط بين سوء المعاملة النفسية و المشكلات الوجدانية والصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٩٣٧)طالباً ممن يدرسون بالمرحلة الجامعية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون و النمذجة البنائية بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين تقدير الذات والصمود الأكاديمي، وأن تقدير الذات تقوم بدور وسيط وفعال في تشكيل بنية العلاقة البنائية بين سوء المعاملة النفسية والمشكلات الوجدانية والصمود الأكاديمي، وأن تقدير الذات يعتبر من العوامل المسهمة بالتنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

تناول بولو، رينكو ومايت (Bullough;Renko& Myatt(2017بحث دور متغيرات تقدير الذات و فعالية الذات والتفكير الريادي باعتبارها عوامل منبئة الصمود النفسي لدى رواد الاعمال. شملت عينة الدراسة (١١٠)من رواد الاعمال باستخدام معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد بينت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية دالة احصائياً بين متغيرات الدراسة والصمود الأكاديمي، بالإضافة إلى أن متغير تقدير الذات يعتبر أحد العوامل المسهمة بالتنبؤ بالصمود النفسي لدى رواد الاعمال.

هدفت دراسة سادوهي (Sadoughi(2018 إلى استقصاء العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والصمود الأكاديمي والتكيف الأكاديمي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي. شملت عينة الدراسة (٢٢٠)طالباً وطالبةً ممن يدرسون بكلية الطب. وباستخدام اختبار(ت)ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد بينت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً بين متفاوتي تقدير الذات على متوسطات استبيان الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي تقدير الذات، وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تقدير الذات والصمود الأكاديمي، بالإضافة إلى أن متغير تقدير الذات يعتبر أحد العوامل المسهمة بالتنبؤ بالصمود الأكاديمي.

أجرى كوسوسنتو، دامين وتشاو(Kususanto;Damien &Cheow(2018 دراسة اهتمت باستقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على

تقدير الذات واحترامها في تحسين الصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٦٠) طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية. وباستخدام اختبار(ت)بينت نتائج الدراسة وجود اثر دال احصائياً للتدريب على تقدير الذات واحترامها في تحسين مشاعر الصمود الأكاديمي لدى افراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين تقدير الذات و الصمود الأكاديمي.

أجرى أكين وليندرا(2018)Akin &Leondraدراسة اهتمت باستقصاء علاقة تقدير الذات ومدركات البيئة الصفية والاستعداد الأكاديمي بالصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(٤٤٠)طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالمرحلة الثانوية وباستخدام اختبار(ت)ومعامل ارتباط بيرسون بينت نتائج الدراسة وجود فرق دال احصائياً بين متفاوتي تقدير الذات على متوسطات استبيان الصمود الأكاديمي لصالح مرتفعي تقدير الذات، وإلى وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين تقدير الذات والصمود الأكاديمي.

هدفت دراسة ديفلين (2018)Divleenإلى اجراء استقصاء عبر ثقافي يتناول علاقة تقدير الذات بالصمود الأكاديمي. شملت عينة الدراسة(١٤٥)طالباً وطالبةً ممن يدرسون بالمرحلة الجامعية. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بينت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين تقدير الذات والصمود الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة

يظهر من العرض السابق للدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي أن أغلب نتائجها اتفقت على وجود علاقة ارتباطية ودالة احصائياً بين تلك المتغيرات المستقلة ومتغير الصمود الأكاديمي بصفته متغيرا تابعاً، ففيما يتعلق بعلاقة دافعية الإنجاز والصمود الأكاديمي فيظهر من الدراسات التي تناولت هذه النقطة البحثية إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط بعلاقة ارتباطية بالصمود الأكاديمي، كما أن المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز في يسهم التنبؤ بالمستويات العليا من الصمود الأكاديمي. في حين اتفقت الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي على وجود علاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي وأن المعتقدات الماوراء المعرفية تعد من الأساليب المستخدمة في تحسين مستوى الصمود الأكاديمي، كما أشارت إلى أنه يمكن التنبؤ إيجابياً بالصمود الأكاديمي من خلال متغير ما وراء المعرفة. أما الدراسات التي تناولت تقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي فيظهر أن نتائجها جاءت متفقة على أن تقدير الذات ترتبط بعلاقة ارتباطية بالصمود الأكاديمي، وتعد من العوامل الفارقة بين متفاوتي الصمود الأكاديمي، كما يعد تقدير الذات عاملاً منبئاً بالصمود الأكاديمي.

منهج الدراسة واجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي (السببي المقارن) لمناسبته لأهداف الدراسة، وهو منهج يهدف إلى الكشف عن سبب أو أسباب وجود ظاهرة معينة أو معرفة تأثير متغير في متغير آخر من خلال مقارنة مجموعتين أو أكثر.

ثانياً: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من الطلاب المنتظمين بالدراسة الجامعية في كلية التربية والذين يبلغ عدادهم(٣١٥) طالباً، وطلاب السنة التحضيرية الذين يقدر عددهم(٤٩٠)طالباً.

عينة الدراسة: شملت العينة الفعلية للدراسة(٤٨٣)طالباً ممن يدرسون في كلية التربية والسنة التحضيرية بجامعة جدة خلال العام الجامعي لعام ١٤٣٩هـ/١٤٤٠هـ، تم اختيارهم وفق أسلوب المعاينة العشوائية البسيطة. وفي ضوء المتوسطات الحسابية المستخلصة من تصحيح أدوات البحث (كدرجات خام)تم تحديد مستوى دافعية الإنجاز، ومستوى ما وراء المعرفة، ومستوى تقدير الذات الأكاديمية.

جدول(١)توزيع أفراد العينة الفعلية في ضوء المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	مستوى دافعية الإنجاز		مستوى ما وراء المعرفة		مستوى تقدير الذات الأكاديمية			المجموع
	مرتفع	منخفض	مرتفع	منخفض	مرتفع	متوسط	منخفض	
	٢٣٢	٢٥١	٢٣٦	٢٤٧	١٥٦	١٦٤	١٦٣	٤٨٣
النسبة المئوية	٤٨. ٠٣٪	٥١. ٩٧ %	٤٨. ٨٧٪	٥١. ١٣٪	٣١. ٨٪	٣٣. ٥٪	٣٤. ٧٪	١٠٠٪

ثالثاً: أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الصمود الأكاديمي: إعداد عبدالهادي(٢٠١٨)

وقع اختيار الباحث على مقياس الصمود الأكاديمي إعداد عبدالهادي(٢٠١٨) لأنه يعد من الأدوات الحديثة في مجال قياس متغير الصمود الأكاديمي في البيئة العربية والتي تتصف بمؤشرات صدق وثبات مناسبة. وهذا المقياس تكون بصيغته النهائية من (٣٠)فقرة، ويضم المقياس خمسة بدائل متدرجة وهي(موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)و تعطي لها الدرجات (٥-٤-١-٢-٣)للفقرات الإيجابية(-١ ٣-٢-٤-٠)للفقرات السلبية، وأعلى درجة كلية للمقياس(١٠٠)، و أدنى درجة كلية(٣٠).

الخصائص السيكومترية لمقياس الصمود الأكاديمي في الدراسة الحالية :

(١) **الصدق**: قام الباحث الحالي بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الصمود الأكاديمي (ن=٨٠)عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٢)قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في مقياس الصمود الأكاديمي مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٤١٦**	٧	٠.٤٩٠**	١٣	٠.٤٢٢**	١٩	٠.٤٣٣**	٢٥	٠.٤٤٧**
٢	٠.٤٩١**	٨	٠.٤٤٧**	١٤	٠.٥٢١**	٢٠	٠.٣٩١**	٢٦	٠.٣٨٠**
٣	٠.٤٠٣**	٩	٠.٥٣٣ **	١٥	٠.٥٦٠**	٢١	٠.٤١٢**	٢٧	٠.٥١٢**
٤	٠.٥١٦**	١٠	٠.٣٥٩**	١٦	٠.٤٩٧**	٢٢	٠.٤٣٠**	٢٨	٠.٤٦٥**
٥	٠.٤٥٨**	١١	٠.٤٢١**	١٧	٠.٤٨٠**	٢٣	٠.٤٨٤**	٢٩	٠.٣٩٨**
٦	٠.٤٥١**	١٢	٠.٤٨٧**	١٨	٠.٤٥٦**	٢٤	٠.٥٣٠**	٣٠	٠.٤٩١**

(٢) الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس الصمود الأكاديمي باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي(٠. ٨٩٩). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن المقياس يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات تشير لسلامة استخدامه مع افراد العينة الفعلية.

ثانياً: استبيان دافعية الإنجاز تقنين العلي وسحلول(٢٠٠٦)

وفقاً لأهداف الدراسة وطبيعة خصائص مجتمعها، وقع اختيار الباحث على استبيان دافعية الإنجاز تقنين العلي وسحلول(٢٠٠٦)في ضوء اعتبار هذا الاستبيان أحد أكثر الاستبيانات البحثية في مجال قياس دافعية الإنجاز التي تم استخدامها في البيئة السعودية. وتكون الاستبيان من(٢٨)فقرة، منها(١٩)فقرة ذات اتجاه موجب، و(٩)فقرات ذات اتجاه سالب وهي الفقرات ذوات الأرقام (٢٨، ٢٧، ١٦، ١٥، ١٠، ٩، ٤، ٣، ١)، وجميع

فقرات الاستبيان عبارة عن جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو أربع عبارات تكمل احدها الجملة الناقصة، ويقوم المفحوص بقراءة الجملة الناقصة واختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الجملة بوضع إشارة في المربع المجاور لها. ويصحح الاستبيان تبعا لتقدير ايجابية الفقرة أو سلبيتها، ففي الفقرات الايجابية تعطى العبارات(أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات(٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وفي الفقرات السالبة تعكس الدرجات فتعطى العبارات(أ، ب، ج، د، هـ) الدرجات(١، ٢، ٣، ٤).

الخصائص السيكومترية لاستبيان دافعية الإنجاز في الدراسة الحالية :

(١) الصدق: قام الباحث الحالي بحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان دافعية الإنجاز(ن=٨٠)عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان.

جدول(٣)قيم معاملات الارتباط ين درجة كل عبارة في استبيان الدافعية للإنجاز مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٠.٣٩٤**	٧	٠.٤٦٦**	١٣	٠.٤٧١**	١٩	٠.٤٦٠**	٢٥	٠.٤٩٠**
٢	٠.٤١١**	٨	٠.٥٣٠**	١٤	٠.٣٩٩**	٢٠	٠.٤٣٥**	٢٦	٠.٤٢٣**
٣	٠.٤٨٠**	٩	٠.٥٠٠**	١٥	٠.٤٣٠**	٢١	٠.٥٢٠**	٢٧	٠.٥٠٩**
٤	٠.٥٢١**	١٠	٠.٤٧٠**	١٦	٠.٥٤١**	٢٢	٠.٤٨٨**	٢٨	٠.٤٤٢**
٥	٠.٤١٣**	١١	٠.٤٢٨**	١٧	٠.٥١٣**	٢٣	٠.٤٤٤**		
٦	٠.٣٩٨**	١٢	٠.٥١٠**	١٨	٠.٤٠٠**	٢٤	٠.٤١٥**		

يتضح من الجدول(٣)أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في استبيان الدافعية للإنجاز دالة عند مستوى(٠. ٠١)وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، بالتالي يعْتبر الاستبيان صادقا فيما وضع لقياسه.

(٢) **الثبات:** قام الباحث بالتحقق من ثبات استبيان الدافعية للإنجاز (ن=٨٠) باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠. ٨٧٦). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن الاستبيان يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات تشير لسلامة استخدامه.

ثالثا: مقياس ما وراء المعرفة اعداد ابراهيم(٢٠١٣)

وقع اختيار الباحث على مقياس ما وراء المعرفة اعداد ابراهيم(٢٠١٣) وذلك بسبب اعتباره مقياساً تعكس أبعاده وعباراته البناء النظري المقدم من عالم النفس الامريكيJohn Flavell وهو (التخطيط، والمراقبة، و التقويم). البناء الذي تم تبينه كتصور نظري يمكن من خلاله تفسير المتغير التابع للدراسة الحالية. وتكون المقياس من(٣٠)عبارة منها: (١٣)عبارة لقياس التخطي، و(١٠)عبارات القياس المراقبة، و(٨) عبارات القياس التقويم، وتم صياغة العبارات بطريقة تقريرية يجاب عليها باختيار إجابة واحدة من ثلاث خيارات، حيث يختار المفحوص إحدى الاستجابات التالية: (دائماً، أحياناً، نادراً)، وتحصل الاستجابة الأولى على ثلاث درجات، والثانية على درجتين، والثالثة على درجة واحدة.

الخصائص السيكومترية لمقياس ما وراء المعرفة في الدراسة الحالية :

(١)الصدق: قام الباحث الحالي بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس ما وراء المعرفة(ن=٨٠)عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٤)قيم معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة بالدرجة الكلية

البعد	التخطيط	المراقبة	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	-	٠.٥٨١**	٠.٦٢٧**	٠.٦٠٠**
المراقبة	-	-	٠.٤٦٨**	٠.٥٩١**
التقويم	-	-	-	٠.٦١٨**

يتضح من الجدول(٤)أن جميع معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس ما وراء المعرفة دالة عند مستوى(٠.٠١)وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، بالتالي يعْتبر المقياس صادقا فيما وضع لقياسه.

(٢) الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات لمقياس ما وراء المعرفة باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي(٠.٨٩٠). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن المقياس يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات مناسبة تشير لسلامة استخدامه.

رابعا: مقياس تقدير الذات الأكاديمية اعداد الصالح (٢٠١٥)

وفقاً لأهداف الدراسة وطبيعة خصائص مجتمعها و عينة الدراسة الفعلية وقع اختيار الباحث على مقياس تقدير الذات الأكاديمية اعداد الصالح (٢٠١٥) في ضوء اتساق المفهوم النظري لتقدير الذات وفقا لنموذج لروزنبرج الذي يعنى بقياس الأحكام التقييمية التي يكونها طالب المرحلة الجامعية عن

نفسه وسلوكه وتحصيله الأكاديمي وفي ضوء التوافق في طبيعة التكوين الفرضي بينه وبين المتغير التابع محل البحث. وتكون المقياس من(١٦)عبارة، تتم الإجابة عليها وفق طريقة ليكرت(موافق بشدة، موافق، غير موافق بشدة، غير موافق) ويتألف المقياس من(٨) عبارات إيجابية وهي العبارات ذات الأرقام من (١-٨) و(٨)عبارات سلبية وهي العبارات ذات الأرقام من (٩-١٦)أما فيما يتعلق باحتساب الدرجات فأنها تمنح وفقا لسلم تنازلي رباعي التدرج(٠، ١، ٢، ٣)بالنسبة للعبارات الإيجابية في حين تحتسب درجات العبارات السلبية وفقا لسلم تصاعدي رباعي التدرج (٣، ٢، ١، ٠).

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات الأكاديمية في الدراسة الحالية :

(١)الصدق: قام الباحث الحالي بحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات الأكاديمية (ن=٨٠)عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول(٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في تقدير الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	٤١٠.٠**	٥	٥١١.٠**	٩	٦١٧.٠**	١٣	٥٢٠.٠**
٢	٥٢٢.٠**	٦	٤٣٢.٠**	١٠	٥٦٩.٠**	١٤	٤٠٧.٠**
٣	٤٠٤.٠**	٧	٤٩٦.٠**	١١	٤٣٠.٠**	١٥	٤٢٨.٠**
٤	٤٨٧.٠**	٨	٤٠٠.٠**	١٢	٤٤٨.٠**	١٦	٥٠١.٠**

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة في مقياس تقدير الذات الأكاديمية مع الدرجة الكلية دالة عند مستوى(٠.٠١)وهذا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، بالتالي يعْتبر المقياس صادقا فيما وضع لقياسه.

(٢)الثبات: قام الباحث بالتحقق من ثبات مقياس تقدير الذات الأكاديمية باستخدام معامل ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي(٠.٨٨٤). ومن الخصائص السيكومترية السابقة يتضح أن المقياس يتمتع بمؤشرات بمعاملات صدق وثبات مناسبة تشير لسلامة استخدامه.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نص سؤال الدراسة على: هل يوجد أثر دال احصائيا لتفاعل مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين تحليل التباين الثلاثي Three – Way Analysis Variance ذي التصميم العاملي(٢×٢×٣).

جدول (٦). تحليل التباين لدلالة الفروق بين متفاوتي مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية (ن=٤٨٣)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة
مستوى الدافعية للإنجاز	٠٣٠.٢٠٧	١	٠٣٠.٢٠٧	٤١.٩	٠٢.٠
مستوى ما وراء المعرفة	٩٢٢.١٨٩٤	١	٩٢٢.١٨٩٤	١٥.٨٦	٠٠.٠
مستوى تقدير الذات الأكاديمية	٦٨٨.٥٨٨	٢	٣٤٤.٢٩٤	٣٨.١٣	٠٠.٠

الدافعية للأنجاز × ما وراء المعرفة	٣٣٠ .٧	١	٣٣٠ .٧	١٢ .١٠	٠٠ .٠
الدافعية للإنجاز × تقدير الذات الأكاديمية	٣٤٦ .٨٩٩	٢	٦٧٣ .٤٤٩	٤٤ .٢٠	٠٠ .٠
ما وراء المعرفة × تقدير الذات الأكاديمية	٣٦٣ .١١٨	٢	١٨١ .٥٩	٦٩ .١٢	٠٠ .٠
الدافعية للإنجاز × ما وراء المعرفة× تقدير الذات الأكاديمية	٢٩٦ .١٦١٢٧	٢	٦٠٦ .٩٤٠	٧٦٧ .٤٢	٠٠ .٠
الخطأ	٠٠٠ .٣٤٨٢٢٣	٤٧١	٢		
المجموع	٢١٣ .١٨٨١	٤٨٣			

يتضح من الجدول(٦)الاتي :

(أ)وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين مستوى دافعية الإنجاز ومستوى ما وراء المعرفة على متوسطات الصمود الأكاديمي.

(ب)وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين مستوى دافعية الإنجاز ومستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي

(ج)وجود أثر دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين مستوى ما وراء المعرفة ومستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي.

(د)وجود أثر دال إحصائياً للتفاعلات الثلاثية بين مستوى دافعية الإنجاز ومستوى ما وراء المعرفة ومستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

جدول(٧). يوضح المقارنات البعدية بطريقة شيفيه بين متفاوتي مستوى الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي(ن=٤٨٣)

م	المجموعات	ن	م	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١	دافعية منخفضة وما وراء معرفة منخفضة وتقدير منخفض	٣٤	٢١.٦٠												
٢	دافعية منخفضة وما وراء معرفة منخفضة وتقدير ذاتي متوسط	٣٧	١٤.٥٨		*										
٣	دافعية منخفضة وما وراء معرفة منخفضة وتقدير ذاتي مرتفع	٤٠	٣٧.٥٢	*	*										
٤	دافعية منخفضة وما وراء معرفة مرتفعة وتقدير ذاتي منخفض	٤٠	١٢.٥٤												
٥	دافعية منخفضة و ما وراء معرفة مرتفعة وتقدير ذاتي متوسط	٤٢	٨٣.٥٢												
٦	دافعية منخفضة وما وراء معرفة مرتفعة وتقدير ذاتي مرتفع	٣٦	١٠.٥٢				*	*							
٧	دافعية مرتفعة وما وراء معرفة منخفضة وتقدير ذاتي منخفض	٤٢	٣٩.٥٦												
٨	دافعية مرتفعة و ما وراء معرفة منخفضة وتقدير ذاتي متوسط	٤١	٧٤.٥٦												
٩	دافعية مرتفعة و ما وراء معرفة منخفضة وتقدير ذاتي مرتفع	٤٤	٧١.٥٣							*	*				
١٠	دافعية مرتفعة و ما وراء معرفة مرتفعة وتقدير ذاتي منخفض	٣٧	٥٠.٥٩												
١١	دافعية مرتفعة و ما وراء معرفة مرتفعة وتقدير ذاتي متوسط	٤٤	٦٤.٥٢												
١٢	دافعية مرتفعة و ما وراء معرفة مرتفعة وتقدير ذاتي مرتفع	٤٦	١١.٥٢										*	*	

يتضح من الجدول(٧)وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة(٠.٠١)بين متفاوتي مستوى دافعية الإنجاز ومستوى ما وراء المعرفة ومستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. ويمكن توضيح تلك الفروق وفقا للتالي:

أولا : يتبين من الجدول (٧)وجود فرق بين متفاوتي مستوى تقدير الذات الأكاديمية (منخفض/متوسط/مرتفع)على متوسطات الصمود الأكاديمي لدى عينة الطلاب ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز من ذوي المستوى المرتفع من ما وراء المعرفة، وذلك وفقا للنتائج التفصيلية التالية:

١. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١)بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية.

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١)بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة متوسطي تقدير الذات الأكاديمية.

٣. عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي.

يرى الباحث أن النتيجة السابقة تعكس أن التفاعل السلبي بين انخفاض مستويي دافعية الإنجاز وما وراء المعرفة وارتفاع تقدير الذات الأكاديمية من شأنه أن يوضح الفرق في درجة تعقد معاناته من صعوبة الاستمتاع بالحياة

الجامعية وعدم قدرته على الاتساق والتفاعل الطبيعي مع متطلباتها، فالانخفاض في مستويات دافعية الإنجاز ومستوى ما وراء المعرفة ومستوى تقدير الذات الأكاديمية تتضمن مجموعة من الدلالات النفسية السلبية المتمثلة في تشكيل مجموعة من المعتقدات الذاتية السلبية التي تهز من ثقة طالب المرحلة الجامعية بقدرته على حماية ذاته من التأثيرات السلبية لمدركات البيئة الجامعية التي تبرز في صيغة الصمود الأكاديمي مما يفرز لاحقا مجموعة من الاستجابات الانفعالية والسلوكية والمعرفية المعيقة لدرجة انخراطه تدفع نحو المبادرة لبدء أنشطة التعلم الجامعي و المشاركة في المهام والأنشطة التعليمية والاستمرار فيها بالإضافة إلى مشاعر الانتماء والتشارك والتعاون مع الزملاء عطفاً على تعظيم المشاعر السلبية بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد أثناء عملية التعلم مما ينعكس بشكل اجمالي على التحصيل الأكاديمي والتوافق مع متطلبات الحياة الجامعية.

ويرى الباحث أن النتيجة السابقة تتفق مع دراسة أرثر ومايكل؛ بيتر، دونالد وجرجس؛ كوسوسنتو، دامين وتشاو؛ صاموئيل، أرثر ومايكل(Peter; Samuel; 2018 ،2018;Arthur &Michael ،Donald & Georges (2018 ،Kususanto; Damien &Cheow

ثانياً: يتبين من الجدول (٧)وجود فرق بين متفاوتي مستوى تقدير الذات الأكاديمية (منخفض/متوسط/مرتفع) على متوسطات الصمود الأكاديمي لدى عينة الطلاب ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز من ذوي

المستوى المنخفض من ما وراء المعرفة، وذلك وفقا للنتائج التفصيلية التالية:

١. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية .

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠. ٠١)بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة متوسطي تقدير الذات الأكاديمية .

٣. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من مرتفعي ومتوسطي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي.

يرى الباحث أن التفاعل بين توسط مستوى انخفاض دافعية الإنجاز وارتفاع مستوى ما وراء المعرفة وارتفاع تقدير الذات الأكاديمية لدى طالب المرحلة الجامعية من شأنه أن يوضح الفرق في درجة عدم القدرة الطالب الجامعي على الاستمتاع بالحياة الجامعية وعدم قدرته توقع العلاقة المستقبلية على نحو حقيقي بين قدرته الأكاديمية وفشله التحصيلي مما يؤدي إلى افتقاده للقدرة على النجاح، وانخفاض القدرة على التحكم بمجريات واحداث الحياة الجامعية. وهذا يعني أن المستوى المتوسط من تقدير الذات الأكاديمية لدى طالب المرحلة الجامعية بما تتضمنه من أحكام تقييمة معتدلة نحو ذاته وسلوكه الأكاديمي تساعد على التخفيف من وطأة احداث الحياة الجامعية الضاغطة،

فهذا المستوى من شأنه أن يشكل مرتكزات مناسبة لمشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الأكاديمي والإحساس بالقيمة ليصبح قادرا على مواجهة تحديات الحياة الجامعية، وبذلك يكون طالب المرحلة الجامعية مستحقا للسعادة والإحساس بحقيقة الواقع الأكاديمي على نحو مناسب من تحقيق الاندماج الذاتي بين معارفه الذاتية الخاصة ومعارفه الأكاديمية التي تسمح له بتجاوز العقبات الأكاديمية بما ينعكس ايجابا على تخفيض المشاعر والسلوكيات السلبية المترتبة على الصمود الأكاديمي وهو ما يمكن تلمسه في النتائج السابقة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أرثر ومايكل؛ بيتر، دونالد وجرجس؛ كوسوسنتو، دامين وتشاو؛ صاموئيل، أرثر ومايكل(Peter; Samuel; 2018 ،2018;Arthur &Michael ،Donald & Georges Kususanto; Damien &Cheow، 2018)

ثالثا: يتبين من الجدول(٧)وجود فرق بين متفاوتي مستوى تقدير الذات الأكاديمية (منخفض/متوسط/مرتفع)على متوسطات الصمود الأكاديمي لدى عينة الطلاب من منخفضي مستوى دافعية الإنجاز ومرتفعي ما وراء المعرفة، وذلك وفقا للنتائج التفصيلية التالية:

١. وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية.

٣. عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي.

تشير النتائج السابقة إلى أن التفاعل بين انخفاض مستوى دافعية الإنجاز وارتفاع مستوى ما وراء المعرفة وارتفاع تقدير الذات الأكاديمية لدى طالب المرحلة الجامعية من شأنه أن يوضح الفرق في درجة عدم القدرة على الصمود الأكاديمي وعدم القدرة على الشعور بالراحة في البيئة الجامعية، والشعور بالملل والضجر الأكاديمي، وعدم القدرة على تحمل متطلبات العمل الجامعي، والذي يتمثل ذلك في مداومة إصداره لمجموعة من الاستجابات الانفعالية السلبية كالقلق، وتوقع الفشل، وفقدان الأمل الأكاديمي، وعدم الاهتمام بمتابعة الأنشطة التعلم الجامعي، التي قد تتعاظم مع مرور الوقت لشكل مؤشرات سلوكية للمعاناة بعدم القدرة على الصمود الأكاديمي بفعل تنامي شعور طالب المرحلة الجامعية بعدم قدرته على التحكم بمجريات وسياقات مواقف الحياة الجامعية؛ وهذا يعني أن المستوى المرتفع من اعتقاد طالب المرحلة بقدرته على اعتزازه بذاته وبقدرته على التحكم بمشاكله الأكاديمية والثقة المعرفية بعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي تخوله من التفكير، والفهم، ضبط الأفكار السلبية تعمل كمعززات معرفية وانفعالية لقدرته على التعامل بفاعلية ومرونة مع المطالب الخارجية والامتثال للمطالب الداخلية

للعمل الجامعي ومقتضيات الموقف في الواقع على نحو تكيفي بما يضمن الاستقرار الانفعالي و الأكاديمي وهو ما يمكن تلمسه في النتائج السابقة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق و بشكل يمكن القول بأن هذه النتيجة اتفقت بشكل غير مباشر مع نتائج دراسة أرثر ومايكل؛ بيتر، دونالد وجرجس؛ كوسوسنتو، دامين وتشاو؛ صاموئيل، أرثر ومايكل(Peter; Samuel; 2018 ،2018;Arthur &Michael ،Donald & Georges 2018 ،Kususanto; Damien &Cheow)

رابعاً: يتبين من الجدول(٧)وجود فرق بين متفاوتي مستوى تقدير الذات الأكاديمية(منخفض/متوسط/مرتفع)على متوسطات الصمود الأكاديمي لدى عينة الطلاب من مرتفعي دافعية الإنجاز ومرتفعي ما وراء المعرفة، وذلك وفقا للنتائج التفصيلية التالية:

١. وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من متوسطي ومنخفضي بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية .

٣. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(٠. ٠١)بين الطلاب من مرتفعي و متوسطي بين الطلاب من مرتفعي ومنخفضي مستوى تقدير الذات الأكاديمية على متوسطات الصمود الأكاديمي لصالح عينة مرتفعي تقدير الذات الأكاديمية.

تشير النتائج السابقة إلى أن التفاعل بين ارتفاع مستويات الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية على الصمود الأكاديمي لدى طالب المرحلة الجامعية من شأنه أن يوضح الفرق في درجة الصمود الأكاديمي، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى تلك المتغيرات المستقلة لدى طالب المرحلة الجامعية تساعد كمنظومة نفسية ومعرفية وما وراء معرفية على تحفيز قدراته الشخصية وشعوره بالرضا الأكاديمي، كما تقوم بتحفيز السلوك الأكاديمي بالصيغ الاجرائية للأنشطة والاستجابات النفسية والمعرفية والاجتماعية في مجال العمل الأكاديمي، كما تقوم بتحفيز الواعي الذاتي نحو اصدار السلوكيات والاستجابات الموجهة نحو هدف محدد، وتعمل على تخفيف انشغالاته الأكاديمية على محو يمكن السيطرة عليها في ضوء ارتفاع تمثله لمجموعة المعتقدات الذاتية التي تساعده في اختيار استراتيجية مواجهة الأحداث الضاغطة وتجنب التوجس بخطورة المشاكل المستقبلية الأكاديمية و العواقب والنتائج السيئة وتجنب الانسحاب الأكاديمي والتعامل النشط والآليات المستخدمة في التعامل معها وتحقيق التكامل بين المواقف الأكاديمية أو الأدوار التي يحتمل أن تكون متضاربة من شأنها جميعاً أن تشكل بالتفاعل مع ارتفاع مستوى ما وراء المعرفة في ضوء منظومة الأعراض المصاحبة للشق السلبي من الصمود الأكاديمي وهو ما يمكن تلمسه في النتائج السابقة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة أرثر ومايكل؛ بيتر، دونالد وجرجس؛ كوسوسنتو، دامين وتشاو؛ صاموئيل، أرثر ومايكل(;Peter

Samuel; 2018 ،2018;Arthur &Michael ،Donald & Georges (2018 ،Kususanto; Damien &Cheow

وبشكل عام يرى الباحث بأن نتائج الدراسة الحالية تؤكد على اهمية دور متغير تقدير الذات الأكاديمية في تشكيل السلوكيات السلبية للصمود الأكاديمي مقارنة بمتغيري دافعية الإنجاز وما وراء المعرفة فتفاوت مستويات هذين المتغيرين لا يشكلان عاملاً حاسماً في فهم الصمود الأكاديمي بمعزل عن مستوى ما وراء المعرفة التي توصف بأنها مجموعة من سمات الشخصية التي تتناول وصف قدرة الفرد على التعرف و التعبير عن انفعالاته، وسرعة تفاعله الوجداني مع مثيرات البيئة الأكاديمية الجامعية بالإضافة إلى وصف قدرة الفرد على تحديد هوية انفعالاته عند التأثر بمواقف عادية قد لا يعبأ بها الآخرون، وهو ما يعني أن الاحتراق الأكاديمي قد يكون مظهراً من مظاهر تعبير الفرد عن انشغالاته النفسية والمعرفية خلال إحداثه الأكاديمية اليومية التي قد يشكل اجترارها على نحو دائمٍ في المعاناة من صعوبات التكيف مع الحياة الأكاديمية.

نص تساؤل البحث الحالي على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل من الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط لبيرسونPearson Correlation Coefficient.

جدول(٨) يوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع محل الدراسة (ن=٤٨٣) .

المتغير		الدافعية للأنجاز	ما وراء المعرفة	وتقدير الذات الأكاديمية
الصمود الأكاديمي	ارتباط بيرسون	٤٢٢ .٠**	٥٠٨ .٠**	٤٧٩ .٠**

يتبين من الجدول (٨) ما يلي :

(أ)بالنسبة للعلاقة بين الدافعية للإنجاز والصمود الأكاديمي:

يتبين وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً عند مستوى(٠.٠١)بين الدافعية للإنجاز والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية.

ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية الموجبة التي بلغت (٠. ٤٢٢)إلى أن زيادة قدرة الطالب الجامعي على محاولة إشباع حاجاته المعرفية التي تساعده على أداء المهمات بكفاءة، وزيادة رغبته في تحقيق ذاته عن طريق أدائه المميز، بالإضافة إلى سعيه إلى الحصول على تقبل وتقدير الآخرين باستخدام نجاحه الأكاديمي في ذلك تعتبر عوامل تزيد من قدرته كطالب جامعي على المواجهة الفعالة لمجموعة المعوقات والصعوبات الأكاديمية المرتبطة ببيئة التعليم الجامعي المشتملة على مشاعر الاحتراق الأكاديمي والشعور بالإحباط والفشل والتي تعيق بجملتها وصول الطالب الجامعي للتحقيق النجاح الأكاديمي مقارنة ببقية اقرأنه الذين يدرسون بذات المرحلة الدراسية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة البحثية تعكس أهمية الدافعية للإنجاز باعتبارها عاملاً ومكوناً نفسيا وتربويا يمكن من خلاله زيادة قدرة طلاب المرحلة الجامعية على إدارة مشاعره السلبية تجاه مجمل الاحباطات المرتبة على عمليات التعلم والتعليم الجامعي التي تتطلب التعامل مع مختلف عناصر الاختلاف والتضارب بين حالة ونمط اهداف التعلم أو مستوياتها المختلفة أو الأداء المرغوب تحقيقه وبين الحالة الفعلية لمكونات أنظمة التعليم الجامعي، وبالتالي فإن الدافعيةللإنجاز تساعد المتعلم على انتقاء الأسلوب أو

الاستراتيجية النفسية والتعليمية التي من شأنها أن تخفض من حجم اعباء ومتطلبات الدراسة الجامعي لضمان التوزيع الفعال والمرن لمجموع اداءات التعلم والإنجاز بين مهام التعلم الجامعي بشكل متزامن أو غير متزامن بما يحققالضبط النفسي والمعرفي لعمليات التمثيل المعرفي للمعارف. وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقةكدراسة بيتر، دونالد وجرجس؛ ديفيد وروبنسون؛ ويليام، أندرو و سبنسر Andrew;، 2018) ،2017;Peter; Donald&Georges ،2017;David&Robinsons Spencer) &William، 2018التي أشارت إلى أن دافعية الإنجاز ترتبط بعلاقة ارتباطية بالصمود الأكاديمي.

(ب) بالنسبة للعلاقة بين ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي:

يتبين من الجدول(٨)يتبين وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى(٠. ٠١)بين ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية التي بلغت(٠. ٥٠٨)إلى أن زيادة قدرة الطالب الجامعي الوعي بعملياته المعرفية ونواتجها أو أي شيء يتصل بها مثل خصائص المعلومات التي تتعلق بالنشاط الأكاديمي من خلال الوعي بقدرته التخطيط والمراقبة والسيطرة وتقويم اداءه الأكاديمي تزيد من قدرته على تفاعله الفرد مع مشاعره وأفكاره مع زملاءه، كما تزيد من قدرته على التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح، بالإضافة إلى زيادة قدرته على تقبل ذاته وزملاءه في الدراسة الجامعية باعتبارها من مكونات الصمود الأكاديمي.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، وتأتي منسجمة مع النتيجة المبينة في الفقرة (أ)، فمن الناحية التربوية والنفسية يمكن فهم هذه النتيجة من خلال ادراك أن زيادة قدرة الطالب الجامعي على تحديد الأهداف واختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، وزيادة وعيه بعملياته المعرفية، وقدرتها على مراقبة وتنفيذ العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المعرفية، بالإضافة زيادة قدرته على تقييم مدى كفاءة النتائج من خلال وضع معايير لأدائه، ومراقبة أخطائه وتصحيحها من أجل تحقيق الأهداف التعلم والتعليم الجامعي من شأنها أن تزيد من قدرته تفعيل الاستجابات السلوكية الايجابية في مواقف الحياة المختلفة كاستراتيجيات لمقاومة الضغوط والأزمات النفسية والاجتماعية والإحباطات التي يتعرض لها الطالب الجامعي؛ وبالتالي فمهارات ما وراء المعرفةتعزز من الصمود باعتبارهما سمة نفسية ثابتة نسبيا تسهم في تعديل وتحسينوادارة المشاعر السلبية والأثار المترتبة على الاستجابة لأحداث الحياة الجامعية الضاغطة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة نريانن؛ شومبيتر؛ كريمي وفارمرزي ويارمحموديان؛ صاموئيل، أرثر ومايكل (Narayanan 2016Karimi;Faramarzi&Yarmohammadian2016;Schumpeter، 2017؛ Samuel & Arthur & Michael، 2018)التي اشارت لوجود علاقة إيجابية بين مهارات ما وراء المعرفة والصمود الأكاديمي وأن المعتقدات الما وراء المعرفية تعدمن الاساليب المستخدمة في تحسين مستوى الصمود الأكاديمي.

(ج) بالنسبة للعلاقة بين تقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي

يتبين من الجدول(٨) يتبين وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائيا عند مستوى(٠. ٠١)بين تقدير الذات الأكاديمية والصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية التي بلغت(٠. ٤٧٩). ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية إلى أن زيادة قدرة الطالب الجامعي على التقدير الإيجابيو الفخر بالذات تزيد من قدرة الطالب الجامعي على مواجهة ضغوط الحياة الجامعية، وتضمن القدرة على التحكم بالذات، والتنظيم الايجابي لأدواره وعلاقاته بالأخرين في الجامعة، بالإضافة إلى ضمان كفاءة الجوانب المرتبطة بمقدرة الفرد على حل المشكلات الجامعية.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، وأيضا تأتي منسجمة مع النتيجتين المبينتين في الفقرتين (أ، ب)، فمن الناحية التربوية والنفسية يمكن فهم هذه النتيجة من خلال ادراك أن زيادة قدرة الطالب الجامعي التقييم الإيجابي الشامل لذاته وسلوكه وزيادة درجة الرضا التي يشعر بها نحو ذاته الناتجة عن ادراك مجمل التفاعلات الأكاديمية في الحياة الجامعية بكل أركانها في ضوء مشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الاجتماعي والأكاديمي والإحساس بالقيمة، وبالثقة بالنفس وبالأمان، والإنتماء، وحب الذات، والتحصيل الأكاديمي، والاستقلالية، والجدارة، والكفاءة الأكاديمية تزيد من قدرته على مواجهة تحديات الحياة الجامعية و بمقدرته الفرد على حل المشكلات الأكاديمية وإصدار الاستجابات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تضمن جودة تفاعله مع مكونات الموقف الجامعي الضاغط، بالإضافة إلى مساعدته على تنظيم مجموعة معتقداته تجاه معنى الحياة الجامعية والتفاؤل الدراسي التي تعنى بتطوير قدرة الطالب الجامعيعلى الصبر على ضغوطات الحياة الجامعية.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة بولو، رينكو ومايت؛ أرسلان؛ سادوهي؛ ديفلين، أكين و ليندرا (Arslan;، Bullough;Renko&Myatt؛ Sadoughi 2017;، 2018 Divleen)، 2018; Akin&Leondra، (2018التي ذكرت أن تقدير الذات الأكاديمية ترتبط بالصمود الأكاديمي.

التوصيات :

١- الاستناد إلى نتائج الدراسة الحالية كمقدمات نظرية مناسبة لصياغة تساؤلات وفروض علمية للبرامج والدورات التدريبية التي تسعى إلى معالجة مشكلة انخفاض مستوى الصمود الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء متغيرات الدافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية والاستراتيجيات السلوكية والانفعالية والمعرفية المنبثقة عنها باعتبارها أطراً إرشادية تقدمها أقسام خدمات الارشاد الأكاديمي بالجامعات السعودية.

٢- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية تتناول التفاعلات والتأثيرات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الدراسة الحالية على عينات مختلفة من طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في جامعات أخرى يمكن من خلالها صياغة استراتيجية عامة لتقديم تصورات نظرية أكثر عمقاً ورسوخاً في ضوء مراعاة أهمية مستوى دافعية للإنجاز وما وراء المعرفة وتقدير الذات الأكاديمية.

٣-أن تولي الأقسام العلمية و أعضاء هيئة التدريس اهتمامهم الكبير بتصميم أنشطة تعلم جامعي أكثر عصريةً ومراعاة للخصائص العمرية والنفسية والمعرفية لطلاب المرحلة الجامعية تسهم بمجموعها في تخفيض مصادر أحداث الحياة الجامعية الضاغطة بغية مساعدة طلاب هذه المرحلة على إدارة المشاعر السلبية المرتبطة بالصمود الأكاديمي لتحقيق أكبر قدرٍ من الاتزان النفسي والتكيف الجامعي.

قائمة المراجع العربية :

إبراهيم، منى توكل(٢٠١٣). فعالية مقرر تنمية مهارات التفكير في إكساب مهارات ما وراء المعرفة وتنمية القدرة على التفكير الإبداعي لدى طالبات الجامعة، المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع: إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي، جامعة المنصورة – كلية التربية النوعية، (٢)، ٦٥ – ٦٨٢.

الصالح، محمد(٢٠١٥)البنية العاملية لمقياس تقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، مجلة العلوم التربوية و النفسية، (١٧)، ٤٤-٨٢.

العلي، نصر؛ سحلول، محمد(٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات و دافعية الإنجاز و أثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء، مجلة العلوم جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد(١)، ص. ص٩١-١٣٠.

مسير، نهلة عبدالهادي(٢٠١٨). الصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القادسية، مجلة بحوث علوم التربية والاجتماع، ٣(٣١)، ١٧٤-١٨٨.

***

قائمة المراجع الاجنبية:

Antonio Coronado ،H(2017). Academic resilience: a transcultural perspective ، Procedia - Social and Behavioral Sciences ،(237) ،594 – 598.

Andrew ،B(2017). Relationship between Academic Resilience and Achievement Motivation among Secondary School Students ،Journal of Educational Psychology ،(15) ،33-39.

Apichai ،S. ،Sirisatayawong ،P&Chupradit ،S(2019). A study of self-esteem and academic achievement of undergraduate students with physical or locomotion disability in Chiang Mai University. Journal of Associated Medical Sciences ،52(2) ،113-119.

Arslan ،G(2016). Psychological maltreatment ،emotional and behavioral problems in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem ،" Child abuse & neglect ،(52) ،200-209.

Alkaabi ،A. (2016). Saudi students' motivation and attitudes toward learning English as a second language and there ،willingness to invest in learning it. A published M. A thesis ،St. Cloud State University.

Alrasheedi ،H. (2017). Motivation of female students learning English as a foreign language at Qassim University Unpublished M. A thesis ،State University of New York at Fredonia. Fredonia ،New York.

Altasan ،A. (2017). Motivational orientations and their effect on English language learning: A study in EFL Saudi context. American Journal of Educational Research ،4(16) ،1131-1137.

Astudillo ،M. (2018). Latino academic resilience: Stories of high achieving middle school ells and the teachers and families that help them succeed. University of Rhode Island. Retrieved from http: //digitalcommons. uri. edu/oa_diss.

Akin ،I&Leondra ،R(2018). Exploring The Development Of Student Self-Esteem And Resilience In Urban ،11(1) ،15-22.

Bullough ،A; Renko ،M& Myatt. T(2017). Danger Zone Entrepreneurs: The Importance of Resilience and Self-Efficacy for Entrepreneurial Intentions ،" Entrepreneurship Theory and Practice ،(38) ،473–499

Banafshe ،H& khaledian ،M(2018). The Relationship of Emotional Intelligence with Self-esteem and Academic Progress. International Journal of Psychology and Behavioral Sciences 2(6): 231-236

Cassidy ،S(2018) Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy ،Frontiers in Psychology ،(42) ،36-49

Divleen ،K(2018). The impact of resilience and self-esteem on the academic Academic Score and Cross-Cultural analysis ،Humanities and Social Sciences ،4(1) ،12-23.

Dikel ،M(2018). Teacher's Guide to Student Mental Health ،،(3rd Edition) ،W. W. Norton & Company ،USA.

David ،D& Robinsons ،K (2017). Academic Resilience and Achievement Motivation among Young Adolescents ،British Journal of Health Psychology ،(8) ،45-51.

Erkan ،C(2019). The Instruction of Writing Strategies: The Effect of the Metacognitive Strategy on the Writing Skills of Pupils in Secondary Education ،SAGE Open ،(April-June) ،1–17.

Eun Seong ،K; Yeon-Ju ،H&Minwoo ،K(2019). Relationship between Self-Esteem and Self-Consciousness in Adolescents: An Eye-Tracking Study ، Psychiatry Investig. 16(4) ،306–313.

Feroz ،C(2019). Correlating Self-Esteem and Academic Outcome Psychology and Behavioral Science International Journal ،8(2) ،55-57.

Franklin ،C (2019) Mental Health: Personalities: Personality Disorders ،(3rd Edition) ،CreateSpace Independent Publishing Platform ،USA.

Grachev ،A(2019). How Achievement Motivation Influences the Attitude of Schoolchildren and Students Towards Independent Sports Activities ، Physical education and sport through the centuries ،6(1) ،38-46.

Guo ،X& Huang ،L (2018). Are L1 and L2 strategies transferable? An exploration of the L1 and L2 writing strategies of Chinese graduate students. The Language Learning Journal. Advance online publication. doi: 10. 1080/09571736. 2018. 143 5710.

Haven ،K. (2018). Writing workouts to develop common core writing skills: Step-by-step exercises ،activities ،and tips for student success ،grades 2–6 (2nd ed.). Santa Barbara ،CA: Libraries Unlimited.

Islam ،T(2019)Motivation to transfer training in learning organizations" ،Journal of Management Development 38 (4) ،273-287.

Karimi ،L;Faramarzi ،S&Yarmohammadian ،A(2016). The Effectiveness of Training Metacognition-Based Study Skill on the Students' Achievement Motivation ،Self-Efficacy ،Satisfaction with School and Resilience ، Interdiscip J Virtual Learn Med Sci ،7(2) ،15-22.

Kususanto ،P;Damien ،Z&Cheow ،J(2018). Improving Resilience and Self-Esteem among University Students with Entrepreneurship Simulation Board Game ،International Journal of Evaluation and Research in Education ،7(1) ، 48-56.

Liwanag ،C(2019). Reengineering Learning: Examining Metacognitive Strategies of ESL Students. International Journal of Recent Innovations in Academic Research ،3(4): 75-85.

Lane ،J;Lane ،A&Kyprianou ،A (2018) Self-Efficacy ،Self-Esteem and Their Impact on Academic Performance. Social Behavior and Personality: an international journal 32(3) ،247-256.

Martin ،A & Marsh ،H (2017). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools ،43(3) ،267–281.

Martin ،A (2018). Academic buoyancy and academic resilience: exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. Sch. Psychol. Int. 34 ،488–500.

Moskovesky ،C & Alrabai ،F (2018). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. The Open Applied Linguistics Journal ،(2)1-10.

Mwangi ،C. ،Okatcha ،F. ،Kinai ،T&Ireri ،A(2017). Relationship between academic resilience and academic achievement among secondary school students in Kiambu County ،Kenya. International Journal of School and Cognitive Psychology ،1(s2). https: //doi. org/10. 4172/2469-9837. S2-003.

Marheni ،E; Purnomo ،A& Cahyani ،F(2019). The Role of Motivation in Increasing Achievement: Perspective Sports Psychology ،Advances in Health Sciences Research ،(21) ،31-39.

Mahmoudi ،F; Mahmoudi ،Z& Shahraki ،H(2019). relationship between self-esteem and field of study and its effects on academic burnout in Shiraz University of Medical Sciences ،International Transaction Journal of Engineering Management ،& Applied Sciences & Technologies ،10(2) ،225-232.

Malose ،M(2019). The relation between low self-esteem and depressive mood in a non-clinical sample: The role of gender and negative life events ،Journal Journal of Psychology in Africa ،29(1) ،12-18.

Matthew ،G(2019). Metacognition ،Teaching of Psychology ،46(2) ،14-20.

Nurwendah ،W& Suyanto ،S(2019). Relationship amongSelf-Motivation ،Self-Efficacy and Achievement of High School Student in Biology ،International Seminar on Science Education ،12(3) ،1-6.

Narayanan ،A(2016). Resilience ،Metacognition and Complexity ،Journal of the Indian Academy of Applied Psychology ،35(1) ،112-118.

Nguyen ،T;Nham ،T. ،Froese ،F& Malik ،A. (2019). "Motivation and knowledge sharing: a meta-analysis of main and moderating effects" ،Journal of Knowledge Management ،23(5) ،998-1016.

Pretty ،R& Geetha ،R(2019). A Study on Achievement Motivation of Adolescent Students of Different Academic Streams. Int. J. Curr. Microbiol. App. Sci. 8(02): 228-233.

Peter ،M; Donald ،F& Georges ،S(2018). Influence of Achievement Motivation on Academic Resilience among Dental College Students ،International Journal of Psychology ،14(2) ،70-77.

Sandoval-Hernández ،A& Białowolski ،P (2018). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. Asia Pacific Education Review ،17(3) ،511–520.

Schumpeter ،D(2017). Impacts of Metacognition on Resilience among College Students ،The Journal of Psychology ،31(2) ،10-16.

Samuel ،B& Arthur ،F& Michael ،P(2018). Relationship between

Metacognition and Academic Resilience among Secondary School Students ، The Journal of Educational Research ،(21) ،1-7.

Santhosh ،R& James ،J. (2018). The effect of resilience on burnout among the blue collared employees in metal factories. International Journal of Multidisciplinary Management Studies ،3(6) ،44-50.

Shi ،J; Wang ،L&Yao ،Y(2018). Family Impacts on Self-Esteem in Chinese College Freshmen. ،Front Psychiatry ،8 ،279-288.

Sadoughi ،M(2018). The Relationship between Academic Self-Efficacy ، Academic Resilience ،Academic Adjustment ،and Academic Performance among Medical Students ،Education Strategies in Medical Sciences ،11(2) ، 7-14.

Sheikhi ،A&Yousefzadehb ،F(2019). Survey on Relationship of Achievement Motivation ،Locus of Control and Academic Achievement in High School Students of Bandar Abbas (Iran) ،Social and Behavioral Sciences ،(30) ،866-870.

Santangelo ،J& Gundlach ،J(2019). Teaching and Assessing Metacognition in Law School ،Journal of Legal Education (Forthcoming) ،**https: //papers. ssrn. com/sol3/papers. cfm?abstract_id=3371946**

Woolfolk ،A(2018). Educational Psychology ،(14th Edition) ،Pearson ،USA

Windle ،G. ،Bennett ،K& Noyes ،J. (2018). A methodological review of resilience measurement scales ،Health Qual. Life Outcomes ،(7) ،9-8.

William ،A& Spencer ،G(2018). The role of Motivation in self- Resilience ، American educational research journal ،44 (1) ،16-23.

Yavuz ،H& Kutlu ،O. (2018). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. Education and Science ،41(186) 1-19.

Yang ،X (2016). Attitude and motivation in L2 learning among UM master students. International ،Journal of Management and Sustainability 1(1) ،13-22.

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 quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad 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

- **Prof. Mohammed Khamis Harb**
  Secretary Editor of the journal, Associate Professor, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

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